

VIVIAN LINDHARDSEN OG BJARNE CHRISTENSEN

# Sprogfagernes didaktik

2. reviderede udgave

Campus Storstrøm

Kuskevej 1, Vordingborg



Biblioteket

University College Sjælland

 Dafolo

VIVIAN LINDHARDSEN OG BJARNE CHRISTENSEN

# Sprogfagenes didaktik

University College  
SJÆLLAND  
  
**BIBLIOTEKET**  
Læreruddannelsen · Vordingborg  
Kuskevej 1A  
4760 Vordingborg  
Tlf. 72 48 23 18

 Dafolo

Vivian Lindhardsen og Bjarne Christensen  
Sprogtogenes didaktik

2. udgave, 3. oplag, 2011

© 2006 Dafolo Forlag og forfatteren

Omslag: LayoGRAF, Marianne Hofman, Juelsminde

Grafisk produktion: Dafolo A/S, Frederikshavn

Dafolo er kvalitetscertificeret efter  
ISO 9001 og miljøcertificeret efter ISO 14001.  
Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet  
sig til en stadig reduktion af  
ressourceforbruget samt en reduktion  
af miljøpåvirkningerne i øvrigt.  
Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse  
foretaget en vurdering af materialevalg og  
produktionsproces, så miljøpåvirkningerne  
er mindst mulige.

Kopiering fra denne bog kan kun finde  
sted på de institutioner, der har indgået  
aftale med COPY-DAN og kun inden for  
de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsekspedition:  
Dafolo A/S  
Suderbovej 22-24  
9900 Frederikshavn  
Tlf. 9620 6666  
Fax. 9843 1388  
E-mail: [forlag@dafolo.dk](mailto:forlag@dafolo.dk)  
[www.skoleportalen.dk](http://www.skoleportalen.dk) - [www.dafolo.dk](http://www.dafolo.dk)

Varent. kf7916

ISBN 978-87-7281-341-7

# INDHOLD

FORORD .....	7
<b>ANDET- OG FREMMEDSPROGSTILEGNELSE .....</b>	<b>11</b>
Indledning .....	11
Behaviorisme .....	11
Innatisme .....	12
Informationsbehandling .....	14
Bearbejdningskapacitet .....	16
Interaktionisme .....	21
Opmærksomhed på sproglig form .....	22
Opsummering af udviklingen af sprogtilegnelsesteorierne .....	26
Opgaver .....	28
..... 29	
<b>KOMMUNIKATIV KOMPETENCE .....</b>	<b>31</b>
Indledning .....	31
Hvad vil det sige at være kommunikativ kompetent? .....	31
Kommunikativ kompetence: viden og/eller færdigheder? .....	37
Den kommunikative undervisnings huskeseddel .....	38
Opgaver .....	40
<b>GRAMMATISK KOMPETENCE .....</b>	<b>41</b>
Indledning .....	41
Den grammatiske kompetences elementer .....	41
Fonetik .....	42

Morfologi og syntaks.....	45
Leksis .....	46
Grammatikundervisning.....	50
Grammatikundervisningen i praksis .....	52
Opgaver .....	56
<b>DISKURSKOMPETENCE.....</b>	<b>57</b>
Indledning .....	57
Principperne i mundtlig og skriftlig diskurs .....	58
Mundtlig kommunikation .....	59
Skriftlig kommunikation.....	71
Opgaver .....	77
<b>PRAGMATISK KOMPETENCE.....</b>	<b>79</b>
Indledning .....	79
Talehandlinger .....	80
Pragmalingvistik .....	82
Sociopragmatik .....	93
Pragmadidaktik .....	96
Opgaver .....	99
<b>STRATEGISK KOMPETENCE .....</b>	<b>101</b>
Indledning .....	101
Strategisk kompetence som problemløsningsstrategier .....	102
Forskellige former for kommunikationsstrategier .....	104
Hvilke strategier er bedst? .....	107
Er det nødvendigt at undervise i kommunikationsstrategier? ..	110
Opgaver .....	114

<b>METODER OG ARBEJDSFORMER</b>	115
Indledning	115
Metoder	115
Undervisningspraksis	115
Opgavetyper	120
Sproglig opmærksomhed	125
Forløb	127
Opgaver	130
	133
<b>LITTERATUR I UNDERVISNINGEN</b>	135
Indledning	135
Litteratur som nyttigt middel i sprogundervisningen	136
Produktiv tilgang til tekster	140
Opgaver	145
<b>KULTUR I UNDERVISNINGEN</b>	147
Indledning	147
Sprog og kultur	147
Den kulturelle læreproces	150
Kulturundervisningen	153
Opgaver	158
<b>DEN PRAKTISK-MUSISKE DIMENSION</b>	159
Indledning	159
Æstetiske læreprocesser	160
Billeder	161
Musik	164
Spillefilm, musikvideoer m.m.	166
Rolleespil og storyline	168
Opgaver	170

IKT .....	173
Indledning .....	173
Læsning og søgning på nettet .....	174
Interaktion på nettet .....	177
Elektronisk produktion.....	178
Fagspecifikke programmer og multimediescenarier .....	179
Opgaver .....	184
EVALUERING .....	185
Indledning .....	185
Hvem, hvad og hvornår evalueres der? .....	185
Prøver og bedømmelse.....	189
Portfolio .....	194
Opgaver .....	196
LITTERATUR.....	197
STIKORD .....	203

# FORORD

Sprogfagernes didaktik er tænkt som en studiebog, der kan anvendes i læreruddannelsen, i efteruddannelsessammenhæng, i forbindelse med gennemførelsen af pædagogikum eller i studiekredse. Målgruppen er primært lærere, der underviser i eller uddanner sig til at undervise i fremmedsprog. Lærere, der arbejder med dansk som andetsprog, vil også kunne have glæde af bogen. Vi skriver til så bred en målgruppe ud fra en overbevisning om, at de forskellige undergrupper, det være sig folkeskolelæreren, der underviser i dansk som andetsprog, pædagogikumskandidaten, der uddanner sig til sproglærer i fx engelsk, fransk eller tysk, eller den lærerstuderende i et af disse sprog, har mange fagdidaktiske udfordringer til fælles.

Med baggrund i såvel teori som praksis berører vi de områder inden for sproglæring og sprogundervisning, vi finder relevante for vores brede målgruppe. Bogen lægger op til diskussion og til kritisk stillingtagen. Det er vores håb, at vi igennem de rejste diskussioner kan bidrage til at højne den didaktiske refleksion og bevidsthed hos læserne. Det gøres bedst, hvis bogen diskuteres med andre.

Bogen er en studiebog, hvilket bl.a. ses af, at der efter hvert kapitel er formuleret spørgsmål, man med fordel kan arbejde med i grupper. Disse spørgsmål og arbejdet med dem anser vi som en væsentlig del af bogen. Vi håber dog, at man også kan få udbytte af bogen, hvis man som erfaren lærer læser bogen uden at arbejde med disse spørgsmål. I forbindelse med et egentligt studium eller i efteruddannelsessammenhæng kan man med fordel arbejde med spørgsmålene som

udgangspunkt for en yderligere og mere fagspecifik eksemplificering og fagdidaktisk diskussion. De, der bruger bogen på denne måde, vil formodentlig få flere nuancer frem inden for det enkelte område, end det er lykkedes os at antyde inden for det begrænsede sidetal, vi har sat som ramme for vores fremstilling. Bogen bygger på både dansk og udenlandsk forskning, men bogens formål er ikke at diskutere med denne forskning eller tilføje nyt.

Bogen er naturligvis i dialog med almendidaktiske synspunkter, men sigtet er primært at introducere til centrale fagdidaktiske problemstillinger med relevans for sproglærere.

Vi forstår læring som en aktiv konstruktionsproces, der inddrager allerede lært viden i en omstruktureringsproces. Vi vil derfor gerne advokere for en forståelse af sprogundervisningen som en undervisning, hvor eleverne får chancen for at være så selvstændige og autonome som muligt, en undervisning, hvor eleverne kan udforske deres hypoteser, styrke deres læringsstrategier i social interaktion med andre i så realistiske læringssituationer og i så realistiske kommunikationssituationer som muligt. Dette stiller store krav til, hvordan læreren gestalter sin undervisning, men også til viden om tilegnelsesprocesser, om arbejdstechnikker og krav om en didaktisk bevidsthed, der muliggør en videreudvikling af den daglige undervisningspraksis.

## **Forord til 2. reviderede udgave**

I vores revision af Sprogfagenes didaktik har vi bestræbt os på at tydeliggøre den sammenhæng, vi ser mellem en mere generel læringsteori og de sprogididaktiske og sprogpædagogiske synspunkter og eksempler, vi har valgt at give. Enkelte kapitler er skrevet om og nye synspunkter er tilføjet i de andre. Det vil imidlertid være muligt at arbejde med begge udgaver, skønt formuleringerne altså her og der er anderledes.

Washington D.C. og Ribe, november 2005

Vivian Lindhardsen og Bjarne Christensen



# ANDET- OG FREMMEDSPROGS- TILEGNELSE

## INDLEDNING

Når man som lærer skal undervise sin klasse i et fremmedsprog eller dansk som andetsprog, er det vigtigt at skabe et læringsmiljø, som bedst muligt støtter eleverne i deres tilegnelse af målssproget. Et gunstigt læringsmiljø skabes ikke ved blindt og ureflechteret at overtage et lærebogssystem eller en undervisningsmetode. Vigtige valg i undervisningen, som valg af undervisningsmaterialer og -opgaver, og hvordan sprogrundervisningen i det hele taget bør organiseres, skal foretages på baggrund af en grundig viden om, hvordan fremmed- og andetsprog tilegnes. Selvom der ikke findes én endegyldig sprogtilegnelsesmodel og en altomfattende teori, som alle sprogforskere kan være enige om, er forskningen inden for andet- og fremmedsprogstilegnelse kommet langt siden midten af det tyvende århundrede. Med udgangspunkt i det tyvende århundredes diskussioner og teorier vil vi give en kort gennemgang af de mest fremtrædende sprogtilegnelsesteorier.

## BEHAVIORISME

Selvom de færreste teoretikere i dag hævder, at behaviorismen kan forklare alle aspekter af sprogtilegnelsen, havde denne teori retning tidligere stor indflydelse på andet- og fremmedsprogsundervisningen. De traditionelle behaviorister hævdede, at sprogtilegnelse, ligesom tilegnelse af al anden viden og alle andre færdigheder, er et resultat af imitation, gentagne øvelser, feedback og vanedannelse. Efter gentagne sproglige input fra sine omgivelser danner eleven associationer mellem det sproglige input og det, det viser hen til i verden (fx at ordet 'hund' refererer til det firbenede dyr, der siger vov-vov, eller at det engelske ord 'dog' refererer til samme enhed, som det danske 'hund'). Sådanne associationer forstærkes, jo oftere de præsenteres for eleven og af den positive feedback, han/hun får for selv at udtrykke dem. Herved opfordres eleven af sine omgivelser til fortsat at imitere og øve sproget, og endelig bliver den korrekte sprogbrug en vane.

Behavioristerne betragtede altså mennesket som en avanceret maskine, der nærmest automatisk tilegner sig et sprog. Imitation og vanedannelse kan imidlertid ikke forklare alle de processer, der sker under sprogtilegnelsen. Nedenfor findes et par af de mest tungtvejende beviser for, at behaviorismens forklaring på sprogtilegnelse ikke er tilstrækkelig:

1. Elever producerer ord og sætninger, de ikke kan have hørt fra deres omgivelser. Det er for eksempel ikke usædvanligt at høre en elev boje et udsagnsord forkert, som i "Jeg gæde i skole", hvor man går ud fra, at han/hun i sine omgivelser oftere ville høre "Jeg gik i skole". Forklaringen på fejlen kan ikke kun findes i elevens omgivelser. Der må også foregå en proces inde i elevens hoved: han/hun er i gang med at danne et mønster eller en regel for, hvordan man refererer til fortiden; her at man kan tilføje et udsagnsord

morfemet -ede. At eleven kan lave fejlen gæde tyder blot på, at han/hun har generaliseret sin regel til tilfælde, hvor reglen ikke gælder, nemlig ved uregelmæssige udsagnsord.

2. I lyset af alle de ufuldstændige sætninger, der bliver produceret i langt de fleste mundtlige kommunikationssituationer, hvor man ofte starter på en sætning uden at fuldende den, afbryder hinanden midt i sætninger, svarer med enkelte ord i stedet for komplette sætninger osv., ville det være noget nær et mirakel, hvis man kunne lære at producere fuldstændige, grammatisk korrekte sætninger på baggrund af imitation alene.
3. Elevers evne til at fortolke og producere deiktiske ('pegende') udtryk som personlige stedord og stedsbiord kan ikke forklares ud fra behaviorismens principper. Udtryk som "Du skal give mig min blyant tilbage" og "Kom lige herhen" kræver en fortolkning af kommunikationssituationen, hvem modtageren/afsenderen er, og hvor de befinner sig i forhold til hinanden. Dette kan ikke forklares ud fra imitation alene.

Dermed er ikke sagt, at imitation ingen rolle spiller. Elever tilegner sig uden tvivl mange sproglige aspekter ved at imitere, fx idiomatiske udtryk, utale og intonation. Og skal man tilegne sig nye ord, er der behov for gentagelser (dog skal nye ord gentages i meningsfulde og varierede sammenhænge). Der skal imidlertid mere til at forklare, hvordan komplekse grammatiske udtryk tilegnes, og det er lige præcis den mangel ved behaviorismens sprogtilegnelsesmodel, der er i fokus, når aktuelle teorier forsøger at forklare sprogtilegnelsesprocessen. Vi vil nedenfor gennemgå nogle af de mest fremherskende sprogtilegnelsesteorier, der er kommet til efter behaviorismen.

## INNATISME

Som et modtræk til behaviorismen, introducerede Noam Chomsky en teori, der hævder, at mennesket er født med erkendelsesevner (heraf navnet innatismen), der gør ham/hende i stand til at tilegne sig noget så komplekst som sprog. Denne specielle evne eller viden kalder han UG (universalgrammatik), idet den indeholder alle og kun de principper, som er gældende for alle sprog. Indtil eleven har tilegnet sig modersmålet, er UG'ens parametre endnu tomme, men ved at være udsat for input fra et bestemt sprog, fikseres sproget over i UG, og dermed udvikler eleven en viden om de underliggende regler, det pågældende sprogsystem indeholder. Alt, barnet behøver, er at være udsat for input; UG'en klarer resten.

Selvom Chomsky ikke selv beskæftiger sig med fremmedsprogs-tilegnelse, har mange fremmedsprogstilegnelsesforskere taget udgangspunkt i hans teorier om UG. Ligesom Chomsky selv lægger de ikke megen vægt på selve forarbejdningsprocesserne i sprogtilegnelse, men fokuserer snarere på, i hvilken rækkefølge de bestemte regelkompleks'er i sproget tilegnes og den viden, eleven udvikler om målsproget. Transfer fra modersmålet (og evt. fra andre fremmedsprog) er i den sammenhæng en vigtig faktor, idet den sproglige viden fra modersmålet, som eleven allerede råder over sammen med UG'en, sætter begrænsninger for de hypoteser, eleven kan danne om fremmedsproget.

### Krashens monitormodel

En fremmedsprogsstilegnelsesforsker, som i de tidlige udgaver af sin teori ikke tillægger grammatikundervisningen særlig stor betydning i sprogtilegnelsen, er Stephen Krashen. Med udgangspunkt i en skarp skelnen mellem indlæring og sprogtilegnelse, mener Kra-

shen, at en bevidst indlæring af målsprogets grammatiske strukturer ikke kan føre til spontan og flydende sprogbrug. Hvis man derimod udsættes for ægte kommunikation, som det er tilfældet ved modersmålstilegnelse, tilegner man sig målsproget ubevidst, og kun derved kan et flydende sprog opnås. Den eneste funktion, det indlærte har, er at rette grammatiske fejl, der produceres i det tilegnede sprog. En sådan monitorfunktion virker imidlertid kun, når fremmedsprogs-eleven koncentrerer sig om at være grammatisk korrekt, og når han/hun har tid til det (fx i skriftligt arbejde). Krashen mener derfor, at den eneste måde, man med succes kan lære et fremmedsprog på, er at blive udsat for naturligt sprog.

Det er det sprog (eller input), eleven udsættes for, der er centralt for Krashen. Hans 'input-hypotese' går ud på, at for at eleven i det hele taget kan lære noget, skal han/hun udsættes for forståeligt input, men der skal være tale om input, som ligger lidt over, hvad han/hun allerede kan forstå (input + 1).

Forklaringen på, at ikke alle elever formår at tilegne sig målsproget vha. input + 1, er, ifølge Krashen, at det såkaldte affektive filter kan blokere for, at input fører til tilegnelse. Det affektive filter er et imaginært filter, der pga. motivation, behov, holdninger og følelser kan forhindre input i at føre til tilegnelse. Er man fx træt, spændt eller foragter den kultur, målsproget repræsenterer, er det affektive filter oppe og blokkerer for tilegnelse. Er man derimod oplagt, føler sig godt tilpas, er tiltrukket af målsprogets kultur og fornemmer et klart behov for at lære sproget, er det affektive filter højst sandsynligt nede, og input + 1 vil føre til tilegnelse.

Krashens sprogtilegnelsesmodel appellerer til intuitionen og har dannet grobund for de såkaldte Immersion Programmes (sprogbadsprogrammer, hvor alle skolefag undervises på målsproget) og har i det hele taget bidraget til en mere kommunikativ tilgang til sprogvundervisningen. Den har dog været udsat for megen kritik. Generelt

går kritikken ud på, at hans intuitive hypoteser er svære at bevise i empiriske undersøgelser. I forbindelse med det affektive filter er det fx svært at bevise, at motivation fører til øget sprogtilegnelse, idet det kunne være tilfældet, at succes i sprogtilegnelsesprocessen forårsager større motivation.

Krashens skarpe skelnen mellem indlært eksplícit viden og tilegnet implicit viden er blevet kritisert for manglende beviser, samtidig med at nyere klasseværelsesundersøgelser har vist, at fokus på grammatiske form i kommunikative sammenhænge rent faktisk ofte fører til sprogtilegnelse (fx Spada, 1987, Schmidt 1990, Lightbrown and Spada, 1994).

Et tredje kritikpunkt imod Krashens sprogtilegnelsesteori er, at den ikke fortæller noget om selve sprogtilegnelsesprocessen: den fortæller, hvilket input der fører til hvilken viden, men intet om, hvorledes input omformes til viden. Den er således produktorienteret, snarere end procesorienteret, og det er netop tilegnelsesprocessen, senere forskere er blevet interesseret i.

## INFORMATIONSBEHANDLING

Informationsbehandlingsteorien er en af de teorier, der forsøger at forklare sprogtilegnelsesprocessen. Udgangspunktet er i denne teori input, som ved Krashen, men her med fokus på, hvorledes input behandles mentalt. Har man forklaret, hvorledes uforståeligt input gøres forståeligt og derefter lagres i langtidshukommelsen, har man ifølge informationsbehandlingsteorien forklaret sprogtilegnelsen. Forståelsesprocessen er dermed central i sprogtilegnelsesprocessen.

## **Forståelsesproces**

Ifølge aktuelle forståelsesteorier foregår foreståelsesprocessen på den måde, at man matcher det input, man står over for, med den viden, man allerede besidder, samtidig med at man henter hjælp fra den kontekst, hvori inputtet befinder sig.

Den baggrundsviden, eleven gør brug af for at forstå et input, er sproglig såvel som ikke-sproglig. Den sproglige viden om målsproget, eleven besidder, er en variation af målsproget og kaldes intersprog. Intersprog er ikke bare et ufuldstændigt sprog i forhold til målsproget. Det har sine helt egne karakteristika: Der findes spor fra modersmålet og evt. andre fremmedsprog, samtidig med at der findes simplificeringer og generaliseringer af målsproget. Den ikke-sproglige viden er viden om verden, fx viden om målsprogets kultur og samfundsforhold. Sammen med hjælp fra konteksten danner den sproglige og den ikke-sproglige viden baggrund for, hvordan inputtet skal forstås. Baggrundsviden er et vigtigt element i forståelsesprocessen, idet den fungerer som skabelon og hjælper eleven med at forudsige relationer og forbinde det nye input med de vidensstrukturer, han/hun allerede besidder. Viden antages således for at være personlig og at bestå af et netværk af relationer. Det er derfor vigtigt, at eleven arbejder med sprog, der præsenteres i en kontekst, og som han/hun kan forholde sig til.

Når en elev fx står over for at skulle forstå en avisartikel skrevet på målsproget omhandlende en valgkampagne i forbindelse med et præsidentvalg i målsprogslandet, gør han/hun brug af sin eksisterende viden om målsprogslandets kultur og samfundsforhold, fx valgproceduren, kampagner, diverse avisers politiske holdninger osv. Almen viden danner sammen med elevens sproglige viden baggrund for, hvorledes den pågældende artikel kan forstås.

Er der sproglige elementer i et input, eleven ikke umiddelbart forstår, må han/hun gætte sig frem på baggrund af konteksten og

den viden, han/hun allerede besidder. Gætteprocessen eller hypotesedannelsen er udgangspunktet for selve sprogtilegnelsesprocessen. En god elev er en, der er aktiv i sin gætteproces, og som kan drage slutninger ved at sammenstille den ny information, han/hun bliver præsenteret for, med den baggrundsviden, han/hun allerede besidder om målssproget og dets samfunds kultur. Det er derfor vigtigt at give eleven mulighed for selv at udnytte sine ressourcer til at drage de relevante slutsninger, i stedet for at servere det hele på et fad, fx i form af en fuldstændig gloseliste. Det er også årsagen til, at det er god praksis inden fx læsning af tekster eller andet arbejde at aktivere elevens før-viden.

### Fejlkilder

De hypoteser, der dannes om målssproget, er imidlertid ikke altid korrekte, idet der er adskillige potentielle fejlkilder, sproglige såvel som ikke-sproglige. De ikke-sproglige fejlkilder kan være en beskeden relevant baggrundsviden eller en manglende evne til at udnytte konteksten, hvori inputtet forekommer. De sproglige fejlkilder, som selvfølgelig er uhyre vigtige i forbindelse med sprogtilegnelse, findes i det enkelte individts intersprog. Fejlkilderne kan have baggrund i interferens eller generalisering. Interferens forekommer, når der sker indblanding fra modersmålet (eller andre fremmedsprog), som når en elev fx tror eller har en hypotese om, at det engelske ord 'eventually' betyder 'eventuelt' (interferens fra modersmålet), eller når han/hun tror, at det engelske ord 'become' betyder 'at få' (interferens fra tysk 'bekommen'). Vi kan tale om 'falske venner', når vi således snydes til at tro, at et ord betyder noget bestemt, der ligner et ord fra ens eget sprog. Jo tættere fællesskabet er mellem sprogene, som vi fx kender det fra de skandinaviske sprog, desto flere tilfælde vil man kunne finde på fænomenet falske venner.

Generalisering er baseret på selve målsproget og vil sige, at det enkelte individ generaliserer en velkendt sproglig regel til nye tilfælde. En elev kan fx fortolke navneordet 'news' som værende flertal (i stedet for det korrekte ental), fordi han/hun generaliserer den regel, der siger, at tilføjelsen -s på engelsk indikerer navneord i flertal.

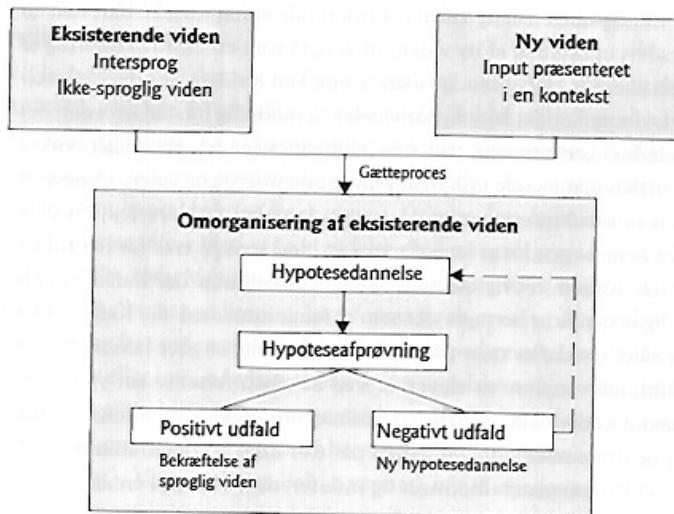
De hypoteser, der dannes i målsproget, afprøves ved at blive sat i relation til konteksten og individets egen eksisterende viden. Fornemmer det enkelte individ, at hypotesen passer, bekræftes hypotesen. Er der imidlertid tegn på, at hypotesen ikke er helt rigtig, revideres den, og en ny hypotese dannes. Den ny hypotese er ikke nødvendigvis den korrekte, men jo flere gange hypotesen finpudsses, jo mere nærmer den sig målsprogsnormen.

Indkapslingen af ny viden i eksisterende viden ses ikke blot som en gradvis opbygning af ny viden, men også som en omstrukturering af den allerede eksisterende viden. Dette kan forklare de 'aha'-oplevelser, vi sommetider kan få, når vi føler, vi pludselig forstår, hvordan det hele hænger sammen: den nye information, vi har modtaget, virker som den manglende brik til at kunne organisere ens viden. Omvendt kan omstruktureringen af eksisterende viden forklare fejl, en elev pludselig begynder at lave. Fx kan en elev, som på tysk før har tillagt ordet 'Kaffee' det rigtige køn, nemlig maskulinum 'der Kaffee', pludselig begynde at betragte det som et femininumsord 'die Kaffee'. Det er således ikke et tegn på, at eleven pludselig er gået hen og blevet dum, men snarere at eleven er ved at omstrukturere sin viden om navneordenes køn på tysk – i det nævnte tilfælde en antagelse om, at de fleste navneord, der ender på -e er hunkøn (femininum).

Viden om generaliseringer og interferens har ført til en anden bevidsthed om begrebet fejl og hermed, hvordan man bør korrigere fejl i sprogundervisningen. Fejl er udtryk for, at eleven har en forkert eller ufuldstændig hypotese om en målsprogsregel, som skal rediges. Der, hvor eleven nogle gange laver fejl og nogle gange anvender

reglen korrekt, er det et udtryk for, at han/hun er på vej hen imod det korrekte. Det er samtidig et signal til læreren om, at det kan betale sig at rette og give en alderssvarende forklaring på fænomenet. Sproglæreren må således arbejde med at analysere sine elevers intersprog og ikke bare sætte røde streger.

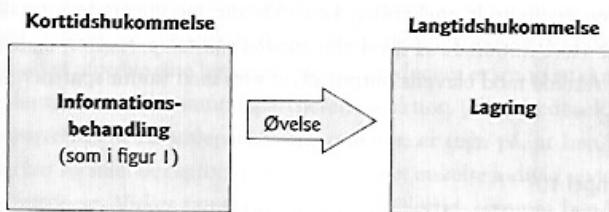
Figur 1 illustrerer hypotesedannelsesprocessen med en dertilhørende hypotesevisionsproces.



Figur 1: Informationsbehandlingsmodel I

## BEARBEJDNINGSKAPACITET

Tilegnelsesprocessen antages at kræve opmærksomhed og optager derfor plads i korttidshukommelsen. Da der er begrænsninger for, hvor meget arbejde en korttidshukommelse kan klare på én gang, er det nødvendigt at frigive plads, så opmærksomhed kan rettes mod ny viden eller nye færdigheder, der skal tilegnes. Man frigiver plads i korttidshukommelsen ved, at det nye lagres i langtidshukommelsen. Dette kan kun ske ved automatisering. En sådan automatisering opnår man ved tilstrækkelig øvelse, der aktivt involverer det enkelte individ i ægte kommunikationssituationer. Til figur 1 skal følgende proces således tilføjes:



Figur 2: Informationsbehandlingsmodel 2

Som det fremgår, adskiller informationsbehandlingsmodellen (og dermed sprogtilegnelsesmodellen) sig i høj grad fra Krashens model, idet den ikke skelner mellem indlært viden og tilegnet viden. Den hævder derimod, at hvilken som helst ny viden, som er forstået, potentielt kan føre til automatiseret viden.

## INTERAKTIONISME

Hvor informationsbehandlingsmodellen lægger megen vægt på den måde, hvorpå det enkelte individ selv behandler ny information, fokuserer interaktionisterne på, hvordan det nye uforståelige input gøres forståeligt i samspil mellem kommunikationsparterne. Ligesom Krashens teorier om  $\text{input} + 1$ , tager interaktionisterne udgangspunkt i simplificeret input. Forskellen er imidlertid, at det uforståelige input ikke skal modificeres, før interaktionen finder sted, men snarere under selve interaktionen, således at det uforståelige input bliver simplificeret til det enkelte individs behov. Det enkelte individ er selv med til at styre, hvad der skal modificeres og vil således tilpasse ny viden til sin egen personlige viden.

Som det ses af nedenstående eksempel fra en samtale mellem en elev og en indfødt englænder, kan sådanne modificerede interaktioner være initierede af såvel eleven som samtalepartneren og kan være rettede mod elevens output såvel som mod samtalepartnerens input.

### Eksempel 1:

- Englænder: *So how do you like our capital?*  
Elev: *Capital? (med stigende tonefald)*  
Englænder: *London, the capital of England. How do you like it?*  
Elev: *Ahh, yes London. Yes, I like it. It's big. Many things to see.*  
Englænder: *Yeah, we've got a lot of sights.*  
Elev: *I like your policemen.*  
Englænder: *Our policemen? (med stigende tonefald)*  
Elev: *Yes, your policemen with the tall hats. They walk around.*  
Englænder: *Ahh, the Bobbies. Yes, very British, aren't they?*

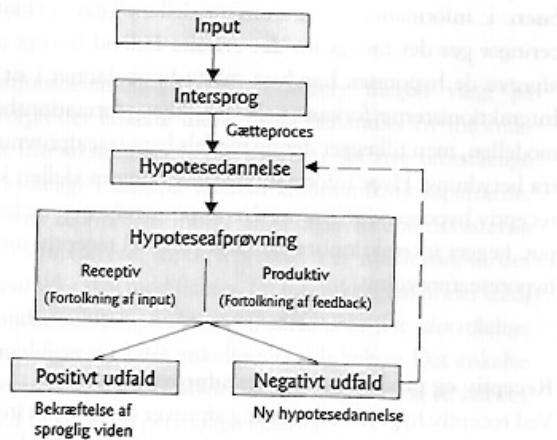
Interaktive modificeringer kan sidestilles med hypoteseafprøvnings-

fasen i informationsbehandlingsmodellen, idet sådanne modificeringer gør det muligt for det enkelte individ hurtigt og aktivt at afprøve de hypoteser, han/hun måtte have dannet i sit intersprog. Interaktionisterne forkaster således ikke informationsbehandlingsmodellen, men tillægger denne models hypoteseafprøvningsfase ekstra betydning. Hvor informationsbehandlingsmodellen kun omtaler receptiv hypoteseafprøvning, dvs. hypoteseafprøvning baseret på input, lægger interaktionisterne vægt på såvel receptiv som produktiv hypoteseafprøvning.

### **Receptiv og produktiv hypoteseafprøvning**

Ved receptiv hypoteseafprøvning afprøver det enkelte individ sin hypotese om et sprogligt element ved at sammenligne det input, han/hun møder i sine omgivelser, med de hypoteser, han/hun måtte have i sit intersprog. Ved produktiv hypoteseafprøvning forsøger det enkelte individ at afprøve sine hypoteser ved at producere et sprogligt output og dernæst fortolke samtalepartnerens reaktion (eller feedback) på outputtet. Hvis samtalepartnerens reaktion er tegn på, at han/hun ikke har forstået det sproglige output, må det enkelte individ revidere sin hypotese. Virker samtalepartneren imidlertid, som om han/hun forstår det sproglige output, betragter det enkelte individ reaktionen som en bekræftelse på sin hypotese.

Med en udvidet hypoteseafprøvningsfase, hvor både sprogproduktion (tale og skrive) og sprogreception (lytte og læse) er repræsenteret, ser sprogtilegnelsesfasen ifølge interaktionisterne således ud (jf. Færch, Haastrup og Phillipson, 1984). Se figur 3 på s. 24.

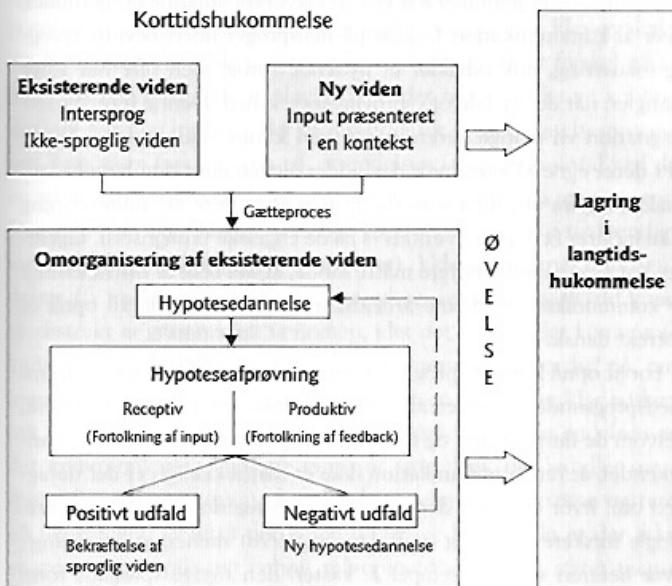


Figur 3: Interaktionistisk tilegnelsesmodel 1

Som vi kunne se af eksempel 1 og til dels i ovennævnte figur, er det, der foregår i hypoteseafprøvningsfasen, en form for betydningsafklaring. Der skelnes her således ikke skarpt mellem læring og kommunikation, idet læring faktisk foregår under kommunikationen. En god elev, ifølge en interaktionistisk opfattelse, er derfor ikke blot en, der aktivt kan drage slutninger, men en der derudover kan udnytte kommunikationssituationen til fordel for hypoteseafprøvning (og evt. hypotesedannelse) og dermed til sprogtilegnelse. Deraf følger, at tilhængere af den interaktionistiske position lægger meget vægt på kommunikation i deres undervisning.

Informationsbehandlingsteorien og interaktionismen ligger tæt op ad hinanden, idet de begge tager udgangspunkt i hypotesedannelse og hypoteseafprøvning. De har dog samtidig hver deres forcer:

informationsbehandlingsteorien tager udgangspunkt i forståelsesprocessen og omtaler vigtigheden af at lagre tillært sprog i langtidshukommelsen. Interaktionismen udvider hypoteseafprøvningsfasen og understreger vigtigheden af interaktiv betydningsafklaring. En kombination af de to teoriers syn på sprogtilegnelse kan illustreres i nedenstående figur.



Figur 4: Interaktionistisk tilegnelsesmodel 2

## OPMÆRKSOMHED PÅ SPROGLIG FORM

At ægte kommunikation ikke kun er målet for sprogundervisningen, men også midlet i selve sprogtilegnelsesprocessen, har ført til, at mange sprogundervisere og elever tror, at man nok skal mestre målsproget, bare man får lov til at snakke løs. Det er dog ofte tilfældet, at intersproget selv i meget kommunikative øvelser står i stampe, dvs. at der ikke længere foregår nogen hypotesebearbejdning, der kan flytte intersproget tættere på målsproget. Erfaringer fra de nordamerikanske sprogudsprængningsprogrammer har vist, at elever fra sådanne programmer, hvor al kommunikation foregår på målsproget uden bevidst sproglig fokusering, nok udvikler et flydende sprog, men ofte har store mangler, når der er tale om sproglig korrekthed. Denne intersprogsstagnation vil mange lærere uden tvivl kunne nikke genkendende til i deres egne klasser, hvor der sidder elever, der uden besvær kan snakke sig fra alt, men som stadig selv efter flere års undervisning ikke mestrer fx 3. person entals -s på de engelske udsagsord. Ligeledes har voksne indvandrere måtte sande, at det ikke er tilstrækkeligt at kommunikere med sine arbejdskammerater, hvis de vil opnå et korrekt dansk.

For at opnå korrekt sprog må kommunikationen i andet- og fremmedsprogsundervisningen altså tilsættes fokus på den sproglige form. Selvom de fleste andet- og fremmedsprogtilegnelsesforskere nu anerkender, at ren kommunikation ikke er tilstrækkeligt, er der uenighed om, hvor eksplicit denne sproglige opmærksomhed skal være. Nogle forskere (fx Long og Robinson, 1998) mener, at 'recasting', hvor læreren som i eksempel 2 'kaster' den rigtige sproglige form tilbage til eleven, vil være tilstrækkelig.

### Eksempel 2:

Elev: *I goed to school.*

Lærer: *Oh, you went to school.*

Andre forskere (fx Swain, 1998) mener, at en større eksplikitering skal finde sted for at få eleverne til at lægge mærke til den sproglige form, hvortil specielt designede opgaver som fx dictogloss (omtales i kapitel 7) kan være nyttige. Hvor eksplizit bevidstheden om den sproglige form skal være, er noget den enkelte lærer sammen med sine elever må afgøre. Det kan afhænge af faktorer som elevernes alder, læringsstile, grammatisk korrekthed, abstrakthedsniveau m.m.

Uanset hvilken strategi, der vælges, er det vigtigt, at fokus på den sproglige form foregår med afsæt i indhold. Det, der er centralt for sprogtilegnelsen, er nemlig, at eleven opdager (eller finpudser sin hypotese om), hvilken funktion de sproglige former har. Eleven skal i sin kommunikation blive opmærksom på, at der fx er forskel på at sige "He plays" og "He is playing". At det netop er denne kobling mellem form og indhold, der er essentiel for sprogtilegnelsesprocessen, kan være forklaringen på, at endelsen i 3. person ental ved de engelske udsagnsord trods sin simple opbygning tilegnes relativt sent. Det lille 's' i "She shouts" over for "She shout" er ikke nødvendigt for forståelsen af budskabet (indholdet). Udsagnsordenes datidsendelser (fx endelsen -ed på engelske udsagnsord) er imidlertid knap så abstrakt et grammatisk fænomen, idet det har en klar kommunikativ betydning. Der er fx en tydelig kommunikativ forskel på, om man siger "I shout" og "I shouted". Endelsen '-ed' giver klar besked om, at der er tale om en begivenhed i fortiden. Uden endelsen er det kommunikative budskab svært at tyde. Det, det handler om i sprogtilegnelsesprocessen, det, der driver elevens intersprog tættere på målsproget, er altså det kommunikative behov. Og er der ikke et stort kommunikativt behov, må opmærksomheden rettes meget eksplizit mod formen.

## OPSUMMERING AF UDVIKLINGEN AF SPROGTILEGNELSESTEORIERNE

Hvis man ser på den udvikling, der er sket i sprogtilegnelsesteorierne, kan man se, at der er sket en ændring i fokus: fra kun at fokusere på sprogtilegnelsens produkt til også at fokusere på selve sprogtilegnelsesprocessen. Der er med andre ord skabt interesse for den måde, elever lærer målsproget på. Denne udvikling ses i nogen grad reflekteret i fremmedsprogsundervisningen, idet man før koncentrerede sig om instruktionen, men nu koncentrerer sig om selve læringsprocessen. Fokuseringen på læringsprocesser har sat eleven i centrum og har i højere grad gjort ham/hende ansvarlig for egen læring. At eleven nu er i centrum betyder imidlertid ikke, at læreren står uden ansvar i undervisningssituationalen. Lærerens rolle er blot blevet en anden, nemlig at støtte eleverne i deres læringsproces og skabe et optimalt læringsmiljø for dem. Det vil sige at sætte dem i situationer, hvor de mere eller mindre bevidst kobler form og indhold og derved får mulighed for at udvikle deres intersprog.

Det er yderst vigtigt, at eleverne får ansvar for og indsigt i deres egne processer samt indsigt i, hvordan de kan udnytte enhver situation til at forbedre deres sprog. Indsigten er ikke blot en stor hjælp i klasseværelset, hvor den kan gøre læringsprocessen lettere og mere effektiv, men også uden for klasseværelset, idet eleverne her må stå på egne ben uden hjælp fra en lærer. Dette ansvar og denne indsigt kræver, at eleverne er mere aktive, end det har været tilfældet i den mere traditionelle klasseværelsесundervisning, og det kan være svært for både elever og lærere at vænne sig til en ny form for undervisning.

## OPGAVER

1. Analyser det lovgrundlag (læseplaner, eksamensbestemmelser osv.), du underviser/skal undervise ud fra og se, hvilke(n) teoriretning(er) eller antagelser om, hvordan sprog læres, du kan genkende fra kapitlets gennemgang af sprogtilegnelse.
2. Find stærke og svage sider ved hver af de i kapitlet nævnte sprogtilegnelsesteorier.
3. Hvorledes kan de enkelte teorier bruges til at kritisere hinanden?
4. Analyser forskelligt undervisningsmateriale og find ud af, hvilke(n) sprogtilegnelsesteori(er) der ligger bag.
5. Lav en liste over de ord, du mener bedst beskriver sprogtilegnelse.
6. Find eksempler på falske venner.
7. Find eksempler på elevfejl og afgør, om de er opstået pga. generalisering eller interferens.
8. Find eksempler på meget abstrakte grammatiske fænomener, dvs. fænomener, hvor den sproglige form ikke har nogen betydningsfuld funktion (som 3. person entals -s i engelske udsagnsord).

## HOOFDSTUK VI. - DE GRIEKEN.

De Grieken waren de eerste volk dat de mensheid een goed voorbeeld gaf van de vrije en gerechte regering. De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

De Griekse volkeren waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de vrije en gerechte regering gaven. Ze waren de eerste die de mensheid de wijsheid gaven.

# KOMMUNIKATIV KOMPETENCE

KAPITEL **2**

## INDLEDNING

Den stigende internationalisering, vi står over for i dag, medfører et stadig større behov for at kommunikere med verden udenfor. Med et lille sprog som dansk som modersmål viser der sig et klart behov for at lære fremmedsprog. For flygtninge og indvandrere i Danmark tegner situationen sig således, at en vigtig nøgle til integration er tildannelsen af dansk sprog. Behovet for at have et (eller flere) sprog, hvormed man kan kommunikere med omverdenen, har gjort formålet med andet- og fremmedsprogsundervisningen i Danmark klart: at gøre vores elever kommunikativt kompetente.

## HVAD VIL DET SIGE AT VÆRE KOMMUNIKATIV KOMPETENT?

At være kommunikativ kompetent er groft sagt at have evnen til at kommunikere det, man ønsker at kommunikere. Da alle har forskellige kommunikative behov i forskellige situationer, kan det imidlertid være svært at give en præcis definition af, hvad det vil sige at være kommunikativ kompetent. Det, vi må bestræbe os på i den kommunikative undervisning, må være at gøre vore elever i stand til at bruge målsproget i forskellige situationer. Det indebærer at forberede dem

på situationer, hvor de kommunikerer med forskellige typer mennesker, således at de kan afprøve forskellige roller og statusforhold, symmetriske som asymmetriske. Vi må øve dem i skriftlig såvel som mundtlig kommunikation, hvor de agerer som både afsender og modtager af budskaber (altså tale, lytte, skrive og læse). Og vi må ikke mindst forberede dem på, hvor uforudsigelig og samarbejdskrævende autentisk kommunikation er, og på, at vi kommunikerer og forstår kommunikation på baggrund af den sammenhæng, vi befinder os i.

Med alle de forskellige uforudsigelige og varierende faktorer kan det være svært at forestille sig, at man systematisk skulle kunne fremstille en komplet model for begrebet kommunikativ kompetence. Vi vil dog nedenfor gennemgå en model<sup>1)</sup> for, hvad en fremmedsprogslev generelt behøver for at være kommunikativ kompetent.

### Grammatisk kompetence

Grammatisk kompetence dækker beherskelse af selve den sproglige kode, og hvordan de sproglige elementer organiseres i forhold til hinanden. Den grammatiske kompetence indeholder følgende kompetenceområder: fonetik (udtale og intonation) og ortografi (rettskrivning), morfologi (ordformation), syntaks (sætningsopbygning) og semantik (betydningslære). En beherskelse af grammatiske kompetence refererer således til evnen til at bruge sprogets regler til at forstå og producere sproget korrekt. Vi vil se nærmere på den grammatiske kompetence i kapitel 3.

1) Inspiret af Hymes (1972), Canale (1983), Lund (1996) og især Færch, Haastrup og Phillips (1984).

### **Diskurskompetence**

Begrebet diskurskompetence refererer til evnen til at kombinere elementerne i sprogkoden, således at man kan forstå og producere en sammenhængende (skriftlig eller mundtlig) tekst i forskellige genrer. Med genre menes fx en stil, en jobansøgning, en fortælling, et referat, et diskussionsindlæg osv. Med en sammenhængende tekst menes både sammenhæng i form (kohäsion) og i betydning (kohærens). Kohäsion hjælper med strukturelt at forbinde sætninger sammen i en tekst. Det kan fx være i form af stedord, synonymer, udeladelse (ellipse), parallelstrukturer, bindeord og lign. Kohærens forbinder ligefrem sætningerne sammen i en tekst, men på indholdsplan. I kapitel 4 uddybes diskurskompetencen.

### **Pragmatisk kompetence**

Pragmatik betyder sprogbrug, og pragmatisk kompetence refererer til evnen til at forstå og producere ytringer i relation til den kontekst, de forekommer i. Da korrekt sprogbrug skal ses i forhold til et hav af omgivende faktorer, fx kommunikationspartnerne status, budskab og formål med kommunikationen, som alle kan variere, er det svært at fremstille præcise generaliserbare regler for, hvorledes sproget skal bruges og forstås i kontekst. Da sproget imidlertid ikke er et isoleret system, men et kommunikationsmiddel, vi mennesker har til rådighed for at kunne interagere med hinanden, kan vi ikke ignorere pragmatik og må lære, hvordan forskellige omgivende faktorer påvirker målsprogets sprogbrug. Pragmatisk kompetence er en væsentlig kompetence at besidde i alle kommunikative situationer, ikke mindst i situationer, hvor man ikke kan tolke en ytring ud fra den bogstavelige betydning alene. En ytring som "Det er lidt småkoldt, synes du ikke?" kan i nogle situationer fortolkes som en anmodning, i andre tilfælde som en fornærmelse eller noget helt andet, alt ef-

ter den kommunikative situation. Pragmatisk kompetence er vigtig i alle situationer. Den handler kort sagt om, hvilken talehandling der udføres, hvilken sproglig form den tager og med hvilken styrke – alt sammen set i relation til kontekstuelle faktorer. Mere om pragmatisk kompetence i kapitel 5.

### **Strategisk kompetence**

Strategisk kompetence refererer til evnen til effektivt at bruge de midler, man har til rådighed for at kommunikere sit budskab. For andet- og fremmedsprogseleven handler det ofte om at kommunikere sit budskab trods et begrænset sprogligt repertoire.

Man kunne spørge sig selv, hvorfor man i fremmed- og andetsprogpædagogikken overhovedet skal bekymre sig om at arbejde med begrebet strategisk kompetence, idet fremmedsprogseleven vel kender til kommunikationsstrategier fra sit modersmål. Det er imidlertid ikke nødvendigvis tilfældet, at fremmed- og andetsprogseleven kan implementere kommunikationsstrategierne på målsporet. Desuden kan der være kulturelle forskelle i måden, hvorpå kommunikationsstrategier anvendes; der findes med andre ord ikke universelle regler herfor. Når man behersker nogle kommunikationsstrategier, skal man opfordres til at bruge dem og have rig lejlighed til at bruge dem. Desuden er der den sidegevinst ved brugen af kommunikationsstrategier, at de kan bevirke input fra samtalepartneren, således at man bliver forsynet med de sproglige elementer, man mangler. Strategisk kompetence uddybes i kapitel 6.

### **Flydende sprog**

Evnens til at tale flydende (fluency) i en kommunikativ situation er vigtig, idet alt for mange uheldige pauser og for megen hakken og

stammen kan hæmme forståelsen.<sup>2)</sup> Mangel på fluency er et resultat af overbelastning i arbejdshukommelsen (der bruges måske ekstra energi på at finde et ord, konstruere en svær sætning el.lign.). For at frigøre energi til at koncentrere sig om sådanne svære sproglige opgaver er det nødvendigt med et vist automatiseret sprog at hvile sig på. Det er ikke kun faste udtryk som fx "Hvordan går det", der kan automatiseres. Andre mere grammatiske elementer som fx navneords køn kan også med fordel automatiseres og bidrage til den nødvendige tænkepause. Automatisering kan således, idet den frigør mental energi, ikke blot bidrage til et mere flydende sprog, men også potentielt til et mere korrekt og præcist sprogbrug.

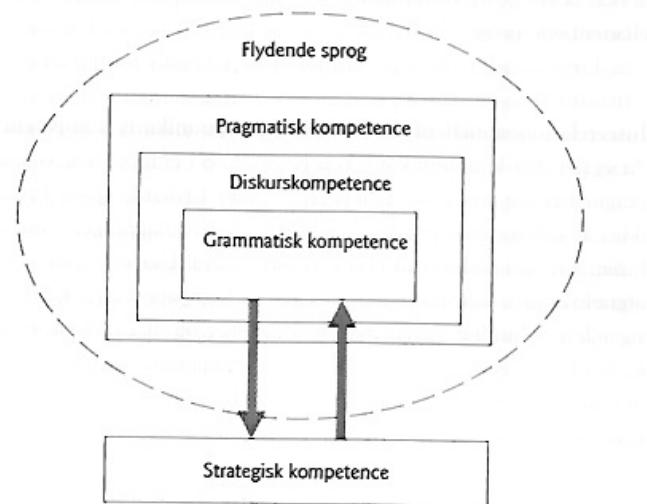
Automatisering er ikke kun nødvendigt i mundtlig kommunikation, men også i skriftlig kommunikation, idet det kan være trætende for en elev at koncentrere sig om de mere kreative aspekter af den skriftlige fremstilling, hvis der skal bruges for meget energi på elementært sprog.

#### **Interrelationen mellem elementerne i kommunikativ kompetence**

At vi har delt kommunikativ kompetence op i grammatisk, diskurs, pragmatisk og strategisk kompetence samt flydende sprog betyder ikke, at kategorierne er uden nogen form for overlapninger – mellem hinanden og i forhold til andre kompetencer. Der er ingen skarpe afgrensninger, samtidig med at ingen af kompetencerne kan klare sig uden de andre. Pragmatisk kompetence og diskurskompetence er fx ubrugelige, hvis ikke grammatisk kompetence beherskes, idet det ikke nyttet noget, at man kan tage hensyn til omgivende faktorer, hvis ikke man ved, hvordan man rent grammatisk skal sætte

2) Bl.a. dokumenteret i Færch, Haastrup og Phillipsons (1984:176) toleranceundersøgelser.

en sætning sammen. Det er ligeledes ikke tilstrækkeligt kun at beherske grammatisk kompetence, idet man ikke kan bruge sin isolerede grammatiske viden til meget, hvis man ikke kan bruge den i en kontekst. Også diskurskompetence og pragmatisk kompetence har et indbyrdes afhængighedsforhold: når man fx skal sætte en tekst sammen, hvortil man primært skal bruge sin diskurskompetence, er det nødvendigt også at tage hensyn til den situation (fx afsender- og modtagerforhold), teksten forekommer i, hvortil man må bruge sin pragmatiske kompetence. Omvendt er den pragmatiske kompetence ikke meget værd, hvis ikke man kan finde ud af at sætte en tekst sammen. Strategisk kompetence kan man have brug for på alle niveauer: det grammatiske, det diskursmæssige og det pragmatiske niveau. Strategisk kompetence er ligeledes afhængig af de andre kom-



Figur 5: Kommunikativ kompetence

petencer, idet man for at kunne kompensere for sine mangler som et minimum skal besidde en grammatisk viden, så man kan gøre sig forståelig, samtidig med at man skal kunne sætte en tekst sammen og tage hensyn til situationelle faktorer.

Forholdet mellem elementerne i den kommunikative kompetence er illustreret i figur 5.

Der er langtfra enighed om denne opdeling af komponenterne af kommunikativ kompetence. Især strategisk kompetence og flydende sprog ses ofte som enten integreret i de andre kompetencer eller som helt uden for området, idet de indgår som kognitive strategier. Vi medtager dem her, da vi mener, de er vigtige elementer at have med i andet- og fremmedsprogsundervisningen.

## KOMMUNIKATIV KOMPETENCE: VIDEN OG/ELLER FÆRDIGHEDER?

V

i har ovenfor gjort rede for, at kommunikativ kompetence består af grammatisk kompetence, diskurskompetence, pragmatisk kompetence, strategisk kompetence og flydende sprog, men vi har endnu ikke klargjort præcist, hvad der menes med termen kompetence, andet end at vi har brugt synonymet evne. Kompetence refererer i denne sammenhæng til såvel færdighed inden for som viden om de nævnte kompetenceområder. Hermed menes, at man for at være kommunikativ kompetent ikke blot skal kunne bruge sine kompetencer (færdigheder) i konkrete kommunikationssituationer, men også skal have en mere abstrakt viden om kompetencernes underliggende systemer. Det vil sige en metakommunikativ bevidsthed om sprog og sprogbrug og de mere generelle forhold, der spiller ind i forskellige kommunikationssituationer.

Med en definition af kommunikativ kompetence som værende viden og færdighed i grammatisk, diskurs, pragmatisk og strategisk kompetence samt flydende sprog kan man foranlediges til at spørge til sprogfærdighederne lytte, tale, læse og skrive. De fire færdigheder kommer til udtryk i den kommunikative kompetence, idet hver af kompetencerne skal betragtes som havende en mundtlig og skriftlig dimension samt en receptiv og produktiv dimension.

## DEN KOMMUNIKATIVE UNDERSVISINGS HUSKESEDDDEL

For at sikre at man forvalter den kommunikative undervisning på den rette måde, er det vigtigt bl.a. at tage i betragtning, at kommunikativ undervisning:

- Fokuserer på såvel form som indhold og deres indbyrdes afhængighed. Det er vigtigt her, at form og indhold integreres som et hele, og at formen tager udgangspunkt i et kommunikativt behov. Således oplever andet- og fremmedsprogseleven, at man for at kunne kommunikere et indhold skal kende de redskaber, der gør det muligt præcist at kommunikere sit budskab.
- Præsenterer sproget i en kontekst. Fremmed- og andetsprogseleven må ikke opleve sproget som et isoleret abstrakt system med faste grammatiske regler, men snarere forstå og producere sproget som en integreret del af en kontekst.
- Berører alle kompetenceområder: grammatisk, diskurs, pragmatisk og strategisk kompetence samt flydende sprog og kompetenceområdernes indbyrdes afhængighedsforhold. Det skal understreges, at det ikke gavnner at undervise i ét kompetenceområde ad gangen; alle kompetenceområder bør præsenteres i sammen-

hæng, således at deres interrelationer bliver fremhævet – uanset om der er tale om små eller store kommunikationsopgaver.

- Understreger, at de fire færdigheder: lytte, tale, læse, skrive gennemsyrer alle kompetenceområder.
- Forsøger i så vid udstrækning som muligt at give eleverne lejlighed til at arbejde med autentisk sprog og give dem lejlighed til at bruge sproget i autentiske situationer, fx udveksling af breve, e-mails og lign.

Det ser med andre ord ikke ud til, at kommunikativ sprogundervisning er en nem og overskuelig opgave, og der er da også flere årsager til ikke at gå i gang med en sådan omfattende opgave. Den mest oplagte grund til ikke at gennemføre en kommunikativ undervisning og snarere vælge et mere snævert område som fx grammatisk kompetence er, at det ganske simpelt er lettere at undervise i et område, som er gennemanalyseret og formaliseret. Grammatik er et længe kendt begreb i lingvistikken (går helt tilbage til de gamle romere) og er derfor et yderst velbeskrevet og systematiseret område. Pragmatikken derimod er kun et halvt århundrede gammel og er derfor ikke så gennemanalyseret. Dertil kommer, at pragmatik har at gøre med sprogbrug og dermed kontekstuelle faktorer, hvoraf langt de fleste er variable. Området er ifølge sin natur svært at systematisere. Endelig eksisterer der for mange fremmedsprogselever og deres forældre den generelle opfattelse, at fremmedsprogundervisning udelukkende har at gøre med den grammatiske kompetence – det at lære grammatik, udtale og ordbetydninger. Opfattelsen hænger uden tvivl sammen med, at grammatiske viden er lettere at evaluere end den uoverskuelige masse, vi kalder kommunikativ kompetence.

## OPGÁVER

1. Find undervisningsaktiviteter, der kan dække hvert af kompetenceområderne: grammatiske kompetence, diskurskompetence, pragmatisk kompetence og strategisk kompetence.
2. Find undervisningsaktiviteter, der er vidensbaserede og færdighedsbaserede; brug evt. undervisningsvejledninger som støtte.
3. Giv eksempler på, hvordan grammatik kan præsenteres i en kontekst.
4. Hvordan ville du evaluere elevernes kommunikative kompetence?
5. Hvor meget mener du, der skal arbejdes med strategisk kompetence i andet- og fremmedsprogsundervisningen?
6. Forestil dig, at du til et forældremøde står over for forældrene til din nye klasse. Hvordan vil du over for dem argumentere for en kommunikativ andet- og fremmedsprogsundervisning?
7. Den kommunikative undervisning er ofte blevet kritiseret. Hvad kunne kritikpunktene være?

# GRAMMATISK KOMPETENCE

## INDLEDNING

Grammatisk kompetence er en del af kommunikativ kompetence og dermed væsentlig i alle kommunikative situationer. Hvis man ikke behersker den sproglige kode, mangler man ganske enkelt et apparat, hvormed man kan indkode sit budskab og afkode (forstå) andres budskab. En modersmålstalende har oftest tilegnet sig denne grammatiske kode (eller viden) ubevidst og langsomt under flere års daglig påvirkning af sproget. Denne mulighed for konstant påvirkning af sproget har den andet- og fremmedsprodstalende ikke og må derfor hjælpes på vej med en bevidst behandling af målsprogets strukturer. Vi vil i kapitlet indledningsvis gennemgå, hvad den grammatiske kompetence indeholder, og dernæst diskutere, hvorledes en grammatikundervisning bør tage sig ud.

## DEN GRAMMATISKE KOMPETENCES ELEMENTER

Selvom det er svært at afgrænse grammatiske kompetence fra de andre kompetencer (se kapitel 2), kan man generelt sige, at denne kompetence indeholder sprogets kode og dermed består af følgende elementer:

- fonetik
- morfologi
- syntaks
- leksis

Den generelle opfattelse er, at grammatik kun består af morfologi og syntaks. Opfattelsen afspejles i mange grammatikbøger, hvor ordformation og bøjningsformer (morfologi) samt ordstilling og sætningsbygning (syntaks) optager den største plads, hvis ikke hele pladsen, og efterlader lidt (eller slet ingen) plads til fonetik og leksis. Det er imidlertid vigtigt for andet- og fremmedsprogseleven at vide, at også udtale, rytmе og intonation (fonetik) samt ordforråd og -betydning (leksis) følger nogle principper, eller regler om man vil, som er vigtige i forbindelse med den sproglige kode.

## FONETIK

Fonetik handler om at udtale og forstå målsprogets enkelte lyd, men det handler også om at producere og forstå de prosodiske dele af fonetik, nemlig rytmе, tryk og intonation (tonegang). Alle elementer i fonetikken er vigtige for den sproglige kode og indeholder regler og/eller principper, som er vigtige for andet- og fremmedsprogseleven at tilegne sig. Ud over budskabet har udtale den ekstra egenskab, at den signalerer, at man hører til en bestemt gruppe, geografisk og/eller social. Det betyder, at der er stor variation i målsprogets udtale, og at det er vigtigt at præsentere eleverne for en vifte af forskellige dialekter og sociolekter. Samtidig betyder det, at man må være opmærksom på, hvilke signaler man selv giver i kraft af den udtale, man nu har valgt at benytte.

### Fonemer

En væsentlig del af fonetik er udtalen af de enkelte lyd (fonemer). Der vil nemlig stort set altid i modersmålet og målsproget være forskelle på, hvorledes konsonantsystemerne og vokalsystemerne ser ud. Det er imidlertid ikke hensigtsmæssigt kun at gå ud fra en kontrastiv analyse af, hvilke vokaler og konsonanter der ikke findes i modersmålet og dernæst gå i gang med at lære målsprogets nye lyd. Selvfølgelig er det vigtigt at tilegne sig de nye, ukendte lyd, men man skal også være opmærksom på, at kendte lyd kan opføre sig forskelligt afhængig af, hvor i ordet de forekommer. Fx udtales det danske fonem /p/ med stærk kraft, hvis det forekommer i initial position som i ordet 'pakke', hvorimod det udtales svagere i medial og final position, fx som i 'hoppe' og 'knap'. Det er fx ikke tilfældet i britisk engelsk, hvor /p/ altid udtales med stærk kraft, initialt, medialt og finalt. Således udtales /p/ med nogenlunde lige stor kraft i 'pan', 'happy' og 'pimp'. Det er derfor vigtigt også at tage de enkelte lyds sammenhæng i betragtning. Et andet problemområde er, når man på målsproget skelner mellem to lyd, der ikke skelnes mellem i modersmålet. På engelsk skelner man fx mellem /v/ og /w/, hvilket kommer til udtryk i ord som 'vine' og 'wine'. På dansk skelnes der derimod ikke mellem disse lyd; følgelig ses der stort på, om man udtaler det danske weekend med /v/ eller med /w/.

### Prosodi

Ud over fonemer indeholder fonetik prosodiske elementer som intonation (tonegang), rytmeforhold og tryk. Men hvor fonemer har den primære funktion at være betydningsdannende og dermed er væsentlige for opbygningen af den referentielle betydning, bruges prosodien

i højere grad til at signalere, hvordan et budskab skal forstås.<sup>4)</sup> Det har sandsynligvis ført til, at fonemlæren har haft en højere status end prosodiens i andet- og fremmedsprogsundervisningen, hvilket igen har ført til, at mange overfører modersmålets prosodiske egenskaber til målsproget. Nogle af de prosodiske elementer spiller en rolle for den referentielle betydning, og de er uhyre væsentlige i diskursmæsige og pragmatiske sammenhænge. Et eksempel på, at et prosodisk element kan have referentiell værdi, er det engelske tryk, som i nogle tilfælde kan skelne ordklasser, fx er 'address' med tryk på første stavelse et navneord, hvorimod 'address' med tryk på sidste stavelse er et udsagnsord. Går vi ud over ordgrænsen, kan intonation bruges til at signalere den grammatiske struktur af en sætning. Som eksempel kan nævnes, at man på fransk benytter en opadglidende tone til at signalere et spørgsmål, mens man på dansk finder en faldende intonation i alle sætninger, også spørgsmål. Oftere bruges intonation dog til at signalere aspekter af diskursen og pragmatikken. Fx bruges intonation ofte til at signalere ytringens plads i diskursen: i mange vestlige sprog signalerer en opadglidende tone et ønske om at fortsætte med at tale, medens en faldende tone ofte er tegn på, at man er færdig og er villig til at lade andre tage ordet. Ser man på det pragmatiske plan, kan intonation bruges til at signalere attitude, så som begejstring, vrede, kedsomhed, høflighed og lign. I britisk engelsk signaleres almindelig høflighed fx gennem høj tonehøjde, gerne glidende. Et andet eksempel er betydningen af, hvor højt man taler i forsamlinger – i den arabiske kultur er det ofte således, at den person, der har den højeste sociale position også taler højest, og det opfattes som et svaghedstegn, hvis man(d) taler lavt, hvorimod mange med

4) I nogle asiatiske sprog, de såkaldte tonesprog, spiller tonegangen dog en lige så væsentlig rolle for den referentielle betydning, som fonemerne gør.

baggrund i den danske kultur vil opfatte en sådan højtråben som en svaghed.

Det er vigtigt, at prosodiske elementer præsenteres allerede i begynderundervisningen, idet der er risiko for, at man hurtigt kan få automatiseret de prosodiske elementer fra modersmålet. Er de først automatiserede, er de svære at komme af med igen. Når de prosodiske elementer skal tillegnes, er det vigtigt, at eleverne udsættes for forskellige former for kommunikationssituationer og dermed føler et behov for at kommunikere forskellige former for attituder, forskellige markeringer i diskursen og lign.

## MORFOLOGI OG SYNTAKS

Morfologi og syntaks er det, man generelt associerer med grammatik. Morfologi har at gøre med ordformation, eller nærmere betegnet ordets betydningsbærende dele. Syntaks derimod går ud over ordniveauet og har at gøre med, hvordan ord sættes sammen til fraser, der fungerer som forskellige sætningsled, og endelig hvorledes fraser og sætningsled kan struktureres i forhold til hinanden i en sætning. På dansk er det fx reglen, at et tillægsord i en nominalfrase forekommer før det navneord, det lægger sig op ad (fx 'et rundt bord'), hvorimod fransk kan have tillægsord både før og efter navneordet (substantivet) (fx 'une table ronde' og 'une grande table'). Der kan også være forskel på sprogs ledstilling; fx er dansk et såkaldt SVO-sprog, hvilket vil sige, at grundleddet (subjektet), udsagnsleddet (verballed) og genstandsleddet eller hensynsleddet (objektet) følger i nævnte rækkefølge, hvorimod arabisk har ledstillingen VSO og tyrkisk SOV.

Arbejdsfordelingen mellem morfologi og syntaks betyder ikke, at man nødvendigvis kan overføre syntaksens funktioner og morfolo-  
giens funktioner fra et sprog til et andet. Morfologiens affikser og  
bøjningsformer kan fx være med til at udtrykke en betydning på mo-  
dersmålet, mens syntaksens ordstilling hjælper til at udtrykke samme  
betydning i målsproget – eller omvendt. Fx udtrykkes agens-patiens-  
forholdet på dansk vha. ordstilling (syntaks) (fx 'drengen elskede pi-  
gen' modsat 'pigen elskede drengen'), hvorimod det på latin udtryk-  
kes vha. morfologien ('puer puellam amabat' modsat 'puerum puella  
amabat'). De sprog, hvor ordstilling spiller en væsentlig rolle i bety-  
dningen, kaldes analytiske sprog. Modsat har vi syntetiske sprog, som  
generelt lader affikser og bøjningsformer spille den afgørende rolle i  
betydningen. Dansk er således primært et analytisk sprog, hvorimod  
latin er et syntetisk sprog. Man skal således være opmærksom på, at  
hvis man som modersmål har et primært syntetisk sprog og dermed  
er vant til at fokusere på bøjningsformer og affikser for at bestemme  
betydningen af en sætning, så kan det være svært at vænne sig til et  
primært analytisk sprog, hvor det kræves, at man er mere opmærk-  
som på ordstillingen end på bøjningsformerne.

## LEKSIS

Leksis har med ordbetydning og ordforrådet at gøre, og at lære nye  
ord og faste vendinger er nok det, de fleste forbinder med det at lære  
et nyt sprog. Leksis er uden tvil meget vigtigt i andet- og fremmed-  
sproglige sammenhænge, men som vi vil se, handler det ikke bare  
om at gå ordbogen igennem ord efter ord. Selvom det enkelte ord  
ligner en meget selvstændig og isoleret størrelse, har ord forbindelser

til hinanden, og selve ordforrådet udgør en systematik, som består af relationer, der er nyttige for andet- og fremmedsprogseleven at kende.

### Hvad vil det sige at kende et ord?

Den generelle opfattelse af, hvad det vil sige at lære et målspogs vokabularium, er, at det handler om at lære nye ord for gamle begreber. En sådan opfattelse fører sædvanligvis til, at man enten relaterer målsproget direkte til verden udenfor, eller at man relaterer målsproget direkte til modersmålet. Førstnævnte fører ofte til en direkte fremgangsmåde, hvor undervisningen i høj grad er afhængig af visuelle repræsentationer som objekter og handlinger, sidstnævnte til en direkte sammenligning mellem målsproget og modersmålet.

De her omtalte fremgangsmåder kan være anvendelige i begynderundervisningen, men hurtigt efter begynderstadiet giver det dog bedre mening at relatere nye målspogsord til allerede kendte ord eller begreber fra målsproget, således at ordforrådet kommer til at udgøre semantiske (betydningsmæssige) netværk.

De semantiske netværk, der dannes, kan fx være

- hyponymer, dvs. relatere en underkategori til en overkategori. 'Kat' er fx et hyponym af 'dyr',
- antonymer, dvs. modsætningsforhold. 'Sød' er fx et antonym til 'sur' og omvendt,
- synonymer, dvs. ord med samme betydning. 'Køn' er fx et synonym til 'pæn' og omvendt,
- kollokationer, dvs. ord der ofte optræder sammen. 'Smal' og 'vej' er fx kollokationer, medens 'tynd' og 'vej' ikke er det.

En uddybning af det semantiske netværk vil sige, at man ikke blot tillegner sig flere ord (omfang), men at man også tilegner sig en dybere forståelse af de enkelte ord og frasers betydninger. Fx vil man ved sammenligning af synonymerne 'beautiful' og 'handsome' få en dybere forståelse af, at 'beautiful' bruges om en feminin skønhed, blomster etc., og at 'handsome' anvendes om en mere maskulin skønhed, om større mængder (fx 'a handsome reward') etc.

Det er altså selve netværket, forholdet mellem ordene, der bliver interessant, og betydningen af et ord vil således ofte kunne bestemmes ud fra dets forhold til andre ord. Det er imidlertid langtfra alle ord, der befinner sig i et velstruktureret semantisk netværk, samtidig med at ikke alle semantiske forhold er så velstrukturerede. Læreren kan dog forsøge at gøre eleverne bevidste om sådanne semantiske forhold, samtidig med at han/hun kan opfordre dem til selv at skabe netværk.

Det er dog vigtigt, at disse semantiske netværk ikke forbliver abstrakte, og at eleverne også lærer at bruge den tekstuelle (kapitel 4) og situationelle (kapitel 5) kontekst i forbindelse med tilegnelse af ords betydninger. Sammenhæng (med andre ord og med konteksten) er altså det centrale, og det er vigtigt, at eleverne også bliver opmærksomme på det faktum, at ord ofte optræder med forskellig betydning i forskellige kontekster.

At lade cleverne opbygge målsprogets ordforråd på baggrund af forskellige kontekster og således, at deres eksisterende netværk hele tiden udvides og omstruktureres passer godt sammen med aktuelle sprogtilegnelsesteorier (se kapitel 1), som hævder, at clever bruger konteksten til at behandle nyt input, og at intersprog består af strukturer, som finpudses og udvikles cirkulært i retning af målsproget.

### Hvilke ord skal eleverne kunne?

Ud over at støtte eleverne i selve læreprocessen, er læreren den hovedansvarlige for udvælgelse af materiale, hvori der indgår nye ord. Især i begynderundervisningen må læreren overveje, hvilke ord der kan være nyttige for eleverne at kende. Et oplagt kriterium kunne være ordenes dækningsgrad, dvs. at vælge nogle ord, der dækker over et bredt betydningsfelt. Ord som fx 'god', 'dårlig', 'gøre noget' og 'ting' kan bruges i næsten alle sammenhænge og sættes sammen med næsten alle andre ord. De er meget anvendelige i forbindelse med kommunikationsstrategier (se kapitel 6), idet de kan bruges til at omskrive, så man næsten altid kan få sit budskab igennem. De er således nyttige, når man skal gøre sig forståelig, men knap så anvendelige i sprogception, idet de færreste målsprogralende nok vil bruge et så sparsomt ordforråd. Man bør undgå at overdrive fokusringen på sådanne brede dækningsord, da de kan være hämmende for tilegenelsesprocessen. Når eleverne opdager, at de kan gøre sig forståelige med simple ord, risikerer man, at de ikke føler behov for at lære nye ord og dermed stagnerer (se kapitel 1) i deres tilegnelsesproces. Jo længere tid, et sådant simpelt ordforråd accepteres, des mere automatiseret bliver det, og eleverne får sværere og sværere ved at bevæge sig ud over begynderstadiet.

Det giver bedre mening at udvælge materiale, hvor ordene indgår i en sammenhæng, gerne om et tema. På denne måde kan eleverne arbejde med et begrænset, men samtidig varieret og præcist ordforråd. Der er ydermere den fordel, at eleverne selv kan være med til at bestemme, hvilke temae der skal arbejdes med og således selv være med til at opbygge et ordforråd, der passer ind i deres interesser. Det er så op til læreren at give dette tema dybde, så eleverne også udfordres og dannes igennem arbejdet med sproget og med indholdet.

## GRAMMATIKUNDERVISNING

Vi har ovenfor gennemgået, hvad grammatiske kompetence indebærer, men har kun sporadisk været inde på, hvorledes vi kan hjælpe andet- og fremmedsprogslevere med at tilegne sig den grammatiske kompetence. Vi vil i det følgende behandle grammatikundervisningen.

### Grammatikundervisningens tilegnelsessyn

Som vi var inde på i kapitel 1, hænger den undervisning, man udfører, sammen med det tilegnelsessyn, man har. I den gamle grammatikundervisning handlede det om, at læreren skulle overføre sin grammatiske viden til eleverne, som så passivt skulle tage imod. Det hænger sammen med et tilegnelsessyn, der hævder, at sprog bedst læres ved en akkumulation af ny viden. Det blev (og bliver) bekraeftet af grammatikbøger, der behandler ét afgrænset grammatiske aspekt ad gangen, og som afslører en forventning om, at eleverne vil tilegne sig grammatiske aspekter et efter et.

Denne undervisningsform og det bagvedliggende tilegnelsessyn tager ikke højde for, at der er forskel på den deskriptive grammatik (den grammatik, der beskriver et bestemt sprogs opbygning, og hvordan man burde bruge sproget) og den mentale intersprogsgrammatik (den grammatik, den enkelte elev har opbygget om målsproget, og som han/hun trækker på, når han/hun skal bruge sproget). Nyere tilegnelsesteorier anerkender adskillelsen og tillægger den interne intersprogsgrammatik stor betydning, idet det er her tilegnelsen finder sted: hver enkelt elev forsøger at indkapsle ny viden i den interne grammatik vha. hypotesedannelser og -afprøvninger og opdager på den måde lidt efter lidt, hvordan sproget hænger sammen. Snarere

end at være en akkumulation af viden ses tilegnelse således som en aktiv cirkulær proces, som eleven selv styrer.

Den deskriptive grammatik og dens terminologi kan i undervisningen bruges som fælles sprog mellem lærer og elev, når der er behov for, at tilegnelsen af grammatiske strukturer tilføjes et metaniveau.

### Tilegnelsessyn og sprogsyn

Et tilegnelsessyn, der ikke skelner mellem den deskriptive grammatik og den mentale intersprogsgrammatik, og som ikke finder det relevant at indkapsle ny viden i elevens personlige viden, røber et sprogsyn, der ser grammatik som et abstrakt, isoleret og lukket system uden relation til det enkelte individ og den virkelige verden. Et tilegnelsessyn, der derimod tager udgangspunkt i den enkelte elevs personlige viden, her den personlige intersprogsgrammatik, antager et mere holistisk sprogsyn og betragter grammatik som noget, den enkelte elev skal bruge som middel til at interagere med den virkelige verden. Sidstnævnte tilegnelsessyn lægger således op til, at den enkelte elev forsøger at kombinere de grammatiske former med de funktioner, de har i den virkelige verden. Grammatikken bliver altså meningsfuld og vedkommende for eleven, idet den bruges som redskab til at realisere det budskab, han/hun ønsker at kommunikere. At grammatikken bliver et redskab betyder, at eleven er herre over grammatikken og ikke omvendt. Formålet med grammatikken bliver således indlysende: for at bruge sproget, må man kende dets systemer, eller sagt metaforisk: for at være med i spillet, må man kende dets regler. At sprogets former så ikke altid har samme funktion, og at samme funktion ikke altid realiseres af samme former, behøver ikke betyde, at man ikke kan regne med spillet, men snarere at spillet har fleksible regler. Sproget kan nærmere betegnet bruges kreativt og til at få lige præcis den virkning frem, man ønsker.

## GRAMMATIKUNDERVISNINGEN I PRÆKSIS

Hvad betyder det nye tilegnelsessyn og det nye sprogsyn så for grammatikundervisningens praksis? Da hver enkelt elev har sin egen mentale intersprogsgrammatik, som skal relateres til elevens kommunikative behov, må grammatikundervisningen reflektere dette. Det vil bl.a. sige, at:

- Grammatikken først trækkes frem, når den er nødvendig for den enkelte person eller gruppe af elever, dvs. når den enkelte elev/elevgruppe har et kommunikativ behov, der skal realiseres. Der foreslås altså, at læreren har en reaktiv tilgang til grammatikken, hvor han/hun reagerer på elevens problem med at producere eller forstå et indhold, snarere end en proaktiv tilgang, hvor grammatikken gennemgås, inden behovet eller problemet opstår.
- Grammatikkens form skal relateres til de funktioner, de kan realisere. Form skal med andre ord relateres til indhold. I den gamle grammatikundervisning var form og indhold klart adskilt. Fx kunne en undervisningstime indledes med en gennemgang af et grammatisk fænomen kort efterfulgt af grammatiske øvelser. Når grammatikdelen var overstået, påbegyndtes den mere spændende del af sprogundervisningen, nemlig litteraturen. På den måde forblev grammatikken et lukket og isoleret system for eleverne uden relation til indhold. For at eleverne kan få en fornemmelse af, at grammatikken kan bruges til noget, at det rent faktisk er et redskab, må de grammatiske former relateres til det indhold eller de funktioner, de kan kommunikere. Det giver derfor bedre mening at integrere grammatikarbejdet i tekstarbejdet (og andre kommunikative øvelser). På den måde bliver eleverne mere opmærksomme på sprogets virkemidler, og i hvor høj grad kontekstuelle faktorer er med til at styre valget af grammatiske former. Fx

bliver aktiv-passiv-konstruktionen mere konkret for eleven, hvis den gennemgås ud fra tekstdniveauet, end hvis den behandles som et afsnit i en grammatikbog. Der stilles således krav til læreren om at få gjort grammatikken funktionel.

- Grammatik gennemgås fortrinsvis induktivt snarere end deduktivt. Eftersom tilegnelsesprocessen foregår ved, at eleven selv dannrer og afprøver hypoteser for at løse sproglige problemer, bør undervisningsformen støtte en sådan proces. Det er derfor oplagt at præsentere grammatik på en induktiv måde, hvor eleven selv får mulighed for at løse et grammatiske problem vha. egne hypotesedannelser og hypoteseafprøvninger og således selv formulere de grammatiske regler og optage dem i sin interne intersprogsgrammatik. Det betyder ikke, at læreren nu er helt overflødig. Men i stedet for direkte at overføre sin grammatiske viden på en deduktiv måde, hvor han/hun præsenterer eleverne for en grammatiske regel og derefter giver dem grammatiske øvelser, er lærerens opgave i den induktive måde at støtte eleverne i deres tilegnelsesproces og først rigtig træde frem, når den enkelte elev skal have hjælp til at formulere den grammatiske regel. Reglerne formuleres altså ikke af læreren alene, men i en interaktion mellem lærer og elev – efter og ud fra elevens hypotesarbejde. Det, læreren tilbyder, er blevet sammenlignet med lodsen arbejde, når et skib føres igennem vanskeligt farvand. For at blive i dette billede kan det tilføjes, at det ikke er nødvendigt at gøre opmærksom på alle de skjulte skær, der er i farvandet: der er mange sproglige forhold på spil hele tiden, og eleverne kan ikke rumme alle på en gang.

En induktiv grammatikundervisning kræver en del mere aktivitet hos eleverne, idet de selv skal formulere problemer, hypoteser og regler, og ikke alle elever holder af at gøre et sådant arbejde. Især de usikre og autoritetstro elever har det bedre med en deduk-

tiv fremgangsmåde, hvor de passivt kan tage imod lærerens viden. Det er derfor vigtigt på et tidligt stadium at vænne eleverne til at være mere aktive og selvstændigt tænkende i undervisningen.

### Korrektion eller reparation?

Følger man ovennævnte råd om grammatikundervisning, skal man dog ikke forvente, at eleverne ingen fejl laver. Fejl er en naturlig del af sprogtilegnelsesprocessen, idet man ikke kan regne med, at eleverne danner de helt rigtige hypoteser hver gang, samtidig med at man ikke kan sikre sig, at de rigtige hypoteser sidder helt fast med det samme. Men hvad skal vi gøre ved fejl?

Som vi har set tidligere i kapitlet, giver det bedst mening at lade eleverne tilegne sig grammatiske kompetence ud fra deres egne kommunikative behov og således give dem mulighed for at relatere de grammatiske former til deres funktioner. Det må derfor også være den vej, vi skal gå, når vi skal forsøge at rette deres sprog. Det betyder, at vi i stedet for hele tiden at fokusere på den sproglige form og korrigere elevernes fejl hver gang, de opstår, bør hjælpe den enkelte elev, når det ikke lykkes ham/hende at nå sit kommunikative mål. Vi bør med andre ord reparere, snarere end korrigere. Et eksempel på en undervisningssekvens med reparation kunne være:

#### Eksempel 1:

Elev: *The two girls play tennis?*

Lærer: *Oh, do they play tennis every week?*

Elev: *No, they don't do it often. They play tennis now?*

Lærer: *Ah, the girls don't play tennis regularly, but they are playing tennis right now?*

Elev: *Yes, they are playing tennis now.*

Den fejl, eleven begår i første sætning, er, at han/hun på engelsk

bruger simpel tid i stedet for udvidet tid i en situation, som kræver udvidet tid (her en igangværende handling). Snarere end at slå ned på den formelle fejl og rette den med det samme, lægger læreren op til, at der er et kommunikationsbrud og dermed, at fejlen er indholds-mæssig og bør rettes ud fra det kommunikative behov. Dette støtter eleven i at relatere det sproglige indhold til de funktioner (eller det indhold), han/hun ønsker at kommunikere, samtidig med at det støtter ham/hende i selve tilegnelsesprocessen, idet læreren, i stedet for at servere den rigtige form med det samme, lægger op til, at eleven selv danner en hypotese om, hvilke funktioner udvidet form har. Om der er behov for bagefter at bevidstgøre eleven om denne grammatiske regel, må afgøres ud fra den enkelte situation, hvor overvejelser som fx elevens sprogtilegnelsesstadium og den kommunikative situation (fx afbryder man eleven i at formidle et budskab) må spille en rolle.

Ud over at hjælpe eleven med at relatere form og indhold og dermed støtte ham/hende i selve tilegnelsesprocessen, er der fordele ved reparationsstrategien ud fra en pragmatisk synsvinkel, bl.a. fordi reparation udvisker det asymmetriske statusforhold, der ofte er mellem lærer og elev. Korrektion derimod forstærker det asymmetriske forhold.

## OPGÁVER

1. Illustrer, hvorledes en henholdsvis induktiv og deduktiv gen-nemgang af et grammatisk område (på et sprog af dit eget valg) kan tage sig ud.
2. Undersøg et par grammatikbøger og bestem, om de fortrinsvis har en induktiv eller en deduktiv fremgangsmåde.
3. Diskuter hvilken rolle, læreren har i henholdsvis den induktive og den deduktive fremgangsmåde.
4. Tænk på et grammatisk emne, du havde svært ved at lære. Hvor-for tror du, du havde problemer med dette specielle emne?
5. Find eksempler på, at form og funktion ikke passer sammen, fx at imperativ bør undgås i anmodninger, hvis man vil signalere høflighed. Find med andre ord eksempler på, hvordan man kan udnytte de grammatiske regler til at få sit budskab igennem.
6. Diskuter, hvorvidt man kan adskille grammatisk kompetence fra diskurskompetence og pragmatisk kompetence.
7. Diskuter, hvorfor folkeskolens læseplaner vælger at tale om 'præ-cision, variation og sammenhæng' i stedet for 'korrekthed'.
8. Hvilen rolle spiller fagtraditionen i forbindelse med grammatikundervisningen?
9. Hvordan vurderer du mulighederne for at realisere en grammatikundervisning, som den er skitseret i kapitlet?

# DISKURSKOMPETENCE

## INDLEDNING

Hvor grammatikken primært beskæftiger sig med, hvad der foregår inden for sætningsgrænsen, går man med begrebet diskurs et skridt videre og ser på, hvordan sætningerne sættes sammen for at udgøre en tekst (mundtlig eller skriftlig). Ligesom grammatikken styres af regler for, hvordan ord, fraser og sætninger opbygges, er diskursen underlagt principper for, hvordan en tekst kan hænge sammen. Nogle vil måske hævde, at krav om sammenhæng er universelle og derfor ikke bør indgå i andet- og fremmedsprogsundervisningen. Det er imidlertid vigtigt for andet- og fremmedsprogselever at vide, hvordan tekstsens sammenhæng rent faktisk skal realiseres på målsproget. Da ikke alle diskursstrukturer er universelle, men afhængige af bl.a. sociokulturelle faktorer, kan man ydermere ikke regne med, at selve strukturerne i diskursen kan overføres fra modersmålet til målsproget. Et andet argument for at behandle emnet diskurs i sprogundervisningen er, at undersøgelser har vist, at der er mange væsentlige interaktionelle aspekter af diskursen, som fremmedsprogselever ignorerer. Diskurskompetence kan derfor ikke forbigås i andet- og fremmedsprogsundervisningen og må behandles med lige så stor vægt som de andre kompetencer. Vi vil i kapitlet behandle såvel den muntlige som den skriftlige diskurs.

## PRINCIPPERNE I MUNDTLIG OG SKRIFTLIG DISKURS

Fundamentalt for vores forståelse af en tekst, mundtlig eller skriftlig, er den antagelse, at afsenderen har et formål med det, han/hun vil kommunikere, og at han/hun kommunikerer det på en måde, som han/hun antager, at det bedst forstås af modtageren. For at finde frem til budskabet gør modtageren ikke blot brug af sit kendskab til den sproglige kode, men også af kontekstuelle faktorer, som for eksempel i hvilken sammenhaeng og i hvilken situation det pågældende budskab bliver kommunikeret.

Netop fordi forståelsen af en ytring er afhængig af kontekstuelle faktorer, er der stor forskel på, hvordan et budskab vil tage sig ud i mundtlig og skriftlig kommunikation. I mundtlig kommunikation kan modtageren hente stor hjælp fra omgivelserne i sit forsøg på at forstå afsenderens budskab, samtidig med at han/hun hurtigt kan lade afsenderen vide, hvis budskabet ikke er forstået. Da skriftlig kommunikation ofte er kendetegnet ved, at afsender og modtager er adskilt af tid og sted, er det her ikke muligt for afsenderen at hente hjælp fra omgivelserne eller at få ekspliciteret budskabet. Det gør, at afsenderen i den skriftlige tekst er nødt til at udtrykke sig så klart som muligt. At den skriftlige udtryksform kræver mere omhyggelighed betyder dog ikke, at mundtlig kommunikation er lettere at have med at gøre. Mundtlig kommunikation kan også være meget krævende, men af andre årsager: fx skal man i den mundtlige samtale ofte være ekstra opmærksom på interpersonelle forhold, herunder på turtagningsregler (se nedenfor) og krav om høflighed. Især for andet- og fremmedsprogseleven kan mundtlig samtale være krævende, idet der her ikke er meget tid til at planlægge det, man vil sige, og hvordan man vil sige det. Pga. de forskellige krav i hhv. mundtlig og skriftlig kommunikation er det forskellige aspekter, der bør lægges vægt

på, når andet- og fremmedsprøgseleverne skal tilegne sig de skriftlige og mundtlige discipliner: I det mundtlige bliver det derfor primært de interaktionelle og de interpersonelle aspekter, der sættes i fokus. Derimod er det den eksplizite tekstsammenhæng, der vægtes mest i det skriftlige. Dog er alle aspekter vigtige i begge kommunikationsformer. Vi vil nedenfor behandle mundtlig og skriftlig kommunikation hver for sig.

## MUNDTLIG KOMMUNIKATION

Mundtlig tekst kan antage mange former eller genrer, fx foredrag, fortællinger, dagligdagssamtaler osv., som alle har principper for, hvordan kommunikationspartnerne kommunikerer. Generelt for disse kommunikationsformer er, at partnerne søger at kommunikere med hinanden på en effektiv og/eller høflig måde. Ud over de generelle principper, findes der strukturer som samtalefaser og ytringsregulerende mekanismer, der inkluderer ytringspar og gambitter. Strukturene tager sig forskelligt ud alt efter, hvilken genre vi har med at gøre. Vi vil i det følgende give to eksempler på mundtlige genrer og deres interne strukturer.

### En dagligdagssamtale

Vi viser her en ganske almindelig dagligdagssamtale (her illustreret ved en telefonsamtale) mellem to jævnaldrende. Ud fra denne gennemgår vi de generelle interne diskursstrukturer, som vi senere sammenligner med en traditionel frontal klasseundervisning.

### **Eksempel 1:**

Anna: Det er Anna.

Peter: Hej Anna, det er Peter.

Anna: Hej Peter, hvordan går det?

Peter: Det går fint, hvad med dig?

Anna: Det går godt. Jeg er heldigvis ikke blevet forkølet endnu, selvom alle andre omkring mig er blevet det.

Peter: Ja, jeg har haft lidt ondt i halsen og måtte ligge i sengen et par dage.

Anna: Nå, uha.

Peter: Ja, men nu er jeg på dupperne igen.

Anna: Mhm.

Peter: Ja, så nu har jeg bare brug for at komme ud, du.

Anna: Mhm, ja det har man brug for i det kedelige vejr.

Peter: Ja, hvad øh, har du ikke lyst til at tage i biografen. Jeg har hørt, at den nye med Tom Cruise skulle være ret god.

Anna: Er det ikke en rigtig drengefilm?

Peter: Næh, det tror jeg ikke. Men vi kan da godt se en anden, hvis du vil.

Anna: Ja, jeg ville egentlig gerne se den nye med Julia Roberts.

Peter: Hmm.

Anna: Jeg ved godt, der ikke er meget action i den, men jeg har lyst til at se noget romantisk. Den går i Dagnar i øjeblikket.

Peter: O.k. Lad os bare se den. Hvad med i morgen?

Anna: Joh, det kan vi godt sige.

Peter: Fint. Lad os se den sene forestilling.

Anna: Nej, det kan jeg ikke. Jeg skal tidligt op på lørdag.

Peter: Nårh ja, du har fået det der weekendarbejde.

Anna: Ja, nu må vi se, om det er lidt mere spændende end det rengøringsjob, jeg havde.

Peter: Det lyder da mere spændende. Nå, skal vi så tage den tidlige? Lad os sige, at vi mødes klokken halv syv.

Anna: Jo... øh...nej, jeg kan først være der klokken kvart i.

Peter: O.k. Men så skal du også love mig at drikke en kop kaffe efter filmen.

Anna: Ja, o.k. Nu må vi se. Vi ses klokken kvar i, ikk?

Peter: O.k. Fint.

Anna: Du øh, bestiller du billetter?

Peter: Ja, det skal jeg nok. Du, jeg må løbe nu.

Anna: Ja, jeg må også videre, vi ses.

Peter: Ja, hej.

Anna: Hej hej.

### Samtalens faser

En typisk samtaleskabelon består af tre faser:

- en åbningsfase
- en eller flere kernefase(r)
- en afslutningsfase

Åbningsfasen er ofte rituel, og som eksemplet viser, er det her samtalepartnerne præsenterer sig og spørger, hvordan det går. Åbningsfasen glider gradvist over i selve kernefasen, hvor det primære emne her er Peters invitation til Anna om en biograftur. Indledningen hertil er en snak om forkølelse, og kernefasen afsluttes med lidt om Annas nye job. Afslutningsfasen indledes af en påbegyndende afslutning, hvor de samtalende forsøger at summere op på eller konkludere på det eller de samtaleemner, der er blevet behandlet ("Nå, skal vi så tage den tidlige? Lad os sige, at vi mødes klokken halv syv") og/eller finde en årsag eller undskyldning for at afslutte samtalen ("Jeg må løbe nu"). Den forholdsvis lange påbegyndende afslutning munder ud i selve afslutningen, hvor der tages afsked, der ligesom åbningsfasen er forholdsvis rituel. Hvor både åbningsfasen og sidste del af

afslutningsfasen er rituel, er der langt større frihed og forhandling frem og tilbage i selve kernefasen, hvor der er en del snakken, før Peter rent faktisk inviterer Anna ud. Der kan være adskillige årsager til, at han ikke formulerer en direkte invitation med det samme, fx at han er for genert og lige skal tjekke, om hun viser lidt interesse, før han tør spørge, eller at han bare ønsker at vise lidt interesse for Annas daglige liv. Årsagerne kan være utallige, men de har næsten altid den fælles faktor, at det har med det interpersonelle forhold at gøre – vi er sociale væsner og har brug for social accept, hvilket bl.a. ses ved, at vi i samtaler forsøger at opretholde vores egen og partnerens værdighed (*face*). I den indledende del af afslutningsfasen er der ligeledes en snakken frem og tilbage, en slags samarbejde og forhandling om, hvornår samtalen kan afsluttes. I det nævnte tilfælde er der ikke helt enighed om endelig aftale, og da det er ved at gå i ring, giver Peter en eksplisit årsag til at afslutte, nemlig at han må løbe. Først derefter kan samtalen afsluttes. Vi kan også iagttagte en glidende overgang mellem åbningsfasen og kernefasen og mellem kernefasen og afslutningsfasen, hvilket igen understreger et samarbejde og en forhandling samtalepartnerne imellem. Hvordan faserne realiseres sprogligt, og hvor længe de varer, er i nogen grad bestemt af kulturelle regler, hvorfor det er vigtigt at inddrage sådanne aspekter i sprogundervisningen.

### **Ytringspar**

Ser vi på organiseringen af de enkelte ytringer, kan vi se, at de i de fleste tilfælde kan deles op i par, såkaldte ytringspar, som funktionelt hører sammen to og to. Den første del er forudpegede og initierende, mens den anden del er bagudpegede og responderende. Eksempler på ytringspar kan være:

- Præsentation: "Det er Anna" – "Det er Peter".
- Afskedstræk: "Ja hej" – "Hej hej".
- Invitationer med tilhørende afslag eller tilsagn: "Men vi kan da godt se en anden, hvis du vil" – "Ja...".
- Informationsudveksling som fx spørgsmål og svar eller som præsentation af information og dertilhørende kommentar: "Ja, jeg har haft lidt ondt i halsen og måtte ligge i sengen et par dage" – "Nå, uha".

Som det ses af eksemplerne, er den første del af ytringsparret mere inflydelsesrig end den anden, idet det er den, der bestemmer emne og struktur for den anden del. Her bestemmes, hvad der skal tales om, og hvordan strukturen herfor skal tage sig ud. Den anden del af ytringsparret er derimod mere passiv og afhængig af den første, idet dens job egentlig kun er at komplementere den første del. Det skal dog ikke forstås på den måde, at hvis man som samtalepartner er blevet stillet et spørgsmål, kan man ikke, efter at have givet et svar, selv udføre den første del af det næste ytringspar. I symmetriske samtaler som fx telefonsamtaleeksemplet ovenfor forholder det sig ofte sådan, at man i samme tur kan udføre anden del af et ytringspar og umiddelbart efter kan indlede et nyt. Et uddrag af samtalen kan illustrere fænomenet:

*Anna: Ja, nu må vi se, om det er lidt mere spændende end det rengøringsjob, jeg havde.*

*Peter: Det lyder da mere spændende. Nå, skal vi så tage den tidlige?*

Peters "Det lyder da mere spændende" er anden del af det ytringspar, Anna har indledt (det er nærmere betegnet en kommentar til den information, Anna lige har givet). Men umiddelbart efter indleder Peter selv et ytringspar (et forslag), som Anna skal afslutte.

I symmetriske samtaler understreges samtalepartnernes ligeværdighed bl.a. ved, at begge parter indleder ytringspar, og dermed at begge parter er med til at bestemme, hvordan samtalen skal forløbe, og hvad der skal tales om. I en mere asymmetrisk samtale ville den person med den højeste status som regel altid udføre den første del af ytringsparret og dermed være den mest aktive samtalepartner: han/hun initierer de fleste emner og stiller de fleste spørgsmål, mens personen med den lavere status er mere responderende; han/hun accepterer med andre ord den dominerendes emnevalg og svarer på dennes ytringer snarere end selv at stille spørgsmål.

### Gambitter

Som antydet ovenfor tager begge samtalepartnere i en ligeværdig samtale efter tur rollen som den talende og den lyttende. Organiseringen af, hvem der er den talende og af, hvem der er lyttende og hvornår, er ikke tilfældig, men foregår for det meste efter følgende principper:

1. Det undgås så vidt muligt, at man taler samtidigt.
2. Det undgås så vidt muligt, at der forekommer alt for lange pauser (pausernes længde er dog kulturafhængig).

Når man vil overtage ordet eller ønsker, at samtalepartneren skal overtage ordet, bør det således ske, når der er en pause. Det lyder ret mekanisk, og givet den samarbejdende og forhandlende og dermed uforudsigelige natur en samtale har, er det svært at forestille sig, at organiseringen af ytringerne foregår gnidningsfrit efter ovenstående principper. Virkeligheden viser dog også, at principperne ikke altid overholdes, og at der må hjælp til for at lade ytringsskiftene glide

mere frit. Hjælpen findes i gambitter, der foregår som samtalemarkører. Der findes gambitter for:

- Når den talende ønsker at give ordet videre, fx faldende intonation, øjenkontakt, spørgsmål, påhængsspørgsmål som "vel" og "ikke".
- Når den talende ønsker at fortsætte med at have ordet, fx stigende intonation, gentagelser, småord som "øh", "og" og lign.
- Når den lyttende ønsker at overtage ordet, fx øjenkontakt, ytringer som "øh", "jamen", "ja" og lign. Også en dyb vejrtrækning kan markere dette.
- Når den lyttende ønsker, at den talende skal fortsætte, fx ytringer som "mhm", "nå ja", "ja, det kender jeg".

Gambitterne er altså redskaber til at organisere de hyppige ytringsskift, der forekommer i en samtale. Heri ligger også et socialt aspekt, idet gambitterne er med til at afklare det interpersonelle forhold og dermed også opretholdelse af ansigt (face), fx kan et "mhm" fra lytteren være et signal til den talende om, at interessen stadig er der, et "ikke" eller et "vel" kan være et signal fra den talende til den lyttende om, at han/hun er interesseret i at høre den talendes mening, osv.

En anden funktion, de nævnte gambitter har, er, at de kan bruges som sproglige 'heller', dvs. ståsteder eller pauser til at tænke sig om, når man ønsker at holde ordet, men ikke lige ved eller kan huske, hvad man skal sige, eller hvordan man skal formulere sig. Da andet- og fremmedsprogselever per definition har et mere begrænset sprogligt repertoire end modersmålstalende, er det især vigtig for dem at kunne bruge sådanne sproglige heller. Hvis ikke de har disse tænkepauser til at koncentrere sig om den sproglige udformning, kan de i samtaler med modersmålstalende risikere, at ordet bliver taget fra dem, fordi for lange pauser kan være signal om, at man ønsker at give ordet videre. Det peger på behovet for, at man i andet- og

fremmedsprogsundervisningen arbejder med at automatisere nogle sproglige vendinger, der kan bruges som sådanne heller.

### **Sammenligning af dagligdagssamtalen og klasseværelsedsdiskursen**

Forskellige kommunikationssituationer har forskellige interaktionsskabeloner, hvor såvel de ytringsregulerende mekanismer som samtalefaserne tager sig forskelligt ud. Vi har været inde på, at en asymmetrisk kommunikationssituation forløber anderledes end en symmetrisk på den måde, at personen med den højeste status ofte vil være den dominerende i samtalen, dvs. den, der indleder de fleste ytringspar og dermed den, der initierer de fleste emner og stiller de fleste spørgsmål, mens personen med den laveste status ofte realisrer anden del af ytringsparrerne og dermed bliver mere passiv og responderende. Med hensyn til organiseringen af ytringsskifte siger det sig selv, at jo mere fastlagt en samtale er, des mindre brug er der for gambitter til at regulere samtalen. Ser man på klasseværelset, kan der forekomme forskellige kommunikationssituationer inden for dets ramme. Der er fx pararbejde, gruppearbejde, rollespil og den traditionelle, frontale lærerstyrede undervisning. Vi vil komme nærmere ind på de enkelte arbejdsformer i kapitel 7; her vil vi blot trække den frontale lærerstyrede undervisning ud som et eksempel, der i sin samtaleform er langt mere fastlagt og forudsigelig end den form for samtale, vi oftest møder i hverdagen. Lad os se på et eksempel:

**Eksempel 2:**

Lærer: Godmorgen.

Et par stykker fra klassen: Godmorgen.

Lærer: Nå, vi var i gang med at gennemgå Shakespeares sonetter.  
Jeg går ud fra, at I har læst nr. 130 "My Mistress' Eyes..."

Et par stykker fra klassen: Mhm.

Lærer: Lad os kort ridse op, hvad der er kendetegnende ved en sonet.

(markeringer) ...

Pia: Den øh, den har en fast og øh simpel rytmme.

Lærer: Ja, hvad er det, vi kalder denne rytmme.

Pia: Øh, amber, noget i den retning.

(markeringer) ...

Lærer: Ja, Peter.

Peter: Er det ikke jamber? De der da-dam-dam (forsøger at gengive jamber verbalt)

Lærer: Jo, lad os se på teksten...

(det ringer) ...

Lærer: Nå, lad os samle op på det i morgen. Og husk at læse næste sonet.

Hans: Hvad side?

Lærer: Femogfirs... hej hej.

Nogle få elever: Hej hej.

Ser vi på samtalefaserne samt ytringssparrene og sammenligner dem med samtaleeksempel 1, finder vi bl.a. følgende forskelle:

- Der er ingen glidende overgang fra åbningsfasen til kernefasen. Den afgrænses snarere klart af ordet "nå" (andre mulige afgrænsningsmarkører er "ja", "lad os så komme i gang" og lign.).

- Afslutningsfasen er kort og indeholder kun lærerens planer om den næste time samt et enkelt opklaringsspørgsmål, efterfulgt af selve afslutningen. I den indledende afslutningsfase er der således ingen forhandling om, hvordan og hvornår afslutningen skal ske; eleverne skal blot acceptere, at samtalen afsluttes.
- I selve kernefasen er det kun læreren, der indleder ytringspar, dvs. introducerer emner og stiller spørgsmål. Det sætter ham/hende i en meget aktiv og dominerende rolle og gør eleverne meget passive; de foretager kun anden del af ytringsparrene, dvs. er responderende og accepterende (kun Hans foretager første del af et ytringspar, hvor han spørger, på hvilken side lektien er), idet de blot svarer på lærerens spørgsmål og accepterer de emneforslag, han/hun bringer på bane. De får ikke mulighed for at forkaste eller omdirigere et emne og slet ikke at introducere et nyt og forsvare det. Elevernes passive rolle bliver forstærket af, at læreren allerede kender svarene på det, han/hun spørger om. Læreren har således fastlagt både struktur og indhold af samtaLEN, og elevernes job bliver reduceret til at indsætte de manglende ord, nøjagtig som i en glosetest. Når eleverne ved, at læreren ved, hvad indholdet skal være, behøver eleverne ikke at eksplicitere, hvad de mener, hvilket kan resultere i, at deres ytringer bliver uhyre simple. Selvom diskursen altså på overfladen ligner en dialog, har den flere træk til fælles med monologen.

Den faste og forudsigelige struktur, som ofte kendetegner den frontale undervisningsdiskurs, påvirker også ytringernes organisation. Eftersom gambitternes funktion er at regulere ytringsskift, er det intet under, at de forekommer meget sjeldnere i den meget fastlagte frontale undervisning end i den mere uforudsigelige autentiske samtaLESITUATION. I den frontale undervisning bliver elevernes brug af gambitter reduceret i følgende tilfælde:

- Når de ønsker at overtage ordet. Læreren er for det første den, der bestemmer, hvornår han/hun vil give ordet videre. Det må eleverne så acceptere og kun tage (eller rettere få) ordet, når det passer ind i lærerens skabelon. For det andet er det lærerens opgave at udpege den næste taler, efter at eleven har markeret. Eleverne har således ikke brug for gambitter til at overtage ordet.
- Når de ønsker at afgive ordet. Da det ofte er tilfældet i den frontale undervisning, at elevernes job er at svare på lærerens spørgsmål og ikke at introducere nye emner, er deres tur automatisk færdig, når svaret er færdigt. Der er derfor ingen grund til at bruge og dermed lære gambitter til afgivelse af tur.
- Når de ønsker, at taleren skal beholde ordet. Når læreren har ordet, behøver eleverne ikke i samme grad som i den daglige samtale bekymre sig om at give signaler til, at læreren kan fortsætte. Selvfølgelig er det vigtigt for læreren, at eleverne giver signaler om interesse og om, hvorvidt de forstår eller ikke forstår, hvad der bliver sagt. Da eleverne udgør en hel gruppe på ca. 20 lyttere, føler de imidlertid ikke samme ansvar for at give signalerne, som hvis de havde været den eneste lyttende. Når en anden elev har ordet, er det stort set ikke nødvendigt for de andre elever at give signaler til den talende om at fortsætte, fordi alle ytringer er møntet på og går direkte tilbage til læreren. Så det er alligevel ham/hende, der i sidste ende bestemmer, om den talende skal fortsætte eller ej.
- Når de ønsker at fortsætte med at have ordet. De tilfælde, hvor den elev, der har ordet, ønsker at forstå og derfor må sikre sig mod potentielle afbrydelser fra de lyttende, er nok dem, hvor der bruges flest gambitter. Alligevel vil hyppigheden af sådanne gambitter være lavere i den frontale undervisningssituation, da (som vi har antydet flere gange) det alligevel er læreren, der bestemmer, hvor lang tid den pågældende elev skal have ordet.

Med udlægningen af de store forskelle mellem den frontale undervisningsdiskurs og den daglige samtale hævder vi ikke, at denne undervisningsform er skadelig for andet- og fremmedsprogsundervisningen. Den kan muligvis være nyttig i nogle tilfælde, men ikke når man skal forberede eleverne på mundtlig interaktion med andre uden for klasseværelset. Det er vigtigt for eleverne at øve sig i den naturlige samtalses samtalefaser og ytringsregulerende mekanismer, og som vi vil komme ind på i næste kapitel, er det vigtigt for eleverne at afprøve forskellige roller i forskellige kommunikationssituationer. Dette vil bl.a. sige øvelse i symmetriske og asymmetriske samtaler, hvor de afprøver såvel høj som lav status, foredrag, diskussioner osv.

Ud over de viste kvalitative forskelle mellem klasseværelsesdiskursen i frontalundervisningen og den almindelige samtalediskurs, viser kvantitative undersøgelser, at læreren har op til 60% af taletiden, og at den gennemsnitlige elev skal være heldig for at få 45 sekunders samlet taletid i løbet af en lektion 45 minutter.

Man kunne undre sig over, hvorfor det er relevant i andet- og fremmedsprogspædagogiske sammenhænge at undervise i, hvordan man gebærer sig i den daglige samtale, idet man kunne argumentere for, at der her er tale om sociale og kulturelle snarere end sproglige aspekter. Der er imidlertid mange grunde til ikke at ignorere en bevidsthedsdannelse omkring den generelle samtalestuktur. For det første er det nødvendigt at få styr på, hvordan de rituelle åbningsfaser og afslutningsfaser samt gambitter realiseres på målsproget – både med henblik på ytringsregulering, men også for at opøve sproglige heller. For det andet er det vigtigt at få øvelse i den forhandling (fx at introducere, bevare og afslutte et emne og/eller samtalefase) og det samarbejde (fx gambitter til at give andre ordet eller lade dem fortsætte med at have ordet), der karakteriserer symmetriske samtaler. Derudover kan der som nævnt være kulturbestemte interaktionsmønstre, som ikke uden videre kan overføres fra modersmåls-

kulturen til målsprogskulturnen. Fx accepterer nogle kulturer længere pauser mellem ytringsskiftet end andre kulturer. Kommer man fra en kultur, der accepterer lange pauser mellem ytringer og overfører dette til en kultur med korte pauser, risikerer man at blive opfattet som uinteresseret. Modsat kan man blive betragtet som frembusende og uhøflig, hvis man overfører et interaktionsmønster med korte pauser eller ingen pauser (afbrydelser) til en kultur, der generelt har længere pauser mellem ytringerne. Endnu et argument for ikke at udelade diskurskompetenceområdet i andet- og fremmedsprogsundervisningen er, at undersøgelser (refereret i Færch, Haastrup og Phillipson, 1984) har vist, at fremmedsprogselever i autentisk diskurs har tendens til kun at koncentrere sig om det essentielle i budskabet og udelade realiseringen af de mere interpersonelle aspekter, fx åbningsfaser som "Excuse me" og "How are you", selvom de i modersmålet ville gøre brug af lignende høflighedsfraser.

## SKRIFTLIG KOMMUNIKATION

Hvor den mundtlige kommunikation kan være krævende, fordi man skal være meget opmærksom på det interpersonelle og interkulturelle forhold mellem samtalepartnerne og samtidig ikke har meget tid til at planlægge sine ytringer, har den skriftlige kommunikationsform den fordel, at afsender og modtager som regel er adskilt af tid og sted og dermed ikke i samme grad er underlagt de samme krævende aspekter. Selvfølgelig skal man være opmærksom på, hvilken modtager man kommunikerer til, og indrette sit sprog, sin stil, sin genre (teksttype) og sit indhold efter forholdene. Den skriftlige kommunikation stiller imidlertid højere krav på andre felter: Netop fordi afsender og modtager er adskilt af tid og sted, og der dermed ikke

er mulighed for direkte feedback, samtidig med at modtageren ikke kan hente så stor hjælp fra omgivelserne, er det yderst vigtigt, at afsenderen formulerer sig endnu mere eksplisit end i den mundtlige kommunikation. Den skriftlige kommunikationsform stiller således større krav til præcision i alle aspekter af den sproglige udformning. Det værere sig præcist ordvalg, grammatik samt præcist formål og sammenhæng i teksten. Sammenhæng er især vigtigt, ikke bare fordi der ikke er mulighed for direkte feedback, men også fordi den skriftlige tekst som regel er meget længere end de enkelte ytringer, vi finder i de fleste mundtlige kommunikationsformer, især i samtaler. Tekstens sammenhæng opnås på to måder, som er indbyrdes afhængige: kohærens og kohæsion. Kohærensen har med den indholdsmæssige og logiske sammenhæng at gøre, og kohæsionen den formelle, sproglige sammenhæng. Kohæsionen er med andre ord det redskab, man bruger for at opnå kohærens, og det, modtageren kan bruge til at tyde kohærensen.

### Kohærens

Tekstens kohærens er uundværlig i en tekst, for uden den er der ingen sammenhæng, og uden sammenhæng er det svært at forstå formålet. Der findes i hovedtræk to former for kohærens: den lokale og den globale. Hvor den lokale kohærens har at gøre med sammenhængen mellem de enkelte sætninger, skal den globale kohærens vise sammenhæng i teksten som helhed, fx om afsnittene hænger sammen indbyrdes og er i overensstemmelse med det overordnede kommunikative formål.

I forbindelse med tekstens overordnede formål kan man skelne mellem forskellige genrer, fx narrative (fortællende), ekspositorisk(fremstillende)-argументerende, beskrivende osv., som hver har

deres kohæsionstype. Den narrative tekst har ofte en vægtig temporal kohæsion og en skabelon, som svarer til denne:

- baggrund
- mål
- problem
- problemløsning
- evaluering (som dog ofte er vævet ind i selve historien)

Den narrative skabelon kan eksemplificeres således:

**Eksempel 3:**

**Baggrund:** *Der var engang en mægtig konge, der herskede over et harmonisk og fredfyldt land. Det var han meget stolt over*

**Mål:** *og ville for alt i verden ikke lave om på det.*

**Problem:** *Pludselig en dag, hvor han sad og slappede af i sin dejlige have, kom der en stor og væmmelig drage. Kongen, der var vant til det fredfyldte liv og derfor ingen våben bar på sig, blev meget forskrækket og råbte højt om hjælp. Ingen svarede. Dragen kom nærmere, og lige da den skulle til at sætte sine skarpe tænder i kongens hals,*

**Problemløsning:** *opdagede denne en skarp gren på jorden. Kongen havde en hurtig reaktionsevne, så han greb grenen og stak den i brystet på dragen, som faldt om med det samme.*

**Evaluering:** *Fra den dag folte kongen, at han aldrig kunne vide sig sikker, selvom alt på overfladen så fredfyldt ud.*

Selvom den ekspositorisk-argumentative skabelon er langt mere fleksibel, vil den ofte tage sig nogenlunde således ud:

- præsentation af situationen
- problem
- bevis/løsning
- evaluering

Her er mange muligheder for variation, fx inddragelse af opponerende position, som kan modbevises eller evt. indrømmes som delvis sandt. Den ekspositorisk-argumentative tekst har ofte en kausal eller syllogistisk kohærens, hvilket indebærer en kohæsion, der kan udtrykke årsager, kontraster, logiske følgeslutninger, resultater, specifikationer og lign.

Den ekspositorisk-argumentative skabelon kan illustreres således:

**Eksempel 4:**

*Præsentation*

*af situationen: I mange amerikanske stater er det lovligt at bære våben.*

*Problem: For de fleste europæere er det uforståeligt, især set i lyset af  
at den kriminalitet, amerikanerne er vidne til.*

*Bevis/løsning: Årsagen til de mange amerikaneres positive holdning over  
for våbenbesiddelse skal nok findes i The Constitution,  
amerikanernes svar på grundloven, hvori der står skrevet,  
at enhver har tilladelse til at bære våben. Denne 'consti-  
tution' er meget hellig for amerikanerne, idet den fremstår  
som den ultimative frihed.*

*Evaluering: Man kunne så spørge sig selv, hvornår amerikanerne ind-  
ser det anakronistiske i deres 'constitution': Den er over  
200 år gammel, og samfundet ser nu anderledes ud.*

Der stilles altså forskellige skabelon- og kohærenskrav til forskellige genrer, og det kan også argumenteres, at nogle genrer har en sværere kohærens end andre. Fx må man gå ud fra, at en argumentativ tekst er mere krævende end en narrativ, idet der i den argumentative tekst er mange logiske forbindelser, der skal udtrykkes.

En ringe argumentativ tekst er ofte karakteriseret ved at have en simpel eller spinkel logisk kohærens (fx påstande uden følgeslutninger, manglende årsager og lign.) og ikke at kunne holde sig til ét emne ad gangen. Da den logiske kohærens i den narrative tekst kun manifesteres af én primær logisk forbindelse, nemlig den temporale relation, er der sjældent så stor variation i kvaliteten af de gode og dårlige narrative stile.

### Kohæsion

Kohärensen skal selvfølgelig kunne realiseres i sproget, og det er det, kohæsionen bruges til. Der findes i hovedtræk to typer kohæsion: den indholdsmæssige kohæsion og den logiske kohæsion.

Den indholdsmæssige kohæsion består især af pronominale og leksikalske signaler, men ofte også af udeladelse. De pronominale signaler kan være personlige stedord (fx 'han', 'hun', 'vi', 'de', 'som') og pronominale udsagnsord (fx 'gøre'). De leksikalske signaler kan være synonymer, hyponymer, associationer, gentagelser m.m. Sætningerne "Michael elsker klassisk. Han siger at musikken beroliger ham" bindes bl.a. sammen vha. et personligt stedord (Michael: han) og et hyponym (klassisk: musik).

Den logiske kohæsion markeres især vha. strukturmarkører som fx bindeord (fx 'og', 'men'), og forbundende biord (som fx 'derimod', 'derpå' og lign.) og visse leksikalske strukturer (som fx 'på den anden side', 'konklusionen er så' og lign.). Med alle disse muligheder for at

opnå kohæsion tør vi konkludere, at en god stil bl.a. er karakteriseret ved, at dens kohæsion er præcis og varieret.

Som ved den mundtlige kommunikation kunne man måske argumentere for, at det i andet- og fremmedsproglige sammenhænge er overflødigt i undervisningen at koncentrere sig om mekanismerne bag den skriftlige kommunikation. Igen må vi understrege, at det er vigtigt at kunne realisere kohæransen og dermed kohæsionen på målsproget, samtidig med at der som nævnt kan være kulturbestemte principper for, hvordan en tekst skal hænge sammen.

## OPGAVER

1. Diskuter jeres indtryk af forskellige kulturers opfattelse af begrebet 'høflighed', og hvorledes dette kommer til udtryk i samtaler og i den skriftlige tradition.
2. Forsøg i forskellige samtaler at bruge gambitter 'imod' reglerne og iagttag virkningen deraf.
3. Iagttag, hvorledes gambitter bruges i et talkshow. Sammenlign eventuelt en dansk udsendelse med en udenlandsk og se, om der benyttes forskellige gambitter. Bemærk også forskellig brug af og holdninger til afbrydelser.
4. Find 10 elevstile og sammenligne kohæsionen og kohærensen i dem.
5. Find en avisartikel og undersøg, hvordan dens skabelon ser ud. Er den narrativ, ekspositorisk-argumentativ eller noget helt andet?
6. Vi har i kapitlet gennemgået et eksempel på en frontal lærerstyret diskurs. Undersøg selv diskursen i en gruppearbejdsøvelse eller i et pararbejde. Du kan evt. kigge på samtalefasrer, ytringspar og gambitter. Vurder i forlængelse heraf de forskellige arbejdsformers mulighed for at give den enkelte sprogbruger kompetencer, der nærmer sig de kompetencer, der skal bruges i autentiske sprogbrugssituationer.
7. Diskuter vigtigheden af diskurs i sprogundervisningen.
8. Overvej, hvilke former for skriveøvelser der kan fremme den skriftlige diskurskompetence.



# PRAGMATISK KOMPETENCE

KAPITEL 5

## INDLEDNING

Hvor diskursanalysen, som vi så på i kapitel 4, har tekstsammenhængen som sit fokusområde, har pragmatikken primært at gøre med den sociale kontekst, sproget bruges i. Man skal i pragmatikken tage hensyn til stort set alt i den kommunikative situation – lige fra samtalepartnernes status-, magt- og distanceforhold til overvejelser om situationens formalitet, antallet af samtalepartnere, osv. I og med at vi bevæger os væk fra sproget som et abstrakt system og koncentrerer os om, hvordan man bruger det i en kontekst i 'det virkelige liv', bliver det sværere at have med at gøre: sproget er ikke længere afgrænset og klassificerbart. Det kan måske derfor synes sværere at undervise i emnet på en systematisk måde. Dertil kommer, at pragmatikken er et relativt nyt forskningsområde. Mange har også den opfattelse, at det ikke er nærliggende at bruge tid på pragmatikken i sprogundervisningen, idet man i pragmatikken jo ikke kun fokuserer på den sproglige kode, men også på evnen til at bruge sproget i en kontekst, en evne som man kunne tro var tilegnet i modersmålet. Selvom der er visse aspekter af pragmatikken, som fremmed- og andetsprogs-eleven ikke behøver genlære, byder pragmatikken dog på mange aspekter, som for målsproget er kultur- og sprogspecifikke og derfor ikke må glemmes i sprogundervisningen.

## TALEHANDLINGER

En af pionererne bag pragmatikken som disciplin er sprogfilosoffen John Austin (1962), som udgav en bog med titlen How to Do Things with Words. Titlen er meget sigende for pragmatikken, idet den netop afspejler disciplinens fagområde, nemlig hvordan vi handler vha. sproget. Vi bruger sproget som redskab til at udføre handlinger til at opnå bestemte mål. Der findes hundredvis af sådanne talehandlinger, vi kan udføre vha. sproget: vi kan invitere, vi kan anmode om noget, vi kan undskynde, vi kan reportere, vi kan konkludere, vi kan rose, vi kan sværge osv. En ytring som "Jeg har ingen penge" har selvfølgelig den overfladebetydning, at afsenderen rent faktisk ingen penge har. Men for at finde frem til, hvad afsenderen vil med udtrykket, hvilken talehandling han/hun rent faktisk udførte, må modtageren ty til konteksten. I nogle kontekster (fx hvis det kommer som et svar til en hjemløs, der har tigget om penge) kan der være tale om et afslag. I andre sammenhænge kan det være en anmodning om, at modtageren skal give afsenderen penge (fx hvis afsenderen er en teenager, der er på vej i biografen, og modtageren er vedkommendes fader).

Talehandlinger kan deles op i følgende kategorier:

- Repræsentative handlinger: Her udtrykker afsenderen en tro på eller overbevisning om, at overfladebetydningen af hans/hendes ytring er sand. Eksempler på sådanne talehandlinger er: rapportere, konkludere, indrømme, gætte, protestere, beskrive, evaluere.
- Anvisende handlinger: Her udtrykker afsenderen et ønske om, at modtageren udfører en handling. Eksempler på sådanne talehandlinger er: anmode, kommandere, tigge, forbyde, foreslå, advare, invitere.

- Forpligtende handlinger: Her udtrykker afsenderen en fremtidig handling, som han/hun selv forpligter sig på. Eksempler på sådanne er: sværge, love, tilbyde, invitere.
- Evaluende handlinger: Her udtrykker afsenderen en holdning til en tidligere handling. Eksempler på sådanne talehandlinger er: undskydde, kondolere, komplimentere, hilse, takke.
- Deklarationer: Her frembringes en institutionel forandring, i og med talehandlingen udføres. Eksempler på sådanne er: døbe, vie, idømme.

Det er ikke altid nemt at kategorisere en talehandling. For det første kan nogle talehandlinger tilhøre flere kategorier. Talehandlingen 'invitere' tilhører fx både kategorien 'anvisende handlinger' (fordi den anmoder modtageren om at overveje en fremtidig handling) og 'forpligtende handlinger' (fordi afsenderen lover at bifalde en sådan handling). For det andet kan en talehandling på overfladen se ud som tilhørende én kategori og faktisk tilhøre en anden.

Umiddelbart vil det ikke synes nødvendigt at undervise i pragmatik i fremmed- og andetsprogsundervisningen, idet det ud fra en overfladisk betragtning ser ud, som om pragmatikkens centrale fokuspunkt, talehandlinger, ikke er et fænomen, der er bundet til det enkelte sprog, men snarere noget, som er universelt gældende for alle sprog. Ikke bare kan man ikke gå ud fra, at andet- og fremmedsprogslever uden videre vil overføre relevante fænomener fra mordersmålet til målsproget, fordi det er universelt. Men der er i det hele taget sprog- og kulturspecifikke fænomener, som man især bør lægge vægt på i pragmatikundervisningen. De sprog- og kulturspecifikke fænomener har at gøre med, hvordan talehandlinger realiseres på målsproget (pragmalingvistik), og hvilke faktorer i den sociale kontekst der påvirker den sproglige realisering (sociopragmatik).

## PRAGMALINGVISTIK

En stor indlæringsopgave for fremmed- og andetsprogseleven er at tilegne sig de pragmalingvistiske aspekter af målsproget, idet han/hun ikke kommer langt uden at kunne sætte ord på sine handlinger. Det handler her om at kende til de strategier og realiseringsmidler, målsproget har til rådighed for udførelsen af de forskellige talehandlinger, herunder faste hele udtryk konventionaliseret til bestemte kommunikationssituationer samt kommunikationsværdier iboende i bestemte grammatiske og leksikalske former.

### Konventionelle realiseringsformer

Enhver sprodkultur har konventionelle former til at realisere talehandlinger, hvoraf de mest rutinemæssige selvfølgelig findes i talehandlingskategorien 'deklarationer', fx vielsesceremonier ("Jeg erklærer jer hermed for ægtefolk at være"). Måden man hilser på er oftest også konventionel: fx siger man i Australien gerne "How do you do", mens man i USA ofte siger "Hi, how are you doing" (ofte uden at man kender vedkommende, man taler til, og uden at man er specielt interesseret i, hvordan det går).

### Grammatiske og leksikalske realiseringsformer

Hvor de konventionelle realiseringsformer ovenfor giver mening som hele udtryk, har grammatiske og leksikalske realiseringsformer pragmatiske værdier iboende i de enkelte udtryk. Fx vil det leksikalske udtryk 'bitte' eller 'please' oftest indikere, at den pågældende talehandling, hvori udtrykket findes, skal forstås som en talehandling tilhørende kategorien 'anvisende handlinger', oftest en anmodning. Den grammatiske struktur 'skulle' i førdatid med 1. person

som grundled vil ofte fungere som en fortrydelseshandling og måske endda en undskyldning („Jeg skulle have vasket op efter mig“), hvis ellers de kontekstuelle betingelser er til stede. Sætter man derimod 1. person som grundled, er der sandsynligvis tale om en bebrejdelse („Du skulle have vasket op efter dig“).

Når en talchandling skal realiseres eller forstås, er det således i høj grad vigtigt at kende til de sproglige midler, målsproget har til rådighed. Til de fleste talehandlinger hører også en direkte realiseringsform. For eksempel ligger det lige for at realisere talehandlingen, anmodning, vha. en bydemåde (fx “Raek mig salter”), og et tilbud vha. en spørgesætning (fx “Vil du have en cigaret?”). Det er imidlertid ikke altid tilfældet, at man fuldt ud kan stole på den sproglige realisering. Hvis betingelserne er til stede, kan en bydemåde fungere som et tilbud (fx “Tag et stykke wienerbrød mere”), samtidig med at en spørgesætning kan fungere som en anmodning (fx “Kan du nå wienerbrødene?”). I de tilfælde, hvor der er overensstemmelse mellem den talehandling, der udføres, og den realiseringsform, der direkte signalerer talehandlingen, er der tale om direkte talehandlinger. Kan man derimod ikke knytte realiseringsformen direkte til den pågældende talehandling, har vi med indirekte talehandlinger at gøre.

### **Effektivitet og høflighed i samtalen**

Hvad er det i interaktionsprocessen, der gør, at man nogle gange benytter sig af en direkte talehandlingsstrategi og andre gange ikke gør det? Der må være nogle generelle principper, vi som samtalepartnere følger, og som vi går ud fra, at vores samtalepartner også følger. Grice (1975) har opstillet nogle maksimer for et sådant samarbejdsprincip bag samtalen.

### Principperne går ud på

- a) at sige netop det, der er nødvendigt for at få beskeden igennem, hverken mere eller mindre (kvantitetsmaksimet),
- b) at sige, hvad man tror er sandt (kvalitetsmaksimet),
- c) at sige, hvad der er relevant (relevansmaksimet), og
- d) at organisere formuleringen, så den bliver klar og tydelig (maksimet om fremstillingsmåden).

Der er altså tale om en høj grad af effektivitet, hvor man med få (sproglige) midler kommunikerer en gennemsuelig og entydig talehandling – højest sandsynligt for at modtageren ikke skal have de store problemer med at finde frem til afsenderens budskab.

Hvis det imidlertid var tilfældet, at et sådant effektivitetsprincip fuldt ud skulle udgøre det princip, der styrer samarbejdet mellem samarbejdspartnerne, hvordan kan brugen af indirekte talehandlingsstrategier så forklares? I indirekte talehandlinger er budskabet per definition uklart, og modtageren kan dermed ikke fuldt ud regne med den sproglige formuleringens grammatik og leksikalitet. Der må være andre principper ud over effektivitetsprincipippet, der gør sig gældende i en samtale. Mange teoretikere har foreslægt et såkaldt høflighedsprincip, der går ud på at vise hensynsfuldhed, gavmildhed, enighed og beskedenhed over for sin samtalepartner. Grunden til, vi finder en høj grad af høflighed i samtaler, er, at vi mennesker har et socialt behov for at opretholde ansigt (*face*) og ikke tabe ansigt. Vi har behov for, at vi og vores ønsker accepteres (og måske endda værdsættes) af andre, samtidig med at vi ønsker, at vores handlinger ikke begrænses eller hämmes af andre, med andre ord at vi har en vis handlefrihed. Begrebet '*face*' forklarer, hvorfor vi til tider bryder effektivitetsprincipippet ved fx at give komplimenter, udtrykke forståelse og fælles interesser og ved at bruge undskyldninger, nedtonende formuleringer og endda omskrivninger som indirekte talehandlings-

strategier (fx spørgsmålet "Kan du række mig saltet?" i stedet for imperativen "Ræk mig saltet").

De fleste talehandlinger har en iboende høflighedsværdi. For eksempel er evaluerende handlinger som at takke og komplimentere i sig selv høflige, fordi de per definition har at gøre med at værne om samtalepartnerens face. Anvisende handlinger som fx anmodninger og forbud er derimod ikke høflige i sig selv, idet sådanne talehandlinger truer samtalepartnerens face ved at påvirke vedkommendes handlemuligheder.

### Talehandlingsmodalitet – anmodning som eksempel

Da talehandlingen anmodning har en iboende ansigts-truende karakter, findes der talrige måder, hvorpå den kan modificeres, så den virker mindre truende. Den kan være mere eller mindre direkte, samtidig med at den kan modificeres internt (via leksikalske og grammatiske midler) og eksternt (støttestrategier).

### Direkthedsniveau

Der findes tre forskellige direkthedsniveauer i realiseringen af en anmodning:

- 1) Direkte talehandlingsstrategier
- 2) Konventionelt indirekte talehandlingsstrategier
- 3) Ikke-konventionelt indirekte talehandlingsstrategier

#### *Direkte talehandlingsstrategier*

Ved direkte talehandlingsstrategier fremgår den pragmatiske værdi af den grammatiske struktur og det semantiske indhold i ytringen. Et typisk eksempel herpå er imperativen, fx "Ræk mig saltet", der

tydeliggør den pragmatiske værdi ved udsagnsordets måde. Men også eksplícitte performativer som "Jeg beder dig om at række mig saltet", hvor det performative udsagnsord eksplíciterer, hvilken talehandling der er tale om, hører med til kategorien af direkte talehandlinger. Et andet eksempel på en direkte talehandlingsstrategi er: "Du skal række mig saltet", hvor den pragmatiske værdi direkte fremgår af det semantiske indhold af ytringen.

#### *Konventionelt indirekte talehandlingsstrategier*

Konventionelt indirekte talehandlingsstrategier har fået deres navn, fordi de både er indirekte og konventionelle: De er indirekte, fordi deres pragmatiske værdi ikke direkte fremgår af ytringens grammatiske eller semantiske signaler – hvilket i teorien gør det muligt for modtagen at tolke ytringen som andet end en anmodning. De er samtidig konventionelle, fordi fortolkningen heraf i høj grad afhænger af deres konventionelle brug. Ytringen "Kan du række mig saltet?" er fx indirekte, fordi det grammatiske og semantiske indhold ikke direkte signalerer en anmodning og derfor giver modtageren en (spinkel) mulighed for at sige nej, ved fx at sige "Nej, det kan jeg ikke – det står for langt væk" eller "Nej, det kan jeg ikke – jeg har breekket armen". Samtidig er denne strategi konventionel, fordi man ikke behøver at gå gennem lange fortolkningsprocesser for at finde ud af, at en sådan ytring 'tæller' som en anmodning. Et sådant udtryk er i vores kulturkreds blevet en konventionel og altså hyppig måde at anmode på.

#### *Ikke-konventionelt indirekte talehandlingsstrategier*

Ikke så ofte brugt som de konventionelt indirekte strategier har vi de ikke-konventionelt indirekte talehandlingsstrategier. Hvor vi i de to tidligere nævnte direkthedsniveauer primært kunne tolke den pragmatiske værdi ud fra det sproglige udtryk, skal vi med de ikke-konventionelt indirekte strategier i langt højere grad hente hjælp fra

konteksten, når vi skal nå frem til afsenderens budskab. Det betyder, at man ved brug af en sådan strategiform lader den pragmatiske værdi være meget åben og derfor også åbner for en større risiko for misforståelser og muligheder for, at afsenderen kan vælge at tolke en sådan udtryksform som andet end en anmodning. Ytringer som "Maden mangler lidt salt" og "Hvor er saltet?" kan, hvis de rette betingelser er til stede, fortolkes som anmodninger, men de kan også tolkes som andre talehandlinger; førstnævnte fx som en bebrejdelse eller blot en konstatering, og sidstnævnte fx som et nysgerrigt spørgsmål. Muligheden for at vælge en anden fortolkning end en anmodning ligger hos såvel afsenderen som modtageren. Ved ytringen "Maden mangler lidt salt" kan modtageren, fx hvis han/hun ikke gider række afsenderen saltet, vælge at tolke udtrykket som en konstatering og således blot svare noget i retning af "Nå, synes du det". Modsat, hvis fx modtageren ytrer "Øv, hvorfor skal du altid have andre folk til at gøre noget for dig" og derefter modvilligt rækker afsenderen saltet, kan vedkommende vælge at lade, som om hans/hendes ytring ikke var ment som en anmodning.

Eksemplet med saltet er selvsagt simpelt. Ved mere komplekse ytringer og især i interkulturelle sammenhænge vil manglen af fælles forståelsesnøgler til indirekte talehandlinger ofte føre til misforståelser.

### Direkthedsniveau og høflighed

Det, at ikke-konventionelt indirekte talehandlingsstrategier giver modtageren rig mulighed for at vælge andre fortolkningsmuligheder end den intenderede anmodning, og at afsenderen gør sig stor umage for at pakke budskabet ind, gør, at man kan foranlediges til at tro, at jo mere indirekte en strategi, der bruges til at formulere en anmodning, des mere høflig er den. Undersøgelser har imidlertid vist, at

det i mange kulturer ikke er tilfældet.<sup>5)</sup> Langt de fleste sprogbrugere finder den konventionelt indirekte talehandlingsstrategi den mest høflige – og det er også den langt hyppigste. Forklaringen på den konventionelt indirekte strategis popularitet er sandsynligvis, at den tager hensyn til såvel effektivitetsprincippet som høflighedsprincippet. Strategien viser med andre ord, at afsenderen ønsker at tage hensyn til modtagerens face (ved at give ham/hende mulighed for at tolke den pågældende ytring som andet end en anmodning og dermed give ham/hende frihed til at sige nej) og samtidig ikke udsætte vedkommende for en lang fortolkningsproces (ved at bruge en strategi, der konventionelt tæller som en anmodning). Der er altså grænser for, hvor lang en fortolkningsproces man kan udsætte sin modtager for. Det gælder om at vise høflighed, men også om at være effektiv. Dermed er ikke sagt, at denne balance mellem effektivitet og høflighed er nøjagtig ens på tvers af alle sprogkulturer. Der er fx ofte grænser for, hvor meget indirekthed, der kan accepteres, før det bliver uhøfligt.

### **Intern og ekstern modalitet**

Det handler dog ikke kun om at vælge det rette direkthedsniveau. Sproget indeholder langt flere strategier til at gøre en ytring mere eller mindre høflig. Man kan modificere den internt, dvs. inde i selve talehandlingen (fx med 'bitte' eller 'please') og eksternt (fx med forklaringer). Formålet med sådanne modifikationer er i de fleste tilfælde at formilde talehandlingen, således at den signalerer

5) Fx Blum-Kulka (1987).

ekstra hensyn til modtagerens face. Sammenlign fx udtryk a) med udtryk b):

- a) Kan du række mig saltet?
- b) Kunne du eventuelt række mig saltet? Jeg kan ikke selv nå det.

Hvor a) ingen modifikationer har, er b) forsynet med såvel interne som eksterne modifikatorer. De interne modifikatorer er datidsformen 'kunne' og det leksikalske udtryk 'eventuelt' – altså en syntaktisk og en leksikalsk modifikator. Den eksterne modifikation er udtrykket "Jeg kan ikke selv nå det", som fungerer som en forklaring på, hvorfor afsenderen anmoder modtageren om noget. Modifikation kan dog også sætte pres på modtageren. Fx vil et forpligtende udtryk som "Du kunne altså godt lige række mig saltet" have en sådan effekt.

#### *Intern modifikation*

Intern modifikation kan deles op i syntaktiske modifikatorer og leksikalske modifikatorer. Eksempler på syntaktiske modifikatorer er:<sup>6)</sup>

Spørgesætninger: fx "Kan du række mig saltet?" – at forme en anmodning som et spørgsmål giver modtageren mulighed for at svare nej.

Tid: fx "Kunne du række mig saltet?" – ved brug af en datidsform fjernes anmodningen længere fra selve situationen, og den gøres dermed mere hypothetisk.

Negation: fx "Kan du ikke række mig saltet?" – modsat de andre syntaktiske markører er brug af negation oftest ikke formildende, men snarere det modsatte, idet en negation som 'ikke' forudsætter en

6) Se i øvrigt Blum-Kulka, House og Kasper (1989).

forventning om, at modtageren vil give en positiv respons. Det at forvente en positiv respons fra sin modtager kan skade vedkommendes face, idet den er begrænsende for handlefriheden.

Eksempler på leksikalske modifikatorer er:<sup>7)</sup>

Høflighedsmarkør:	dansk har ikke en decideret høflighedsmarkør (det nærmeste, vi kommer, er nok "Hvis De/du vil være så venlig" eller "Er du såd at..."), så vi bruger det engelske 'please' som eksempel, "Could you please pass me the salt?"
Underdrivelse:	fx "Kunne du række mig lidt salt?"
Tøvende udtryk:	fx "Kunne du på en eller anden måde række mig saltet?"
Nedtonet udtryk:	fx "Kunne du eventuelt række mig saltet?"
Smigren:	fx "Ved du hvad, jeg kunne godt tænke mig, at du rakte mig saltet."
Henvendelse:	fx "Ræk mig saltet, gider du?"
Konsulterende udtryk:	fx "Ville du have noget imod at række mig saltet?"
Valg af modalverbum:	sammenlign "Vil/gider du række mig saltet?" med "Kan du række mig saltet?"
Forpligtende udtryk:	fx "Du kunne altså godt række mig saltet?"
Tidsintensiverende udtryk:	fx "Ræk mig så det salt, og det er nu!"

7) Se i øvrigt Blum-Kulka, House og Kasper (1989).

Der er ikke blevet lavet tilstrækkeligt mange undersøgelser til at kunne bestemme den præcise høflighedsværdi bag de interne modifikatorer. De få undersøgelser, der er blevet foretaget, peger dog på, at forskellige sprogkulturer tillægger de forskellige modifikatorer forskellig høflighedsværdi, samtidig med at de forekommer med forskellig frekvens.

#### *Eksterne modifikation*

Eksterne modifikatorer forekommer uden for selve talehandlingen, her anmodningen, og fungerer som en form for støttestrategi. De kan være af såvel formildende som skærpende karakter. Der er i reglen ingen grænser for den eksterne modifikations realiseringsmuligheder, idet de modsat de grammatiske og leksikalske interne modifikatorer ikke er sprogligt signaleret, men snarere indholdsmæssigt signaleret. Nedenfor vises et par eksempler:

- |  |   |
|--|---|
| Forberedende bemærkning: fx "Vil du godt gøre mig en tjeneste? ... | At række mig saltet?"   |
| Årsagsforklaring:  | fx "Gider du række mig saltet? Jeg kan ikke selv nå det?"       |
| At minimere kravet:  | fx "Gider du række mig saltet? Hvis du altså kan nå det?"       |
| Trussel:   | fx "Ræk mig lige saltet... Ellers får du en på kassen."         |
| Moralprædiken:   | fx "Ræk mig lige saltet? Det skal ikke altid stå ovre ved dig." |

Selvom der ikke har været mange undersøgelser, der har målt den direkte høflighedsværdi af de eksterne modifikatorer, kan man dog gå ud fra, at visse modifikatorer i sig selv er høfligere end andre. Fx vil en moralprædiken være mindre høflig end en årsagsforklaring, men

måske i visse tilfælde mere effektfuld. Her vil der igen sandsynligvis være kulturelle forskelle.

### Kulturspecifikke aspekter i pragmalingvistikken

Flere teoretikere har argumenteret for, at alle sprog stort set stiller de samme sproglige midler og strategier til rådighed til at realisere en talehandling som 'at anmode om noget'. Der vil således i alle sprog findes de tre direkthedsniveauer, interne og eksterne modifikationer, herunder fx verbets datidsformer eller andre grammatiske markører, høflighedsmarkører, årsagsforklaringer og lign. Andet- og fremmedsprogseleven skal dog kende til den præcise sproglige realisering af pragmatiske strategier. Fx skal han/hun vide, at høflighedsmarkøren hedder 'please' på engelsk og 'bitte' på tysk, vide, hvordan man sætter de rigtige modalverber i datid, kunne beherske tilstrækkelige sproglige midler på målsproget til at kunne realisere en ekstern modifikation som årsagsforklaring osv. Ud over at kende disse mange realiseringsmuligheder skal andet- og fremmedsprogseleven være bekendt med potentielle høflighedsværdier, målsprogkulturen tillægger de enkelte strategier og udtryk. Selvom den konventionelt indirekte talehandlingsstrategi er den mest populære, både med hensyn til hyppighed og med hensyn til høflighed, er der dog ikke enighed blandt alle kulturer om fx, hvor direkte eller indirekte man kan være, før det nærmer sig uhøflighed, hvilke modalverber der er høfligere end andre (fx 'ville' eller 'kunne'), hvilke leksikalske interne modifikatorer der er høfligere end andre (er fx 'please' høfligere end 'possibly') osv. Der er således mange interkulturelle aspekter at tage hensyn til i pragmalingvistikken.

## SOCIOPRAGMATIK

Den foregående diskussion om høflighedsværdier skal dog ikke opfattes på den måde, at alle sproglige udtryk eller strategier har iboende, absolute høflighedsværdier, som blot kan være forskellige fra den ene kultur til den anden. Høflighedsværdien af de enkelte udtryk kan variere fra situation til situation, og fra den ene subkultur til den anden. For eksempel kunne man til en fremmed bruge udtrykket "Undskyld, du kunne vel ikke låne mig din kuglepen. Jeg har mistet min". Udtrykket ville dog virke lettere sarkastisk, hvis det blev sagt til en ægtefælle. Det handler altså ikke nødvendigvis om at finde det mest høflige udtryk, men snarere om at finde den passende høflighedsværdi til den pågældende situation. Det er med andre ord ikke tilstrækkeligt at kende til målprogets pragmalingvistik; man må også tage hensyn til målprogskulturens sociopragmatik. Nedenfor er nogle eksempler på, hvilke og hvordan forskellige faktorer af en kommunikationssituation kan påvirke valget af realiseringssformer:

- Standardsituationer over for ikke-standardsituationer:  
Standardsituationer er de tilfælde, hvor afsenderen har ret til at udføre anmodningen, samtidig med at det er modtagerens pligt at effektuere, hvad der bliver anmodet om. Fx har en politimand ret til at anmode en billist om at stoppe og vise kørekort, og denne har pligt til at gøre, hvad der bliver anmodet om. I en sådan standardsituation er der ikke lige så meget behov for høflighedsmarkører, som hvis afsenderen var en tilfældig forbipasserende og dermed ikke havde ret til det.
- Bekendtskab:  
Undersøgelser har vist, at vi mennesker har tendens til at bruge færre høflighedsmarkører til nære venner og familie end til folk, vi ikke kender så godt.

- Magtforhold:  
I mange kulturer bruges der flere høflighedsmarkører i kommunikationssituationer, hvor der er stor forskel på magtforholdet mellem afsender og modtager. Fx vil der i en samtale mellem en chef og en ansat højst sandsynligt forekomme flere høflighedsfraser (og måske flest rettet mod den person, der har mest magt) end mellem to ansatte med samme rang.
- Anmodningens påtrængenhed:  
Indeholdt i hver anmodning er der en vis grad af trængen sig på. Det er fx for de fleste en større påtrængenhed at anmode en ven om et lån på 20 kroner end på 20.000 kr., hvilket må udløse større brug af høflighedsstrategier.

### Kulturspecifikke aspekter af sociopragmatikken

Ikke bare er der situationelle forskelle i sociopragmatikken – der er ofte også kulturforskelle, som selvfølgelig ikke er uden betydning for andet- og fremmedsprogseleven. Der kan være forskelle på, hvilke faktorer af sociopragmatikken der er af overvejende betydning for valg af høflighedsstrategier. Fx kunne man forestille sig sprogsamfund, hvor magtfaktoren er af større betydning end i hvor høj grad, man kender hinanden. Ikke bare kan sprogkulturer variere mht., hvilke faktorer af kommunikationssituationen der er af størst betydning, men også inden for hver af de sociopragmatiske faktorer kan der være forskelle. Fx har undersøgelser vist, at der er forskellige opfattelser af rolle- og statusforholdene i en kommunikationssituation. I nogle sprogkulturer skal der fx ikke meget til, før man betragter mennesker, man knap kender, som relativt nære venner, hvor der måske skal mere til i andre kulturer. På samme måde vil der være kulturforskelle i opfattelsen af magtforholdet mellem fx en studerende og dennes lærer. Der kan også være forskelle på, om man overhove-

det vil udføre talehandlingen eller ej. I nogle kulturer spørger man fx rask væk hinanden om, hvor mange penge man tjener, hvor en sådan talehandling forekommer yderst sjældent i andre kulturer.

Disse kulturforskelle, som reflekteres i sproget, kan være årsagen til de mange kulturchok og stereotype opfattelser, man oplever i mødet med andre kulturer. Dette hænger sammen med vores bevidsthed om, hvad det vil sige at lære sprog. For de flestes vedkommende vil det at lære et nyt sprog være ensbetydende med at beherske den grammatiske kompetence, og selvom det er meget raret at kende lidt til målsprogets kultur, er de færreste bevidste om, i hvor høj grad kulturen afspejles i sprogbrugen. Denne relative mangel på bevidsthed om de pragmatiske aspekter af sproget gør ikke bare, at andet- og fremmedsprogsleven kan have svært ved at forstå de målsprogstalendes intenderede budskab, men han/hun kan også risikere at blive opfattet som uhøflig uden at have sådanne intentioner. Det er således vigtigt, at eleverne bliver bevidste om de pragmatiske aspekter, og at de er opmærksomme på, hvilken effekt deres afgivelse fra den generelle norm vil have på deres samtalepartner. Dog bør der være plads til at afvige fra normen, hvis man nu og her har behov for det. Det skal således være muligt at vise mangel på høflighed, hvis man som andet- eller fremmedsprogstalende har behov for det. Man skal med andre ord kende til sprogets forskellige virkemidler i forskellige kommunikationssituationer. En andet- og fremmedsprogsundervisning med vægt på de pragmatiske aspekter har således ikke som mål, at eleverne skal efterligne deres målsprogskultur, men at de skal opnå en større bevidsthed og forståelse for den samtid kende til de sproglige valgmuligheder, man har som sprogbruger.

## PRAGMADIDAKTIK

Vi har plæderet for, at pragmatikken er uundværlig i andet- og fremmedsprogsundervisningen, men har endnu ikke foreslået, hvordan man kan undervise i området.

Det er i første omgang vigtigt, at eleverne bliver præsenteret for en bred vifte af autentiske situationer, og hvis man ønsker at koncentrere sig om bestemte talehandlinger, fx anmodninger, undskyldninger, bebrejdelser og lign., er det vigtigt, at disse bliver præsenteret i forskellige kontekster, dvs. forskellige kommunikationssituationer med forskellige rollekonstellationer, forskelligt indhold i selve talehandlingen osv. Af mere konkrete øvelser kan nævnes:

1. En modelsamtale: Eleverne bliver præsenteret for en samtale, der er renset for informationer om kommunikationssituationen. Der vil således ikke være oplysninger om samtalapartnerses indbyrdes bekendtskabsforhold, aldersforsk, magtforhold, om det er en standardsituation eller ej osv. Det er elevernes opgave at forsøge at
  - a. identificere den eller de pågældende talehandlinger
  - b. identificere de sociopragmatiske aspekter af samtalen, dvs. samtalapartnerses indbyrdes magt- og bekendtskabsforhold, aldersforsk osv.
2. Evaluering af en kommunikationssituation: Eleverne bliver præsenteret for en kommunikationssituation, hvori der er en face-truende talehandling, fx en anmodning. Oplysninger om de sociopragmatiske aspekter bliver beskrevet i detaljer. Det er elevernes opgave at vurdere, om kommunikationssituationens afsender har formuleret en passende anmodning, om der skal tilføjes flere høf-

lighedsmarkører og hvilke, eller om der skal skæres ned på disse høflighedsmarkører osv.

3. Rollespil: I rollespil kan eleverne få mulighed for at øve og træne deres pragmatiske færdigheder, idet de kan afprøve stort set alle roller af en kommunikationssituation og dermed få mulighed for at afpasser deres sprog til de forskellige sociopragmatiske forhold, herunder forskellige magt- og distanceforhold, pressede situationer, afslappede situationer osv.
4. Iagttagelse og kategorisering af talehandlinger i forbindelse med arbejdet med film.

Alle øvelser opfølges af feedback og diskussioner, således at bevidsthedsniveauet om de pragmatiske aspekter bliver højnet.

Som det ses af ovenstående eksempler på pragmatiske øvelser, foresår vi, at eleverne trænes i både viden og færdighed om pragmatikken. Skal den pragmatiske kompetence øves, er den traditionelle frontale, lærerstyrede undervisning langtfra tilstrækkelig, idet eleverne her kun oplever én rolle og én kommunikationssituation. Dertil kommer, at selve samtalen i en sådan form for undervisning oftest forekommer meget lidt autentisk. Ser man fx på de spørgsmål, der i denne form for undervisning stilles af læreren, er det ofte spørgsmål, hvor læreren allerede kender svaret, og elevernes opgave således blot er at gætte det rigtige svar. Det strider i høj grad mod de grundlæggende pragmatiske principper bag en samtale, nemlig effektivitets- og høflighedsprincipperne. Det er hverken høfligt eller effektivt at spørge om noget, man kender svaret på. Dermed er ikke sagt, at vi skal omlægge andet- og fremmedsprogsundervisningen til stort set kun at bestå af rollespil. Par- og gruppearbejde, debatter,

små foredrag m.m. giver også mulighed for at opleve forskellige roller i kommunikationssituationen.

Endelig må vi understrege, at ikke al frontal undervisning består af eksamensagtige spørgsmål, hvor læreren allerede kender svaret. Hvis læreren arbejder med at stille åbne spørgsmål, og hvis eleverne også vænnes til som en del af arbejdet at formulere spørgsmål til hinanden, kan en bredere pragmatisk kompetence opnås.

## OPGAVER

1. Hvilke sproglige strategier mener du, der findes i talehandlingen 'at undskynde'?
2. Hvordan ville du undervise i talehandlingen 'at undskynde' (brug et målsprog efter eget valg). Forsøg at udvikle et par konkrete øvelser.
3. Skriv en kort dialog, hvor der indgår forskellige realiseringer af talehandlingen 'at anmode om noget'.
4. Undersøg et eller flere lærebogssystemer med henblik på behandlingen af talehandlinger i øvelser og opgaver. Hvis emnet er fraværende, diskuter så muligheden for at tilføje øvelser og opgaver, hvor forskellige talehandlinger realiseres.
5. Sammenlign en frontal undervisningssituation med en gruppearbejdsøvelse. Identifier de forskellige talehandlinger, der forekommer i de to arbejdsformer, og hvordan de bliver realiseret.
6. Hvilke pragmatiske forskelle er der på dit modersmål og dit målsprog.
7. Forsøg at karakterisere den danske kultur ud fra de overvejelser, der er gjort i kapitlet. Overvej, hvilke problemer på området danskerne kan støde ind i i forhold til andre kulturer. Diskuter problemerne i forhold til sprogundervisning.
8. I hvor høj grad mener du, andet- og fremmedsprogselever skal adoptere målsprogets sociopragmatiske normer?



# STRATEGISK KOMPETENCE

KAPITEL **6**

## INDLEDNING

Som andet- og fremmedsprogstalende oplever man ofte en kløft mellem ens kommunikative forehavende og de sproglige ressourcer, man har til rådighed på målproget. Dette kan komme til udtryk såvel i de receptive områder, hvor man skal forstå talt eller skrevet sprog, som i de produktive områder, hvor man selv skal sige eller skrive noget. Samtidig kan dette problem opstå i alle områder af den kommunikative kompetence: i den grammatiske kompetence, i den diskursmæssige kompetence og i den pragmatiske kompetence. Som løsning på sådanne kommunikative problemer kan man ty til den strategiske kompetence, som har til opgave at stille problemløsningsstrategier til rådighed på alle niveauer af den kommunikative kompetence.

Modersmålstalende såvel som andet- og fremmedsprogstalende kan have brug for kommunikative strategier, men behovet er mest udbredt for sidstnævnte, da disse sprogbrugere per definition ikke behersker målproget nær så godt som modersmålstalende. Da kommunikationsstrategier således ikke er et ukendt fænomen hos den andet- og fremmedsprogstalende, kan man foranlediges til at hævde, at dette område af den kommunikative kompetence ikke er nødvendigt at arbejde med i sprogundervisningen. Vi vil dog understrege strategisk kompetence som et led i andet- og fremmedsprogsundervisningen, idet man dog må vide, hvordan de forskellige kommunika-

kationsstrategier realiseres på målsproget, samtidig med at der kan være kulturelle forskelle på måden at realisere strategierne på. Endelig er kommunikationsstrategier især vigtige i andet- og fremmedsprogstilegnelsessammenhænge, idet de kan bruges som en slags læringsstrategier og dermed kan være med til at udvikle den enkeltes kommunikative kompetence.

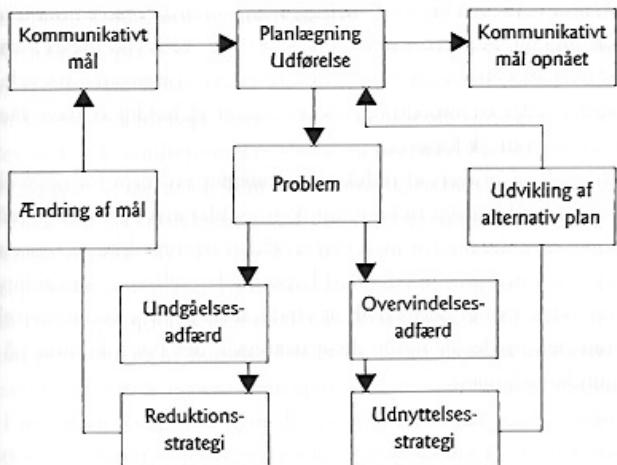
## STRATEGISK KOMPETENCE SOM PROBLEMLØSNINGSSTRATEGIER

Når man forsøger at kommunikere et budskab, må man i høj grad benytte sig af sine sproglige midler. Det hænder imidlertid, og især for andet- og fremmedsprogstalende, at ens sproglige ressourcer ikke altid er tilstrækkelige. Til løsning af problemet har man følgende to muligheder:

- 1) at ændre sit kommunikative mål, så det tilpasses de sproglige ressourcer, man har til rådighed, eller
- 2) at gøre kreativt brug af sine sproglige ressourcer, så de kommunikative mål bevares i så vid udstrækning som muligt.

Den første mulighed afspejler en undgåelsesadfærd, idet strategien her er at reducere, helt undgå eller i hvert fald ændre det oprindelige kommunikative mål. Den anden mulighed afspejler en overvindelsesadfærd, idet strategien her er at udnytte de (sproglige) midler, man har til rådighed og således forsøge at bibrække det kommunikative mål. Nedenstående model<sup>8)</sup> illustrerer dette forhold:

8) Inspireret af Færch og Kasper (1986) s. 181.



Figur 6: Undgåelses- og overvindelsesadfærd

### Udnyttelsesstrategier som læringsstrategier

Udnyttelsesstrategier er klart at foretrække frem for reduktionsstrategier, idet man ved sådanne strategier når så tæt på sit kommunikative mål som muligt. Udnyttelsesstrategier har også den ekstra gevinst, at de kan betragtes som læringsstrategier. Dette ikke bare i kraft af muligheden for at bruge sproget på en kreativ måde for at opnå målet, men i høj grad også fordi sådanne strategier giver mulighed for aktivt at danne og afprøve hypoteser om målsproget. Kender andet- eller fremmedsprogseleven fx ikke det engelske ord for 'trehjulet cykel', kan han/hun forsøge sig med en udnyttelsesstrategi (fx "Three-wheeled bicycle?") og komme ud for, at samtalparteren kvitterer med noget i retning af "A three-wheeled bicycle?" eller bedre endnu "Oh, you mean a tricycle". I et sådant tilfælde

kan "Three-wheeled bicycle?" betragtes som en hypotesedannelse og -afprøvning og "A three-wheeled bicycle?" og "Oh, you mean a tricycle" som afkræftelse på hypotesen. Ved "Oh, you mean a tricycle" har andet- eller fremmedsprogseleven været så heldig at have fået det korrekte udtryk foræret.

Omvendt er brugen af reduktionsstrategier en form for opgivelsesstrategi med hensyn til kommunikation, idet ens oprindelige mål ikke nås, samtidig med at man ved en sådan strategi ikke forsøger at strække sit intersprog, så det ved hypotesedannelse og -afprøvning kan udvikles. Der er dermed alt at vinde, intet at tabe ved udnyttelsesstrategier, og det er netop disse strategier, der bør fokuseres på i sprogrundervisningen.

## FORSKELLIGE FORMER FOR KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Som nævnt i indledningen er kommunikationsstrategier (især udnyttelsesstrategier) nyttige i såvel de receptive som de produktive færdigheder og i mundtlig såvel som skriftlig kommunikation. Vi har valgt at behandle receptive og produktive strategier hver for sig, vel vidende at der kan være overlapninger. Fx kan udtrykket "Det ved jeg ikke" være en receptiv strategi, der indikerer, at man ikke forstår, hvad der er blevet sagt. Den kan dog samtidig være en produktiv strategi, der indikerer, at man ikke kender svaret, eller at man ikke kan formulere svaret.

### **Receptive kommunikationsstrategier**

I skriftlig reception kommer andet- og fremmedsprogseleven ofte ud for, at han/hun ikke forstår alle ord i en tekst. I sådanne tilfælde kan kommunikationsproblemet løses ved at lås ord op i ordbogen eller ved at konsultere elektroniske midler, men han/hun kan også selv forsøge at gætte sig frem eller slutte sig til betydningen af ordet på baggrund af konteksten og af den intersproglige viden, han/hun allerede besidder. Vi vil dog her understrege, at det ikke er i alle receptive kommunikationssituationer, målet er at forstå hver enkelt ord. I nogle situationer er formålet at få fat i hovedindholdet, hvortil strategien bare er at skimme. Målet kan også være at lede efter en bestemt oplysning, hvortil strategien skanning er den mest passende.

I mundtlig reception, hvor der er visuel kontakt med kommunikationspartneren – og dermed mulighed for feedback, er det foruden kvalificerede gæt og slutningsprocedurer oplagt at spørge om hjælp fra kommunikationspartneren. Hertil findes der generelle opklärings-spørgsmål eller -kommentarer så som "Det forstår jeg ikke", "Hvad", "Hvad behager" osv.

### **Produktive kommunikationsstrategier**

Der er blevet forsket mere i de produktive kommunikationsstrategier end i de føromtalte receptive strategier, hvilket har betydet, at vi kan præsentere en mere fyldig klassifikation af de produktive strategier. Da vi ovenfor så, at udnyttelsesstrategier er at foretrække frem for reduktionsstrategier, vil vi koncentrere os om udnyttelsesstrategierne. Der findes forskellige måder at klassificere udnyttelsesstrategierne. Vi har valgt at præsentere Færch, Haastrup og Phillipsons (1984: 56-57) klassifikation, som er baseret på en undersøgelse med engelsk som målspog:

1. Modersmålsbaserede strategier:

- *Kodeskift*: Man låner et eller flere ord fra modersmålet, selvom man ved, at de(t) ikke er engelsk. Fx "Have you put the article in my 'dueslag'?"
  - *Anglisering*: Man tillægger et dansk ord en engelsk accent.
  - *Ordret oversættelse*: Man oversætter ord for ord fra modersmålet til målsproget. Fx kan "Han ligner sin far på en prik" blive til noget i retning af "He looks like his father on a dot" i stedet for det mere passende "He is his father to a T."
2. Intersprogsbaserede strategier:<sup>9)</sup>
- *Omskrivning*: Man forklarer vha. andre målsprogsord. Kender man fx ikke det rette ord for 'alarm clock', kunne man fx sige noget i retning af "The clock that you can set so that you can get up in the morning."
  - *Generalisering*: Man bruger et generaliserende udtryk i håb om at kunne kommunikere det oprindelige mål. Fx "People from all country", hvor det oprindelige mål er "Young people from all parts of the world."<sup>10)</sup>
  - *Rekonstruktion*: Tilfælde, hvor man starter en sætning og finder ud af, at man ikke kan fuldende den. Man afbryder så sætningen og starter på en ny sætning i stedet.
  - *Hjemmelavede ord*: Man konstruerer et nyt intersprogsord. 'Funny dress ball' er fx et hjemmelavet ord for 'fancy-dress ball'.<sup>11)</sup>

9) Egentlig er mange modersmålsbaserede strategier også baseret på intersproget fx skal man i sit intersprog vide noget om målsprogets (her engelsk) udtale for at kunne anglisere et dansk udtryk. Forskellen ligger dog i, hvor udgangspunktet tages. Modersmålsbaserede strategier tager udgangspunkt i modersmålet, mens intersprogsstrategier tager udgangspunkt i intersproget. Derned er ikke sagt, at der ingen overlappinger er.

10) Eksemplet er hentet direkte fra Færch, Haastrup og Phillipson (1984). Denne generaliseringsstrategi overlapper i høj grad med reduktionsstrategierne. Forskellen er imidlertid, at man i generaliseringsstrategien fastholder det kommunikative mål og forsøger sig med at generalisere, hvorimod man ved reduktionsstrategierne reducerer sit mål.

11) Eksemplet er hentet direkte fra Færch, Haastrup og Phillipson (1984).

### 3. Interaktive strategier:

- *Direkte appell*: Man appellerer til sin samtalepartner om hjælp med en direkte frase, fx "What do you call this?"
- *Indirekte appell*: Man appellerer indirekte om hjælp ved fx at lave en lang pause eller at forsøge at opnå øjenkontakt.
- *Ikke-sproglige strategier*: Fx gestikulationer og ansigtsudtryk, som dog ofte ledsages af sproglige strategier.

Det må dog tilføjes, at man i autentisk kommunikation sjældent finder en enkelt kommunikationsstrategi som løsning på sit sproglige problem. Det foregår ofte i sekvenser, hvor den andet- eller fremmedsprogede fx begynder med en modersmålsbaseret strategi og så opdager, at han/hun ikke har fået sit budskab igennem. Der suppleres så med intersprogsbaserede og/eller interaktive strategier.

## HVILKE STRATEGIER ER BEDST?

Som ovenfor argumenteret er udnyttelsesstrategier at foretrække frem for reduktionsstrategier, af såvel kommunikative som læringsmæssige årsager. Det er naturligt at spørge, hvilke udnyttelsesstrategier der er nyttigere end andre. Det kan være svært at komme med et dokumenteret svar på dette, idet det kræver kendskab til den andet- og fremmedsprogtalendes oprindelige mål og dernæst til, i hvor høj grad målene er nået vha. de forskellige strategier. Måldannelsen og vurderingen af, i hvor høj grad de(t) kommunikative mål er nået, foregår inde i hovederne på folk, og er derfor ikke umiddelbart tilgængeligt.

Et andet forbehold, man må tage, når man skal vurdere, hvilke kommunikationsstrategier der er de mest hensigtsmæssige, er den

mulighed, at strategierne ikke har absolutte effektivitetsværdier forstået på den måde, at enkelte strategier kan være at foretrække i nogle sammenhænge og ikke i andre. Kontekstuelle betingelser så som mulighed for feedback, samtalepartnerens kommunikative ressourcer, formålet med interaktionen og lign. kan have betydning for, hvilken strategi der vil være den bedste løsning. For eksempel må man gå ud fra, at mulighed for feedback er en forudsætning for anvendelsen af interaktive strategier, og at ikke-sproglige strategier forudsætter, at der er visuel kontakt mellem samtalepartnerne.

Samtalepartnernes kommunikative ressourcer (fx kendskab til hinandens modersmål og/eller kulturelle baggrund) kan være af betydning. Man må fx gå ud fra, at en dansker, der kommunikerer på engelsk med en svensker, kan have større chancer for, at modersmålsbaserede strategier lykkes, end hvis samtalepartneren havde været en kineser. De fleste forskere er dog enige om, at kommunikationsstrategier baseret på intersproget oftest vil være mere vellykkede end strategier baseret på modersmålet, når formålet med interaktionen er at kommunikere. Dette fører til den næste kontekstuelle betingelse, nemlig formålet med interaktionen. Det er blevet antydet<sup>12)</sup>, at modersmålsbaserede strategier kan være at foretrække, hvis formålet med interaktionen primært er at lære frem for blot at kommunikere, idet den andet- eller fremmesprogstalende her vil få rig mulighed for at danne og afprøve hypoteser. Interaktionelle strategier som fx "Hvad er det nu det hedder?" kan også være fremmende for hypotesedannelsen. Selvom intersprogsbaserede strategier som fx omskrivning ikke direkte udvider den andet- og fremmedsprogstalendes sproglige repertoire, kan de indirekte være med til at fremme sprogfærdigheden, idet sådanne strategier gør det muligt at forblive i en samtale og dermed få mulighed for at få øvet sit sprog.

12) Fx Bialystok (1983).

Det er i det hele taget vigtigt at blive accepteret som kommunikationspartner, hvis man vil have mulighed for at øve sig på målsproget. I den sammenhæng må det nævnes, at selvom intersprogsbaserede strategier som fx generaliseringer og omskrivninger kan være gode udnyttelsesstrategier, kan de dog tære på samtalepartnerens tålmodighed, idet man ved brug af sådanne strategier kan komme til at lyde for vag eller for anstrengende. Man vil således også som samtalepartner blive fastholdt i en underordnet position og måske ikke blive taget alvorligt, hvilket kan være ret så ydmygende.

Af yderligere betydning for valget af den rigtige kommunikationsstrategi kan være den andet- og fremmedsprogstalendes egne styrker og personlighed. Man kunne fx forestille sig, at nogle andet- og fremmedsprogstalende har stor succes med omskrivning, mens andre er bedre til fx at danne hjemmelavede ord. Det kan i sådanne tilfælde være nyttigt for andet- og fremmedsprogselever at kende sine styrker og sine svagheder, fx ved at føre logbog.

Eleven skal altså gøres bevidst om sine mål og om, hvilke strategier der virker bedst for at nå disse mål. Denne bevidsthed om mål og om vellykkede og knap så vellykkede strategier er vigtig, både når man anskuer strategiarbejdet fra et kommunikativ synspunkt (i hvor høj grad har jeg nået mit kommunikative mål med de strategier, jeg anvendte?) og fra et læringsperspektiv (var dette en god strategi for at lære det, jeg ville lære?). Kommunikations- og læringsstrategier hænger således sammen med personlig kommunikationsstil og personlig læringsstil, og bevidstheden om egne styrker og svagheder kan være med til, at de enkelte elever udnytter deres potentialer.

## ER DET NØDVENDIGT AT UNDERVISE I KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER?

Man kunne undre sig over, hvorfor det overhovedet er nødvendigt at undervise i kommunikationsstrategier, når det jo er et fænomen, man kender fra sit modersmål. Falder det ikke naturligt for andet- og fremmedsprogseleverne at benytte kommunikationsstrategier? For det første kan man ikke være sikker på, at man overfører sin strategiadfærd fra det ene sprog til det andet – og hvis man overfører strategierne, skal de jo realiseres på målsproget. Dertil kommer, at undersøgelser har vist<sup>13)</sup>, at undervisning i kommunikationsstrategier kan føre til en øget brug af udnyttelsesstrategier. Som med de andre kompetenceområder inden for den kommunikative kompetence, mener vi, det er vigtigt, at eleverne får en viden om kommunikationsstrategier og en færdighed i at bruge dem. Dette vil med andre ord sige, at vi i undervisningen understreger vigtigheden af både en bevidsthed om strategier og en mulighed for at øve sig i dem.

### Strategier i undervisningen

For at opnå en bevidsthed om kommunikationsstrategier og deres individuelle styrker og svagheder kan det som ovenfor antydet være nyttigt for andet- og fremmedsprogseleverne at føre logbog over, hvordan de løste deres kommunikative problemer mest effektivt i forskellige situationer. Da formålet med sprogundervisningen i sidste instans er at lære (og ikke kun at kommunikere), er det vigtigt, at eleverne også opnår en opmærksomhed om, hvilke kommunikationsstrategier der er mest effektive som læringsstrategier. Også dette kan opnås ved logbogsførelse.

13) Se fx Færch og Kasper (1986).

Det er dog ikke tilstrækkeligt at opnå en bevidsthed om kommunikations- og læringsstrategierne; læreren må supplere med en god portion øvelse. Vi må her indskyde, at man ikke nødvendigvis fremmer de bedste strategier ved at gøre undervisningsinteraktionen mere autentisk. I autentiske kommunikationssituationer kan man jo sagtens komme af sted med en undgåelsesadfærd. Man kan med andre ord sagtens holde sig oppe som kommunikationspartner ved ikke at forsøge at opnå sine oprindelige kommunikative mål og primært benytte sig af reduktionsstrategier – strategier, der jo hverken er fremmende for kommunikationen eller for læringsprocessen. Det gælder om at fremvinge en overvindelsesadfærd, hvor udnyttelsesstrategierne hersker. Dette kan bl.a. gøres ved at præsentere eleverne for opgaver, hvor der er klart definerede mål (eller endnu bedre: hvis eleverne er med til at sætte disse mål), og der dermed ikke er mulighed for at benytte reduktionsstrategier. En opgave med et vagt mål som fx "Beskriv din ferie" kan nemt overkommes med en reduktionsstrategi, fx "Jeg slappede bare af". Mere klart definerede kommunikative mål må derfor tilstræbes, evt. i retning af "Nævn mindst 10 tillægsord, der beskriver din ferie, og knyt kommentarer dertil". Skal udnyttelsesstrategierne øves, er det optimalt at lave par- eller gruppearbejde, hvor eleverne har mulighed for interaktion med direkte feedback. En opgave kunne gå ud på, at to elever sidder over for hinanden med hver sit billede, der er identiske på nær nogle få detaljer (fx et ur med arabiske tal på det ene billede og et ur med romerske tal på det andet – eller for at gøre det fonetisk udfordrende for en elev med engelsk som målsprog kunne man på det ene billede have noget vin 'wine' og på det andet en vinstok 'vine'). Det er så elevernes opgave at finde ud af, hvilke detaljer der gør, at billederne ikke er identiske. Det er i sådanne opgaver med klart definerede mål sjældent muligt at bruge reduktionsstrategier og så samtidig nå de kommunikative mål.

Da kommunikationsstrategier ikke udelukkende handler om at

overleve og forblive i en kommunikationssituation, vil vi her nævne et par øvelser, der handler om at få kontrol over samtalens.<sup>14)</sup> En øvelse kunne gå ud på at undgå at give information. Eleven bliver stillet et spørgsmål som fx "Hvor bor du?". Det er så elevens opgave at respondere med 2-3 sætninger uden at give den ønskede information, fx ved at sige "Det er interessant, at du netop stiller dette spørgsmål, da jeg altid har undret mig over, hvorfor det skulle være så vigtigt at vide, hvor man bor. Det er, som om det er en del af ens identitet. Og spørger du mig, så synes jeg, at der er andre mere væsentlige ting at spørge om". En anden opgave kunne gå ud på, at eleven skal styre samtalen hen mod et bestemt emne, fx mælkeprodukter. Sådanne øvelser hjælper den enkelte til at fastholde sine mål og kan få ham/hende til at føle sig som en ligeværdig kommunikationspartner.

En mulighed for at fastholde sine egne mål bør i det hele taget understreges generelt i sprogundervisningen. En traditionel frontal lærerstyret undervisning, hvor læreren på forhånd har fastlagt de kommunikative mål, fx ved at stille spørgsmål, han/hun allerede kender svaret på, giver ikke eleverne mulighed for at forsøge at løse sine kommunikative problemer selv.

### **Ulemper ved kommunikationsstrategier**

Vi har i hele kapitlet talt for vigtigheden af, at andet- og fremmedsprogsleverne opnår viden om og færdighed i de forskellige kommunikationsstrategier, især udnyttelsesstrategier. Vi må dog understrege, at overdreven brug af sådanne strategier kan være til ulempe for såvel kommunikationen som læringsprocessen. Rent kommunikativt kan det være anstrengende og trættende for samtaleparten hele ti-

---

14) Se i øvrigt Dominy og Thurrell (1991).

den at høre på omskrivninger og hjemmelavede ord, samtidig med at man læringsmæssigt kan risikere at stagnere (se kapitel 1). Hvis man finder ud af, at man kan nå sine mål ved fx hele tiden at omskrive, ser man nemlig ikke behovet for at lære nyt.

## OPGAVER

1. Diskuter, om strategisk kompetence skal medtages i vurderingen af elevers sprogfærdighed.
2. Diskuter, hvordan man i undervisningen kan inddrage den strategiske kompetence, eleverne har med sig fra modersmålet.
3. Design opgaver, hvor eleverne tvinges til at bruge udnyttelsesstrategier.

Det er ikke altid en nem opgave at få eleverne til at medtage strategiske kompetencer i deres sproglige arbejde. Det er dog vigtigt, at man gør det, da det er et vigtigt værktøj til at få dem til at kunne udnytte deres egen kognitivt ressourcer.

Det er også vigtigt for de børnende elever at være medtaget i den fulde række af opgaver og spørgsmål, hvilket er et vigtigt element i undervisningen. Det er vigtigt, at de får muligheden for at udnytte deres egen kognitivt ressourcer, når de arbejder med opgaverne. Det er også vigtigt, at de får muligheden for at udnytte deres egen kognitivt ressourcer, når de arbejder med opgaverne.

Det er ikke altid en nem opgave at få eleverne til at medtage strategiske kompetencer i deres sproglige arbejde. Det er dog vigtigt, at man gør det, da det er et vigtigt værktøj til at få dem til at kunne udnytte deres egen kognitivt ressourcer.

# METODER OG ÅRBEJDSFORMER

KAPITEL 7

## INDLEDNING

Det, der optager de fleste andet- og fremmedsprogsundervisere er, hvordan deres undervisning skal udføres i praksis. Hvordan undervisningen implementeres, hænger i høj grad sammen med lærerens tilegnelsessyn, hvordan sprog læres (kapitel 1) og på hans/hendes sprogsyn, hvad sprog er, og hvad det vil sige at kunne et sprog (kapitel 2-6). Ligesom vi har set en evolution af disse syn, er der gradvist sket en ændring af, hvad der foregår i andet- og fremmedsprogsundervisningen. Vi vil nedenfor give en kort oversigt over udviklingen i andet- og fremmedsprogsundervisningen med vægt på den undervisningspraksis, der reflekterer de nyere syn på sprogtilegnelse og sprog som kommunikationsmiddel.

## METODER

### Grammatik-oversættelsesmetoden

Målet for grammatik-oversættelsesmetoden er ikke så meget at hjælpe eleverne til at kommunikere på målsproget, som at gøre dem i stand til at oversætte og gengive eksplisitte grammatikregler. Korrekt sprog er i højsædet, og beviset for elevens kompetence er kor-

rekta oversættelse til og fra målsproget. Den latinske skolegrammatik, dens terminologi og systematik anvendes ofte, og der foretages kontrastive analyser (sammenligninger) mellem modersmålets og målsprogets grammatik. Skriftsprøget, oftest skønlitteratur, danner baggrund for sprogbeskrivelsen, og da målet er korrekt og ideelt sprog, undgås dagligdagsemner med talesprog, slang, dialekter, sociolekter og andre grammatiske afvigelser.

Fokus på den 'finere' skønlitteratur hænger også sammen med en forestilling om, at mållandets centrale værdier og kulturelle basis formidles gennem den klassiske skønlitteratur. Tankegangen og den tilhørende praksis passer fint ind i et syn på skolens funktion som danner af personligheden og fremkomsten af en således (klassisk) elite. Dette dannelsessyn, sammen med metoden i sig selv, støder på problemer fra og med den uddannelseseksplosion, der finder sted i sidste halvdel af det 20. århundrede, hvor såkaldte skolefremmede grupper i højere og højere grad indlemmes i skolesystemerne, og hvor ungdommen træder ind på arenaen med nye og selvstændige kulturnudtryk med større appell til børn og unge.

I begynderundervisningen er det ligeledes vanskeligt at oprettholde en ren grammatik-oversættelsesmetode, idet det tidlige begyndelsestidspunkt, især for engelskundervisningen, gør, at eleverne ikke er i stand til at foretage de abstrakte grammatiske analyser.

Selvom metoden ikke fører til beherskelse af flydende sprog i naturlige situationer, tiltaler den stadig mange. Årsagen kan være dens krav om formuft, korrekthed og skriftlighed, og måske at metoden ikke kræver den store kreativitet fra lærerens (eller elevernes) side.

### **Den audiolinguale metode**

Metoden bygger på amerikansk forskning inden for indlæringspsykologien, især den behavioristiske skole, der havde sin blomstringsperiode fra 1930'erne til 1950'erne. Som vi nævnte i kapitel 1 om andet- og fremmedsprogstilegnelse, bygger behaviorismen på en teori om, at man lærer sprog ved at efterligne og gentage faste strukturer. Man søger således i den audiolinguale metode at efterligne målsprogstalende og at automatisere via gentagelser af faste strukturer. Der arbejdes især med lytteøvelser og sproglaboratorier, hvor eleverne kan lytte og gentage imitativt ved udfyldning af 'huller' i det talte bånd.

Indholdsmæssigt rykker hverdagslivet for alvor ind i fremmedsprogsundervisningen sammen med interessen for hverdagsagtige kommunikationssituationer. Det sker på bekostning af den 'fine' kultur, som var indholdet i grammatik-oversættelsesmetoden.

Den audiolinguale metode har dog det til fælles med grammatik-oversættelsesmetoden, at der ikke kræves den store kreativitet, idet der blot er tale om at gentage strukturer andre har produceret.

I forlængelse af den audiolinguale metode dukker den audiovisuelle metode op. Ligesom den audiolinguale metode, bygger denne metode på gentagelse og automatisering af faste strukturer og tager indholdsmæssigt udgangspunkt i hverdagssituationer. Med 1960'erernes mulighed for videooptagelser inddrages nu en stor mængde visuelle elementer, og man får en større fornemmelse af hverdagsdialoger, samtidig med at lærebogsforfattere forsøger at inkorporere elementer fra forskellige lag af kulturen.

### **Den direkte metode**

Den direkte metode, også kaldet den induktive eller den naturlige metode, opfattes af mange som en reaktion på især grammatik-over-

sættelsesmetoden. Grammatiske forklaringer og kontrastive analyser anvendes ikke, idet man gerne vil opnå en 'naturlig', nærmest ubevidst sprogtilegnelse. Den grundlæggende antagelse er, at hvis eleverne bades i input (undervisningen foregår næsten udelukkende på målsproget), skal de nok selv finde ud af de underliggende grammatiske strukturer på samme måde, som da de lærte deres modersmål. Metoden ligger tæt op ad Krashens input-hypotese (omtalt i kapitel 1) og hans antigelser om, at eksplikt grammatiske forklaringer ikke kan føre til flydende sprogbrug.

Den direkte metode vandt især indpas i Nordamerika, hvor man introducerede de såkaldte Immersion Programmes eller sprogbadsprogrammer, dvs. (kort fortalt) programmer, hvor undervisning i alle fag foregår på målsproget.

Den direkte metode kan opfattes som en reaktion på grammatikoversættelsesmetoden, og man opnåede også præcis modsatte resultater med denne metode: hvor grammatik-oversættelsesmetoden gav eleverne et korrekt, men 'unaturligt' eller i hvert fald ikke flydende sprog, gjorde den direkte metode eleverne til gode lytttere og i stand til at producere flydende sprog, men desværre med store mangler, når det gjaldt grammatisk korrekt sprog.

### Kommunikativt orienteret undervisning

I takt med nyere teorier om sprogtilegnelse og et nyere sprogsyn samt en stigende internationalitet vinder en mere kommunikativt orienteret andet- og fremmedsprogsundervisning indpas.

Sprogtilegnelsesteorier begynder at pege på, at kommunikation ikke kun er målet, men også midlet i tilegnelsesprocessen (jf. kapitel 1): sprog læres bedst i interaktion med andre, hvor man vha. betydningsafklaringer har mulighed for at danne og afprøve hypoteser om målsproget. Motivationen for dette aktive hypotesearbejde (el-

ler med andre ord for at flytte sit intersprog nærmere målsproget og finpudse sit sprog) ligger i de kommunikative behov, der opstår, når man skal præcisere sin forståelse og produktion af et indhold. Det er altså koblingen mellem indhold og sproglige former, der bliver det essentielle.

At elever befinder sig på forskellige stadier i deres intersprog bliver accepteret som en realitet, og der bliver derfor gjort en ekstra indsats på at skræddersy undervisningen, så den kan tilgodese de enkelte elever. Elevautonomi bliver kodeordet, hvilket betyder, at eleven (dennes tilegnelsesprocesser, læringsstrategier, kommunikative behov m.m.) snarere end læreren kommer i centrum: eleverne får medbestemmelse og medansvar i undervisningen både med hensyn til indhold, arbejdsmetoder, målsætning og evaluering. Medbestemmelserne og medansvaret kræver selvfølgelig, at eleverne får indsigt i deres egne læringsprocesser. Til dette bliver især logbogen og portofolier anvendt, hvor egne mål, læringsstrategier, læringsstile og evalueringer kan nedfældes.

Sprogsynet, med talehandlingsteoriernes funktionelle tilgang til sproget, peger ligeledes på kommunikation i andet- og fremmedsprogsundervisningen. Snarere end et isoleret abstrakt system bliver sproget pragmatisk, et redskab, man rent faktisk kan bruge til at opfylde sine kommunikative behov. Det betyder, at det at kunne et sprog ikke kun handler om enkelte ord og abstrakte grammatiske regler, men også handler om, hvordan man kan bruge sproget i forskellige tekstuelle (kapitel 4) og situationelle (kapitel 5) sammenhænge samt, hvad man kan gøre for at få sit budskab igennem til trods for et begrænset sprogligt repertoire (kapitel 6).

Dette funktionelle sprogsyn bliver ledsaget af en stigende internationalisering, og det betyder en orientering mod interkulturel forståelse samt bevidstheden om og nødvendigheden af at forstå og respektere hinanden hen over kulturelle og nationale grænser.

Målsprogskuluren og/eller tværkulurelle møder bliver ofte anvendt som indholdsmæssig baggrund, og man forsøger at inddrage internationale projekter (e-mails på tværs af landene, studieture m.m.), film, reklamer, m.m. i undervisningen.

## UNDERVISNINGSPRÆKSIS

I det praktiske arbejde med at planlægge, implementere og evaluere en kommunikativ undervisning skal læreren (og til en vis grad også eleverne) sørge for, at der skabes sprogtilegnelsespotentialer, sproglige potentialer og pædagogiske potentialer.<sup>15)</sup> At en undervisningspraksis har et sprogtilegnelsespotentiale betyder, at undervisningen skal støtte en tilegnelsesproces, hvor eleverne får mulighed for aktivt hypotesearbejde, der kan rykke ved deres intersprog. At der ligger et sprogligt potentiale, betyder at den kommunikative kompetence stimuleres. Det pædagogisk potentiale har med den overordnede klasseværelsespædagogik at gøre, såsom en motiverende og varieret undervisning, en atmosfære, der lægger op til en mere symmetrisk rollefordeling mellem lærer og elever, og som er så tryg, at den giver luft til at risikere afprøvning af nye sproglige hypoteser. Selvom det kan være svært at skabe alle disse potentialer på en gang, bør de dog altid indgå som overvejelser, når undervisningen skal organiseres.

Nogle af de valg, man står over for i den daglige undervisningspraksis, er: opdeling af klassen, opgavetype og forløb.

15) Se Henriksen (1989).

## Klasseopdeling

Generelt findes der tre former for opdeling af eleverne:

- Individuelt arbejde
- Klasseundervisning
- Gruppe- eller pararbejde

Der er tale om en meget generel opdeling, og det må understreges, at de tre opdelinger kan have forskellige udformninger, fx kan klasseundervisning også tage sig ud som en elevpræsentation. Derudover findes der mange overlapninger mellem grupperingerne, fx er en debat eller et rollespil en form for gruppearbejde, men det kan også betragtes som klasseundervisning, hvis hele klassen deltager samtidigt.

### Individuelt arbejde

Individuelt arbejde er tilfælde, hvor eleverne arbejder med hver deres opgave. Ser vi på sprogtilegnelsespotentialet har en sådan undervisningsform den fordel, at den kan tilpasses den enkeltes behov og niveau. Ulempen ved denne form er dog, at eleverne her ikke har stor mulighed for at danne og teste hypoteser i interaktiv betydningsafklaring med en eller flere partnere. Rent sprogligt giver det individuelle arbejde nok mulighed for at forstå eller producere en skriftlig tekst og dermed at arbejde med forskellige aspekter af den kommunikative kompetence (sætte en tekst sammen, tilpasse den til en bestemt kommunikationssituation osv.), når det gælder skriftlighed. Den muntlige side af den kommunikative kompetence har her ringe chancer for at blive stimuleret, da der ingen interaktion finder sted. Ser vi på det pædagogiske potentiale, kan individuelt arbejde have den fordel at tilbyde variation i undervisningen samt ro og rum til eleverne, så de kan arbejde i deres eget tempo.

### Klasseundervisning

I klasseundervisningen (eller den frontale undervisning) arbejder eleverne, modsat det individuelle arbejde, med det samme på det samme tidspunkt. I sin ekstreme form har læreren fuld kontrol over indholdet og den form, diskursen skal tage. I sådanne situationer får eleverne ikke mulighed for at øve eller udvikle meget af deres kommunikative kompetence. De får godt nok meget sprogligt input, men har ringe mulighed for selv at producere noget på målsproget. Der er minimal variation i talehandlingerne, hvor elevernes pragmatiske udfoldelsesmuligheder er begrænse de til de responderende og accepterende talehandlinger. Rent diskursemæssigt gør lærerens magt over samtalens indhold og samtalesstruktur, at elevernes sproglige opgave bliver reduceret til at udfylde de samtalehuller, læreren giver. De har ingen mulighed for at være med til at regulere samtalens og har derfor ikke brug for samtaleregulerende gambitter, som er så fremtrædende i hverdagssituationer. Ej heller får de mulighed for at forhandle om samtaleemner, der jo på forhånd er fastlagt af læreren.

Ser vi på sprogtilegnelsespotalet, har den lærerstyrede klasseundervisning den fordel, at eleverne modtager en god portion (forhåbentlig) korrekt input. Ulempen er dog, at eleverne får ringe mulighed for interaktive betydningsafklaringer og dermed ringe mulighed for aktivt at danne og afprøve deres hypoteser. Da alle elever i en klasse yderst sjældent befinner sig på nøjagtig samme stadie af deres intersproglige udvikling, vil det med klasseundervisningen være svært at møde eleverne på netop hver deres niveau.

Både kvalitativt og kvantitativt stilles eleverne altså dårligt med en sådan undervisningsform som den dominerende. Rent pædagogisk kan klasseundervisningen have den fordel, at der er mere ro i klassen, og at læreren har en fornemmelse af at have styr på, hvad der foregår. En sådan kontrolleret og asymmetrisk undervisningsform gør også, at læreren let påtager sig al ansvaret for undervisningen, og

at eleverne bliver marionetdukker i stedet for at tage et medansvar i deres egen tilegnelsesproces. Vi ved, at det er et meget grelt billede, vi tegner af klasseundervisningen, men vi er dog ikke af den holdning, at det helt bør afskaffes. Der er uden tvivl situationer, hvor det vil spare tid at give noget information til hele klassen, samtidig med at der vil være situationer, hvor en diskussion med fordel kan tages i klassen med læreren som ordstyrer eller som støtte for elevernes erkendelsesproces. Endelig vil læreren kunne minimere sin sproglige dominans i klasseundervisningen ved bevidst at arbejde med sin samtaleform.

### **Gruppe- og pararbejde**

Pararbejde, hvor eleverne arbejder sammen om en opgave to og to, og gruppearbejde, hvor mindst tre elever arbejder sammen, er nok den arbejdsform, der har de største potentialer mht. sprogtilegnelsesprocessen samt øvelse og udvikling af den kommunikative kompetence. Sprogligt er der mulighed for både mundtligt og skriftligt at stimulere stort set alle aspekter af den kommunikative kompetence. Foregår kommunikationen på målsproget (hvilket det forhåbentligt gør), vil der være en konstant vekselvirkning mellem de mundtlige receptive og produktive færdigheder, og der vil være mulighed for at træne alle de kommunikative komponenter.

I modsætning til den frontale klasseundervisning vil især den diskursmæssige og den pragmatiske kompetence stimuleres i par- og gruppearbejdets: en større vifte af talehandlinger benyttes, og da par- og gruppearbejdediskursen er mere symmetrisk end den frontale klasseundervisning, og også mere uforudsigelig, er der her rig mulighed for at få udviklet færdigheder som diskursregulerende gambitter, forhandling om samtalens forløb og indhold osv. Mht. sprogtilegnelse er der med arbejdsformen mulighed for hurtig og direkte feedback

og dermed et øget potentiale for interaktiv betydningsafklaring. Den konstante interaktion og hyppige feedback betyder, at der i gruppe- og pararbejdet ofte opstår en synergieffekt, således at eleverne oplever et læringsfællesskab, hvor de rent faktisk lærer noget af hinanden. Kollaborativ læring har med andre ord de bedste betingelser i en sådan arbejdsform.

Pædagogisk har gruppe- og pararbejdet den fordel, at arbejdsformen er med til at variere undervisningen og give eleverne mulighed for at arbejde under symmetriske forhold og dermed tilbyde en atmosfære, der tillader, at eleverne eksperimenterer med sproget. Mange lærere er skeptiske over for par- og gruppearbejde, idet de frygter, at eleverne pga. ikke altid korrekt input adopterer hinandens fejl. Undersøgelser har dog vist, at det ikke er tilfældet. Hertil skal også siges, at elever ofte også udsættes for ukorrekt input i klasseværlesesundervisningen, idet læreren højst sandsynligt ikke opdager alle de sproglige fejl, der bliver begået, og ofte også vælger ikke at rette alt.

Det kan lyde, som om sprogtilegnelsen nok skal komme af sig selv, hvis blot man sætter sine elever til at lave par- eller gruppearbejde. Andre organisationsformer som klasseundervisning, individuelt arbejde m.m. kan også have sine styrker, samtidig med at en blanding af alle tre organisationsformer giver en god variation i undervisningen. Vigtigst af alt er imidlertid, at man ikke kan regne med, at par- og gruppearbejdets potentialer bliver fuldt udnyttet i alle situationer. Gruppe- og pararbejde skal planlægges godt, og der bør altid være en opfølging på det. Eleverne skal lære at arbejde i grupper, og det er heller ikke ligegyldigt, hvilken opgave man giver gruppen eller parret. Der findes forskellige opgavetyper, hvis valg har betydning for især sprogtilegnelsesprocessen.

## OPGAVETYPER

M.H. Long (1989) deler opgaver (eller 'tasks') op på følgende måde:

- Tovejsopgaver over for envejsopgaver
- Planlagte opgaver over for ikke-planlagte opgaver
- Lukkede opgaver over for åbne opgaver

### Tovejsopgaver over for envejsopgaver

En skelnen mellem envejs- og tovejsopgaver har at gøre med den måde, information distribueres på parret eller gruppen imellem. I begge opgavetyper løses opgaven ved at udveksle informationer, således at en informationskløft (eller ræsonnementskløft eller holdningskløft) kan udfyldes. Men hvor alle deltagerne i arbejdet med en tovejsopgave sidder inde med informationer, som de andre deltagere ikke har adgang til, er der i envejsopgavetypen kun en person, der sidder inde med den nødvendige information. På baggrund af empiriske undersøgelser hævder Long, at tovejsopgaver har større potentielle for at udløse interaktivt forhandlingsarbejde og samarbejde deltagerne imellem, idet begge (eller alle) deltagere har adgang til eksklusiv information og dermed føler et ansvar for løsning af opgaven. Man turde konkludere, at en sådan interaktivitet må være nyttig for sprogtilegnelsesprocessen, idet det åbner for interaktiv betydningsafklaring fra begge/alle parter.

### Planlagte opgaver over for ikke-planlagte opgaver

Planlagte opgaver er opgaver, hvor eleverne har haft tid til at forberede sig (fx foredrag, stile, planlagte oplæg til debatter, planlagte rollespil, og lign.). I ikke-planlagte opgaver er der derimod ikke forberedelstid, hvilket betyder, at eleverne spontant skal gå i gang med

opgaven. Mange tilhængere af den kommunikative metode foretrækker ikke-planlagte opgaver, da de ligger tættere op ad hverdagstogene kommunikationssituationer, end planlagte opgaver gør. En af de ting, der kendetegner dagligdagssamtalen, er jo netop spontanitet og uforudsigelighed både mht. form og samtalestruktur. Long fandt i en undersøgelse, at planlagte opgaver indeholdt større sproglig variation og sproglig korrekthed end ikke-planlagte opgaver, hvilket selvfølgelig hænger sammen med, at der er mere tid til at reflektere over sprogets strukturer.

### Lukkede over for åbne opgaver

Forskellen på lukkede og åbne opgaver er, at der i førstnævnte opgavetype er en (eller flere) forudbestemt(e) løsning(er) på opgaven, mens der i sidstnævnte er et indefinit antal løsningsmuligheder. En paropgave, hvor eleverne fx skal finde frem til den skyldige i et mord, er således en lukket opgave, mens fx en fri samtale om kriminalitet er en åben opgave. Der er fordele og ulemper ved begge opgavetyper. Den åbne opgave ligner måske mest den daglige samtale, vi møder i den virkelige verden, og den har også store differentieringsmuligheder, idet såvel den dygtige som den mindre dygtige elev kan løse samme opgavetype. I en fri samtale om kriminalitet kan den dygtige elev fx komme med et længere, sprogligt kompliceret debatindlæg om årsag og følger, mens den mindre dygtige elev med et mere simpelt sprog kan komme med et par kommentarer om samme emne. Den frihed, eleverne har til at løse opgaven på forskellige niveauer, kan imidlertid også have sine ulemper. Friheden betyder nemlig, at eleverne i den åbne opgavetype har mulighed for at vælge en reduktionsstrategi (se kapitel 6), dvs. den nemmeste løsning, og leveret et meget simpelt sprog, også selvom de måske kunne have leveret et mere avanceret sprog. Det betyder med andre ord, at man i den åbne

opgavetype ikke tvinger eleverne til at strække deres intersprog til det yderste eller for at blive i strategiterminologien: eleverne tvinges ikke til at bruge udnyttelsesstrategier.

### Rollespil

Rollespil er en ofte brugt aktivitet i den kommunikative undervisning og kan organiseres som forskellige opgave- ('task') typer: de kan være lukkede eller åbne, planlagte eller ikke-planlagte, envejs eller tovejs. Fordelen ved rollespil er, at man via denne aktivitetsform kan trække den virkelige verden ind i klasseværelset (ofte ledsaget af film, reclamer, litteratur, m.m.) i de tilfælde, hvor eleverne ikke har mulighed for at agere direkte i den (fx ved studiebesøg og udvekslinger). Eleverne kan optræde i forskellige roller, udføre forskellige talehandlinger og stimulere især de pragmatiske aspekter af sproget, samtidig med at de kan afprøve potentielle sammenstød på tværs af kulturer. At der nu i de danske klasseværelser ofte sidder elever med forskellig national og kulturel baggrund kan i denne forbindelse udnyttes og inddrages som paralleller i undervisningen.

## SPROGLIG OPMÆRKSOMHED

Interaktionelle kommunikationsformer er blevet det essentielle i den kommunikative undervisning, men det har desværre betydet, at opmærksomhed på faste strukturer (ved såvel grammatikken som diskursen og pragmatikken) flere steder er blevet negligeret. Mange lærere (og især elever) har haft den holdning, at hvis man bare snakker, så skal det nok komme. Selvom fri kommunikation nok producerer flydende sprog, er det ikke tilstrækkeligt bare at sludre, hvis man

vil opnå et korrekt og nuanceret sprog. Noget tyder på, at elevernes intersprog ofte stagnerer (jf. kapitel 1), når de kun fokuserer på indhold og slet ikke skal bekymre sig om sprogets form og strukturer. Det har fået opgavedesignere (heriblandt mange lærere) til at foreslå, at nogle opgaver i undervisningen bevidst retter opmærksomheden på den sproglige form. Det betyder ikke en tilbagevenden til grammatikoversættelsesmetoden, hvor det sproglige fokus blev behandlet isoleret. Da det jo handler om at koble indhold og form, skal det sproglige fokus være indholdsforankret. Indholdet i form-opgaver skal blot ikke være så kompliceret, at eleverne skal bruge så mange kræfter på at forstå indholdet, at de ikke har mere energi tilbage til at lægge mærke til sprogets formelle virkemidler.

For at hjælpe eleverne med at fokusere på sprogets formelle virkemidler kan man bl.a. arbejde med:

1. Input-enhancement, hvor man gør de sproglige former, der skal arbejdes med, mere iøjnefaldende. Som eksempel kan nævnes, at man i en engelsk tekst bruger fed skrift til alle udsagnsord, der forekommer i nutid. På baggrund af denne typografiske manipulation kan man, hvis der er brug for det, tage en snak om, hvornår der blev tilføjet et -s, og hvornår der ikke gjorde det.
2. Dictoglossopgaver. I en dictoglossopgave tages der udgangspunkt i en kort tekst, der læses op for eleverne 2-3 gange. Den første gang skal eleverne bare lytte, mens der anden (og evt. tredje) gang må tages noter. Efter oplæsningerne skal eleverne i par eller i små grupper forsøge at rekonstruere den oplæste tekst så præcist som muligt, både indholdsmæssigt og sprogligt. Da eleverne ved kun at høre teksten 2-3 gange umuligt kan gengive den oprindelige tekst fuldstændigt vha. hukommelse alene, bliver de nødt til at forhandle sig frem til en gloss (dvs. en parafrase) af den. I elever-

nes sproglige forhandlinger om at finde frem til den mest præcise version, sætter de deres eget sproglige fokus, idet de igangsætter en diskussion om netop de sproglige mangler eller problemer, de hver især har. Samtidig opstår der et kollaborativt læringsfælleskab, hvor eleverne med deres forskellige indfaldsvinkler kan bidrage med deres sproglige viden og personlige strategier til gavn for hinanden. Opgaven kan evt. indledes med en brainstorm om tekstens emne for at skabe en indholdsmæssig kontekst, og den kan efterfølges af en sammenligning med andre elevgruppers versioner af den oprindelige tekst.

3. Et ukompliceret indhold. Det kan være et velkendt indhold fra elevernes hverdag, eller hvis der virkelig er tale om et kompliceret indhold, kan man give indholdet en før-behandling for at skabe en indholdsmæssig kontekst. På denne måde bliver der frigjort energi til at koncentrere sig om sprogets formelle virkemidler.
4. Efterbehandling af mere indholdsbaserede øvelser eller opgaver. For eksempel kan en kommunikativ øvelse tilsættes en sproglig efterbehandling, hvor de sproglige problemer, eleverne oplevede under øvelsen, tages op på en systematisk måde (se nedenfor under forløb).

Forslaget om at inddrage sådanne opgavetyper skal dog ikke forstås på den måde, at al undervisning skal have fokus på form, men blot at der skal være en balance mellem opgaver, der primært fokuserer på sprogets form og strukturer for at arbejde med korrekt og avanceret sprogbrug, og øvelser, der primært fokuserer på indhold for at opbygge og øve et automatiseret og flydende sprog.

## FORLØB

De forskellige arbejdsopgaver, eleverne præsenteres for, indgår altid i en sammenhæng, i lektionen og i et længere forløb, således at målet med de enkelte opgaver bliver klart. Det er vigtigt i alle forløb, at sproget og indhold bliver integreret, således at eleverne oplever, at sproget bruges som værktøj til at forstå eller producere et bestemt indhold. Det giver derfor ingen mening at adskille litteratur- og grammatikundervisningen, som man fx gjorde det i grammatik-oversettelsesmetoden. Sprog og indhold skal kobles sammen, men det er ikke lige gyldigt, hvordan det gøres. Lad os se på et ofte brugt 'kommunikativt' forløb:

1. Præsentation af et sprogligt fænomen, fx en undskyldning. Eleverne præsenteres måske for forskellige fraser, eksempelvis "Det må du undskynde", "Det er jeg ked af. Jeg gør det aldrig mere" osv.
2. Øvelse af de sproglige fraser.
3. Brug af de sproglige fraser i en kommunikativ kontekst, fx rollespil, hvor eleverne undskylder for en opdigtet handling.

Egentlig ser sådan et forløb jo ganske kommunikativt ud, især da der tages udgangspunkt i en talehandling og ikke i en abstrakt isoleret sproglig størtelse. Men spørgsmålet er, om der i det hele taget er tale om ægte kommunikation. Egentlig bærer forløbet store træk af den behavioristiske tankegang, idet eleverne præsenteres for nogle sproglige fraser, som skal øves og gentages for til sidst at bruges i en friere kommunikation. Fejlen er, at sproget i et sådant forløb netop ikke udspringer af et kommunikativt behov, og motivationen for at finde frem til, hvordan sproget virker, er dermed tabt. Selve kommunikationen bliver bare en øvelse og ikke, som de nyere sprogtilegnelsesteorier peger på, også et middel i selve sprogtilegnelsen.

Havde man fx byttet lidt rundt på rækkefølgen og smidt eleverne ud i en social interaktionsøvelse som fx et rollespil, hvor eleverne havde gjort noget, der krævede en undskyldning, og så ladet dem forsøge at udtrykke en undskyldning (med varieret styrke som forskellige handlinger kræver), så ville de uden tvivl opdage, at de havde brug for sproglige midler til at realisere en undskyldning. Med udgangspunkt i de behov eller problemer, eleverne oplevede i rollespillet, udføres en metasproglig efterbehandling. Eleverne vil måske ikke bare rapportere, at de havde brug for at realisere en undskyldning, men at de havde problemer med at udtrykke en bestemt høflighedsværdi, en uforpligtende formel undskyldning osv.

Det kan ofte være tilfældet, at de sproglige elementer, der skal behandles, udspringer af nogle sproglige udfordringer, som læreren ikke havde forudset. Måske havde læreren ikke forudset, at der var behov for at udtrykke en fortrydelseshandling som "skulle ikke have gjort" og en efterfølgende diskussion af mådeudsagnsord. Det kan også være, at helt uforudsete talehandlinger eller for den sags skyld morfolologiske udfordringer skal tages op. Læreren forholder sig altså i sådan et forløb reaktiv, snarere end proaktiv, i forhold til den mere formelle sproglige behandling. Det er ikke ham/hende, der sætter den fulde dagsorden for, hvilke sproglige elementer der skal gennemgås. Det er eleverne, der bestemmer det ud fra de problemer eller behov, de oplevede med de talehandlinger, de skulle gennemføre.

Hvor systematisk og bevidst, den sproglige efterbehandling skal være i sådan et forløb, afhænger af mange faktorer. Man skal bl.a. tage i betragtning, hvilke typer elever man har med at gøre: hvilke læringsstile de har, hvor gamle de er, hvilken uddannelsesbaggrund de har osv. En anden vigtig faktor er også abstrakthedsniveauet i det sproglige problem. Som nævnt i kapitel 1 vil de sproglige former, der er meget abstrakte, kræve en større grad af eksplicitering end dem, der ikke er så abstrakte. Det vil således for mange elevtyper kræve

en større eksplikteringsgrad, at udsagnsordene i 3. person ental på engelsk skal tilføjes et -s i nutid, netop fordi det ikke gør nogen kommunikativ forskel, om man siger "He smile" eller "He smiles". Det er med andre ord svært at tilskrive formen 's' en kommunikativ funktion, og derfor skal der lidt hjælp til i form af ekspliktering.

## OPGAVER

1. Analyser ud fra kapitlet det lovgrundlag (læseplaner, eksamensbestemmelser osv.), du underviser/skal undervise ud fra, og se, hvilke elementer du kan genkende fra kapitlets gennemgang af metoder og arbejdsformer.
2. Hvordan kan de forskellige undervisningsmetoder bruges til generig kritik?
3. Diskuter, hvilken rolle læreren har i de forskellige metoder.
4. Lav en liste over de elementer, du som andet- og fremmedsprogs-lærer skal huske, når du planlægger, udfører og evaluerer en undervisningsaktivitet.
5. Forbered en lektion og/eller et længere forløb, du mener, kan støtte dine elever i deres tilegnelsesproces.



# LITTERATUR I UNDERVISNINGEN

KAPITEL 8

## INDLEDNING

Litteratur inddrages ofte som et centralt element i andet- og fremmedsprogsundervisningen. Og hvorfor gør den det? Traditionelt har årsagen nok været den, at kendskab til de store udenlandske forfattere var ensbetydende med en optimal forståelse af målsproget og et tegn på ultimativ dannelses. Da formålet med andet- og fremmedsprogsundervisningen dog ikke længere kun er at læse de store forfattere på originalsproget, men også at bruge sproget til direkte kommunikation med verden udenfor, er det gamle elitesyn på sprogundervisningen blevet skiftet ud med en mere kommunikativ tilgang (se kapitel 7). At sprogundervisningen nu er mere kommunikativt orienteret betyder ikke, at litteraturen ikke længere er relevant i sprogundervisningen, tværtimod. Den er stadig værdifuld, dog ikke længere udelukkende som et mål i sig selv, men også som et middel til en bedre og mere involverende sprogundervisning.

## LITTERATUR SOM NYTTIGT MIDDLEL I SPROGUNDERVISNINGEN

Som middel i andet- og fremmedsprogsundervisningen giver litteraturen ikke bare mulighed for at give undervisningen indhold. Den kan også på forskellige måder gøre eleverne bevidste om, hvordan sproget kan manipuleres for at kommunikere et bestemt begreb, en bestemt stemning, en bestemt tanke, en bestemt effekt osv. Inddragelse af litteratur giver altså på mange måder en bedre forståelse af sproget som kommunikativt middel. Ud over den lingvistiske fordel er der kulturelle og æstetiske sidegevinster, især ved skønlitteraturen: den kulturelle vinding er den, at universelle temae præsenteres og behandles i en specifik kulturel sammenhæng, og at man derved kan få indblik i andre kulturer – og en dybere indsigt i ens egen. Derved er dog ikke sagt, at skønlitteratur er en fuldstændig refleksion af målkulturen. Tværtimod, en sådan tankegang kan føre til stereotype opfattelser. Skønlitteratur kan dog give indsigt i subkulturer og deres interaktionsmønstre, og da en historie altid har en ramme, kan litteraturen fortælle om forskellige former for samfundsmønstre i målkulturen. Den æstetiske vinding er den, at (især skøn-)litteratur giver indsigt i mennesket og i livet på en kunstnerisk og intellektuel måde, en gevinst som forhåbentlig kan føre til, at andet- og fremmedsprogs-eleverne får lyst til at læse, også uden for klasseværelset.

### Forståelse af tekster

For at kunne hjælpe sine elever med at forstå en tekst er det vigtig, at man som lærer gør sig de forhold klart, der har med læsningen og forståelsen af teksten at gøre. Som vi så i kapitel 1 finder forståelse sted, når modtageren (her læseren) optager ny viden (tekstens univers) i sin allerede kendte viden. Teksten kan således ses som et

produkt af forfatterens tanker og (især i skønlitteratur) fantasi, men sandelig også som produkt i læserens tanker. Vi kan sige, at teksten er fremproduceret af forfatteren og koproduceret af læseren.

### Forholdet mellem forfatter og tekst

At forstå en tekst er bl.a. at forstå, at den er produceret, og hvordan den er produceret. At forstå teksten som produceret betyder, at man forstår den som et resultat af valg foretaget af forfatteren. At forstå hvordan den er produceret betyder, at man forstår, hvorfor forfatteren netop har foretaget de valg, han/hun har. De valg, forfatteren foretager, har baggrund i en sammenkobling mellem hans/hendes indre og ydre påvirkninger, dvs. at han/hun i sin produktion har hentet inspirationer fra sine egne erfaringer, i den epoke han/hun lever i og de kollektive forestillinger, vi noget bredt kan kalde kultur. I formidlingen af dette anvender forfatteren det sprog, han/hun mestrer og de litterære konventioner, den pågældende genre tilbyder. Det, der gør litteraturen spændende, det, der gør den anderledes, er ikke blot, at forfatteren skaber en verden som ikke er vores, men at han/hun anvender (og i høj grad manipulerer) sproget og de litterære konventioner til at skabe en hel speciel figur, en speciel stemning, atmosfære osv. Ikke alene fascineres vi som læsere af forfatterens verden, men også af den måde han/hun har brugt sit værktøj (sprog og litterære konventioner) til at skabe denne verden. I forbindelse med andet- og fremmedsprogstilegnelse kan elever (og lærere) lære af den måde, forfatteren kobler form og indhold.

### Teksten selv

Den verden, der skabes i litteraturen, er en fiktiv verden. Måske er den analog med den reale virkelighed, men er aldrig lig med den. Selv den mest krasse realisme er og bliver fiktion. At den litterære tekst er en skildring af et fiktivt univers, udelukker ikke, at vi ikke kan lære om virkeligheden gennem den litterære tekst, lære om fortiden, forhold i andre lande m.m. Det er oplagt i andet- og fremmedsprogsundervisningen at diskutere og perspektivere de billede af den fremmede virkelighed, som de fiktive tekster tilbyder. For at undgå stereotype opfattelser er det imidlertid vigtigt at holde eleverne fast på, at de ikke skal læse faktivt, dvs. at de ikke kan læse fiktive tekster som værende sande udsagn om virkeligheden eller som repræsenterende for alle mennesketyper i målkulturen. Der er altså to hensyn at tage: på den ene side at udnytte de billede af mållandet, der præsenteres igennem de fiktive tekster, og på den anden side ikke at forfalde til at læse litteraturen, som var den i en vis forstand sand.

### Forholdet mellem tekst og læser

Som nævnt skal en tekst ikke kun forstås som et produkt fra forfatteren. Læseren spiller selv en aktiv rolle, idet han/hun i læsningen af en tekst må aktualisere sin egen viden og erfaringshorisont for at forstå den. På samme måde som forfatteren danner teksten på baggrund af sin egen verden, danner læseren teksten på baggrund af sin verden og de associationer, der opstår under selve læsningen.

Det, at den andet- og fremmedsproglige læser trækker på sine personlige ressourcer for at forstå en tekst, har meget tilfælles med en dansk elevs arbejde med at forstå en dansk tekst, og man vil derfor ofte kunne hente inspiration fra dansk/modersmålsundervisningen. Det, der gør læse- og forståelsesprocessen anderledes i andet- og fremmedsprogsundervisningen, er imidlertid, at den andet-

og fremmedsproglige læser er mere begrænset i sine ressourcer: de skal kæmpe med et andet sprog, ofte andre litterære konventioner og en fremmedkulturel virkelighed, som kan være svær at identificere sig med. Den kulturelle afstand er stor, når man arbejder med andet- og fremmedsproglige tekster, og ofte større, end når man i dansk/modersmålsundervisningen arbejder med fx ældre tekster. Der skal arbejdes meget på at skaffe forståelse for den fremmede verdens indretning, nogle gange helt ned på et praktisk plan. Den andet- og fremmedsproglige læser har kun adgang til denne fremmede verden via sproget i teksten, og han/hun kan således ikke andet end at bruge tekstens sprog og litterære konventioner til at finde frem til en forståelse af og forståelse for tekstens univers. Som ved al anden sprog-indlæring gælder det altså om at koble form og indhold.

### Lærerens opgave

At eleverne møder en tekst med deres egne personlige erfaringer og danner deres egen tekst i læseprocessen betyder, at det ikke længere giver mening, at læreren presser en veletableret fortolkning ned over hovederne på dem. Lærerens opgave bliver snarere at hjælpe eleverne til selv at konstruere deres tekst. Det forhold, at teksterne konstrueres og dermed forstås forskelligt af forskellige elever, skal accepteres og udnyttes, og det bliver lærerens opgave at åbne for et fortolknings- og læringsfællesskab, hvor eleverne får mulighed for at interesser sig for og lære af hinandens forståelser, fortolkninger og holdninger til teksterne. Læreren kan selvfølgelig bidrage til fortolkningsfællesskabet med en mere afklaret litteraturteknisk og metodisk tilgang, samtidig med at han/hun kan inddrage baggrundsviden, billeder, biografier, m.m. for at udvide kontekststøtten for eleverne – eller bedre: han/hun kan opfordre eleverne til selv at opdrive denne kontekststøtte.

## PRODUKTIV TILGANG TIL TEKSTER

For at hjælpe eleverne med at danne og udvikle deres medejerskab af teksterne, så de kan danne deres egne tekster, bør de opfordres til at være med- og omskabende i forståelsesprocessen. Det er i den forbindelse oplagt, at eleverne bliver producerende i arbejdet med teksterne. Ikke bare kan de skrive sig ind i teksterne for at opnå en bedre forståelse, men de kan også skrive om dem og ud fra dem for selv at udvikle deres produktive færdigheder, især deres skriftlighed. Vi vil nedenfor give nogle eksempler på arbejdsopgaver, der kan hjælpe eleverne med en dybere og mere personlig forståelse og værd-sættelse af tekster og/eller kan hjælpe dem til at bruge teksterne som en inspirerende og lærerig kilde til at udvikle deres egne produktive færdigheder.

1. Omskrivning af passager: Det er vigtigt her, at man ikke omskriver passager på en tilfældig måde for at øve nogle specielle grammatiske strukturer. Omskrivning af passager skal altid være meningsfuld inden for tekstens sammenhæng. Det vil sige, at skal man omskrive en passage, skal det kunne føre til en diskussion af tekstens indhold. Fx kan en omskrivning af en passage i 3. person til 1. person føre til en diskussion om forskellen på synsvinkler, og en omskrivning fra datid til nutid kan føre til en diskussion om det grammatiske begreb 'dramatisk nutid', og hvilken virkning det har/kan have i den pågældende passage.
2. Udfyldningsøvelser: Man kan sætte eleverne til at svare på en række spørgsmål eller færdiggøre sætninger, der omhandler teksten. Eleverne skal derefter vha. egne kohæsionsmarkører skrive deres sætninger sammen, således at de udgør et resume af teksten. Det kan også være en personkarakteristik, en rapport over

specielle forhold i historien el.lign. Hvor første fase (besvarelse af spørgsmål) fokuserer på indhold, frigøres der i anden fase (hvor indholdet er på plads, og eleverne selv skal skabe deres kohærens via kohæsionsmarkører) energi til at fokusere på sproglige strukturer.

3. Egen reproduktion af teksten: En ofte brugt aktivitet i omgang med tekster er at skrive resumeeer. Sådanne aktiviteter er som regel nemme at gå til, hvis man har med narrative tekster at gøre, da sådanne tekster ofte har en kronologisk sekvens og indeholder konkrete elementer, såsom plot, figurer, setting m.m. De kan dog også være nyttige i forbindelse med fx digte og essays, da der i produktionen af et resume må indgå en del fortolkningsarbejde. En reproduktion af en tekst behøver ikke at begrænses til de traditionelle resumeeer. Der kan også skrives rapporter, avisartikler og lign. over specielle forhold i en tekst (arbejdsforhold, familieforhold, opdragelse, eller hvad den pågældende tekst nu berører af emner). Der kan skrives parodier, som dog kræver et højt abstraktionsniveau, et højt sprogligt niveau samt en solid litteraturerfaring. Der kan laves rollespil over en tekst eller en passage i en tekst, hvilket kan være nyttigt også for udtale- og intonationsarbejdet samt formidlingen af stemninger og holdninger (sarkasme, venlighed, m.m.). Der kan laves drejebøger over tekster eller passerager af tekster, hvilket kan være nyttigt især i forbindelse med en oparbejdelse af bevidsthed om forskel på skriftligt og mundtligt sprog.
4. Ændring af teksten: Eleverne kan ændre teksten. I et skønlitterært værk kan de fx skrive en anden afslutning og sammenligne deres afslutning med forfatterens. De kan skrive en afslutning som en anden forfatter ville have gjort (kræver naturligvis en

solid litteraturerfaring). De kan ændre en figurs handling, hans/hendes barndom og skrive et andet handlingsforløb eller en anden afslutning som en naturlig udvikling af de ændringer, de har foretaget.

5. Tekstimitationsøvelser. For at udvikle opmærksomheden om teksts indre struktur kan man bruge den som model og med baggrund i samme formelle struktur som teksts skrive videre på den eller bruge samme struktur til at skrive om et nyt emne. Dette kan også gøres på afsnitsniveau, hvor man fx beskriver en figur på samme måde, som teksts forfatter har beskrevet en anden figur, eller man kan forfatte scener, som ikke direkte forekommer i teksten, men blot bliver hentydet til eller kun kort beskrevet.
6. Dialogiske øvelser: Man kan understrege elevernes medskabende eller dialogiske forhold til teksten ved bogstaveligt talt at lade dem gå i dialog med den. Det kan gøres ved, at eleverne interviewer teksts figurer om deres barndom, frustrationer, holdninger, forventninger, osv. Eleverne kan også skrive breve til figurerne (eller lade figurerne skrive breve til hinanden), hvor de fx forsøger at overtale dem til at foretage en bestemt handling eller ændre holdning til et eller andet; eller de kan fortælle om deres egne erfaringer med det, figurerne går igennem. Eleverne kan også fungere som figurernes psykolog, hvor de giver dem gode råd eller på anden måde forsøger at hjælpe dem.
7. Inddragelse af det praktisk-musiske: For at understrege elevernes personlige oplevelse af en tekst kan de tegne teksts figurer, deres tanker og de scener, de optræder i. Der kan spilles en scene, synges en sang om en scene, laves en dans om en scene osv.

8. Teksten som springbræt: Teksten kan også udelukkende bruges som indholdsmæssigt springbræt til at producere sprog. Eleverne kan på forskellig måde (stile, foredrag, rapporter, debatter, panel-diskussioner samt mange af aktiviteterne nævnt ovenfor) arbejde med tekstens emner og relatere dem til deres egen verden. Teksten eller dens emner kan også være udgangspunkt for større projektarbejder, storylineforløb, m.m.

Ovenstående aktiviteter kan typisk anvendes efter (eller under) læsningen af en tekst. Der er dog ofte også brug for aktiviteter, før eleverne går i gang med en tekst. Aktiviteter før læsningen har ofte til formål at arbejde med elevernes før-viden, så de kan imødegå vanskeligheder med forståelse af teksten. Det kan gøres ved, at der snakkes om tekstens temaer. Der kan også arbejdes med vigtige glosor, fx ved at læreren gennemgår nogle kerneglosor og så opfordrer eleverne til at gætte, hvad teksten handler om, hvilke emner der berøres osv. Et sådant forarbejde vil gøre, at eleverne kan læse tekster med større kompleksitet, både sprogligt og indholdsmæssigt. De vil på den måde i højere grad end ellers kunne læse tekster, der er mere alderssvarende og derfor måske mere motiverende. Hvis man endvidere i tekstvalget holder sig til et bestemt tema i en given periode, vil der være store chancer for at få en dybere forståelse for indholdet, for at støde på kendte glosor og for at gætte sig frem til en ukendt gloses betydning ud fra konteksten.

Vi har i ovenstående næsten udelukkende beskæftiget os med skønlitteratur. Det betyder ikke, at ikke-skønlitterære tekster ingen plads har i andet- og fremmedsprogsundervisningen. Det er vigtigt også at inddrage andre typer tekster, såsom avisartikler, reklamer, annoncer, brugsanvisninger m.m., som især andetsprogseleverne møder i dagligdagen. Disse genrer har deres specielle sprog og strukturelle opbygning, som det er vigtigt for eleverne at stife bekendtskab med.

Vi har dog beskæftiget os primært med skønlitteratur, da det ofte kan give eleverne rige og kreative inspirationer til arbejdet med målsproget.<sup>16</sup>

16 Hvis man betragter en elevs karriere og erfaring med tekster, med andre ord ser på forholdet mellem de forskellige genrer, der arbejdes med igennem et skoleforløb, vil man se, at meget lærerbogsmaterialer til begynderundervisningen i sprog indeholder mere nonfiktion end fiktion, hvorimod eleven alt andet lige forud formodentlig har flere erfaringer med fiktion. Misforhold mellem den forviden om genrer, elever kommer med til sprogrundervisningen, og de erfaringer, eleven kommer til at gøre sig med tekster i sprogrundervisningen, kan måske forklare nogle af de motivationsproblemer, der kan opstå i en begynderundervisning. Det er i hvert fald en af forklaringerne på, at eleverne kan have motivationsproblemer i tysk, der har sit begyndelsespunkt på et uheldigt sent tidspunkt. De nonfiktive tekster kan for eleverne med rette opleves som værende mere oplevelsesfærdige end de (flest) fiktive tekster. Der stilles krav til undervisningen om dels at arbejde på en måde, der kan kompensere for de oplevelsesfærdige tekster (fx ved nogle af de aktiviteter vi har nævnt), dels om at der inddrages så mange fiktive tekster som muligt på et så tidligt tidspunkt som muligt.

## OPGAVER

1. Design et forløb baseret på et eller flere skønlitterære værker.
2. Diskuter, hvordan arbejdet med film adskiller sig fra arbejdet med skønlitteratur i andet- og fremmedsprogsundervisningen.
3. Design opgaver i forbindelse med læsning af en avisartikel.
4. Diskuter, i hvor høj grad arbejdet med skønlitteratur i fremmedsprogsundervisningen adskiller sig fra arbejdet med skønlitteratur i andetsprogsundervisning, og hvorledes disse to undervisningssituationer adskiller sig fra arbejdet med skønlitteratur i modersmålsundervisningen.
5. Diskuter, hvilke opgavetyper knyttet til skønlitteratur, der kan bruges på hvilke niveauer (sproglige niveauer og alderstrin).



# KULTUR I UNDERVISNINGEN

KAPITEL 9

## INDLEDNING

I andet- og fremmedsprogsundervisningen kan man ikke se bort fra det kulturelle aspekt. Kultur og kulturforståelse er en uundværlig del af undervisningen, ikke blot som middel til at opnå en mere solid og nuanceret sproglig kompetence, men også som mål i sig selv. Den stigende internationalisering har gjort det nødvendigt at beskæftige sig med andre kulturer og kulturmøder, og da man gennem sproget kan opnå kendskab til og kontakt med verden udenfor, har andet- og fremmedsprogsundervisningen et ansvar (som andre fag også har det) for at bidrage til en øget kulturforståelse.

## SPROG OG KULTUR

Som vi har berørt i kapitlerne om kommunikativ kompetence, kan man ikke se sproget som en isoleret størrelse, men som gensidigt afhængig af kulturen: en nuanceret viden om og færdighed i sproget kræver en indsigt i den kultur, sproget bruges i, samtidig med at sproget kan ses som et spejl af kulturen. Kultur er naturligvis ikke begrænset til sproget. Den går ud over de sproglige udfoldelser, men

i en bog om andet- og fremmedsprogsundervisning er det selvfølgelig sprogets forhold til kultur, vi er interesseret i.

Ser vi på den grammatiske kompetence (kapitel 3) kan vi fx se, at et ord ikke altid kan oversættes direkte fra det ene sprog til det andet. Fx vil det danske ord 'god' ikke altid kunne oversættes til 'good' på amerikansk engelsk. Evalueerer man en dansk elev som værende 'god', opfattes det positivt i Danmark, men anvender man ordet 'good' om en elev eller dennes præstation i USA, forstås det som middelmådigt (det skal nærmest være 'excellent' for at adskille sig fra 'beyond excellent'). På samme måde er det næsten umuligt at købe en lille ('small') kop kaffe eller en lille ('small') pizza. Går man ind i på kaffebaren Starbucks hedder den mindste kop 'tall' og den mellemste 'grande'. Går man ind på en typisk pizzabar og bestiller den mindste pizza, hedder det ikke en 'small pizza', men en 'personal pizza'. Det er intet under, at amerikanere ofte af danskere omfattes som oppustede, og danskere af amerikanere ofte opfattes som beskedne. Der kan også være forskelle i den kulturelle opfattelse af ordenes konnotationer. For eksempel symboliserer uglen visdom i Danmark, mens den symboliserer dumhed i nogle arabiske kulturer.

Ser vi på diskurskompetencen (kapitel 4), træder kulturforskellene tydeligere frem end i den grammatiske kompetence. Som vi gav eksempler på i kapitel 4, kan der være forskelle på, hvorledes både de muntlige og de skriftlige genrer manifesteres. Der kan fx være større eller mindre pauser mellem ytringerne i en samtalediskurs i forskellige kulturer; der kan være forskel på brugen af gambitter til at afbryde hinanden; der kan være forskelle på, hvordan man strukturerer en avisartikel osv.

Ser vi på den pragmatiske kompetence (kapitel 5) træder kulturforskellene måske tydeligst frem. Som vi så i kapitel 5 vil der ofte være store forskelle på, hvorledes man udfører en talehandling i forskellige kulturer og i det hele taget, hvilke talehandlinger man anvender i

forskellige kommunikationssituationer. Der er forskellige opfattelser af høflighed og effektivitet, og hvordan disse elementer realiseres i forskellige sprogkulturer.

I den strategiske kompetence er der tilsyneladende ikke de store kulturelle forskelle. Dog kan der ofte være forskel på, hvilke strategier der er hensigstmæssige både med henblik på en vellykket kommunikation, og når fokus er på læringsstrategier. Vi anvender vores strategier på baggrund af de erfaringer, vi har gjort os, og disse erfaringer er ikke opnået på baggrund af et kontekstuel og kulturelt tomrum.

At kulturen gennemsyrer alle elementer af den kommunikative kompetence betyder, at der i brugen af alle sprogets niveauer kan opstå misforståelser, medmindre man som sprogbruger er bevidst om de dybereliggende forskelle og fx ikke opfatter for lange pauser mellem ytringer, som om ens kommunikationspartner er uinteresseret, men at det rent faktisk bunder i, at han/hun ville opfatte det som påtrængende eller ligefrem afbrydende, hvis pausen mellem ytringerne var kortere. Dette eksempel viser, at målet med at have større eller længere pauser mellem en ytring faktisk er det samme hos talepartnerne: målet er at undgå at træde hinanden over tærerne og at blive opfattet som interesseret i samtalen uden at være frembudsmand. Det, der er forskellen, er således ikke det dybereliggende, men det umiddelbare, nemlig at nogle bruger korte pauser for at nå dette dybereliggende mål, mens andre bruger længere pauser. En dybere sproglig og kulturel forståelse er altså vigtig for at undgå unødvendige kultursammenstød.

### Kulturens lag

De mange kultursammenstød foregår, fordi man ikke kommer ned i en dybere forståelse af det umiddelbare, med andre ord fordi man

kun beskæftiger sig med det øverste lag i kulturen. Kulturen kan betragtes som bestående af tre lag:

1. En manifest overflade, hvor hverdagsfænomenerne kan iagttages umiddelbart i form af tekster, billeder og andre sproglige og ikke-sproglige udtryk.
2. En kernekultur, som ligger lige under den manifeste overflade, og som kan hjælpe til at forklare mange af de manifeste fænomener.
3. De kulturelle rødder, som kernekulturen kan spores tilbage til.

Kernekulturen og de kulturelle rødder kan man komme i berøring med via en tolkning af overfladen, via forklaringer på, hvorfor overfladen nu er, som den (tilsyneladende) er. Et forsøg på at forstå den manifeste overflade bør derfor indeholde et forsøg på at nå ned til kernekulturen og de kulturelle rødder.

## DEN KULTURELLE LÆREPROCES

Hvordan når man gennem de kulturelle lag ned til de dybereliggende forklaringer på det, vi umiddelbart møder? Hvordan lærer man med andre ord den pågældende kultur bedre at kende? Vi kan her drage sammenligninger til de teorier om tilegnelsesprocesser, vi behandlede i kapitel 1. Vi lærer ved, at vi med udgangspunkt i vores egen viden og erfaringer forsøger at indlemme vores nye indtryk i vores eksisterende viden. Mødet og arbejdet med nye kulturer og kulturelle aspekter har således mulighed for at rykke ved vores eksisterende viden, mulighed for at omorganisere den og forfine den, således at kulturmøder potentieligt gør os i stand til at forstå og agere i andre kulturelle sammenhænge.

Det, at man i forsøget på at forstå og interagere i andre kulturer tager udgangspunkt i ens egen viden og erfaringer og omorganiserer sit eksisterende syn på verden betyder, at man selv bliver påvirket af kulturmøder. Man vil i arbejdet med andre kulturer lære sine egne værdier og sin egen kulturelle bagage bedre at kende. Møder og arbejde med andre kulturer styrker altså ikke blot vores forståelse af andre kulturer, men også forståelse af vores egen kultur.

### **Stagnation i den kulturelle lærerproces**

Kan man regne med, at arbejdet og mødet med andre kulturer altid foregår via en aktiv proces, som bevirket en revision af vores eksisterende tankestrukturer og dermed en styrkelse af vores kulturelle kompetence? Svaret er nej, for ligesom intersproget kan stagnere i udviklingen af den sproglige kompetence (se kapitel 1), kan ens kulturelle kompetence stå i stampe.

Det er det, der ofte sker, når man fx er på charterrejse: man møder en anden kultur på overfladen og forsøger ikke at forstå dens dybere lag. Man anvender måske sin eksisterende viden for at forstå og interagere med den kultur, man møder, men da man ikke arbejder i dybden med den og ikke forsøger at forstå de dybere lag, foregår der ingen aktiv proces, som reorganiserer ens eksisterende tydningsmønstre. Nye kulturmøder trænger med andre ord ikke ind og rykker ved ens eksisterende verden. Man bruger snarere ens eksisterende viden og holdninger til at beskrive det nye, uden rigtig at opleve det. Når man fx møder en amerikaner, der ikke bare taler hele tiden, men taler højt og henvender sig til alle og enhver, og man ikke forsøger at finde ud af, hvorfor han gør det, og hvorfor netop vi opfatter ham på en bestemt måde, så forstærker mødet med amerikaneren blot vores opfattelse af ham som frembusende.

Det, der sker i sådanne unuancerede tilgange til en anden kul-

tur, kan sammenlignes med stereotypificering: vi bruger vores egen verdensopfattelse, vores egne kulturelle manuskripter til ikke blot at definere det, vi møder, men også til at skabe det, vi møder: hvis vi har hørt eller på anden måde oparbejdet en opfattelse af amerikanere som værende frembusende og så bruger denne opfattelse i mødet med den amerikanske kultur, kan vi kun opfatte amerikaneres handlinger som frembusende, medmindre vi gør en aktiv indsats for at forstå disse handlinger på et dybere plan. Vi må forstå, at det vi umiddelbart ser, er en manifest kultur, som har rod i dyberliggende forklaringer, og at vi ser den manifeste kultur gennem vores egne briller (vi trækker jo netop på vores eget verdensbillede i forståelse af andre). Måske opfattes vi som frembusende af nogle kulturer og beskedne af andre.

Der kan være forskellige årsager til, at man ikke udvikler sin kulturelle kompetence i mødet med andre kulturer, eller at man stereotypificerer verden omkring sig. En af årsagerne kan være, at det er nemmere bare at bruge sine præfabrikerede indtryk i stedet for at arbejde i dybden med det, man møder. Det kan også være angsten for, at der bliver rykket ved ens egen verdensforestilling: som vi så ovenfor, sætter mødet og arbejdet med andre kulturer, hvis man arbejder med det i dybden, jo netop ens egen kultur og identitetsfølelse i perspektiv. Dette kaos og denne usikkerhed kan virke truende for mange. Da sprog og kultur hænger tæt sammen, kan eleverne i andet- og fremmedsprogsundervisningen jo ikke undgå at besæftige sig med en anden kultur, og det er således ikke et ukendt fænomen at opleve modstand imod at lære et andet sprog. Da en sådan modstand kan spille en rolle for motivationen og dermed for elevernes chance for at tilegne sig målsproget, er det vigtigt, at eleverne arbejder med en dyb forståelse af målkulturen.

## KULTURUNDERVISNINGEN

Det er lærerens opgave at støtte eleverne i deres arbejde på at opnå en dyb forståelse af og for de kulturer, de møder i undervisningen og efterfølgende i verden uden for klasseværelset. I udviklingen af elevernes kulturforståelse anvender man i stigende grad en etnografisk tilgang, hvilket vil sige, at man lader eleverne agere ethnografer, lader dem gå på opdagerfærd, hvor de observerer, indsamler informationer og indtryk, stiller spørgsmål og forsøger at bearbejde og tolke disse informationer og indtryk for på den måde at trænge ind bag overfladen og nå ned i de dybere kulturelle lag. For at undgå stereotypiferinger er det vigtigt, at eleverne undgår præfabrikerede holdninger og, ligesom etnografen, åbent bruger egne oplevelser, egne følelser og indtryk i arbejdet og mødet med andre kulturer. Ud fra deres egen undren skal eleverne stille spørgsmål, og de skal ofte hjælpes til at undres, stille spørgsmål og søge ny viden, der kan forklare og tolke de stillede spørgsmål. Det er selvfølgelig en oplagt fordel, at eleverne som del af deres undervisning får mulighed for at interagere direkte med den kultur, de skal arbejde med. I højere grad end før er dette muligt vha. studierejser, udvekslinger, e-mailkontakter m.m. Som supplement til dette (eller hvis denne direkte kontakt ikke er mulig) kan man inddrage litteratur (se kapitel 8), avisartikler, film, tv-programmer m.m., føre dagbog over indtryk og gradvis forståelse af målkulturen for på den måde at lade eleverne anvende en tillempt form for etnografisk tilgang. Man bør ikke fuldstændig undgå materialer, der præsenterer stereotyper. Tværtimod, unuanceret materiale, såsom mange tv-serier, reclamer m.m., kan med fordel inddrages i undervisningen og arbejdes med på en dybtgående måde. Eleverne møder jo meget af sådan noget materiale i deres hverdag (i hvert fald som repræsenterende den amerikanske kultur), og eleverne kan

opbygge et sundere forhold til målkulturen, hvis de er i stand til at arbejde med stereotyperne og problematisere dem.

Som indgangsvinkel til et ethnografisk arbejde med kultur kan man støtte interessen, nysgerrigheden og indlevelsesevnen ved at ind-drage materiale, der repræsenterer noget genkendeligt. Det betyder ikke, at man skal præsentere eleverne for materialer (tekster, billeder, m.m.), der er rensede for fremmedkulturelle elementer, men snarere materialer, hvis figurer eleverne har mulighed for at identificere sig med, så de gennem indlevelse kan nå ned til de dybere rødder og opdage det fælles i det fremmede og forstå og tolerere det ubegribelige. Det gælder om at vække elevernes nysgerrighed, tolerance og motivation, ikke blot for at udvikle deres kulturelle kompetence, men også for at styrke motivationen til at beskæftige sig med målkulturen og målsproget (og dermed styrke udviklingen af selve intersproget).

Hvornår er eleverne så kulturelt kompetente? Ifølge Risager (1994) omfatter en kulturel forståelse tre dimensioner:

1. Viden og kendskab til målsprogslandenes kultur- og samfundsforhold (fx økonomi, politik, institutionelle forhold, historie, geografi, demografi). Denne viden kan ligge på et kontinuum mellem viden om isolerede facts til dybere indsigt i årsagssammenhænge.
2. Følelser og holdninger over for mennesker, værdier, moral, fore-domme institutioner m.m. Igen vil forståelsen ligge på et konti-nuum fra stereotyper til fuldstændig indlevelse og empati.
3. Adfærd, herunder kendskab til og færdigheder i, hvordan man agerer med målkulturen. Kontinuummet her kan spænde fra kendskab til takt og tone til en mere indgående færdighed i og kendskab til at agere i forskellige sammenhænge (jf. pragmatisk kompetence). Vi skal her tilføje, at målet ikke er at imitere målkulturens adfærd, men snarere at forstå spillereglerne i den og lære at interagere i den.

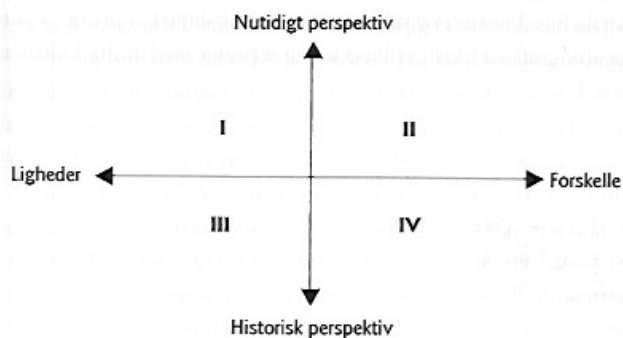
I undervisningen gælder det ikke blot om at finde ud af, hvordan man bedst arbejder med kulturen, men også om, hvilken kultur man skal arbejde med. I den forbindelse må læreren naturligvis spørge sig selv, hvad kultur er. Men kulturen er ikke så nem at definere. Kulturbegrebet har det som dannelsesbegrebet: det er afhængigt af dets samtid og præget af de problematikker og vilkår, der hersker i denne samtid. Ikke bare er kulturen en foranderlig og dynamisk størrelse, der reflekterer dets samtid, den er også mangfoldig. Man kan ikke, som mange måske før har gjort, sidestille kultur med nationalstat. Enhver kultur indeholder forskellige typer individer med hver deres erfaringer, holdinger, adfærd m.m. Man kan ikke uden videre tale om den danske kultur, den amerikanske kultur, den pakistanske kultur osv., og det er derfor forenklet fx at sige "Sådan gør danskere", "Sådan er amerikanere". Billedet af blandinger, gensidige påvirkninger og udviklinger melder sig altså som mere sande repræsentationer af den virkelighed, vi oplever, og vi må således lade dette reflekteres i undervisningen. Det er dog umuligt for eleverne at stifte bekendtskab med alle kulturelle aspekter af deres målkultur, hvorfor det vigtige i undervisningen er at udstyre dem med strategier til at omgås og forstå forskellige kulturer og subkulturer. Man skal med andre ord støtte deres etnografiske tilgang til mødet og arbejdet med andre kulturer.

I udvælgelsen af selve kulturmaterialet kan man bevæge sig i fire rum (se fig. 7):

I rum I kan man vælge at betone emner og materialer, der i høj grad er aktuelle og umiddelbart appellerende til børn og unge og fx hentet fra den fælles globale kultur. Selvom der kan iagttages masser af appell i emnerne, vil begründelsen for at beskæftige sig med sådanne emner på et fremmedsprog måske forekomme noget svag.

I rum II kan man vælge at betone, at hverdaglige fænomener fremtræder forskelligt fra ens egen kultur. Det er med andre ord det samme, bare på en anden måde. I dette rum kan man imidlertid også dyrke en eksortisme og herigennem måske komme til at tegne et billede af målsprogets kultur som værende meget fjern og uforståelig, ja måske endda lattervækkende.

Tilføjer man imidlertid det historiske perspektiv, vil man i modellens rum III kunne påpege, at vi fx i mange henseender har en fælles europæisk kulturarv og ligeledes har gensidige påvirkninger



Figur 7: Kulturundervisningens fire rum

landende imellem – og endelig i rum IV at vi fx har filtreret de fælles kulturpåvirkninger forskelligt i de forskellige lande. Det kan også gælde det forhold, at de nutidige globale påvirkninger kan filtreres forskelligt igennem de regionale, sociale, generationsmæssige og/eller nationale kulturfiltre.

Med det sidste eksempel er der antydet, at man med fordel kan bevæge sig fra rum til rum for herved at give bredde og dybde, idet man kan søge efter årsagsforklaringer i kernekulturen til de emner, der arbejdes med i undervisningen.

For eleverne vil ikke alene abstraktionsgraden stige, hvis og når man bevæger sig væk fra den manifeste kultur og i stedet søger kernekulturen. Det vil dog i nogle sammenhænge og for nogle elever i sig selv være et kognitivt problem at søge de bagvedliggende forklaringer, men det er også et sprogligt problem. Har eleven sprog nok til at forstå og udtrykke sig om de bagvedliggende forklaringer? Spørgsmålet er, om man ikke skal betjene sig af dansk eller i det mindste simplificere sit input i de tilfælde, hvor eleverne ikke har sprog nok, for på den måde at give dem værdifulde informationer, oplevelser og kendskab til målkulturens udtryk og adfærd.

Hvis man igennem et skoleforløb arbejder efter et cyklisk princip for udvælgelse af temae og derfor vender tilbage til de samme overordnede temae flere gange, vil man senere kunne sætte sprog på noget af det, man i første omgang måtte tage på modersmålet eller på et meget simpelt intersprog. Den dybde og bredde, som kulturundervisningen fører med sig, gør også, at sprogfagenes tilgang og bidrag til tværfaglige projekter vil kunne udvides, samtidig med at det allerede i den tidlige sprogundervisning vil kunne være med til at voksengøre indholdet.

## OPGÁVER

1. Diskuter, hvordan du opfatter begrebet kultur – og i denne forbindelse også, hvad dansk kultur er for dig. Hvilken rolle spiller denne egenkulturelle bagage i sprogundervisningen?
2. Hvad er konsekvenserne for elevernes opfattelse af at betone ligheder og forskelle mellem to landes kulturer?
3. Giv eksempler på, hvordan man kan arbejde med de fire kulturelle rum i modellen, og hvorvidt det er muligt og ønskeligt at gå fra et rum til et andet.
4. Foretag, evt. i forlængelse af spørgsmål 3, en analyse af et lærebogsmateriale og/eller af nogle pensaopgivelser.
5. Diskuter, på hvilken måde de forskellige sprog har forskellige vilkår i den danske, kulturelle offentlighed, og hvilken betydning dette element har for sprogundervisningen i de forskellige sprog.

# DEN PRAKTISK-MUSISKE DIMENSION

## KAPITEL 10

### INDLEDNING

Man burde over indgangsdøren til ethvert klasseværelse skrive audio, video, disco: jeg hører, jeg ser, jeg lærer. De tre ord peger på den sammenhæng, at individet, meget, i sin opfattelse af og interaktion med verden ikke kun bruger forstanden, men også sine sanser, sine følelser. Da man i tilegnelsen af et sprog jo netop skal forstå og interagere med omverdenen, vil sprogtilegnelsen ikke være fuldstændig, hvis forskellige sanser ikke benyttes og stimuleres. Den vil mangle dybde. Dertil kommer, at vi ikke alle lærer ens. Nogle er måske bedst til at trække på deres visuelle baggrund, andre på deres auditive baggrund osv. Inddragelse af det praktisk-musiske i sprogundervisningen er altså med til ikke bare at bidrage til en dybere sproglig kompetence, men også til at tilgodese de forskellige læringstyper, vi møder i klasseværelset. Endelig kan man sige, at det praktisk-musiske, ligesom litteraturen, er med til at give indhold i sprogundervisningen og dermed til at gøre undervisningen mere meningsfuld og funktionel.

For at tilgodese den praktisk-musiske dimension kan man inddrage mange forskellige sanse- og følelsesmæssige aspekter. Når vi i det følgende har valgt at behandle primært billeder, musik og film, peger vi selvsagt på sprogundervisningens grænseområder til de fag og fagområder i skolen, der beskæftiger sig med netop disse områder,

og som man med fordel kan indgå i et tværfagligt samarbejde med. Det er ikke et udtryk for, at vi som sproglærere også skal være musikere, billedkunstnere eller skuespillere.

## ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

Som det kan ses af de sidste års læreplaner, er man i stigende grad blevet opmærksom på, at viden og læring ikke kun har en kognitiv dimension, men også indeholder blødere dimensioner som sanser. Vi ved fra psykologien, at vi i vores interaktion med verden og dens personer udsættes for en masse stimuli og bliver påvirket af mere end den information, vi umiddelbart opfatter (subliminal perception). På samme måde bruger vi i vores tilegnelse af viden og vores forsøg på at opnå indsigt i verden andet end blot vores forstand. Skal man i andet- og fremmedsprogsundervisningen støtte eleverne i deres tiltegnelsesproces, er det derfor vigtigt, at man inddrager aspekter, der kan appellere til andet end forstanden. Der skal opleves, føles, sanses og handles. Der skal med andre ord inddrages noget praktisk-musisk. Det er imidlertid vigtigt, at det praktisk-musiske ikke foregår isoleret, men som en integreret del af det kognitive, som støtte for forståelsesprocessen og for udtryksmulighederne, således at det giver nye kvaliteter til formuftssproget og dermed muliggør en dybere forståelse og beherskelse af sproget (og dermed også kulturen).

At man i undervisningen nu opfordrer til at inddrage en praktisk dimension gør, at man også appellerer til de forskellige læringsstile, der findes i en klasse. Vi lærer ikke alle ens. Godt nok lærer vi alle ved, at vi i vores interaktion med verden udenfor reorganiserer vores eksisterende viden, holdning og sanser, men der kan i høj grad være

forskell på, hvilke typer viden, holdninger og sanser vi har som udgangspunkt og dermed også forskell på, hvad vi med fordel kan tage udgangspunkt i i vores interaktion med andre. Nogle er måske bedst til at trække på deres visuelle baggrund og kan drage bedst fordel af at benytte visuelle midler til støtte for deres forståelsesproces og i den måde, de udtrykker sig på. Andre får måske mere ud af brugen af auditive midler, igen andre af kinaestetiske midler osv. Denne forskellighed er nu om dage accepteret (ikke mindst pga. Gardners teorier om de mange intelligenser), og man prøver i undervisningen at tilgodese elever med forskellige styrker, eller rettere at hjælpe eleverne med at finde frem til, hvordan de bedst kan udnytte deres potentialer.

Det er i den forbindelse vigtigt, at eleverne ikke bare koncentrerer sig om den stil, de umiddelbart fornemmer, at de bedst mestrer. Flere forskellige læringsstile skal afprøves (fx i logbøger), for at eleverne kan få en dybere indsigt i deres forcer. Samtidig kan nogle elever drage fordel af at styrke de sider af dem selv, hvor de ikke er så stærke.

## BILLEDER

Vi omgiver os i stigende grad med billeder, og brugen af billeder i sprogundervisningen er steget gennem de sidste mange år. Billedernes funktion har primært været at supplere forståelse og indtryk af tekster, men de kan også bruges som selvstændige budbringere og dermed komme med et selvstændigt bidrag til en dybere forståelse af og udtryk om målkulturen og målsproget.

Som supplement til tekster er billeder oplagte. Mange lærer og husker bedre, når det, de hører og/eller læser, ledsages af billeder, dette ikke mindst fordi det er en strategi, de som hører har oparbejdet i forbindelse med billedbøger i godnatlæsningen. Lærebøgernes

grafiske fremstilling af grammatik og lærerens bevidst komponerede tavlebillede udnytter også sammenhængen mellem det visuelle indhold og hukommelse. Hvis eleverne ydermere som husketeknik og læringsstrategi knytter indre personlige billeder til teksterne, vil de bedre kunne huske de sproglige udtryk.

Brugen af billeder i undervisningen er ikke begrænset til betydningsstøtte. Billeder har i sig selv et indhold, der kan sprogliggøres. Billeder bringer verden ind i klasseværelset, og de er således autentiske budbringere med reference til en anden kulturel og sproglig virkelighed end den, der hersker i klasseværelset. Ofte vil eksempler fra et lands malekunst kunne gengive noget, der har betydning for det pågældende land eller en fremherskende opfattelse i landet af fx naturen, vigtige historiske begivenheder m.m. Egnede billeder (af malerier, skulpturer, videoer m.m.) kan man forholdsvis let finde på internettet.

Ligesom ved litteratur kan billeder bruges som meningsfyldt indhold i en kommunikation. Man kan reagere spontant og følelsesmæssigt på billeder og kan have, eller få, behov for sprogligt at meddele sine følelser og fortolkninger af dem. Nedenfor findes nogle eksempler på, hvordan man kan arbejde med billeder. De kan selvfølgelig suppleres med mange af de aktiviteter, vi foreslog i forbindelse med litteratur (kapitel 8).

Opgaveformuleringer kunne lyde på:

1. At indhente faktaviden om billedet og derefter formidle denne, skriftligt eller ledsaget af egen billedproduktion.
2. At formulere et brev til en person på billedet.
3. At skrive en historie om, hvad der gik forud for billedeets skabelse.

4. At lade billedet indgå i en billedkavalkade, der tilsammen danner en historie.
5. At lade billedet være slut- eller begyndelsesbillede i en tegneseerie.
6. At skrive billedtekst, talebobler og eventyr i sammenhæng med billedet.
7. At skrive en avisartikel, hvor billedet indgår som illustration.
8. At skrive et forvandlingseventyr om billedets personer.
9. At skrive en dialog med udgangspunkt i billedet.
10. Hvis billedet beskriver aktiviteter (fx sport), så at beskrive reglerne bag disse aktiviteter.
11. At beskrive billedet for en partner, der ikke har set billedet, men som skal forsøge at tegne noget tilsvarende efter instruks.
12. At vise en detalje fra billedet og gætte på, hvad det er og hvad der sker, og gradvist vise mere og mere af billedet.
13. Hvis billedet har en symbolsk karakter, så at gætte, hvad billedet da kan symbolisere.
14. At lave billedmanipulation.
15. At sammenstille forskellige billeder og at digte en sammenhæng, evt. at lade eleverne argumentere for forskellige billedrækkefølger ved at digte forskellige sammenhængende historier.
16. At finde sproglige udtryk, der kan illustreres ved hjælp af billeder.
17. At udfærdige beskrivelser af eget miljø (skole, by, ...), ledsaget af fotos og evt. gengivelser af karakteristiske malerier (kan udvides med at være ledsaget af lydbåd, video, IKT), evt. adresseret til jævnaldrene i et andet land.

Listen kan selvfølgelig forlænges, og den er ikke prioritert i en bestemt rækkefølge. Det er vigtigt, at sammenhængen mellem sådanne aktiviteter med sprogarbejdet og arbejdet med indhold, fortolkning

og perspektivering fastholdes, således at disse aktiviteter ikke udarter til klippe-klistre- og beskæftigelsestherapi.

## MUSIK

Musik har nok i større grad end billeder mulighed for at stimulere det følelsesmæssige, og modsat tekster og billeder, som er visuelle, er musik auditivt og appellerer til hørelsen. Ligesom billeder kan musik fremstå som selvstændigt bidrag til en forståelse af målkulturen og/ eller et udtryk for den. Musik bærer især et kulturelt indhold, og man ser ofte, at der er en kulturel tradition for, at bestemte former for musik knytter sig til bestemte situationer og dermed kommer til at indgå i det manuskript og det følelsesmæssige mønster, vi danner om enkelte situationer.

Musik kan også, igen ligesom billeder, med fordel ledsage tekstlæsningen: det kan bidrage til forståelsen og skabe en bestemt stemning, samtidig med at eleverne selv i en vis udstrækning kan kommunikere deres fortolkning gennem musik. Man kan kombinere musik med billeder, med kreativ tegning m.m., og man kan i det hele taget overføre mange af de opgavetyper, vi foreslog i afsnittet om billeder, til brugen af musik i undervisningen.

### Sangtradition og ny teknik

Der har længe været en tradition for at synge i sprogundervisningen, og generation efter generation af elever har på den måde fået et indtryk af andre landes sangtradition, hvor melodi og tekst gik op i en helhed. I dag er det blevet lettere på grund af den teknologiske udvikling at supplere denne tradition også med nutidige musikalske

eksempler. I mange klasseværelser er der – eller bør der være – afspilningsmuligheder. På internettet kan man også finde musikeksempler, som eleverne vil kunne henvises til. Desværre må man så samtidig konstatere, at den gamle sangtradition ikke alle steder holdes i hævd. Kunstneriske rejser i tid og sted er altså blevet lettere på grund af teknikken, men måske er det element, der var til stede i den gamle tradition, at man via sin sang var med til at skabe oplevelsen, blevet sværere at fastholde i en mere konsumorienteret brug af teknikken. Kravet må selvfølgelig også her være, at der er mening med at præsentere de valgte eksempler. Der skal være forskel på, om den unge oplever et musikstykke på en musikkanal eller i klasseværelset, hvor forventningen om, at der tilføjes en dybere bearbejdning er til stede.

Når man er ude over begynderundervisningen, hvor det er lettest at fastholde noget af den gamle sangtradition, byder der sig også andre musikgenrer til, fx musicals og opera. Fælles for i hvert fald disse to eksempler er, at deres libretto ofte har en fortællende karakter, og at der ofte kan være tale om mange tekstmæssige gentagelser, hvilket alt andet lige letter forståelsen.

Noget symfonisk musik er også billed- og historiefortællende og vil kunne bruges som forlæg, hvor der tegnes og skrives tekst som ledsgelse og tolkning af det musikalske udtryk. Har man forud læst tekster og ved andet arbejde forberedt eleverne på at have et passende ordforråd parat, vil et sådant arbejdelettes betydeligt og kvaliteten af det sproglige udbytte for eleverne stige.

### Musik i tværfagligt samarbejde

Skal man tilføje den nutidige musikkultur et medskabende element, kan dette med fordel ske i et fag-fag-samarbejde med musik, således at tekstsiden og kultursiden principielt bearbejdes i sprogtimerne, og musiklæreren tager sig af den musikalske side af sagen. Et sådant fag-

fag-samarbejde kunne også gå på, at eleverne i sprogundervisningen arbejder med at beskrive forestillinger om den musikalske ledsagelse og dens karakter, og at der i musiktimerne bliver arbejdet med at sætte musik til. Man kunne lade et sådant samarbejde indgå i et projektforløb, hvor en del af produktet var opførelsen af et stykke.

## SPILLEFILM, MUSIKVIDEOER M.M.

Eleverne er bekendt med spillefilm og musikvideoer fra deres hverdag. Med disse udtryksformers kombination af ord og billeder kan de bidrage til en indsigt i konkret sprogbrug og i målkulturen på en måde, som rene tekster ikke altid kan. Især spillefilm bruges i stigende grad i sprogundervisningen. De bruges som selvstændigt bidrag og kan, i tilfælde af filmatiseringer af litterære værker, bidrage til en dybere forståelse af og indlevelse i værkerne, selvom man selvfølgelig skal passe på ikke fuldstændigt at overtage filmens fortolkninger.

At filmen gør sine egne fortolkninger, kan være udgangspunkt for en diskussion af forskellige fortolkningsmuligheder, og det kan være anledning til at udvikle elvernes kritiske mediekompetence, hvor de lærer at forholde sig til det sete og det hørte. Både fiktive og faktive eller dokumentariske filmprodukter er netop produkter og følgelig filtrerede gennem producentens intentioner. Det er således ikke en objektiv sandhed, man præsenteres for, men desuagtet er film og tv-programmer i sprogundervisningen utrolig velegnede til at formidle viden om kultur- og samfundsforhold i almindelighed. Elementer på såvel et kulturelt makro- som mikroplan kan gøres til genstand for iagttagelse. Miljø, boligindretning, arkitektur, landskaber og lignende miljøelementer kan bringes ind i klasseværelset, samtidig med at man i forbindelse med arbejdet med den pragmatiske kompetence

kan iagttage mikroelementer som fx gestikulation og afstand mellem samtalepartnere.

Musikvideoen er populær blandt de unge og kan være med til at øge motivationen, samtidig med at det er et oplagt samarbejdsområde med musiklæreren. Ved brugen af musikvideoer kan følgende områder bl.a. iagttages:

1. Musikken bliver synlig, og billederne får lyd, hvilket *gør* det tydeligt for eleverne, hvorledes to medier supplerer hinanden, og at der tilføjes ekstra forståelse.
2. Den normale sekventielle fortællestruktur er opgivet i langt de fleste musikvideoer, men eleverne oplever, at de ordner disse sekvenser i egne, individuelle fortællinger; de skaber med andre ord orden i kaos og logik i fortællingen. Det har de også behov for, når de oplever og analyserer andre tekstformer, hvor de måske ikke er så bevidste om behovet. Mangfoldigheden af perceptioner og mangfoldigheden af konstruerede fortællinger er anledning til gensidige og ægte dialoger om fortolkningen, altså anledning til som sproglærer at være ekstra opmærksom på kommunikationspotentialerne i stoffet.
3. Det kunstneriske og fiktive element er betonet i musikvideoen og kan give anledning til elevernes kritiske iagttagelse og stillingtagen.
4. Eleverne vil ofte betjene sig af samme udtryksformer, hvis de i projektsammenhæng skal fremstille et videoprodukt. Det er opagt, at sprogfagene kan bidrage til en sådan proces.
5. De ungdomskulturelle fascinationsformer og udtryk for livsstil kan perspektiveres i et tema- eller projektarbejde, hvor der *søges* forklaringer på fænomenerne. I sprogfagenes sammenhæng kan forholdet mellem den mere globale kultur og den nationale kultur iagttages og diskuteres. Et sådant arbejde kan udføres på forskellige niveauer og med forskellig dybde, alt efter elevernes

niveau. Selv relativt tidligt vil man kunne betjene sig af fx en playbackteknik og fx lade eleverne rappe med på tekster, der forekommer på video. En variation af dette ville være at skrive en ny tekst til de kendte melodier og lave optræden med de kendte billeder i baggrunden. Mulighederne for at tilføje arbejdet en produktiv side er med andre orde til stede.

## ROLLESPIL OG STORYLINE

Musik, billeder, film, video og andre medier, eleverne møder, kan også være inspiration til, at de selv producerer noget, hvor de bruger andet end bare det trykte ord. Man kan selvfølgelig hjælpe dem til selv at producere en lille video, spille musik osv. På et mere overkomeligt plan (som ikke nødvendigvis kræver den store tekniske ekspertise) kan man lade eleverne producere rollespil og indgå i storylineforløb.

I rollespil er det muligt for eleverne selv at producere noget, hvor det visuelle, såvel ord som billeder, kombineres med noget auditivt (ord og baggrundsmusik) samt noget kinaestetisk (bevægelse, herunder gestikulationer, afstand mellem aktører osv.). I denne kombination vil eleverne få en fornemmelse af, hvordan de kan sammenstille flere aspekter af dem selv for at opnå deres kommunikative behov. Rollespil kræver lidt mod af den enkelte, men erfaringsmæssigt oplever selv en genert elev en vis beskyttelse af rollen, og vedkommende tør som oftest sige mere end ellers i undervisningen. Eleverne oplever, at de via rollen kan leve sig ind i en kommunikativ situation og derved kommer til at tænke kommunikativt; de bliver nødt til at lytte til dialogpartneren, sætte sig ind i dennes hensigter og selv reagere i henhold til egen rolle og kommunikationssituation. Det kan

her diskuteres i relation til spillet, hvorledes aktørernes omgangsformer, mimik, gestikulation, sociolect og tiltaleformer passer til den kontekst, der spilles.

Et storylineforløb er en fremadskridende fortællingsform, hvor eleverne stimuleres til at skabe deres eget univers og deres egen rolle i dette univers. Samfundsmaessige og historiske problemstillinger m.m. kan tages op i et storylineforløb, samtidig med at det kan skabes som en illustration eller videreudvikling af en roman, man har læst eller et billede, man har studeret. Eleverne selv er med til at påvirke handlingen i fortællingen og har derfor rig mulighed for at inddrage deres egne erfaringer og interesser fra deres liv uden for skolen. Eleverne kan skabe deres figurer ved at tegne dem og lave dem ud af papmache, eller de kan lave modeller eller collager af de huse, de bor i eller deres arbejdspladser, og de kan også lave den musik, de hører. De vil opleve, at de ved at kombinere billeder, illustrationer, lyd og tekst appellerer til alle sanser og opnår en synergieffekt, der er effektivt som kommunikationsmiddel.

## OPGAVER

1. Diskuter sprogfagene ud fra egne erfaringer og med udgangspunkt i stikordene: motivation, læringsstrategi, intelligenser, indhold og målet med at inddrage musisk-kreative elementer i sprogundervisningen.
2. Hvilke egenerfaringer har du med æstetiske læreprocesser i sprogundervisningen og i anden undervisning?
3. Er der noget i skole-institutionen, der hæmmer eller fremmer inddragelsen af det musisk-kreative element i undervisningen? Hvor- dan ser fx de formelle krav til fagene ud på dette punkt? Hvordan er fagtraditionen med hensyn til at arbejde musisk-kreativt?
4. Sammenlign forskellige undervisningsmaterialer med henblik på at bestemme, hvilken opfattelse af det musisk-kreative der er til stede i materialerne, og hvordan dette element arbejder sammen med den kognitive side. Hvis det musisk-kreative element ikke er udpræget repræsenteret i materialet, hvordan ville det da kunne komme til udtryk sammen med materialet?
5. Find et billede (foto, maleri, tegning) og beskriv de muligheder, du ser for anvendelsen af billedet i sprogundervisningen af en konkret målgruppe. Diskuter billedet ud fra fx en interkulturel og en sproglig synsvinkel. På hvilken måde kan eleverne blive produktive i forhold til billedet?
6. I kapitlet gives der en række konkrete ideer til at arbejde med billeder. Prioriter listen i en rækkefølge, der passer dig og din sammenhæng. Hvorfor vil du prioritere sådan? Ser du muligheder for at differentiere inden for samme opgave?

7. Omformuler nogle af ideerne til at arbejde med billeder til også at kunne gælde arbejde med musik, evt. så musikken indgår i en tematisk og sproglig sammenhæng.
8. Vælg en musikvideo, og undersøg dens potentialer i sprogundervisningen.
9. Udvælg en ikke på forhånd kendt spillefilm, og arbejd med de første 10 minutter fx ud fra fig.: a) hypotesedannelse i forbindelse med handling, tematik og optrædende personer; b) interkulturelle iagttagelser; c) sproglige iagttagelser. Hvilke potentialer har den pågældende film i sprogundervisningen på et bestemt klassetrin?



## INDLEDNING

Udviklingen inden for informations- og kommunikationsteknologi (IKT) har tilført andet- og fremmedsprøgsundervisningen nye og spændende muligheder. Internet og cd-rommer giver adgang til et hav af informationer, elektronisk post muliggør kontakt med andre uden for klasseværelset, tekstbehandlingssystemer letter proces-skrivningen, fagspecifikke programmer kan støtte individuelt læringstempo osv. Mulighederne er utallige.

De kendte færdigheder som reception, produktion og interaktion forbliver godt nok det essentielle (dog med langt større vægt på den skriftlige kommunikation), men pga. de uendelige mængder af information kræves der specielle receptive strategier (fx skimming og skanning samt kildekritik i søgningen). Pga. tekstbehandlingssystemerne åbner der sig specielle muligheder inden for procesorienteret skrivning, kreativ skrivning m.m., og elektronisk post og konferencer tilføjer autentisk interaktion nye dimensioner. For at denne nye teknologi kan tilføje det faglige indhold i sprogundervisningens sprog- og kulturarbejde nye kvaliteter, kræver det imidlertid, at læreren oparbejder en erfaring med og en grundig refleksion over, hvordan teknologien anvendes, hvilke nye strategier eleverne skal lære, og hvilken rolle han/hun selv skal spille i de teknologiske scenarier, der melder sig.

## LÆSNING OG SØGNING PÅ NETTET

Internet, og til en vis grad også cd-rommer, har for alvor bragt verden udenfor ind i klasseværelset (og kan bringe klasseværelset ud i verden). Den lette adgang til alle mulige former for informationer og tekster fra stort set alle steder i verden har gjort arbejdet med at finde autentiske tekster i forskellige genrer og informationer om forskellige emner meget lettere, samtidig med at elektroniske leksika, ordbøger m.m. muliggør hurtig søgning i opslagsværker. Teknologien er nu så avanceret, at det ikke bare er tekster, der kan læses og downloades, men også lydfiler, billedfiler og endda videosekvenser, altså en kombination af stimuli, som appellerer til forskellige sanser (jf. kapitel 10 om den praktisk-musiske dimension).

Elever på alle niveauer kan drage fordel af internettets muligheder. Det er oplagt i forbindelse med projektarbejde at hente informationer og inspirationer til det tema, eleverne arbejder med. Supplementet til biblioteket er et museklik væk, og adgangen er klar til avisér, tidskrifter, radio- og tv-stationer med lyd og billeder, skolers og skolebladets hjemmesider, museer og deres samlinger, forskellige politiske og administrative institutioner, forlag, anmeldelser, biblioteker og deres databaser og musik- og teaterudbuddet i en by. Listen er uendelig.

Internettet åbner vinduet til en bred kultur, og det er ikke kun den officielle, statsstøttede kultur, man finder frem til på nettet. Også den alternative og mere eksperimenterende side af kulturen har været hurtig til at vise sig. Dette har betydet, at man i sprogundervisningen kan tegne et bredere billede af kulturlivet i et land, end man typisk kunne med forlagsproducerede materialer, idet sådanne ofte er udvalgt til at kunne holde nogle år, hvorimod foranderligheden om noget karakteriserer nettet. Det er ikke en hemmelighed, at der findes meget stof på nettet, der ikke vil være lødig at inddrage i undervisningen. De overvejelser, læreren må gøre sig i forbindelse med kul-

turbilledet og lødigheden af stoffet, sammenholdt med det faktum, at klassen efter ganske kort tid på nettet vil have et meget spredt virkelighedsbillede, stiller således krav til lærerens interkulturelle kompetence og etik. Samtidig må man som lærer søge at udnytte den forskellighed i oplevelsen, eleverne får via nettet.

Internettet kan også fungere som supplement i relation til tekstsætningen i bogform. Ikke bare kan der findes baggrundsviden forskellige steder på nettet, men flere og flere bøger, film og endda tekstsættingsystemer har knyttet hjemmesider til sig, hvor der kan findes øvelser, baggrundsstof eller relevante links.

Det er også muligt at bruge internettet i forbindelse med forberedelse af en studietur. Stort set alle relevante oplysninger kan være forberedt inden rejsen, ikke alene de praktiske forhold, men også den forberedelse, der har med den sproglige og den indholdsmaessige side af studieturen at gøre. Turen kan også tænkes som en ren cyberspace-studietur med tilknyttede sproglige opgaver og præsentationsopgaver. De sproglige opgaver kan fx være knyttet til opbygningen af et relevant ordforråd, hvor de sægeord, man begynder med, er de kendte. Efter at have undersøgt nogle hits vil eleverne, måske med hjælp fra læreren, kunne indsætte mere specifikke ord inden for et af de områder, der ønskes indblik i i forbindelse med studieturen.

Selvom man med cyberspace-studieturen ikke kan opnå samme fulde oplevelse, som man kan med den rigtige studietur, kan den være et godt alternativ, samtidig med at en tur i cyberspace kan bruges som forberedelse, idet eleverne kommer med gode øjne, åbne spørgsmål og baggrundsviden til 'the real thing' på studieturen.

Den uendelige mængde af informationer, der nu er adgang til via nettet, gør, at det er vigtigt at skærpe elevernes læse og søgestrategier. Eleverne skal lære at skærmlæse, hvor man ofte pga. den hypertextuelle (ikke-lineære) natur begynder i kanten, og de skal

kunne bruge søgemaskiner, hvor det er vigtigt at finde præcise stikord, der kan begrænse søgningsmulighederne. De skal forstærke deres skimming- og skanning-strategier for hurtigt at finde ud af, om det, de møder, kan bruges til noget, og endelig er det vigtigt for dem at oparbejde en sund kritisk evne til at se, om der er kvalitet i det, de finder. Her er det selvfølgelig nyttigt med skimming og skanning, men det er også vigtigt at kunne forholde sig kritisk til selve kilden, dvs. hvem der har skrevet den, hvilket sprog der bruges, hvilken argumentationsførelse der anvendes osv. Denne kildekritiske evne er især nødvendig, fordi eleverne ofte selv sidder og søger på nettet.

Alt dette er krævende opgaver, der forudsætter træning og forudsætter, at man inden har forberedt sig sammen, så der er en parathed til stede. Elevernes generelle viden om verden og tilhørende andet- og fremmedsproglige ordforråd skal her aktiveres, inden læsningen og søgningen går i gang, for ellers vil der gå for meget spildtid, når eleverne skal søge relevante informationer. Forberedelsen kan fx være, at man i fællesskab finder nøgleord, som eleverne så skimmer skærmbillederne for.

Da internettets hypertekstualitet medfører, at eleverne yderst sjældent kommer til at læse det samme, vil der opstå et behov for og/eller en invitation til at kommunikere om det, der er blevet læst. Klassen skal altså stadig ses som et fællesskab med rum til at meddele det læste. Klasseværelsесorganiseringen med læreren som medierende, kommenterende og af og til konkluderende ordstyrer er således ikke død, bare fordi der sættes strøm til undervisningen.

## INTERAKTION PÅ NETTET

Internettet er ikke begrænset til søgning og læsning. Det kan også bruges som platform i et mere interaktivt arbejde, det være sig e-mailkommunikation, chatting, konferencedeltagelse m.m.

I chatrum og e-mailkommunikation har eleverne mulighed for at deltage i en dynamisk interaktion med verden udenfor. Mange klasser arbejder sammen med en partnerklasse, der enten har målsproget som modersmål eller som bruger målsproget som lingua franca.<sup>17</sup> Eleverne vil dermed blive kastet ud i autentiske kommunikationssituationer, hvor de har mulighed for at afprøve et bredt spektrum af deres kommunikative kompetence. Det vil primært være skriftligheden, der øves og afprøves i sådanne kommunikationssituationer, men mulighederne for voice-mail og videokonferencer udvider feltet til også at inddrage de mundtlige færdigheder. Man skal dog være opmærksom på, at det skriftlige sprog, der anvendes i chat, e-mails og lign. bærer træk af såvel skriftlige som mundtlige sprogformer: godt nok er kommunikationspartnerne adskilt af sted og ofte af tid, men den relativt hurtige feedback og den tydelige fornemmelse af en modtager, vil sætte et mundtligt præg på skriftspræget.

I forbindelse med e-mailkommunikation og især chatrum må læserens opgave være (igen) at afveje lødigheden i forhold til indholds-mæssigt og sprogligt udbytte. I chatrum kan det lønne sig at kigge med for at se, hvad der optager eleverne. Hvis sådanne kig og evt. deltagelse i debatten for elevernes vedkommende ikke bearbejdes og bruges til noget sammenhængende i den efterfølgende undervisning,

<sup>17</sup> For at opnå et mere symmetrisk kommunikationsforhold vil det især i begynderundervisningen være tilrådeligt at finde partnere, hvor målsproget bruges som lingua franca, dvs. fælles kommunikationssprog, som ingen af partnerne har som modersmål.

vil udbyttet som undervisning betragtet formodentlig ikke kunne holde for en nærmere prøve.

Indholdsmæssigt vil der være områder og problemstillinger inden for den interkulturelle undervisning, man vil få tæt ind på sig via det elektroniske partnerskab mellem klasser af forskellig nationalitet. En af lærerens opgaver er at hjælpe eleverne med at stille relevante spørgsmål til deres kommunikationspartnere. Man kan fx konsekvent spørge til fænomener, som man ønsker dybere forklaringer på for at nå ned til de dybere kulturelle rødder (jf. kapitel 9). Hvis man indleder med en række mindre spørgeskemaundersøgelser, hvor eleverne skal undersøge relevante emner og problemstillinger i deres egne omgivelser, for så at meddele disse resultater, vil en sådan spørgelyst være vagt og falde naturligt.

Eleverne kan også producere deres egen hjemmeside, der præsenterer klassen og de emner, de arbejder med, for på den måde at invitere til kommunikation med andre.

Nettet kan ikke alene bruges til, at klassen kommunikerer med andre klasser. De kan også selv kommunikere elektronisk (og på den måde øve sig i den elektroniske kommunikationsform) ved at oprette en konference for klassen fx på mail- og konferencesystemet Skole-Kom. Klassens fællesskab betones herigennem, og man undgår, at den individuelle undervisning bliver isoleret.

## ELEKTRONISK PRODUKTION

Et længe kendt værktøj i forbindelse med skriftlig produktion er elektronisk tekstbehandling. Især procesorienteret skrivning, hvor det rekursive element gennemsyrrer processen, kan drage fordel af tekstbehandlingsprogrammernes funktioner. Eleverne har her mu-

lighed for at flytte, kopiere, slette og rette større og mindre passager af deres arbejde. Mange elever tør måske at eksperimentere mere med sproget, når de hurtigt kan slette og rette. Det er også oplagt i forbindelse med den elektroniske skrivning at inddrage en eller flere skrivepartnere. Der vil være mulighed for at skrive i hinandens dokumenter, foreslå ændringer, acceptere og afslå ændringer osv. Alt sammen i et elektronisk kollaborativt forum.

I de senere stadier af skriveprocessen kan eleverne bruge stavekontrol og elektroniske ordbøger, og de kan præsentere deres tekster semiprofessionelt, hvor det æstetiske layout spiller en rolle, samtidig med at de kan understrege fornemmelsen for en bestemt målgruppe ved at publicere de skriftlige produkter på nettet.

Også den kreative skrivning kan tilføjes elementer ved fx at skrive små historier, hvorfra man via hyperlinks kan springe til andre handlingsforløb og formidlingsformer. Ud fra en fælles skrevet indledning og/eller afslutning på en historie kan eleverne individuelt eller i smågrupper arbejde med forskellige handlingsstrenge, der så samles efter at være blevet illustreret og tilføjet lydeffekter.

## FAGSPECIFIKKE PROGRAMMER OG MULTIMEDIESCENARIER

Adskillige former for elektroniske fagspecifikke programmer har nu i efterhånden mange år budt sig til for andet- og fremmedsprogsundervisningen. Der findes nogle programmer, der er meget sprogudviklende for eleverne, men desværre også nogle, der stadig bygger på et behavioristisk grundsyn. Som minimumskrav må de elektroniske fagspecifikke programmer, ligesom andre undervisningsmidler, ikke træne isolerede sproglige elementer, men præsentere og muliggøre

aktiv produktion af kreativ sprogbrug i en indholdsmæssig kontekst. Brugen af sådanne mere udviklende sprogprogrammer vil kunne støtte eleverne i deres tilegnelsesproces: eleverne vil have mulighed for i deres eget tempo at arbejde med netop de aspekter af sproget, de har behov for at udvikle, og man vil dermed muliggøre en autonom og differentieret undervisning med øget medansvar.

Arbejdet med fagspecifikke undervisningsprogrammer og andre multimedieprodukter, der anvendes i undervisningen, kan alt efter hvordan de er opbygget, og hvordan de bruges i undervisningen, klassificeres i følgende scenerier:

#### *Scenario 1: det lineære, narrative scenario*

I dette scenario anvender man produkter, der er fortællende og har en bestemt fortællestrategi, der følges, eller man bruger produkter, som om de kun har denne faste struktur. Da fortællestrategien følges i en bestemt rækkefølge, behøver man ikke være så aktiv i interaktionen med produktet. Det kræves kun, at man er i stand til at mestre simple navigationsredskaber som fx at bladre eller spole frem og tilbage – redskaber som vi allerede kender fra arbejdet med bøger, bånd og videoer.

#### *Scenario 2: det ikke-lineære, narrative scenario*

Der arbejdes i dette scenario også narrativt, men hvor man i forrige scenario fulgte en fast fortællestruktur, er der her større fleksibilitet til at navigere rundt. Der er her typisk tale om cd-rom-baserede produkter, evt. med links til internettet, hvor man kan navigere frit imellem forskellige opslag i en mangestrenget struktur. Vi befinner os her i hyperspace, og man må som lærer have til opgave at være guide for navigationen rundt i hyperstrukturen. Læreren må bl.a. hjælpe

med relevante søgeord og med at sætte de fundne informationer ind i en tolkning af verden og ind i de mønstre, eleverne kender på forhånd.

#### *Scenario 3: den guidede opdagelsesrejse*

I dette scenario anvendes produkter, der giver forskellig form for feedback, når man arbejder med dem. Vejen igennem sådanne produkter er oftest relativ enstrenget og det faglige emne ofte begrænset til et bestemt område. Typisk trænes der et grammatisk område, hvor der gives umiddelbar feedback og tilbud om hjælp. Læreren må her overveje, i hvor høj grad det enkelte produkt passer niveaumæssigt til den enkelte elev og den enkelte elevs aktuelle behov for fokusret træning, samtidig med at han/hun teknisk må være i stand til at navigere i programmet. I mange tilfælde er feedback-mulighederne i disse programmer for begrænsede, idet eleverne ofte vil opleve at få melding om fejl, selvom de har et rigtigt, men i sammenhængen usædvanligt, svar.

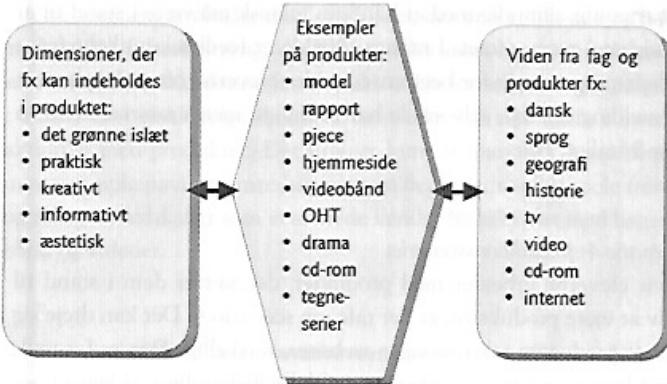
#### *Scenario 4: produktionsscenariet*

Hvis eleverne arbejder med produkter, der sætter dem i stand til selv at være produktive, er der tale om scenario 4. Det kan dreje sig om at producere tekstopslag, websites, forskellige former for multimediepræsentationer, arbejde med billedbehandling el.lign., hvor der kommer overvejelser om kommunikative strategier ind i billedet. Her er kravene til lærerens tekniske kunnen større, samtidig med at eleverne skal vejledes på den kreative side og om forholdet mellem form og indhold. I sprogrundervisningssammenhæng er scenario 4, pga. det produktive til dels musisk-kreative element, tiltalende. Ofte vil produktkravet, at man fremstiller et produkt, der formidler viden,

holdninger og oplevelser til andre, i sig selv fremkalde overvejelser hos eleverne om kommunikationsforhold, herunder modtager- og situationsforhold, og dermed fremme en funktionel fornemmelse af sproget.

I relation til projektarbejdsformen og andet problemorienteret undervisning vil scenario 4 være anvendelig, hvor et projekts slutprodukt ikke behøver at være begrænset til en skriftlig rapport. Figur 8 viser i kort form, hvorledes produktbegrebet er blevet udvidet, og hvorledes IKT står centralt i den nye vifte af mulige produkter.

Figur 8 viser hvordan produktbegrebet har udviklet sig fra en enkelt produkttype til en vifte af produkter. Denne udvikling har medført, at produktbegrebet nu også omfatter teknologiske produkter, som fx videobånd, cd-rom og internettet. Det betyder, at produktbegrebet nu omfatter både fysiske produkter og digitale produkter.



Figur 8: Produktmodel

Som vi kan se af ovenstående scenarier, handler det ikke blot om, hvilke typer elektroniske produkter, man arbejder med, men også i høj grad om, hvordan man arbejder med disse produkter. Lærerens opgave i forbindelse med udvælgelse af elektroniske produkter, arbejde med disse produkter og evaluering af arbejdet med disse produkter er med andre ord at finde frem til, hvilke potentialer der ligger i de pågældende produkter, og hvordan disse potentialer bedst kan udnyttes i undervisningen.

I arbejdet med IKT må læreren for alvor opgive rollen som den altvidende og bestemmende frontfigur, der overfører sin viden. Især er det vigtigt, at han/hun fungerer som igangsætter og konsulent for elevernes arbejde, og da eleverne i høj grad vil arbejde med noget forskelligt og uforudsigligt, må læreren sørge for, at klassefællesskabet, herunder vidensdelingen, bliver det faste holdepunkt. Implementerer læreren disse forhold og reflekterer over dem, vil arbejdet med IKT i høj grad kunne berige andet- og fremmedsprogsundervisningen.

## OPGÁVER

1. Udvælg en række fagspecifikke programmer og beskriv dem ud fra scenariemodellen. Hvad er disse produkters styrke og svaghed i forhold til sprogundervisningen?
2. Internettet passer ikke umiddelbart ind i scenariemodellen. Prøv at beskrive et femte scenario, der passer på internettet som et multimedieprodukt.
3. Hvordan mener du, at de receptive og produktive færdigheder kan arbejde sammen ved inddragelse af IKT i sprogundervisningen?
4. Undersøg eller formuler et projekt, hvori der indgår et eller flere sprogfag, fx fra folkeskolens obligatoriske projektopgave. Diskuter, hvorvidt tankerne bag scenario 4 kan tilføje projektet nogle kvaliteter.
5. Søg eksempler på cyberlitteratur, og diskuter anvendeligheden heraf i en sprogundervisning. Hvilke krav stiller det konkrete materiale til eleverne, og hvilke krav stiller det til læreren?
6. Skitser et muligt projekt, der kan gennemføres via bl.a. e-mailkontakter. Beskriv mål og veje til at nå de opstillede mål. Forsøg at inddrage forskellige krav om genrer i projektet og krav om, at alle de kommunikative kompetencer skal bruges. Vælg en passende præsentationsform.
7. Diskuter, hvorledes man kan hjælpe eleverne til at udvikle en kritisk sans i deres informationssøgning på internettet.

# EVALUERING

KAPITEL **12**

## INDLEDNING

Elever, lærere, forældre, administratorer og politikere har fra tid til anden behov for at få information om elevernes sproglige kompetencer og om kvaliteten af den sprogundervisning, eleverne modtager. Formålet kan være at bestemme, i hvilken grad eleverne besidder de kompetencer, der skal til i fremtidige situationer, fx senere uddannelsesforløb, job, ferier og lign. Hensigten kan også være at præcisere, i hvor høj grad eleverne har opnået de færdigheder og kundskaber, de har arbejdet med i løbet af en undervisning, dette ikke blot som afslutning på et kursus eller program, men også i forbindelse med målsætning og progression i elevernes eget læringsforløb. Trods evalueringens betydning for den enkelte og for samfundet er der ikke forsket meget i dette område her i landet, og vi kan ikke give den rigtige opskrift på evaluering, men blot fremlægge nogle af de mest generelle områder inden for dette emne.

## HVEM, HVAD OG HVORNÅR EVALUERES DER?

Det primære formål i evalueringen er at bestemme elevernes kompetencer og deres sprogtilegnelsesproces, herunder hvad de får ud af undervisningen. Det, der så skal evalueres i forbindelse med dette, kan være eleverne selv, deres indsats og arbejdsformer; det kan være

lærerne, deres indsats og arbejdsformer, materialevalg m.m., og det kan være programmets/kursets opbygning, dets effektivitet osv. Da eleverne spiller hovedrollen i undervisningen, er det dem, vi her vil koncentrere os om, og kort omtale evaluering af læreren.

I begge tilfælde kan evalueringen foregå midt i et lærings- og undervisningsforløb, eller den kan foregå efter et forløb. Hvis evalueringen foregår i løbet af et lærings- og undervisningsforløb er der tale om formativ evaluering, og foregår evalueringen efter et forløb kaldes det summativ evaluering. Formålet med at evaluere et lærings- og undervisningsforløb formativt er typisk, at læreren og eleverne kan forbedre elevernes læringsmuligheder, således at de elever, der deltaget i undervisningen, har mulighed for at få et større udbytte af den. Ved summativ evaluering, der jo foregår i slutningen af et forløb, er der ikke mulighed for at ændre det pågældende undervisnings- eller læringsforløb på baggrund af evalueringen. Hensigten med en sådan form for evaluering kan være at ændre et fremtidigt lærings- og undervisningsforløb, fx hvor der er planer om at ændre hele undervisningsprogrammer, en tekstdbog, lærerens kompetencer osv.

### Evaluering af læreren

For at se om ens undervisning er god og har båret frugt, kan læreren selvfølgelig spørge eleverne og/eller udsætte dem for en test. Læreren kan dog også evaluere sig selv, og han/hun kan indgå i et evalueringssamarbejde med andre lærere. Oplagte muligheder er deltagelse i kurser og evalueringsmøder, hvor læreren kan sammenligne sin egen undervisning med den, kollegerne fører, og den, fagkonsulenter eller foredragsholdere giver inspiration til. Der findes også frugtbare potentialer i deltagelse i teamarbejde på skolen og åben-dør-projekter

med kolleger, hvor man har mulighed for at få direkte respons på sin undervisning.

### Evaluering af eleverne

Såvel lærere som elever kan evaluere elevernes kompetencer og læringsproces. Et ofte brugt redskab, især i forbindelse med evaluering af læringsprocessen, er logbogen. Deri skriver eleverne om deres mål, deres arbejde med at nå deres mål, hvilke problemer de støder på, og hvordan de oplever, at de løses bedst. For at dette evalueringarbejde skal give mening, er det vigtigt, at eleverne får en grundig indsigt i processerne bag sprogtilegnelsen. Uden denne indsigt kan eleverne ikke bidrage til en kvalificeret evaluering af dem selv, deres læringsforløb eller selve undervisningen.

Samtidig, i forbindelse med klargørelse af elevernes mål og i hvilken grad de opnår deres mål, er det nødvendigt for såvel læreren som eleverne, at disse mål er tydelige, og at de kan nedbrydes til klart definerede delmål. Disse delmål skal være så konkrete, at eleverne kan forholde sig til dem, men de skal også være så fleksible, at der kan være plads til selvstændige tolkninger. Delmålene bør beskrive en række trin, der udgør en progression, fx fra gennembruds niveau (trin 1) frem til fuld beherskelse af et sprogligt fænomen. Trinene kan fokusere på en bestemt kommunikativ kompetence, fx diskurskompetence eller dele deraf, og/eller de kan fokusere på en bestemt færdighed eller dele deraf. Et (stærkt simplificeret) eksempel på læsefærdighed og udviklingen af denne kan være følgende:

1. trin: Jeg kan forstå enkelte navne, ord og simple sætninger, fx på skilte og plakater.
2. trin: Jeg kan læse korte, enkle tekster. Jeg kan finde konkrete indlysende informationer i hverdagstekster, såsom annoncer, spi-

sekort og køreplaner. Jeg kan forstå simple, personlige breve ud fra en kendt kontekst.

3. trin: Jeg kan læse tekster, hvor der forekommer hverdagssprog og kendt, alment fagsprog. Jeg kan forstå beskrivelser af hændelser, følelser og ønsker i private breve.
4. trin: Jeg kan læse artikler og rapporter, også hvor der forekommer holdninger og synspunkter. Jeg kan forstå nutidige litterære prosatekster.
5. trin: Jeg kan forstå lange og komplicerede sagprosatekster og litterære tekster samt forstå stilistiske forskelle. Jeg kan forstå daglige artikler og lange tekniske instruktioner, også hvis disse ikke er en del af mit fagområde.
6. trin: Jeg kan uden problemer forstå alle slags skrevne tekster, uanset genre, også hvis de er indholdsmæssigt abstrakte og sprogligt komplekse.

Ideen er, at eleverne ud fra disse beskrivelser er med til at definere deres mål og til at evaluere sig selv. Ved nedskrivning af deres mål, deres arbejde med at nå deres mål (forskellige eksempler på opgave-løsninger, projekter m.m.) og deres evaluering af, i hvilken grad de har nået deres mål, kan eleverne holde regnskab med deres progression, og logbogen kan komme til at udgøre en slags læringsbiografi og således give eleverne grundig indsigt i deres egne strategier og deres egen læringsproces. Den kan samtidig fungere som et diagnostisk udgangspunkt til en slags udviklingssamtale med læreren, hvor elevernes fremtidige læringsforløb planlægges.

## PRØVER OG BEDØMMELSE

Vi har i det ovenstående koncentreret os hovedsageligt om evaluering af elevernes kompetencer i relation til deres læringssituation. Der forekommer også situationer, hvor eleverne skal bedømmes eller testes af verden udenfor, oftest i forbindelse med officielle eksaminer. Formålet kan være at teste, om eleverne har opnået de kompetencer, der har været målet for den undervisning, de har gennemgået (fx afgangsprøver), eller det kan være at teste, om de besidder de kompetencer, der skal til i forbindelse med fremtidigt arbejde (fx op>tagelsesprøver).

### Krav til prøver

For at bevare kvaliteten af prøver (og evalueringer generelt) stilles der som minimum følgende formelle krav:

- Gyldighed (validitet)
- Pålidelighed (reliabilitet)
- Gennemførlighed (feasibilitet)

#### Gyldighed

Gyldighed refererer til, om man ved en bestemt prøve nu også tester det, man har til hensigt at teste. I sprogrøver vil man fx kunne sige, at hvis hensigten er at teste mundtlig sprogfærdighed, vil en skriftlig multiple-choice-test ikke have så stor gyldighedsværdi som en mundtlig test, hvor eleverne deltager i en dialog.

Det er nødvendigt, at det, der testes i prøverne, er stærkt tilknyttet til det, der foregår i undervisningen. Det vil bl.a. sige, at de mål, der arbejdes med i undervisningen, skal svare til de kundskaber og færdigheder, der testes i prøverne. Omvendt skal prøverne afspejle

det, man ønsker, at der skal lægges vægt på i undervisningen. Det er nemlig et ofte kendt fænomen, at der i undervisningen arbejdes direkte hen imod prøverne. Denne washback-effekt, en prøve kan have på undervisningen, behøver ikke være negativ. Den kan opfattes positivt, hvis selve prøven afspejler en sund opfattelse af sprog som et kommunikativt redskab til at formidle indhold. Hvis man således ønsker, at der arbejdes kommunikativt i undervisningen, skal man fx i en skriftlig sprogrøve ikke bede eleverne om at oversætte isolerede sætninger, men snarere lade dem skrive en sammenhængende tekst med en klar modtagergruppe.

#### *Pålidelighed*

Pålidelighed refererer til, om eleverne vil opnå samme resultater, hvis prøven bliver foretaget igen på et senere tidspunkt af den samme bedømmer eller andre bedømmere. Konkret svarer det til, at de enkelte elever får samme karakter når som helst, de udsættes for prøven.

Det er ofte tilfældet, at gyldighed og pålidelighed mørkørber hinanden, forstået på den måde, at hvis man vil opnå en høj grad af gyldighed, er det ofte på bekostning af pålidelighed og omvendt. Tager vi igen eksemplet med skriftlige sprogfærdighedsprøver, vil en multiple-choice-test med isolerede spørgsmål om grammatiske regler nok kunne opnå en høj grad af pålidelighed, men en uacceptabel grad af gyldighed. Derimod vil en test, der kræver produktion af en sammenhængende tekst, være gyldig, men den ville nok fremkalde en lavere grad af pålidelighed, fordi bedømmerne, som alle andre mennesker, jo opfatter tekster subjektivt og dermed forskelligt. Her i landet omgås vi denne risiko ved ofte at have mere end en bedømmer for at øge pålideligheden og samtidig bevare gyldigheden.

#### *Gennemførlighed*

Gennemførlighed refererer til, hvor realistisk det er at gennemføre

prøven med de ressourcer, der er til rådighed. Hvis man fx ønsker at teste, hvor god en elev er til at kommunikere med en, der har fransk som modersmål, ville prøven have optimal gyldighed, hvis man rent faktisk udsatte eleven for en kommunikationssituation med en indfødt fransktalende. Der vil dog være så store økonomiske og tidsmæssige omkostninger ved en sådan situation, at prøven vil være næsten umulig at gennemføre. Dette krav til prøven har uheldigvis gjort, at man i mange lande tester den generelle sprogfærdighed udelukkende ved hjælp af skriftlige prøver. De mundtlige prøver koster simpelthen for meget at gennemføre.

### Prøveformer

I forbindelse med de krav (især gyldigheden), der stilles til prøveformer, må de, der designer prøverne, tage stilling til deres udformning. Nogle af de vigtigere valg står mellem:

- en prøve, der tester isolerede sprogelementer (discrete point test) og en prøve, der tester en kombination af sprogelementer (integrative test)
- en direkte og en indirekte prøve
- en norm-relateret og en kriterie-relateret bedømmelse

#### *Discrete point test vs. integrative test*

En prøve, der består af isolerede sprogelementer, tester, om elever er i stand til fx at adskille forskellige fonemer, om de kan gennemskue en syntaks eller bestemme betydningen af bestemte ord, sætninger og, i enkelte mere avancerede tilfælde, korte afsnit. En prøve, der tester en kombination af sprogelementer, tester elevernes evne til at integrere deres sproglige kunnen. Det kan være test, der kombinerer flere af de kommunikative kompetencer, fx i essayskrivning, hvor

man tester elevernes evne til at beherske det lingvistiske system (jf. den grammatiske kompetence), evnen til at sætte en tekst sammen (jf. diskurskompetencen) med opmærksomhed på den kommunikative situation (jf. den pragmatiske kompetence) samt evnen til at benytte diverse kommunikationsstrategier (jf. strategisk kompetence) fx i forbindelse med brug af ordbog. Der kan også være tale om at integrere læse- og skrivefærdigheden, hvilket ofte gøres i en kommenteringsopgave.

En eksklusiv brug af prøver, der tester isolerede sprogelementer, hænger ofte tæt sammen med et strukturalistisk sprogsyn, der anskuer sproget som et abstrakt system. Med indpasset af det kommunikative kompetencebegreb og dermed fokuseringen på sprogbrugerens evne til at bruge sine sproglige ressourcer til at kommunikere et bestemt indhold har man til en vis grad bevæget sig væk fra prøver, der tester isolerede sprogelementer, hen imod prøver, der integrerer flere aspekter af sproget på en gang. Dog er testning af de isolerede sprogelementer ikke afgået ved døden. Fordelen ved at isolere de sproglige elementer er, at de så bliver forholdsvis nemme at digitalisere, og det er der kommet nogle temmelig avancerede testprogrammer ud af (som i høj grad også kan bruges til selvevaluering). Et godt eksempel er de computerbaserede item-respons-test, som i en vis grad isolerer sprogelementer, men dog også forsøger at inddrage tekstsammenhængende afsnit (om end ofte korte afsnit). Her udsættes den enkelte elev for et softwareprogram med opgaver, der hele tiden bliver tilpasset hans/hendes niveau. Eleven starter med opgaver af gennemsnitlig sværhedsgrad, og besvarer eleven opgaven rigtigt, får han/hun en sværere opgave, mens han/hun får en lettere opgave, hvis han/hun svarer forkert. Denne tilpasning af opgaver fortsættes hele programmet igennem. På denne måde bliver diagnosticeringen af eleven hurtig og effektiv, samtidig med at han/hun ikke bliver frustreret over opgaver, der ligger langt over hans/hendes niveau eller

kommer til at kede sig ved at skulle løse opgaver, der er alt for lette. Selvom sådanne prøveformer kan virke tiltalende, bør de dog kun indgå som supplement til, og ikke erstatning af, de mere integrerede prøver.

#### *Direkte vs. indirekte prøver*

På et kontinuum mellem direkte og indirekte test vil den direkte test svare til, at man udsætter eleverne for lige præcis det man ønsker, de skal kunne i fremtidige situationer. Hvis formålet med sprogtesten er at teste, hvorvidt eleverne kan gebærde sig på et universitet i USA, ville en direkte prøve bestå i at sende eleverne til et amerikansk universitet og så teste resultaterne. Med reference til kravet om gennemførlighed er dette ikke en sandsynlig prøveform. For at muliggøre gennemførligheden vil prøver oftest have form af simulationer og dermed være mere eller mindre indirekte. TOEFL-testen (Test of English as a Foreign Language) bliver i Amerika brugt til at teste, om udenlandske studiesøgende kan fungere tilfredsstillende på et amerikansk universitet. Denne test indeholder en lyttetest, en syntaks-morfologitest, en læse-forståelsestest (alle tre sektioner i form af en multiple-choice-test) samt en skriftlig fremstilling, oftest et argumenterende essay. TOEFL-testen kan siges at være forholdsvis indirekte, men ikke så indirekte, som hvis de studerende fx blev udsat for dansk-engelsk/engelsk-dansk-oversættelse. Generelt kan man sige, at en prøve ikke bør være for indirekte, da der ved en indirekte prøve vil være for stor afstand mellem det, man ønsker at teste, og det man rent faktisk tester. Det er kravet om gyldighed, der er i fare.

#### Norm-relateret bedømmelse vs. kriterie-relateret bedømmelse

Forskellen på en norm-relateret og en kriterie-relateret bedømmelse ved prøverne refererer til, om man vurderer elevernes præstationer ud fra en bestemt norm, dvs. ud fra en sammenligning med andre

elevers præstationer, eller om man vurderer eleverne ud fra et bestemt sæt kriterier. Ved afgangseksaminerne i Danmark er der tale om kriterie-relateret bedømmelse, og det opfattes også af de fleste som værende den mest retfærdige bedømmelsesform. Det vil for eksempel være temmelig uheldigt at blive bedømt norm-relateret sammen med meget dygtige elever i stedet for sammen med meget svage elever. Den primære fordel ved kriterie-relateret bedømmelse er dens gennemsigtighed. Ved et udtrykt sæt bedømmelseskriterier bliver det ikke bare lettere for lærere og censorer at bedømme eleverne, det bliver også lettere for eleverne selv, og de stilles dermed i en bedre position i fx klagesager. Kriterierne kan også bruges til elevernes daglige selvevaluering og kan til en vis grad fungere som de delmål, eleverne arbejder sig hen imod i løbet af deres tilegnelsesproces.

## PORFOLIO

Med de forskellige (og ofte modstridende) krav til og muligheder for prøver kan det være svært at designe den perfekte prøve og den mest retfærdige bedømmelsesform. Hvis vi ønsker at teste, om eleverne er kommunikativt kompetente, må vi søge at finde en prøveform, der netop tester dette. Det indebærer bl.a., at eleverne bliver testet i deres evne til at kommunikere et sprogligt indhold i forskellige situationer. Da dette ikke er gennemførligt i en prøve, har flere og flere givet sig i kast med portfolio-prøveformen, meget lig den vi kender fra bl.a. kunstnerverden. Eleverne udvælger her et antal opgaver og projekter, de har arbejdet med i løbet af undervisningen: videooptagelser af rollespil, diskussionsoplæg, skriftlige jobansøgninger, argumenterende tekster og demonstration af forståelse af forskellige typer

tekster (fx ved at lave mad på baggrund af en opskrift, genfortælle en historie). Mulighederne er uendelige.

Udvælgelse af bidrag til en portfolio kan baseres på krav ovenfra (lærere, censorer, ministerier el.lign.), fx at elevernes portfolio som minimum skal indeholde mundtlige og skriftlige eksempler og et vist antal forskellige genrer inden for disse kommunikationsformer. Inden for rammerne af disse krav bør der dog åbnes for en vis fleksibilitet, således at de enkelte elever kan vælge, hvilke typer arbejder der bedst præsenterer dem. Den relative valgfrihed, eleverne derved opnår, giver dem mulighed for at vise deres stærke sider, og prøveformen vil på den måde tilgodeose de forskellige elevtyper, vi møder i klasseværelset i dag.

## OPGÁVER

1. Evaluér en eller flere eksisterende prøveformer med baggrund i de krav, der generelt stilles til prøveformer.
2. Prøv i forhold til et undervisningsforløb at udvikle en række prøver. Angiv så præcist som muligt, hvad der søges testet, og diskuter prøverne og prøveresultaterne, evt. efter en faktisk afprøvning.
3. Opstil klart definerede delmål af skriftlig sprogfærdighed med henblik på mulighed for selvevaluering.
4. Diskuter fordele og ulemper ved åben-dør-projekter.
5. Diskuter kravet om pålidelighed og gennemførighed i forbindelse med portfolio-prøveformen.
6. Har du på noget tidspunkt i dit skole- og uddannelsesforløb oplevet, at du ved en prøve blev uretfærdigt bedømt? Forklar.