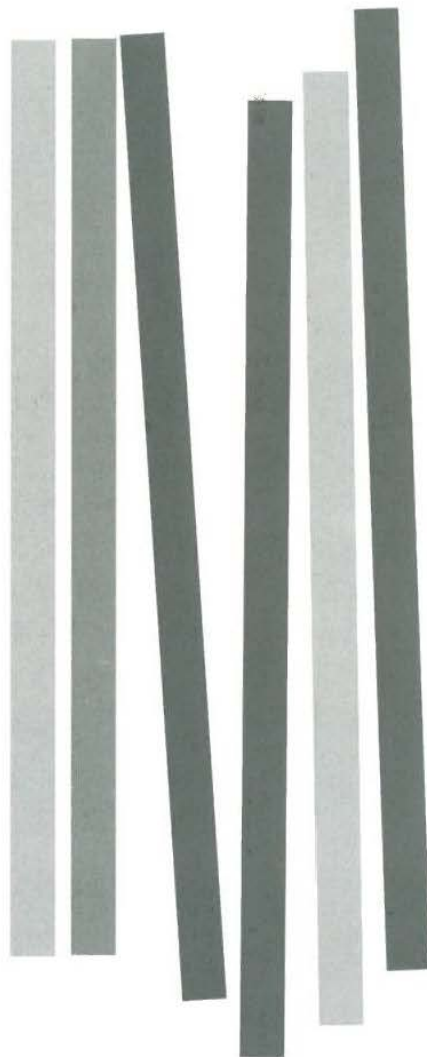


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturp dagogik ·

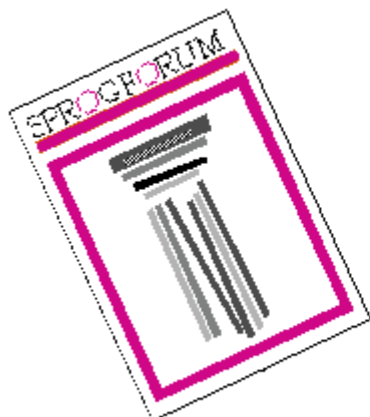
Sprogtilegnelse



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1998 · Nr. 10

**Nr 10, 1998: Tema:
Sprogtilegnelse**



In English
Please!



**Redaktionen for nr. 10:
Nanna Bjargum, Kirsten Haastrup, Birgit Henriksen,
Lise Jeremiassen, Sine Wrang Thomsen.**

Indhold

Forord

[Sprogtilegnelse](#)

[Frederikke Trondhjem & Jørgen Lorentzen: Grønland i det danske gymnasium](#)

[Kirsten Haastrup & Michael Svendsen Pedersen: Input - output - interaktion](#)

[Johannes Wagner: Udviklingssekvenser i fremmedsprogstilignelsen](#)

Anmeldelser

Lise Jeremiassen

Lightbown & Spada: How Languages are Learned

[Anette Hagel-Sørensen](#)

[Karen Lund: Lærer alle dansk på samme måde](#)

[Birgit Henriksen: At lære i helheder](#)

[Ingrid Svensson: Tour'en på tysk](#)

[Nanna Bjargum: Interaktion, erfaring og sprogtilegnelse](#)

Per Jensen: Om at gøre noget med sproget

[Jørgen U. Sand: Lære at tale som en rigtig franskmand](#)

Åbne sider

[Lone Ambjørn: Reception før produktion - proces før produkt](#)

[Elsebeth Rise: Om Europarådets sprogprojekter](#)

Godt nyt

Forord

Sprogtilegnelse

Der stilles nye krav til os som sproglærere. Vores 'elever' skal helst være 'learnere /lørnere', og fra at have været 'lærere' skal vi udvikle os til at blive '*learning facilitators*'; vores 'sprogundervisning' skal være en ramme for 'sprog(ind)læring'. Disse sproglige nydannelser - som det tilsyneladende kniber for os at give det danske sprog en aktiv rolle i - er et udtryk for et fokusskift som foregår inden for pædagogikken i disse år, nemlig fra undervisning til indlæring.

For sprogfagenes vedkommende viser dette sig i en voksende interesse for *sprogtilegnelsesprocessen*. Det spørgsmål man stiller er: Hvad er det for kognitive og sociale processer der er på spil når man lærer et sprog, og hvordan kan man bedst understøtte dem

Fra sprogvidenskaberne har vi fået redskaber til at beskrive målet med sprogundervisningen/-indlæringen: sprogsystemet og sproghandlinger. At have kommunikativ kompetence betyder at man både kan anvende sprogets grammatiske former og tilpasse sin sprogbrug til den specifikke situation.

Især fra fagsprogsforskningen (*Language for Specific Purposes*) har vi fået redskaber til at beskrive de sproglige behov lørnerne har for at de kan klare sig i bestemte kommunikative målsituationer: læse manualer, føre kundesamtaler, føre forhandlinger, men også gå på restaurant, sludre med folk på en pub osv.

Jørgen U. Sand diskuterer i sin artikel hvad slags sprog der bør være målet for franskundervisningen. Hvordan taler en rigtig franskmand egentlig?

Men det er ikke gjort med sprogsyn og behovsanalyser.

Det afgørende er *hvordan* vi kommer til det kommunikative mål. Hvad vi end foretager os som undervisere i sprog, indebærer det en bestemt opfattelse af hvordan man lærer sprog. Hvad har forskningen i dag at sige om sprogtilegnelse, og hvordan kan vi bedst muligt tilrettelægge aktiviteterne så de fremmer sprogtilegnelsen?

Det er der ikke fuld enighed om. Der findes flere modeller som det fremgår af **Lise Jeremiassens** anmeldelse af bogen *How Languages are Learned*, men det afgørende er at der generelt er enighed om at sprogindlæring ikke foregår som dressur hvor et input mere eller mindre passivt skal omsættes til et tilsvarende output. Sprogindlæring er en aktiv kognitiv proces som den enkelte elev selv står for i socialt samspil med andre.

Og det er her en 'elev' bliver til en 'learner/lørner'. Eleven danner, med udgangspunkt i sin allerede eksisterende viden, gennem sin omgang med andre og i sproglig interaktion med dem nogle hypoteser om hvordan målsproget er opbygget, afprøver hypoteserne og videreudvikler således sit intersprog på vej

videre mod målsproget. I hvilket omfang man kan påvirke og befordre denne proces gennem explicit gennemgang af og viden om sprogets regler, har der været meget diskussion om. De fleste vil nok i dag mene at den implicitte og den eksplicitte proces supplerer hinanden.

Johannes Wagner gennemgår i sin artikel teorier om hvordan lærerne tilegner sig sprogets former i en bestemt rækkefølge, der i store træk er den samme for alle lærere. **Anette Hagel-Sørensen** anmelder Karen Lunds afhandling om tilegnelse af dansk, hvori der vises hvordan også sprogets betydningsside spiller ind på rækkefølgen.

Med dette kognitive syn på sprogtilegnelse er det så at 'læreren' bliver en '*learning facilitator*', en der har til opgave at skabe de bedst mulige indlæringsbetingelser for 'læreren'.

Kirsten Haastrup og **Michael Svendsen Pedersen** gennemgår hvad eleverne kan få ud af forskellige typer af aktiviteter i klasseværelset, nogle med vægt på input, nogle på interaktionen mellem eleverne og nogle på output. I sprogindlæringen indgår ikke alene sproglige enheder som ord og grammatiske regler, men også større sproglige helheder som f.eks. faste vendinger og udtryk. Dette tager **Birgit Henriksen** op i sin artikel, og hun viser hvordan der både er eksplicitte og implicitte sider af indlæringen af disse helheder. **Ingrid Svensson** fortæller om hvordan hun med udgangspunkt i elevernes interesse for Tour de France og deres forhåndsviden om emnet har arbejdet - i tysk - med tilegnelse af ordforråd og læsetræning, og derefter omsat dette til sprogproduktion. **Nanna Bjargum** beskæftiger sig med hvordan vores mentale modeller over omverdenen - såkaldte *scripts* - , vores modeller over målsproget og vores erfaringsverden spiller sammen i sprogtilegnelsen, og hun viser hvordan *scripts* kan anvendes i sprogpædagogikken.

En vigtig og problematisk side af den kommunikative pædagogik har været hvordan man skulle gribe indlæringen af grammatikken an. **Lone Ambjørn** foreslår i sin artikel at man sørger for at eleverne får en tilstrækkelig lang og grundig periode med fokus på reception før man går over til produktion. **Per Jensen** demonstrerer hvordan der kan arbejdes med grammatikken således at den bliver brugsrelevant for eleverne.

Med disse bidrag til belysning af sider af sprogtilegnelse og de pædagogiske konsekvenser, håber vi der er inspiration til arbejdet med et gøre 'undervisning' til 'indlæring'.

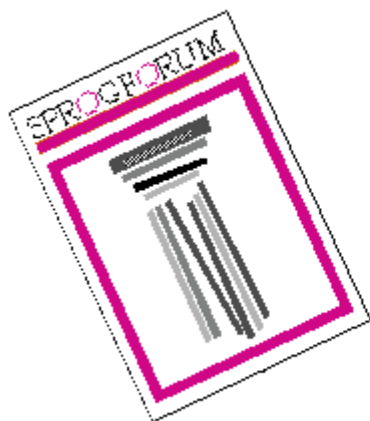
Elsebeth Rise bringer en oversigt over Europarådets sprogprojekter, og **Frederikke Trondhjem** og **Jørgen Lorentzen** fortæller i kronikken om forsøg med at tilbyde grønlandsk og eskimologi i det danske gymnasium.

Redaktionen

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik • 1998 • Nr. 10

**No 10, 1998: Theme:
Language acquisition**



Editors for no. 10:

**Nanna Bjargum, Kirsten Haastrup, Birgit Henriksen,
Lise Jeremiassen, Sine Wrang Thomsen.**

Contents

Foreword

[Language acquisition](#)

Frederikke Trondhjem & Jørgen Lorentzen: Greenlandic in Danish upper secondary education

Kirsten Haastrup & Michael Svendsen Pedersen: Input - output - interaction

Johannes Wagner: Developmental sequences in foreign language acquisition

Reviews

Lise Jeremiassen

Lightbown & Spada: How Languages are Learned

[Anette Hagel-Sørensen](#)

[Karen Lund: Do all people learn Danish the same way?](#)

[Birgit Henriksen: Learning in wholes](#)

Ingrid Svensson: The Tour in German

Nanna Bjargum: Interaction, experience and language acquisition

Per Jensen: About doing something with language

Jørgen U. Sand: Learn to speak like a real Frenchman

Open pages

Lone Ambjørn: Reception before production - process before product

Elsebeth Rise: On the Council of Europe's language projects

Foreword

Language acquisition

New demands are being made of us as language teachers. Our 'pupils' are to become 'learners' (Da. 'lørnere') and, from having been 'teachers', we are to turn into '*learning facilitators*'; our 'language teaching' is to become a framework for 'language learning'. These new language coinages - in which Danish apparently finds difficult to play an active role - are an expression of a shift of focus which is at present taking place in pedagogics - from teaching to learning.

As far as language subjects are concerned, this is reflected in a growing interest in the *process of language acquisition*. The question being asked is: What cognitive and social processes are at work when one learns a language - and how can they best be supported?

We have already got tools from linguistics to describe the aim of language teaching and learning: the language system and language acts. To have communicative competence means that one is able both to use the formal rules of language grammar and to adapt one's language usage to the specific situation.

From research into *Language for Specific Purposes* we have gained tools to describe the language needs learners have in order to be able to manage in particular communicative goal situations: to read manuals, hold conversations with customers - but also go to a restaurant, chat with people at a pub, etc.

In his article, **Jørgen U. Sand** discusses what type of language ought to be the aim of French teaching. How does a real Frenchman actually speak?

But it is not enough to have a conception of language and requirement analyses.

The crucial thing is *how* we arrive at the communicative goal. No matter what we undertake as teachers of language, it involves a particular perception of how language is learned. What has present-day research to say about language acquisition, and how can we best organise activities to promote language acquisition?

There is no complete agreement on this. There are various models, as is made clear in **Lise Jeremiassen's** review of the book *How Languages are Learned*, but it is of decisive importance that there is general agreement that language learning is not some sort of dressage, where input is more or less passively converted into corresponding output. Language learning is an active cognitive process for which the individual pupil himself or herself is responsible - in a social interaction with others.

It is here that a 'pupil' becomes a 'learner'. The pupil, using existing knowledge as his or her point of departure, forms - via contact and language interaction with others - a number of hypotheses about the structure of the target language, and tests out these hypotheses, thereby developing his or her interlanguage on the path towards the target language. To what extent one can influence and further this process via an explicit discussion of and knowledge about language rules has been the subject of lively debate. Most people today probably believe that the implicit and explicit processes support each other.

In his article, **Johannes Wagner** looks at theories concerning how learners acquire formal aspects of

language in a certain order - one which is broadly speaking the same for all learners. **Anette Hagel-Sørensen** reviews Karen Lund's thesis on the acquisition of Danish, in which it is demonstrated in what ways the meaning side of language can also affect the learning order.

Such a cognitive view of language acquisition means that the 'teacher' becomes a '*learning facilitator*', one whose task is to create the best possible learning conditions for the 'learner'.

Kirsten Haastrup and **Michael Svendsen Pedersen** look at what pupils can get out of various types of activities in the classroom, some of which emphasise input, others interaction between pupils, and others again output. Language learning does not only include linguistic units such as words and grammatical rules but larger language wholes such as set expressions and idioms. This is discussed by **Birgit Henriksen** in her article, in which she shows how there are both explicit and implicit sides of learning such wholes. **Ingrid Svensson** recounts how she - using her pupils' interest in the Tour de France and their previous knowledge of the subject - has worked in German on the acquisition of vocabulary and on training reading, and how this has subsequently been converted into language production. **Nanna Bjargum** deals with how our mental models of the world around us - so-called *scripts*, our models of the target language and the world of our experience all combine in language acquisition, and she shows how *scripts* can be used in language pedagogics.

An important, problematic aspect of communicative pedagogics has been how one ought to approach the teaching of grammar. In her article, **Lone Ambjørn** suggests ensuring that pupils have a sufficiently long and thorough period that focuses on reception before one switches to production. **Per Jensen** demonstrates how it is possible to work with grammar in such a way that it becomes usage-relevant to pupils.

We hope that these contributions, whose aim is to clarify aspects of language acquisition and their pedagogical consequences, will inspire people to work on transforming 'teaching' into 'learning'.

Elsebeth Rise gives an overview of Council of Europe language projects, and **Frederikke Trondhjem** and **Jørgen Lorentzen** write in their chronicle about attempts to offer Greenlandic and Eskimology at Danish upper secondary schools.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Sprogtilegnelse

Kronik

Grønland i det danske gymnasium



Frederikke Trondhjem
(grønlandsk) Studerende i grønlandsk
og
lingvistik (KU).



Jørgen Lorentzen
(eskimologi) Cand.scient. i geografi,
antropologi og statskundskab (KU).

Forsøg med grønlandsk og eskimologi på Avedøre Gymnasium og HF

Efter to års snak blev fagene grønlandsk og eskimologi tilbudt elever i den danske gymnasieskole fra august 1997. Fire 1.g elever startede på at læse grønlandsk og 11 elever valgte eskimologi som et af deres valgfag i 2.-3. g.

Det Grønlandske hjemmestyre havde i de foregående år fremført det naturlige i, at Danmark tilbyder danske gymnasieelever med interesse for Grønland, grønlandsk som sprogfag på obligatorisk niveau (to år), med mulighed for overbygning i 3. g. Hjemmestyret har ønsket "*balance i det indbyrdes kulturregnskab*". Undervisningsministeriet besluttede yderligere at udbyde faget eskimologi, for at øge de danske gymnasiasters mulighed for at få grundig indsigt i det grønlandske samfunds kulturelle baggrund.

Undervisningsministeriet, fagkonsulent i grønlandsk, Dorte Korneliusen (Nuuk), undervisere ved Eskimologisk Institut (KU) og Jørgen Lorentzen udarbejdede i foråret 1997 de foreløbige bekendtgørelser som fagene skal arbejde efter de første to år.

I det storkøbenhavnske område lever der skønsmæssigt 4.000 mennesker med tilknytning til Grønland, og de vil årligt kunne "præstere" 20-30 elever med ønske om at læse grønlandsk.

Avedøre Gymnasium har fra begyndelsen af 1980'erne med stort held undervist to-kulturelle elever: GIF-kurserne (Gymnasiale indslusningskurser for flygtninge), startede på Avedøre Gymnasium. Desuden er næsten en femtedel af skolens elever andengenerationsindvandrere.

Da integrationen - "det tværkulturelle samarbejde" - er lykkedes udmærket på skolen, var det derfor naturligt at sige jatak til Undervisningsministeriet om at udbyde de to fag. Den officielle annoncering kom så sent, at der til grønlandsk kun var fire tilmeldte elever, mens ti 3. g-elever og én 2. g'er nåede at melde sig på eskimologi.

Grønlandsk-eleverne har enten grønlandske slægtninge, har boet i Grønland i en kortere periode og/eller har en uimodståelig lyst til at lære sproget.

Eskimologi-eleverne har "hårde" højniveaufag, som deres andre tilvalgsfag (matematik, fysik, biologi, samfundsfag og tysk; dvs. fag som eleverne tror de bør have aht. fremtidige studievalg).

Eskimologi er med den kulturelle betoning noget helt andet. Det er spændende, eksotisk, noget man ved lidt om i forvejen, og som man gerne vil vide meget mere om. Nogle elever ønsker at sætte sig ind i den fjerde verdens problematik; de er engagerede i de oprindelige folks rettigheder og ønsker f.eks. at fortsætte med antropologi på de videregående studier.

Eskimologi

Eskimologi som mellemniveaufag er bygget op over tre faglige grundenheder:

- En antropologisk-historisk beskrivelse af de oprindelige fangerkulturer, hvor inuitkulturen relateres til bl.a. de fysiske forhold i det cirkumpolare område, og til de europæiske landes handelsmæssige og kulturelle indtrængen i deres lande.
- En gennemgang af den nutidige grønlandske kultur med fokus dels på relationerne til dansk sprog og kultur og dels på udviklingen fra den oprindelige grønlandske mundtlige tradition til nutidig moderne litteratur.
- En socioøkonomisk/politisk beskrivelse af de nutidige inuitsamfund med bl.a. analyse af deres kamp for politisk og kulturel selvstændighed.

Undervisningen tager som hovedregel udgangspunkt i grønlandske forhold. Tre overordnede temaer vælges således, at de ovennævnte faglige områder er repræsenteret. Det første tema har i år været: Fra Knud Rasmussens egalitære inuitsamfund over kolonimagts dominans til fiskersamfundets identitetskrise: Fra spørgsmål om overlevelse, til diskussion af hvor meget "dansk" i skolen?

Eleverne skal, udover den daglige tekstlæsning af godt 40 tekster, i mindre grupper over tre-fire uger arbejde med projektforsøg med selvvalgte emner, der indgår i pensum. I alt læser eleverne 225 sider.

For øjeblikket arbejder 25 eksperter ved de højere læreanstalter på en grundbog i eskimologi. Bogen vil være klar til skoleåret 1998-99. I dette skoleår læses tekster fra bl.a. forskellige antropologiske tidsskrifter, tidsskriftet "*Grønland*", Jordens Folk, Kontakt og avisartikler.

Som et led i undervisningen planlægges en samlet ekskursion for både "grønlandsk - og eskimologiholdet" til Nordgrønlands Gymnasium i Assiat. Forud for turen vil eleverne via internettet tilrettelægge noget af turens indhold i samarbejde med elever på dette gymnasium.

Grønlandsk

Formålet med grønlandskundervisningen er at eleverne skal lære at læse og forstå lettere tekster, og derudfra kunne føre en elementær samtale på grønlandsk. De grønlandske tekster skal omfatte 90 sider i løbet af de to år. Foruden læsetekster er der skriftlige opgaver i form af oversættelser fra dansk til grønlandsk og grønlandske grammatiske øvelser.

Foruden grønlandsk sprog skal der undervises i kulturelle og samfundsmæssige forhold, hvor pensum er sat til 200 sider dansk læsestof.

Til eksamen læses en opgivet tekst + en ekstemporal tekst, hvor der gives en halv times forberedelse og en halv times eksamination.

Grønlandsk sprog er meget forskelligt fra dansk. Det har nogle lyde som ikke bruges i dansk, og sætningsopbygningen og ordforrådet er meget anderledes end på dansk. Således er det kun de danske navne eller danske fremmedord for specielle ting, eks. *helikopteri* (en helikopter), der genkendes fra den grønlandske radioavis.

Når man ser på lydsiden har grønlandsk 3 vokaler: *a, i, u*, som hver har sine varianter i forhold til de konsonanter de er i forbindelse med, og alle forekommer også som lange vokaler. I retskrivningen har man medtaget *i*- og *u*-varianterne *e* og *o*. Vokalerne er lyde som kendes på dansk og de volder ingen problemer i indlæringen. Konsonanterne er *p, t, k, q, v, j*, blødt *g, s, r, l, m, n, ng*, som alle kan fordobles undtagen *j*.

De vanskeligste lyde er *q* som er en uvulær lukkelyd (der dannes ved drøbelen), og *ll*, en ustemt *l*-lyd. Nogle andre svære lyde, som findes i andre sprog, er et såkaldt blødt *g*, som ligner det *g* man i gamle dage havde i dansk som i 'kage', *gg* lyder som *ch* i tysk 'ich', *rr* en uvulær hæmmelyd. Selve lydindlæringen var dog forholdsvis nem for eleverne.

Sætningsdannelsen er kompliceret da sproget består af stammer der skal have 'tilhæng' med betydning i sig selv og en personendelse. Eks. *qimmeq* (en hund), *qimme-qar-punga* (jeg har en hund), hvor tilhængen *-qar-* betyder har + en bøjningsendelse. Verbalstammer skal have modus og personendelse da de ikke kan stå alene. Eks. *oqar-* (sige) skal have *-poq* (indikativ 3. ps) for at danne et ord.

Der er 8 modi, både intransitive og transitive med personlige bøjningsendelser og 8 kasusformer der skal læres i løbet af de to år.

Vi har selvfølgelig en læsebog med forholdsvis simple tekster, som læses og oversættes og bruges som udgangspunkt for samtaleøvelser. Simple tekster til fremmedsprogsundervisning er en mangelvare i grønlandsk, da selv børnebøger/letlæsningsbøger har komplicerede sætningsstrukturer.

Det samme gælder for de grammatiske øvelser og oversættelsesøvelser, som produceres efter ugens emne.

Da vi som sagt skal til Grønland til foråret er eleverne meget motiverede for at lære sproget, og en lille sjov detalje er at en af eleverne (kun dansktalende) med en sydgrønlandsk mor, faktisk har den sydgrønlandske dialekt 'melodi' ved oplæsning.

Afslutning

Indtil nu går det godt for begge fag, og alle de tilmeldte er stadig interesserede. Allerede nu er annoncering af fagene i gang for at få tilmeldt flere elever til fagene (specielt grønlandsk). Til foråret vil der være en introduktion til fagene i 9. og 10. klasse som arrangeres på gymnasiet.

Tema: Sprogtilegnelse

Input - output - interaktion



Kirsten Haastrup
Dr. ling.merc. et lic.phil.
Professor i engelsk ved Danmarks
Lærerhøjskole.



Michael Svendsen Pedersen
Sprogcentret ved Holbæk
Handelsskole
og Holbæk tekniske Skole.

Det er *eleven* der tilegner sig et sprog, og det er derfor vigtigere at fokusere på hvad han/hun kan få ud af forskellige typer aktiviteter i klasseværelset end at beskrive hvad læreren gør, sådan som vi kender det fra præsentationer af f.eks. den direkte eller audiolinguale metode.

Hvilke aktivitetstyper der så er de mest velegnede til at fremme elevens indlæring af sproget, er der forskellige opfattelser af, afhængig af hvilke modeller for sprogtilegnelse man støtter sig til [note1](#). Vi har her valgt at skelne mellem dem der fokuserer på henholdsvis input, interaktion og output.

Inputmodeller lægger hovedvægten på det sprog eleverne udsættes for, f.eks. i form af båndtekst og skrevne tekster. Interaktionsteorier understreger betydningen af at eleverne involveres i at "forhandle om betydning" med hinanden, f.eks. parvis eller i smågrupper. Hovedidéen i outputmodellerne er, at nok er det sproglige input vigtigt, men det er også nødvendigt for eleven selv at producere sprog fordi hans/hendes eget output har en væsentlig funktion i sprogtilægnelsen.

"Input" og "output" er begreber fra computerverdenen, og det kan måske virke indsnævrende at bruge sådanne mekanistiske metaforer for dynamiske og kreative menneskelige fænomener. Derfor vil vi også i det følgende supplere med en mere "humanistisk" beskrivelse af hvad der foregår når mennesker tilegner sig et fremmedsprog, f.eks. når vi skriver om at elever der kommunikerer på et fremmedsprog danner og afprøver hypoteser om hvordan dette sprog fungerer.

"Lad dem lytte" - et undervisningsforsøg baseret på en inputmodel

Ifølge erfaringer fra et canadisk undervisningsforsøg lærer eleverne fremmedsprog på bedste vis blot de får stillet

et rigt og varieret input til rådighed. Den canadiske forsker, Patsy Lightbown, har beskrevet dette forsøg under overskrifterne "*The comprehension approach*" (en forståelsestilgang), "*Just listen*" og "*Can they do it themselves?*"[note 2](#).

Det følgende er Lightbowns beskrivelse af hvad der typisk foregår i klasselokalet:

Det er en engelsktime i en folkeskole i et fransktalende område af Canada (et isoleret område hvor eleverne næsten intet engelsk hører uden for skolen). Eleverne, der er 9-10 år, kommer ind i klasseværelset, som er indrettet med små lyttebokse hele vejen rundt langs væggene. De går hen til hylderne med bøger og båndkassetter og vælger det materiale de vil læse og lytte til i de næste 30 minutter. Læreren går nogle runder i klassen og ser efter at båndoptagerne fungerer som de skal. Han/hun taler ikke med eleverne om hvad de arbejder med. Nogle af eleverne sidder og lytter med lukkede øjne; andre læser tydeligvis meget aktivt idet de udtaler ordene for sig selv. Der er ret stille i klassen bortset fra lyden af bånd der bliver sat i eller taget ud, eller skraben af en stol når eleverne går hen til hylderne for at hente et nyt bånd eller en ny bog[note 3](#).

Resultaterne af dette forsøg viser at eleverne efter nogle år med denne type undervisning bliver meget bedre til at lytte og forstå sammenlignet med en kontrolgruppe af jævnaldrende kammerater der er blevet undervist efter en metode der sigter på produktion[note 4](#). Og det er jo ikke overraskende! Det fascinerende er imidlertid at de også bliver lige så gode, og i nogle tilfælde bedre, til at *tale* fremmedsproget end kontrolgruppen. Som Lightbown beskriver det, lægges der overhovedet ikke op til kommunikation mellem eleverne indbyrdes eller mellem lærer og elev, og eleverne taler ikke engelsk uden for skolen. Så hvordan kan man forklare deres produktive færdigheder?

Forsøget knytter an til den såkaldte inputhypotese, der blev fremsat i 1970'erne af den amerikanske forsker Stephen Krashen[note 5](#). Han hævdede oprindeligt at et forståeligt input (*comprehensible input*) var alt hvad en elev behøvede for at lære et fremmedsprog, eller lidt præcisere: et input der lå et lille stykke over, så eleven skulle stå på tær for at forstå det (*comprehensible input* + 1, som Krashen beskrev det). Senere har han modificeret sit synspunkt stærkt, så han nu taler om at et rigt, varieret input er en nødvendig - men ikke en tilstrækkelig betingelse for sprogtilegnelse.

Det omtalte canadiske forsøg er et af flere sprogprogrammer der er inspireret af eller har inspireret inputhypotesen. Af andre kan nævnes "immersion" programmerne (sprogbadsprogrammerne) hvor f.eks. engelsktalende børn bliver "badet" i fransk lige fra børnehaven.

Der er andre eksempler på en undervisningspraksis der tager udgangspunkt i en udvikling af de receptive færdigheder. I Totalhandlingsmetoden (*Total Physical Response*) består begynderfasen af sprogundervisningen udelukkende i at eleverne skal reagere med hele kroppen på lærerens kommandoer: "*Turn round, walk to the door, pick up the ball*" osv. Flere forskere anbefaler en sådan "*silent period*", dvs. en periode hvor eleverne får lov til at lade sproget synke til bunds inden de bliver opfordret til at tale. Forsøg med dette viser generelt at elever undgår den nervøsitet der ofte opstår når de skal tale før de er klar til det.

Undervisning baseret på inputmodellen er nok mest anvendelig i begynderfasen af sprogundervisningen, og måske især med yngre elever. Da vores yngste fremmedsprogs elever, de 10-årige i 4. klasse, imidlertid får så meget engelsk input uden for skolen, ville det måske være sprog lærere der varetager tysk- og franskundervisning i folkeskolen samt undervisning af frygtssomme voksenbegyndere der kunne have mest glæde af at lade sig inspirere af "Lad-dem-lytte" modellen.

"Lad dem forhandle om betydning" - Interaktionsmodellen

Ifølge interaktionsmodellen er det vigtigt at se på hvad både læreren og eleverne kan gøre ved input for at understøtte sprogtilægnelsen. Læreren kan typisk gøre inputtet mere forståeligt ved at simplificere det eller ved at sørge for at der henvises til den kontekst inputtet indgår i.

Læreren kan f.eks. spørge: "*What's the boy's name?*" og omforme spørgsmålet til: "*The boy, what's his name?*" Eleverne kan imidlertid også selv i samarbejde med andre være med til forarbejde et input gennem forhandling således at det bliver forståeligt:

Lærer: *What's the boys name?*

Elev: *Uh?*

Lærer: *The boy, what's his name?*

Det sproglige indhold i de to ytringer er det samme, men når de bruges i denne kommunikative interaktion får de en funktion som strategier i en betydningsafklaringsproces. Strategien består her i at gentage spørgsmålet og omforme det. Også "*Uh?*" bruges strategisk, nemlig som en anmodning om betydningsafklaring på samme måde som "*What do you mean?*".

Sådanne interaktionelle forhandlinger om betydning (*negotiation of meaning*) er for Michael Long mere velegnede til at gøre inputtet forståeligt fordi eleven kan komme med tilbagemeldinger om hvorvidt inputtet er forstået eller ej.

Den pædagogiske udfordring for sproglæreren består nu i at give eleverne mulighed for at indgå i betydningsafklarende interaktion med hinanden.

For det første er det værd at se på hvordan man selv som sproglærer indgår i interaktion med eleverne. Selv hos erfarne lærere kan man finde en tendens til at stille check-spørgsmål, dvs. spørgsmål som de godt kender svaret på, og det giver begrænsede muligheder for forhandling af betydning. I stedet kunne man prøve at stille reelle spørgsmål og give eleverne mere tid til at svare.

For det andet er en *task*-baseret pædagogik, hvor eleverne i par eller grupper arbejder med opgaver af typen 'informationskløft', 'puslespil' osv., meget velegnet til at skabe kommunikativ interaktion, som det sker i det følgende hvor den ene elev (E1) instruerer en anden elev (E2) i at lave en krukke af en klump ler:

E1: *Dann machst du ein Loch mit deinem Daumen.*

E2: *Ein Loch?*

E1: *Ein Loch.*

E2: *Was ist das?*

E1: *Mit der Tum. Mit dem Daumen.*

E2: *Ich nicht verstehen nicht.*

E1: *Dein Daumen. Dein Daumfinger.*

E2: *Daum mit?*

E1: *Mit der Daumfinger.*

E2: *Das tykke der?*

E1: Ja. [note 6](#)

Som man kan se er der her livlig forhandling om betydning selv om det ikke lykkes at få forklaret hvad "*Loch*" betyder. Undersøgelser af det sprog elever producerer i forbindelse med løsningen af en *task* viser at det både er mere omfangsrigt og nuanceret end traditionelt lærer-elev sprog, f.eks. anvendes der flere forskellige sprogfunktioner (spørge, udtrykke uenighed, anmode osv.).

I det hele taget åbner en *task*-baseret pædagogik for mange væsentlige sider af en kommunikativ sprogpædagogik: Eleverne får lejlighed til at arbejde med et varieret og 'realistisk' sprog, og de får lejlighed til både at få input og producere output og dermed udvikle deres sprogtiltagelse gennem afprøvning af hypoteser om hvordan sproget er skruet sammen sådan som vi beskriver det i næste afsnit om outputmodeller. Desuden viser undersøgelser at en *task*-baseret sprogundervisning i sig selv giver muligheder for differentiering idet elever på mellemniveau får lige så meget ud af at interagere med andre elever på samme niveau som med elever på et højere niveau, og at elever på mellemniveau i interaktion med elever på et højere niveau producerer mere varieret sprog hvis de skal tage initiativet i udførelsen af en *task* [note 7](#).

Men måske er der kun tale om *muligheder*. Der er nemlig et væsentligt forbehold: Man ved faktisk ikke om der finder en egentlig sprogtilegnelse sted i forbindelse med selve *task*-løsningsprocessen da dette ikke er blevet undersøgt. Der er undersøgelser der viser at den lingvistiske del af elevernes kommunikative kompetence, dvs. den sproglige korrekthed, kan stå i stampe selvom der finder en interaktiv kommunikation sted. I det hele taget bør man måske opfatte brugen af *tasks* som en måde at skabe et kommunikativt handlerum hvori eleverne kan udvikle deres kommunikative kompetence - forudsat at læreren og eleverne selv er i stand til gennem viden om sprogindlæring bevidst og målrettet at udnytte den kommunikation der finder sted. *Tasks* er således velegnede til at afdække og få øje på de problemer eleverne har med forskellige sider af sproget, og det er så vigtigt at arbejde videre med disse problemer. Forskellige typer af *tasks* kan anvendes til at skabe forskellige typer sproglig interaktion og til at fokusere på bestemte sider af den kommunikative kompetence, men sprogindlæringen tager ikke vare på sig selv i selve løsningen af en *task*. En *task*-baseret pædagogik tager udgangspunkt i *tasks*, men må indeholde mere end det.

"De skal presses til at tale" - eller outputmodeller

I Canada har man mere end 20 års erfaring med de tidligere nævnte sprogbadsprogrammer (*immersion programmes*). Det drejer sig typisk om at engelsktalende børn fra den totalt engelsksprogede Ontario-provins undervises på fransk fra børnehaven og op gennem skoleforløbet. Fransk er således undervisningssprog f.eks. i både matematik- og musiktimerne [note 8](#).

Betragter vi den indlæring der finder sted, f.eks. i en biologitime, er det klart at hovedvægten i undervisningen ligger på det naturfaglige indhold snarere end på den sproglige form. Sprogbadselever får rigeligt af forståeligt input (*comprehensible input*), og sprogbadsprogrammerne betragtes da også af nogle forskere som det største eksisterende forsøgslaboratorium for afprøvelse af input-hypotesen.

Hvad kan de elever nu typisk som gennem mange år har været igennem de sprogbadsprogrammer der primært er baseret på input? De er blevet vældig gode til lytteforståelse, de taler flydende, og de tager gerne initiativ i en samtalsituation (det gælder især dem der startede i børnehavealderen). På den anden side er deres sprog ikke særlig korrekt; især mangler den grad af grammatisk præcision som man normalt ville forvente efter mange års undervisning.

Dette fik Merrill Swain, en af sprogbadprogrammernes mødre, til at fremsætte sin model om "*pushed language output*". Det er nødvendigt, siger hun, at få eleverne til at arbejde både med det receptive og det produktive.

I forståelsesprocessen (receptionen) benytter eleven især sin viden om verden, samt sin viden om semantik og ordforråd - semantisk forarbejdning kalder hun det. I produktionsprocessen spiller grammatikken imidlertid en stor rolle idet eleven her må arbejde med de enkelte dele af syntaksen.

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

Swain fremhæver at eleverne har brug for selv at producere sammenhængende ytringer fordi elevernes egen sproglige produktion er et vigtigt udgangspunkt for sproglig bevidstgørelse. Eleven skal bl.a. vejledes i at lægge mærke til huller eller mangler i sit eget sprog, og lære hvordan han/hun ved at øge sin viden om f.eks. grammatik kan komme tættere på målsprogsnormen.

Her kunne man også nævne at de fleste forskere er enige om at nogle af de grundlæggende processer i sprogtilegnelsen er hypotesedannelse, hypoteseafprøvning og feedback. Eleven danner sig en hypotese om hvordan målsproget fungerer, f.eks. at datid på engelsk ender på *-(e)d*, også datid af '*go*': '*goed*'. Gennem feedback fra samtalepartner/lærer eller ordbog bliver denne hypotese bekræftet, eller (i dette tilfælde

forhåbentligt) afkræftet: '*went*'. Den enkelte elevs engagement i disse processer er antagelig den vigtigste årsag til hans/hendes sproglige udvikling.

Swain understreger at hendes outputmodel skal ses som et supplement til inputmodeller. Også for hende er det vigtigt at eleverne fra starten af får tillid til at de kan få deres budskab igennem på fremmedsproget, men især på de videregående trin skal "*pushed output*" hjælpe dem til større præcision.

Udover Swains model findes der flere andre outputmodeller, f.eks. den såkaldte diskurshypotese, der er fremsat af Rod Ellis. Han hævder at elever kun lærer den diskurs/kommunikationsform de har arbejdet med. Hvis det er rigtigt, er det vigtigt at arbejde med både en uformel/uplanlagt og en formel/planlagt diskurs da det især er gennem reception og produktion af den sidste at eleverne får "grammatikaliseret" deres sprog. Den pædagogiske konsekvens af dette er at læreren må vælge aktivitetstyper der giver mulighed for at øve begge typer diskurser, og dem der ligger imellem dem.

"Sprogtilegnelse" i denne artikel og i resten af temanummeret

Fælles for de teorier vi har valgt at omtale er at de tager udgangspunkt i at sprogindlæringsprocessen foregår hos eleven (eller "learneren/lørneren" som han/hun derfor kaldes). Det er den enkelte elevs aktive hypotesedannelse og -afprøvning der får hans/hendes sprog til at udvikle sig. De fleste forskere er enige om at både input, interaktion og output spiller en væsentlig rolle for sprogtilegnelsesprocessen. Forskellene mellem modellerne kan forklares ved at de rammer den enkelte forsker arbejder inden for naturligt kommer til at præge hvad de sætter fokus på (f.eks. Canadas særlige sprogsituation og sprogpolitik).

I stedet for at sukke over at forskerne ikke kan blive enige om én model for hvordan der skal/bør arbejdes med sprogtilegnelsen, skal vi nok hellere glæde os over at vi kan vælge mellem forskellige modeller, der beskæftiger sig med det aspekt af sprogtilegnelsen som vi her og nu er mest interesseret i.

Konklusion

Det er en væsentlig faglig udrustning for en sproglærer at have viden om elevens kognitive tilegnelsesprocesser - dvs. hvad der foregår i den enkelte 'learners' bevidsthed når han/hun tilegner sig sprog gennem kommunikation og hvilke sider af sprogfærdigheden der kan forventes udviklet gennem bestemte klasseværelsesaktiviteter. Ja, en sådan viden er en nødvendig forudsætning for at kunne træffe kvalificerede valg om bl.a. undervisningens indhold og aktiviteter i klasseværelset.

Skal eleven kunne udnytte de indlæringsmuligheder læreren stiller til rådighed, så han/hun kan blive en 'learner', må han/hun imidlertid også selv have en viden om sprogtilegnelsesprocesser og om sin egen måde at lære sprog på.

Med denne fælles viden er der mulighed for at realisere perspektiverne i de aktuelle sprogpædagogiske strømninger: (med-)ansvar for egen læring, selvevaluering, undervisningsdifferentiering.

Noter

1 Vi kan anbefale følgende introduktioner til denne forskning:

Ellis, Rod: Instructed Second Language Acquisition. Oxford; Basil Blackwell, 1992.

Ellis, Rod: Second Language Acquisition. Introduction to Language Studies. Oxford; Oxford University Press, 1997.

Lightbown & Spada: How Languages are Learned. Oxford; Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press, 1993. (Se anmeldelse i dette nummer af Sprogforum).

2 Lightbown & Spada (1993)

3 Vores frie oversættelse af eksempel 8, side 88 i Lightbown & Spada (1993).

4 Kontrolgruppens sprogundervisning beskrives som "aural-oral", hvilket må indebære at der lægges vægt på det mundtlige, både lytteforståelse og udtryksfærdighed.

5 Krashens teorier er omtalt i Lightbown & Spada (1993)

6 Efter Wagner, Johannes: Dann du tagen eineeeee - weisse Platte - an analysis of interlanguage communication in instructions. I: Færch, Claus & Kasper, Gabriele (eds.): Strategies in Interlanguage Communication. London; Longman, 1983.

7 Om *task*-baseret sprogundervisning se: Willis, Jane: A Framework for Task-Based Learning. Harlow, Longman, 1996 (Longman handbooks for language teachers).

Pedersen, Michael Svendsen: What does you have in your "Task" today? [Sprogforum, nr. 4, 1996.](#)

8 Der er flere forskellige typer sprogbadsprogrammer i Canada. Der skelnes f.eks. mellem total og delvis immersion (total and partial), tidlig og sen immersion (early and late immersion), hvor "sen" ofte betyder senere end i 8-års alderen. Målsproget er ofte, men ikke altid fransk. I denne artikel beskriver vi ikke et bestemt projekt, men et prototypisk fransk immersionsprogram i Ontario.

Tema: Sprogtilegnelse

Udviklingssekvenser i fremmedsprogstilegnelsen

Johannes Wagner
Docent, Odense Universitet.

Sprogtilegnelse i et kognitivt perspektiv

Forskningen i tilegnelse af fremmed- og andetsprog blev til, da Corder i to banebrydende artikler fra 1967 og 1971 forklarede lørnersproget i lyset af moderne lingvistisk teori. Corder brød med den opfattelse at et nyt sprog altid rider på ryggen af tidligere adfærd, dvs. modersmålet. Denne opfattelse havde bestemt fremmedsprogsundervisningen siden 40'erne og havde bl.a. gjort sammenlignende (kontrastiv) sprogbeskrivelse vældig populær, idet man her forsøgte at forklare fejl ud fra forskelle mellem modersmål og fremmedsprog.

Omtrent samtidig havde Chomsky grundlagt et nyt, kognitivt syn på sprog, som her opfattes som et medfødt regelsystem som mennesker råder over. Corders pointe var at også et fremmedsprog fra begyndelsen af kan opfattes som et systematisk regelværk, som dog ikke nødvendigvis er identisk med målsprogets regler. Det viser sig så som fejl set i forhold til målsprogets normer. Modersmåls- og fremmedsprogstilegnelsen har det til fælles at de skaber dynamiske sprogsystemer; det er systemer, som hele tiden er under forandring og ændrer sig i retning af den målsprogsstandard som lørneren er orienteret imod. Fra at have beskæftiget sig med sammenligninger af modersmål og fremmedsprog er forskningen således kommet frem til teorier om dynamiske systemer.

Allerede fra 70'erne kom der teorier om at denne dynamik ikke var tilfældig og kaotisk, men at der faktisk var visse fælles udviklingslinier, som sproglørnerne fulgte. En central rolle fik en række undersøgelser som viste at folk der lærte det engelske sprog tilegnede sig visse ordbøjninger i samme rækkefølge, på trods af forskellig sprogbaggrund; f.eks. kunne man påvise at 3. person s på engelske verber tilegnes forholdsvis sent. 50.000 kroner spørgsmålet var nu, hvorfor de gjorde det.

Forskningen var konfronteret med tre opgaver. For det første skulle man efterforske om påstanden om en fælles udviklingslinie overhovedet holdt vand. Hvis ikke det var tilfældet skulle man undersøge, om udviklingslinier i det mindste kunne beskrives for bestemte grupper, f.eks. for lørnere med samme modersmål, med samme alder eller i samme sproglige omgivelser. Disse to opgaver var empiriske og handlede om at undersøge elevers sproglige aktivitet. Den tredje opgave var teoretisk: man skulle finde frem til en teori som kunne forklare de fundne udviklingslinier.

Sprogtilegnelsesteorier

70'erne og 80'erne var præget af større og mindre undersøgelser hvor man søgte efter udviklingslinier i fremmedsprogstilegnelsen. Der kom forskellige bud på, hvordan sådan en udviklingslinie kunne beskrives (sml. f.eks. Holmen, 1990). Mht. den ovenfor nævnte tredje opgave, den teoretiske begrundelse, tegnede der sig to forskellige indflydelsesrige skoler.

Mange amerikanske forskere fulgte Chomskys senere skrifter og søgte forklaringen på fælles udviklingslinier i sproget selv. Efter denne teoretiske tilgang er det strukturen af den menneskelige sprogfærdighed, den universelle medfødte grammatik, som determinerer tilegnelsen.

Et andet populært synspunkt blev formuleret af en vesttysk forskningsgruppe, som især havde beskæftiget sig med syntaks og som argumenterede for, at nogle syntaktiske elementer fulgte en fast udviklingslinie, mens andre sproglige elementer kunne variere fra lørner til lørner. ZISA-gruppen (*Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*) (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983) fremlægger flere udviklingstrin for tysk som målsprog.

På første trin bruger alle lørner fast ordstilling: *Subjekt - Verbum - Objekt/andre led* (SVO), f.eks. *hun skal i byen*. Andet trin er kendetegnet ved at lørnerne kan udvide kæden ved at sætte et led først eller sidst i sætningen, dvs. kan udvide kædens begyndelse (XSVOX), f.eks. *efter arbejdstid hun skal i byen*. På et senere trin kan de flytte elementer i kædens indre, f.eks. flytte subjekt og verbum rundt i spørgende og fremsættende sætninger (*efter arbejdstid skal hun i byen*) og på det sidste trin kan de skelne mellem hoved- og bisætningsordstilling (*fordi hun efter arbejdstid skal i byen*).

Den teoretiske forklaring på denne iagttagelse tog udgangspunkt i psykolingvistiske strategier. F.eks. havde psykolingvistisk forskning beskrevet en strategi hvorefter begyndelsen og afslutningen af sproglige kæder er nemmere at gå til (er mere '*salient*') end kædens indre. Udviklingstrin 2 og 3 kunne forklares i forhold til dette princip, hvorefter lørnerne først lærer at styre yderpunkterne ved den givne SVO kæde. ZISA gruppen havde dermed designet en teori som var baseret på generelle psykolingvistiske strategier. Konsekvensen var radikal: samme tilegnelsesrækkefølge måtte nødvendigvis findes ved indlæringen af alle sprog.

Pienemann argumenterer i en række skrifter (f.eks. Pienemann, under udgivelse) at denne tilegnelsesstruktur faktisk findes i en række sprog hvor man har foretaget systematiske undersøgelser af tilegnelsesrækkefølger (svensk, engelsk, tysk, japansk), dvs. at empirien er i orden. Der skal her bemærkes, at kravet om rækkefølgens universalitet endnu er til diskussion i lyset af et tilegnelsesperspektiv der inddrager en semantisk synsvinkel (Lund 1997). Det står mere sløjt til med underbyggelsen af teorien. Den bygger på transformationsgrammatikken som hverken er lingvistisk eller psykologisk holdbar.

En ny teori for samme empiri

I denne situation kommer Pienemann nu frem med en ny teoretisk begrundelse for ZISA gruppens udviklingslinie. Han tager igen udgangspunkt i generelle psykolingvistiske mekanismer, nærmere bestemt i nyere teorier om sprogproduktion.

Ytringen af en sætning er nødvendigvis lineær, dvs. et element følger et foregående og følges selv af et senere element. Hierarkiet i sætningsproduktionen er derfor ikke kun - som lingvistikens træstrukturer tyder på - vertikal opad til sætningens overordnede struktur, men samtidig horisontal fra tidligere producerede elementer til senere. Tag f.eks. følgende sætninger:

Jeg ved ikke hvad det hedder på dansk

Jeg kan ikke vide hvad det hedder på volapyk.

Når ordet *jeg* er ytret har den talende valgt subjektet i sætningen, og dansk syntaks kræver at et finit verbum kommer som næste element. Hvis dette er et modalverbum kan der enten senere følge et infinit verbum eller

modalverbet kan fungere som hovedverbum.

Den talende bevæger sig gennem sætningen fra begyndelsen til slutningen og hvert yttre element bestemmer hvad der kan komme bagefter. Pienemann tager udgangspunkt i Levelts teorier om taleproduktion (Levelt 1989) hvorefter taleproduktionen har en ganske bestemt kognitiv arkitektur. I denne arkitektur er processer som er relevante for et sætningsled mere basale end dem som berører hele sætningen. Med andre ord tilegnes kongruens i et sætningsled (f.eks. formen af artikel og adjektiv) inden kongruensen mellem sætningsled etableres hos læreren.

I sætningen *Den australske lingvist er forkølet* må den kognitive processering af subjektet være afsluttet inden den yttre idet artiklens køn afhænger af leddets sidste element, substantivet. Genusmarkeringen af artiklen styres af et ord som kommer længere henne i sætningen (substantivet), mens adjektivets bestemte form styres af et element som står foran adjektivet (den bestemte artikel). De processer som sætter de rigtige endelser på subjektsleddet er dog mere basale end dem som sætter den rigtige endelse på prædikativet f.eks. i sætningen *De australske lingvister er forkølede*, idet markeringen af prædikativet overskrider sætningsleddets grænser.

Pienemanns argument er nu, at indlæringen af syntaks er formet af de psykolingvistiske produktionsforholds kognitive arkitektur. Når der hos begynderen ikke er etableret nogen syntaks, dvs. når læreren kun kan styre ord, så bliver den semantiske (begrebsmæssige) struktur direkte synlig i ordenes rækkefølge, og læreren bruger en basal ordstilling SVO. Sprogtilegnelse fremadskriden betyder at læreren bedre og bedre kan styre de syntaktiske relationer i og mellem sætningsled.

Pienemann 1997a er en udførlig fremstilling af sprogproduktionens arkitektur og dens indflydelse på lærerens evne til at styre syntaktiske relationer. Tilegnelseslinien knytter derved direkte an til psykolingvistiske betingelser og hverken til universalgrammatik eller til funktionelle faktorer (jvf. Lund 1997). Dermed har Pienemann etableret en teori der igen kan forklare ZISA gruppens tilegnelsessekvens. Teorien falder dog ikke nødvendigvis, hvis sekvensen kan falsificeres, idet den kan og skal modificeres i takt med at dens psykolingvistiske baggrundsteori gør fremskridt.

Litteratur

Clahsen, H., J. Meisel & M. Pienemann: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr, 1983.

Holmen, Anne: Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog. Kbh: DLH, 1990 (Københavnstudier i tosprogethed 12).

Levelt, W.J.M.: Speaking. From Intention to Articulation. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1989.

Lund, Karen: Lærer alle dansk på samme måde? Special-pædagogisk Forlag, 1997.

Pienemann, Manfred (under udg.a): Language Processing and Second Language Development. Amsterdam: John Benjamin.

Pienemann, Manfred (under udg.b): Comparing L1, L2 and 2L1: Age differences as a function of generative entrenchment. Udkommer i første nummer af det nye tidsskrift Bilingualism.

Tema: Sprogtilegnelse



Boganmeldelse

Karen Lund:
Lærer alle dansk på samme måde?
En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk
som andetsprog.

Herning: Special-pædagogisk forlag, 1997. - 414 sider ISBN 8773994545
Revideret udgave af ph.d.-afhandling, Københavns Universitet

If I had a hammer...! **Om den strukturalistiske formalismes sejlivethed**

Anette Hagel-Sørensen

"Give a small boy a hammer and he will find that everything he encounters needs pounding." McLaughlin 1987
- citeret i Karen Lund 1997, s. 316.

Den nye læreruddannelses grundbog i andetsprogstilegnelse er på gaden!

I sin bog, *Lærer alle dansk på samme måde?*, giver Karen Lund dels en grundig indføring i sprogtilegnelsesteorier, dels et velunderbygget bud på et længe tiltrængt paradigmeskift i tilegnelsesforskningen, og hun kommer i den forbindelse ind på de pædagogiske implikationer som et (revurderet) funktionelt sprogsyn nødvendigvis må have for enhver undervisning der påberåber sig at være kommunikativt orienteret.

Til trods for at et kommunikativt sprogsyn har præget debatten - og på godt og ondt vel også praksis - lige siden lanceringen af begrebet i begyndelsen af 70'erne, så har det været så som så med at aflægge sig den strukturalistiske tilgang, i hvert fald inden for den forskning der op igennem firserne har beskæftiget sig med andetsprogstilegnelse.

Det har bevirket at tilegnelsesforskningen i sin reaktion mod behaviorismen og kontrastivhypotesen på det nærmeste har opereret inden for et paradigme hvor hverken input, modersmål eller læreren spiller nogen væsentlig rolle. Hvad disse teoretikere har fokuseret på er såkaldt naturlige tilegnelsessekvenser. Med teorier som identitetshypotesen og hypotesen om naturlige tilegnelsessekvenser opfattes sproglig udvikling på L2 som i

alt væsentligt lig med udviklingen af L1, en udvikling der i øvrigt forløber i universelle udviklingstrin styret af en medfødt, autonomt fungerende grammatisk tilegnelsesorden (i terminologien kaldet LAD).

Sproglig udvikling sættes lig med udvikling af strukturel kompetence, og tilegnelsesforskningen er karakteristisk ved at undersøge intersprog for tegn på hvad de kalder grammatikalisering. Man foretager således strukturelle analyser af især morfo-syntaktiske træk ved forskellige lørners intersprog. Man afsøger intersproget for belæg for at der faktisk er tale om at f.eks. inversion i ja/nej-spørgsmål tilegnes tidligere end i hv-spørgsmål - stadier der må være tilbagelagt før inversionen tilegnes i fremsættende ytringer.

Karen Lund re-analyserer de undersøgelser af intersprog hvis resultater med hensyn til inversion og negation antages at repræsentere de mest utvetydige tegn på en universel tilegnelsesproces og sammenholder sine resultater herfra med analyser af sin egen længdeundersøgelse med dansk som målsprog. Karen Lund argumenterer overbevisende for den konklusion at hypotesen om strukturelle sekvenser styret af en autonom kognitiv anordning ikke holder. Og det er spændende læsning, både når Karen Lund således diskuterer de toneangivende teorier på disses egne præmisser (re-analysen), og når hun ud fra et overordnet videnskabsteoretisk standpunkt svinger den popperske pisk over deres metoder og påviser det uholdbare i næsten udelukkende at gøre brug af empirien til at verificere egne teorier.

Karen Lund efterlyser endvidere en større tværfaglighed idet hun bl.a. tilskriver tilegnelsesforskningens mangler det faktum at den hovedsagelig er blevet udført af lingvister, som har deres primære fokus på tilegnelsen af sprogets udtryksside, mens sprogets indholdsside har været ladet ude af betragtning og overladt til psykologer uden så stor lingvistisk indsigt at der ad denne vej har kunnet skabes fornyelse. Med kognitionsforskningen er der imidlertid åbnet op for en tilegnelsesforskning der beskæftiger sig med samspillet mellem udtryk og indhold.

Som alternativ til de universalgrammatisk orienterede tilegnelsesteorier hvis forskning afsøger lørnersprog for tegn på grammatikalisering, slår Karen Lund til lyd for et sprogvidenskabeligt grundsyn der tager udgangspunkt i sproget som middel til kommunikation og interaktion. Nye sproglige størrelser lader sig tilegne såfremt lørneren er i stand til at tilskrive dem en funktion. Der bliver således tale om funktionstilskrivning på tværs af den traditionelle opsplittning mellem sprogets form- og indholdsside.

Den strukturelle grammatik må ikke have patent på at beskrive systemet i det sproglige udtryk. Opsplittningen i indhold (leksistilegnelse) på den ene side og struktur (grammatik) på den anden side fastholder lørnersprogsanalyser i beskrivelser der ikke giver os større indsigt i andet end netop grammatikalisering. Hvad der kan være udmærket til at beskrive lørnersprog som produkter, men det giver os ingen indsigt i de kognitive processer der ligger bag produktet.

Helt i tråd med det kommunikative sprogsyn sandsynliggør Karen Lund på grundlag af sine analyser således at det er de sproglige udtryks semantiske og pragmatiske funktioner der driver tilegnelsen. Det første en typisk lørner spørger sig selv om er formentlig ikke: Hvornår laver man inversion på dansk? Men snarere om hvordan man laver spørgsmål. Man tager således afsæt i et kommunikativt behov for at udtrykke en given funktion. Med denne funktionelle tilgang bliver det straks anderledes interessant at læse om tilegnelsesrækkefølger. Hvor sekvensteoretikere f.eks. opstiller snurrige post-hoc hypoteser til forklaring af fænomener der ikke underbygger deres teorier (individuel variation, periferi-fænomener, universelt defineret markerethed/umarkerethed m.v.) byder den kognitivt orienterede funktionelle tilgang på forklaringer på velkendte lørnersprogsfænomener som de fleste undervisere formentlig vil finde både plausible og pædagogisk frugtbare.

Når inversion i fremsættende ytringer tilegnes så forholdsvis sent - og for manges vedkommende aldrig - kan det meget vel skyldes den for lørneren uklare semantisk/pragmatiske funktion af dette syntaktiske fænomen. De hollandske informanter i Karen Lunds egen længdeundersøgelse tilegner sig også først sent inversion i fremsættende ytringer til trods for at de er bekendte med inversion i deklarativer fra deres modersmål.

De UG-baserede sekvensforskere undersøger tilstedeværelsen i lørnersproget af den forholdsvis abstrakte størrelse inversion, mens forskere med et funktionelt tilegnessyn undersøger lørnersprog for både tilstedeværelse og fravær af fænomenet for derefter at opstille hypoteser for hvad det er for en indholdstilskrivning der har foranlediget lørneren til at anvende et givent strukturelt træk. De strukturalistisk

orienterede sekvensforskere er tilbøjelige til at tolke forekomsten af f.eks. inversion i påkrævede sammenhænge som tegn på tilegnelse. Men hermed risikerer de at overse forekomsten af det samme fænomen i sammenhænge hvor det ikke hører hjemme, som når lærnere f.eks. siger: "*Når kommer han hjem*".

Med Karen Lunds kritik af sprogtilegnelsesforskningen gennem de sidste 40-50 år og hendes bud på en - langt bredere end hidtil set - funktionel sprogtilegnelseshypotese, har vi fået en gedigen fremstilling på dansk af centrale problemstillinger i sprogtilegnelsesforskningen. Vi er langt om længe på vej ud over sætningsplanet, og den fremmed- og andetsprogs pædagogiske debat har fået et solidt fundament at arbejde videre på. Ikke mindst i den fagligt/pædagogiske udvikling af dansk som andetsprog tegner der sig spændende perspektiver i retning af faglige discipliner som tværkulturel kommunikation og kontrastiv retorik.

Theme: Language acquisition

Review

Lund, Karen: Lærer alle dansk på samme måde?

En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog.

[Does everyone learn Danish the same way? A length investigation of adult acquisition of Danish].

Herning: Special-pædagogisk forlag, 1997. - 414 sider ISBN 8773994545

Revised version of PhD dissertation, Copenhagen University

If I had a hammer...!

On the nine lives of structural formalism

Anette Hagel-Sørensen

"Give a small boy a hammer and he will find that everything he encounters needs pounding." McLaughlin 1987 - quoted in Karen Lund: 1997, p. 316.

The new standard textbook for teacher education on L2 acquisition is out!

In her book "Lærer alle dansk på samme måde?" [Does everyone learn Danish the same way?], Karen Lund provides a thorough introduction to language acquisition theories as well as offering a well-supported argument in favour of a much-needed shift of paradigm in acquisition research. In that connection she touches on the pedagogical implications which a (re-assessed) functional view of language would inevitably have for any teaching that lays claim to being communicatively oriented.

Despite the fact that a communicative view of language has coloured the debate - and, for good and ill, practice as well - ever since the launching of the concept in the early 1970s, discarding the structural approach has been no easy matter - at any rate within the research that dealt with L2 acquisition during the 1980s.

This has meant that acquisition research, in its reaction against behaviourism and the contrastive hypothesis, has virtually operated within a paradigm where neither input, the native language nor the learner play any significant role. These theorists have focused on what are referred to as so-called natural acquisition sequences. With theories such as the identity hypothesis and the hypothesis of natural acquisition sequences linguistic development in L2 is perceived as being in all significant aspects on a par with L1 development - a development which also happens to take place in universal stages of development, controlled by an innate, autonomously functioning grammatical acquisition device (referred to as LAD = Language Acquisition Device).

Language development is equated with the development of structural competence, with acquisition research being characterised by the investigation of interlanguage for signs of what they call grammaticisation. Thus, one carries out structural analyses of, in particular, morpho-syntactic features of the interlanguage of various learners. One scans the interlanguage for evidence of these such features as inversion in yes/no questions actually being acquired earlier than wh-questions - stages that have to be accomplished before inversion is acquired in statements.

Karen Lund re-analyses the investigations of interlanguage, whose results regarding inversion and negation are assumed to represent the most unequivocal sign of a universal process of acquisition, comparing her results with analyses of her own length investigation of Danish as a target language. Karen Lund argues convincingly for the conclusion that the hypothesis of structural sequences controlled by an autonomous cognitive device is not valid. And it makes exciting reading when Karen Lund discusses the leading theories on their own premises (re-analysis), and when, on the basis of a scientific standpoint cracks the Popper whip over their methods and demonstrates the invalidity of making almost exclusive use of empiricism in order to verify one's own theories.

Karen Lund also asks for a more interdisciplinary approach in that she i.a. ascribes the insufficiencies of acquisition research to the fact that it has mainly been carried out by linguists, whose primary focus is on the acquisition of the expression side of language, while the content side has been left out of consideration and entrusted to psychologists lacking sufficient linguistic insight to bring about any innovation in that area. Cognition research, however, paves the way for an acquisition research that deals with the interaction between expression and content.

As an alternative to the universal grammar oriented theories of acquisition, where research scans the learner's language for signs of grammaticisation, Karen Lund advocates a linguistic basis that as its point of departure takes language as a means for communication and interaction. New language items can be acquired insofar as the learner is capable of ascribing them a function. So it is here a question of ascribing functions in a way that cuts across the traditional split between the form and content sides of language.

Structural grammar must not be allowed to have the monopoly on describing the system of linguistic expression. The split into content (acquisition of lexis) on the one hand and structure (grammar) on the other confines analyses of learner language to descriptions that do not give us real insight into anything except precisely grammaticisation. This can be excellent for describing learner language as products, but it provides us with no insight into the cognitive processes that lie behind the product.

Very much in line with the communicative view of language, Karen Lund - on the basis of her analyses - makes it seem plausible that it is the semantic and pragmatic functions of the linguistic expression that prompt acquisition. The first thing a typical learner asks himself or herself is presumably not "Why does inversion occur in Danish?" but rather how one asks questions. In other words, the springboard is a communicative need to express a given function. This functional approach makes it much more interesting to read about sequences of acquisition. While the sequence theorists put forward queer post hoc hypotheses to explain phenomena that do not support their theories (individual variation, periphery phenomena, universally defined markedness/unmarkedness, etc.), the cognitive-oriented, functional approach offers explanations of well-known learner language phenomena that most teachers will probably find both plausible and pedagogically productive.

The fact that inversion in statements is acquired relatively late - and, for many people, never - can very well be due to the unclear semantic/pragmatic function this syntactic phenomenon it has for the learner. The Dutch informants in Karen Lund's own length investigations are also late in acquiring inversion in statements, despite the fact that they are familiar with inversion in declarations in their native language.

The UG-based sequence researchers investigate the presence in learner language of the relatively abstract feature of inversion, whereas researchers with a functional view of acquisition look in learner language for both the presence and the absence of the phenomenon, so as subsequently to be able to put forward hypotheses about what sort of ascribing of content has caused the learner to use a given structural feature. Structurally oriented sequence researchers are inclined to interpret the presence of, for example, inversion in contexts where it is

required as a sign of acquisition. By doing so, they run the risk of overlooking the presence of the same phenomenon in contexts where it is unsuitable, such as when the learner says, for example "Når kommer han hjem" [When comes he home].

Karen Lund's critique of language acquisition research over the past 40 to 50 years and her proposed functional language acquisition hypothesis - much broader than any seen before - have given us a thorough presentation in Danish of central issues of language acquisition research. At long last, we are on our way out of sentence level - and the pedagogical debate about foreign and second language has now got a solid foundation on which to build. Not least in the subject-related and pedagogical development of Danish as a second and foreign language exciting perspectives are opened up in the direction of such subject disciplines as intercultural communication and contrastive rhetorics.

Anette Hagel-Sørensen

Translated by John Irons

Tema: Sprogtilegnelse



At lære i helheder

Birgit Henriksen

Lektor, Engelsk Institut, Københavns Universitet.

Min datter Anne er ved at lære at læse. Det har ikke været en helt nem proces. På sin fødselsdag skulle hun læse alle sine kort, og her gik det bare strygende med at tyde alle lykønskningerne. En af hemmelighederne bag den flydende og ret ubesværede læsning var tydeligvis, at hun havde oplevet "fødselsdagssituationen" mange gange før og havde klare forventninger om, hvad der sikkert ville stå. Derudover fik hun støtte i de mange faste udtryk, som gik igen og igen fra kort til kort.

Det, der normalt volder hende vanskeligheder med læsebogen, er ikke blot nye, svære ord (f.eks. *opmærksomt*, *pufærmer* eller *knortet*), men i lige så høj grad de mange ukendte, faste idiomatiske udtryk, som hun slet ikke kender betydningen af (f.eks. *helt underlig til mode*, *falde i snak* og *du holder rigtigt grin med mig*). Selvom hun måske godt kender de enkelte ord, som er indeholdt i udtrykkene, forbløffes og forstyrres hun i sin læserytme af den ukendte sammenstilling, som forekommer i teksten.

I denne artikel vil jeg se nærmere på sådanne faste udtryk i sproget og diskutere deres rolle både i den sproglige kommunikation, og for sprogtilegnelsesprocessen. Først vil jeg se på indlæring og brug af vores modersmål og derefter drage nogle paralleller til L2. I denne forbindelse vil jeg kort diskutere den skelnen, der ofte gøres mellem "implicitte" og "eksplicitte" indlæringsprocesser ved at se nærmere på indlæring af både ordforråd og høflighedsfraser. Afslutningsvis vil jeg give nogle enkelte bud på, hvordan viden om de faste ordsammenstillinger kan medtænkes i den pædagogiske praksis.

Faste, leksiskaliserede udtryk

De fleste sprogfolk er i dag enige om, at sprogtilegnelse både på vores modersmål og på et hvilket som helst nyt sprog er en kognitiv proces, hvor sprogindlæreren på basis af inputtet og gennem hypoteseafprøvning og feedback gradvis oparbejder en forståelse for sprogets systematik. På basis af sit eget sprogssystem kan sprogindlæreren så forhåbentligt gå ud og bruge sine sproglige byggeklodser kreativt og hensigtsmæssigt i en række nye situationer.

Mange forskere har imidlertid peget på, at en forbløffende stor del af de ytringer, vi alle bruger, slet ikke er

kreative og nye, men tilsyneladende hentes frem og genbruges fra en bank af fasttømrede, leksikaliserede udtryk. Den leksikografiske forskning, hvor store mængder af sproglige data er blevet indsamlet i store databanker (korpora), har bl.a. kunnet afsløre, hvor hyppigt de samme sproglige udtryk og konstruktioner forekommer i det indsamlede materiale. Nogle har endda foreslået, at mere end 60% af det, vi siger, består af sådanne faste holofraser eller uanalyserede helheder.

At et udtryk er blevet *leksikaliseret* vil sige, at en bestemt sproglig sammenstilling er blevet accepteret i sproget som en fast enhed, ofte med en helt fast betydning eller brugsfunktion. Udtrykket er altså blevet institutionaliseret i det pågældende sprogsamfund.

Forskellige slags udtryk

Der findes mange forskellige slags faste enheder i sproget lige fra faste sammenstillinger på et par få ord til lange idiomatiske udtryk (se bl.a. Nattinger og DeCarrico). Her vil jeg blot som eksempel give et overblik over nogle af typerne.

Nogle af de mindste enheder er kollokationer, dvs. faste ordsammenstillinger mellem f.eks. navneord og udsagnsord eller navneord og tillægsord. Det hedder f.eks. *kaste* med bold, men *skyde* med pil; *sur* fløde, men *harsk* smør.

Der kan også være tale om mindre sætningsdele med en helt fast struktur, f.eks. udtrykkene *i det store og hele*, *for så vidt*, *lad mig nu se*, *om man så må sige*. Mange af disse udtryk har en adverbial funktion eller samtaleregulerende funktion, idet de kommenterer det sagte eller er med til at skabe struktur i en samtale eller en tekst.

En anden type er de mange faste udtryk, som har en helt bestemt pragmatisk funktion ved f.eks. at signalere en bestemt sproglig hensigt fra den talendes eller skrivendes side. Dette gælder i høj grad for de mange forskellige sproghandlingstyper, der oftest realiseres på helt bestemte, ritualiserede måder: *nu kan det være nok*, *tak for mad*, *det er min omgang*. Her er oftest tale om sætningsrammer, hvor der er mulighed for en vis sproglig variation: *ønsker* *tillykke med* ____ ; *må* *bede om* ____ ; *vær så venlig at* ____ ; *velkommen til* ____ ; *må* *præsentere* ____ .

Mere flydende og mere idiomatisk

Sprogforskerne Pawley og Syder (1983) fremsatte allerede i begyndelsen af 80'erne den teori, at det netop er sådanne faste udtryk, der er hemmeligheden bag den indfødte sprogbrugers evne til at udtrykke sig både flydende og idiomatisk.

Selve sprogproduktionsprocessen er så krævende, at det er helt nødvendigt for os som sprogbrugere at have et automatiseret repertoire af disse faste udtryk for at kunne frigøre mental energi til de mere kreative sider af sprogproduktionen. Albrechtsen (1989) taler om "sproglige heller", som giver et pusterum til at træffe andre sproglige valg, f.eks. af mere grammatisk art. Når man taler om idiomatiske udtryk tænker mange på de helt faste idiomer og ordsprogsagtige talemåder, som sproget er fyldt af, f.eks. *det stod ned i tove*, *spise som en fugl*, *en fugl i hånden er bedre end ti på taget*. Ved idiomatisk sprogbrug tænker Pawley og Syder ikke blot på brug af sådanne vendinger, men på det forhold, at den indfødte sprogbruger typisk har et stort repertoire af alle de nævnte typer af faste vendinger og sætningsstrukturer.

Den ikke-indfødte sprogindlærer

De faste flerordssammenstillinger er notorisk svære at lære. Det kan netop være her, hvor selv den mest avancerede sprogindlærer, der ellers ikke laver grammatiske fejl, afslører sig selv som ikke-indfødt sprogbruger. Siger en sprogindlærer *jeg ønsker dig glædelig tillykke* eller *spise som en myre*, er der strengt taget intet grammatisk forkert i de to udtryk - det er bare ikke det, den indfødte ville have valgt at sige.

Som nævnt tidligere er disse udtryk leksikaliseret i et givent sprog med en hel bestemt betydning og funktion. Oftest vil der ikke være direkte overførselsværdi fra sprog til sprog, så sprogindlæreren må lære både formen på de faste ordsammenstillinger (udtrykssiden) og deres betydning og brugsværdi (indholdssiden).

Som fremhævet ovenfor, er det helt nødvendigt for sprogindlæreren at oparbejde et repertoire af sådanne automatiserede helheder for at kunne udtrykke sig flydende. Findes sætningsrammen *politiet anholder/t _____ for tyveri* f.eks. allerede i det mentale lager, kan sprogbrugeren koncentrere sig om at vælge den rigtige bøjningsendelse på verbet og finde det helt rigtige ord og den korrekte numerusform for det direkte objekt. Herved øges ikke blot elevens fluency, men også dennes mulighed for at fokusere på den sproglige præcision og korrekthed.

"Implicitte" og "eksplicite" indlæringsprocesser

Når man taler om implicit og eksplicit indlæring tænker mange på den amerikanske sprogforsker Stephen Krashens skelnen mellem sprogtilegnelse og sprogindlæring. Ved *sprogtilegnelse* menes de kognitive processer, som f.eks. finder sted, når et barn ganske ubevidst lærer sit modersmål gennem kommunikation. Barnet samler så at sige sproget op uden at være bevidst om de underliggende sproglige regler og strukturer. Ved *sprogindlæring* menes de kognitive processer, som er langt mere eksplicite, og hvor sprogindlæreren bruger og oparbejder en metaviden om sproget. For Krashen er de implicitte indlæringsprocesser centrale, idet han mener at sprogbrugeren trækker på sin implicitte viden i den sproglige kommunikation. Den eksplicite viden, som er et resultat af de eksplicite indlæringsprocesser er derimod kun brugbar som "monitor" (dvs. til at rette og korrigere det sproglige produkt), når og hvis kommunikationssituationen levner tid til sproglig refleksion.

Denne skelnen har været debatteret livligt i de seneste årtier, idet "skoler" for den ene eller den anden position har været på banen og har påvirket den pædagogiske praksis. F.eks. har Krashens fremhævelse af den implicitte tilegnelsesproces påvirket tænkningen bag den metode indenfor den kommunikative tilgang, der kendes som "*the natural approach*" (Krashen og Terrell, 1983). Den eksplicite indlæringssituation kendetegner f.eks. den mere traditionelle tilgang, hvor præsentation og arbejde med sproglige regler og viden indgår som et centralt element i undervisningen.

Mange har imidlertid argumenteret for, at der snarere end et "enten-eller" er tale om et "både-og", dvs. det er *samtidige* kognitive processer, der begge spiller en central rolle for sprogindlæringen. Psykologen Nick Ellis (1994) har fremhævet nødvendigheden af at få afklaret, hvilke sider af sprogfærdigheden, der påvirkes af hvilke processer, og hvilke faser i sprogindlæringsprocessen der mest karakteriseres ved den ene og/eller den anden proces. Kan dette afklares, vil det være muligt at give mere præcise forslag til, hvordan indlæringsprocessen kan påvirkes mest hensigtsmæssigt i en undervisningssituation.

Ifølge Ellis er den implicitte proces en helt automatisk proces, hvor forhold som hyppighed i input, repetition og hukommelse for sproglige enheder spiller en afgørende rolle. Den eksplicite proces er derimod kognitivt langt mere kompleks og påvirkes i langt højere grad af forhold som arbejds måde, f.eks. bearbejdningsdybde, og sprogindlæreren evne til at analysere og danne synteser.

Indlæring af ordforråd

Ser man på indlæring af ordforråd, argumenterer Ellis for, at den rigtige stavemåde og udtale af et ord indlæres ganske ubevidst gennem automatiske, implicitte indlæringsprocesser. Disse processer er især påvirket af forhold som: 1) hvor hyppigt indlæreren møder ordet; 2) hvor længe det er siden, ordet har været i inputtet eller har været brugt; 3) hvor regelmæssigt det forekommer i inputtet (dvs. forhold som tidsinterval mellem repetition af samme ord).

At lære et sprog handler naturligvis ikke blot om at lære et meningstomt sprogligt udtrykselement, men om at kunne koble udtryks- og indholdssiden sammen til et brugbart sprogligt tegn.

Taler vi om at lære ordets betydning, dvs. om at knytte forbindelse med ordets form og dets betydning, er der

derimod snarere tale om en eksplicit indlæringsproces, hvor det er nødvendigt for sprogindlæreren at arbejde mere i dybden med ordets betydning. Her bliver dennes evne til at arbejde med at danne sammenhænge mellem begreber, ordet selv og de andre ord i ordforrådet af afgørende betydning. Forskellige typer af kreative problemløsningsopgaver, hvor eleverne f.eks. skal sortere ord i forskellige betydningsfamilier, finde modsatte betydninger, rangordne ord efter intensitet eller finde ordpar i en ordliste, kan i kraft af deres opgaveløsningselement være med til at sikre, at en sådan kognitiv dybdebearbejdning finder sted. Opgaverne kan ikke løses uden at eleverne fokuserer på betydningen af det enkelte ord (se Henriksen, 1995 for en uddybning og for flere konkrete eksempler på opgavetyper). Når vi taler om de eksplicitte indlæringsprocesser vil forskelle i elevstrategier (f.eks. deres kendskab til og evne til at bruge leksikalske gættestrategier, når de møder et ukendt ord), arbejdsformer og materialer i langt højere grad være af afgørende betydning for indlæringsprocessen.

Indlæring af faste, leksikaliserede fraser

I den første halvdel af denne artikel fremhævede jeg betydningen af de mange faste leksikaliserede fraser, som gør sproget mere flydende og langt mere idiomatisk. Ser man på indlæringen af disse fraser, viser det sig imidlertid, at vi ved meget lidt om hvilke kognitive processer, der ligger bag sprogindlæringen. Jeg vil tentativt fremsætte den hypotese, at samme skellen mellem de implicitte og eksplicitte indlæringsprocesser, som blev nævnt for ordforrådsindlæringen, måske også gælder for flerordsfraserne.

For mange af de faste frasers vedkommende vil der være tale om ingen eller måske få sproglige variationsmuligheder. Udtrykket er ofte fasttømret og må derfor rent artikulatorisk og genkendelsesmæssigt tilegnes som én sproglig enhed, der mere eller mindre kan læres udenad uden større analytisk bearbejdning ved hjælp af implicitte indlæringsprocesser. Når vi taler om den centrale kobling mellem udtryk og indhold, dvs. viden om ytringens betydning og brugsfunktion (indholdsmæssige eller pragmatiske betydning) skal sprogbrugeren derimod danne og afprøve hypoteser vedrørende dette. Som nævnt tidligere vil der netop ofte være store forskelle i betydning og funktion fra sprog til sprog.

De tre faste udtryk: *ræk mig lige _____, må jeg bede om _____ og vil De være så venlig at række mig _____* er alle faste fraser for den samme sproghandling, nemlig en anmodning. Selve sætningsrammen og det artikulatoriske og intonationsmæssige mønster for det enkelte udtryk læres måske rent automatisk, dvs. via implicitte processer. Indlæringssuccessen vil her være afhængig af nogle af de forhold, jeg nævnte ovenfor: hyppighed, tidspunkt for sidste møde med udtrykket, og dets regelmæssige tilsynekomst i inputtet. Rent pædagogisk betyder dette, at eleverne må sikres en masse forskelligartet autentisk input, og at det sproglige input præsenteres med jævne mellemrum.

Koblingen mellem udtryk og indhold, dvs. den centrale indlæring af frasens betydning kræver derimod både en kognitiv analyse af kommunikationssituationen og af de sproglige signalers høflighed. Sagt på en anden måde: Når sprogindlæreren møder de forskellige udtryk i kommunikationen dannes og afprøves hypoteser om frasernes betydning og brug via de eksplicitte indlæringsprocesser. I den pædagogiske praksis kan disse eksplicitte indlæringsprocesser styrkes gennem f.eks. rollespil eller andre kommunikative problemløsningsopgaver, og gennem aktiviteter hvor sprogindlæreren får lejlighed til at diskutere de enkelte frasers indhold og brug.

Nogle pædagogiske perspektiver

Hensigten med at skrive denne artikel har dels været at sætte fokus på de sproglige enheder, som indgår i indlæringsprocessen, dels at pointere, at der både er tale om indlæring af regler, af enkelte ord, og af lidt større sproglige enheder - de faste, leksikaliserede fraser. At lære sprog handler altså også om at lære i helheder.

Derudover har jeg villet fremhæve, at sprogindlæringsprocessen ikke bør beskrives som enten en eksplicit eller en implicit proces, men at der snarere er tale om samtidige processer, der påvirker forskellige dele af sprogindlæringen.

Rent pædagogisk er det svært at uddrage nogen entydige konsekvenser. I forhold til de implicitte processer kan

konklusionen være, at vi som sproglærere ikke skal underkende den rolle, som repetitionen spiller, bl.a. for at lære udtaleaspektet og for at opbygge et repertoire af fraser, som kan øge sprogindlærerens fluency og dennes evne til at udtrykke sig idiomatisk adækvat. Hermed menes ikke en tilbagevenden til det bevidstløse og meningsstomme arbejde med drills eller udenadslære af lange lister af faste sproglige udtryk, som bl.a. kendetegnede den behavioristiske tilgang. Der er snarere tale om at sikre så meget og så varieret autentisk sprogligt input som muligt, både i skriftlig form og gennem lytteøvelser, film og video.

For de eksplicitte processers vedkommende vil arbejde med sprogindlærerens evne til at danne hypoteser og afprøve disse være centrale for at øge indlæringsprocessen. Arbejdsformerne og materialerne må sikre, at eleverne arbejder kognitivt i dybden med det sproglige stof. Dette betyder ikke, at den sproglige viden nødvendigvis skal formuleres eksplicit i metasproglig form. Det er derimod vigtigt, at sprogindlæreren bliver opmærksom på de mange faste udtryk i sproget og lærer at opfange i helheder. Derudover er det vigtigt, at arbejdsformer og materialer lægger op til, at eleverne selv kan oparbejde en forståelse for f.eks. frasernes betydning og brugsfunktion. Kun herved bliver sprogindlæreren bedre i stand til at vælge netop den sproglige sammenstilling, som den indfødte sprogbruger i samme situation vil finde mest hensigtsmæssig.

Et forløb med sproglig opmærksomhed

I forbindelse med et efteruddannelseskursus for islandske sproglærere her i forsommeren skulle vi arbejde med kursisternes egen sproglige opmærksomhed mht. leksikaliserede fraser i dansk. Som indledning til denne del af kurset gennemgik vi nedenstående liste over eksempler på faste udtryk, som jeg havde noteret fra TV-avisen aftenen i forvejen.

TYPER AF FRASER	EKSEMPLER FRA TV-AVISEN, 12-6-1997
1) faste flerordsfraser (ingen variationsmulighed)	et stigende antal, i sig selv, i al beskedenhed, til grund for, at fungere efter hensigten, på fallittens rand, at vride nakken af led, for mit vedkommende, rundt omkring i landet, i det beskedne omfang man kan, være villig til
2) hele faste institutionaliserede udtryk (ingen variationsmulighed)	her hører enigheden også op, nu er det slut
3) halvfærdige sætningsrammer (med variationsmulighed)	_____ sætter _____ hælene i, _____ mister _____ sit arbejde, den højst placerede _____ i _____, ved en _____ domstol blev _____ dømt for _____
4) samtaleregulerende gambitter	ingen
5) idiomer	slag i bolledejen

Kursisterne blev nu bedt om at notere så mange faste udtryk som muligt i løbet af den efterfølgende uge og forsøge at rubricere dem i de forskellige kategorier. På den afsluttende kursusdag gennemgik vi så sammen alle de eksempler, som kursisterne selv havde bemærket i løbet af ugen. På denne måde udbyggede vi i fælleskab listen af faste udtryk.

Det vigtige var, at udgangspunktet for vores snak var kursisternes egne erfaringer og sproglige iagttagelser. Nanna Bjargum beskriver i sin artikel om den erfaringsbaserede pædagogik netop betydningen af at drage nytte

af de erfaringer, som elever selv bringer med sig ind i sprogindlæringsprocessen, f.eks. fra deres eget medieforbrug.

Da kursisterne både havde set film, hørt radio og overhørt almindelige samtaler i ugens løb, fik vi også tilføjet en række udtryk, som især er typiske for den mere uformelle samtalsituation, f.eks. *det jeg ville sige var, synes du ikke, det er løgn!* Det viste sig hurtigt, at mange af udtrykkene var blevet noteret af kursisterne, men at de ofte ikke kendte den præcise betydning eller anvendelse af det enkelte udtryk. Dette var springbræt for en snak om, hvor vigtigt det er at inddrage mange forskellige slags input fra forskellige genrer i undervisningen. Både for at sikre, at så mange udtryk som muligt blev præsenteret, men også for at kunne give mulighed for at indlæreren kan danne sig præcise hypoteser om udtrykkets betydning og anvendelse.

Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at de nævnte kursister var trænede sproglærere, der kunne magte den metasproglige terminologi. Jeg mener imidlertid godt, at selv unge sprogindlærere kan få udbytte af denne slags øvelser i sproglig iagttagelse, blot tilpasset i omfang og terminologi til den elevgruppe, der arbejdes med. Hensigten med arbejdet med den sproglige opmærksomhed var at styrke både de implicite og eksplicite indlæringsprocesser ved at give kursisterne nogle analytiske "kroge" som kunne støtte dem i deres indlæringsproces.

Litteratur

Albrechtsen, D.: Fremmedsproglig produktion - at tale. i: Kasper, G. & J. Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogspædagogik. København: Gyldendal, 1989. S. 36-47.

Ellis, N.C. : Implicit and explicit language learning - an overview. i: N. Ellis (red.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press, 1994. S. 1-32.

Henriksen, B.: Hvordan husker man ord? Fokus på forskellige opgavetyper. i: Et ord er et ord. [Sprogforum, nr. 3, 1995, s. 45-55.](#)

Krashen, S. & T. Terrell: The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

Nattinger, J. & J.S. DeCarrico: Lexical Phrases and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Pawley, A. og F.H. Syder: Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike selection and nativelike fluency. i: Richards, J.C. & R.W. Schmidt (red.): Language and Communication. London: Longman, 1983. (s. 191-226).

Theme: Language acquisition



Learning in wholes

Birgit Henriksen

Lecturer, English Department, University of Copenhagen.

My daughter Anne is learning to read. It has not been all that easy a process. On her birthday, she wanted to read all her cards, and reading all the congratulations went just fine. One of the secrets behind her fluent and fairly effortless reading was obviously that she had been through 'the birthday situation' many times before and had clear expectations as to what would be written on the cards. Apart from that, she got considerable assistance from the many set expressions that recurred from one card to the next.

What normally causes her difficulty with her reading book is not simply new, difficult words (e.g. attentively, puff-sleeves or gnarled) but just as much the many unknown, set idiomatic expressions that she does not know the meaning of at all (e.g. to be ill at ease, get into a conversation, you're pulling my leg). Even though she may know the individual words contained in the expressions, she is surprised and her reading rhythm disturbed by the unknown combination present in the text.

In this article, I want to look more closely at such set expressions in the language and discuss their role both as regards language communication and the language acquisition process. First, I intend to take a look at learning and use of the mother tongue and then draw a parallel between it and L2. In this connection, I want briefly to discuss the distinction that is often made between 'implicit' and 'explicit' learning processes by examining more closely the learning of both vocabulary and phrases of politeness. Finally, I want to suggest certain ways in which knowledge of fixed word combinations can be included in pedagogical practice.

Set lexicalised expressions

Most language people now agree that language acquisition in both the mother tongue and any other new language is a cognitive process in which the language learner, on the basis of input and by testing hypotheses and feedback, gradually cultivates an understanding of the systematics of the language. On the basis of his or her own language system, the learner can hopefully go out and use acquired linguistic building blocks in a creative and purposeful way in a series of new situations.

Many researchers have, however, pointed out that an staggeringly large part of the utterances we all use are not creative or new at all, but apparently fetched out and re-used from a bank of readymade lexicalised expressions. Lexicographical research, which involves feeding vast amounts linguistic data into large databases (corpora), has i.a. been able to reveal how frequently the same linguistic expressions and constructions occur in the collected material. Some people have even suggested that over 60% of what we say consists of such fixed holophrases, or

unanalysed wholes.

That an expression has been lexicalised means that a particular linguistic combination has been accepted in the language as a fixed entity, often with a completely fixed meaning or usage function. In other words, the expression has become institutionalised in the language community in question.

Various types of expressions

There are many different types of fixed units in a language Ñ everything from fixed combinations of a couple or so words to long, idiomatic expressions (see i.a. Nattinger and DeCarrico). As an example, I would just like to briefly mention some of the types.

Some of the smallest entities are collocations, i.e. fixed combinations of words, such as noun plus verb, or noun plus adjective. For example, one says to throw a ball, but to shoot an arrow; sour cream, but rancid butter.

There can also be smaller sentence members with a completely fixed structure, e.g. expressions like by and large, at any rate, let me see, if you can put it like that. Many of these expressions have an adverbial function or a conversation-regulating function, since they comment on what has been said or help to structure a conversation or text.

Another type is the many set expressions that have a particular pragmatic function, by, for example, signalling a particular linguistic intention on the part of the speaker or writer. This applies to a great extent to the many various types of language acts that are most often realised in quite definite, ritualised ways: that's enough of that, what a lovely meal, my round this time. Here we are normally dealing with frameworks where there is a certain amount of room for variation: _____ would like to congratulate _____ on _____ ; could _____ ask you for _____ ; would you please _____ ; welcome to _____ ; may _____ present _____ .

More fluent and idiomatic

The language researchers Pawley and Syder (1983) put forward a theory as far back as the early 1980s that it is precisely such set expressions that are the secret underlying the ability of the native language user to express himself or herself fluently and idiomatically.

The actual process of language production is so demanding that it is completely necessary for us as language users to have an automatised repertoire of these set expressions in order to be able to release mental energy for the more creative sides of language production. Albrechtsen (1989) speaks of 'language holes', which give a breathing space for making other language decisions, e.g. of a more grammatical nature. When one talks about idiomatic expressions, many people think of the completely fixed idioms and proverb-like set phrases that language is full of, e.g. it was coming down in buckets, to eat like a sparrow, a bird in the hand is worth two in the bush. By idiomatic language usage, Pawley and Syder are not only thinking of the use of such figures of speech but the fact that the native language speaker typically has a large repertoire of all the mentioned types of set expressions and sentence structures.

The non-native language user

The fixed combinations of several words are notoriously difficult to learn. It can be precisely here that even the most advanced language learner, one who does not otherwise make grammatical errors, reveals himself or herself as a non-native speaker. If a language learner says many happy congratulations or to eat like an ant, there is strictly speaking nothing grammatically wrong with the two expressions Ñ they are just not what the native speaker would have chosen to say.

As mentioned above, these expressions have become lexicalised in a given language, with a completely determined meaning and function. Normally, they cannot be transferred directly from one language to another,

so the language learner has to learn both the form of the fixed word combinations (the expression aspect) and their use-value (the content aspect).

As previously emphasised, it is completely necessary for the language learner to cultivate a repertoire of such automatised wholes to be able to express himself or herself fluently. If, for example, the phrasal framework the police arrests/ed _____ for stealing has already been stored mentally, the language user can concentrate on choosing the right ending of the verb and finding the completely correct word and the correct number for the direct object. This not only increases the learner's fluency but also the chance of focusing on linguistic precision and correctness.

'Implicit' and 'explicit' learning processes

When one talks about implicit and explicit learning, many people think of the distinction made by the American language researcher between language acquisition and language learning. By language acquisition one means the cognitive processes which, for example, take place when a child learns its mother tongue quite unconsciously via communication. The child collects language, so to speak, without being aware of the underlying language rules and structures. By language learning one means the cognitive processes which are far more explicit, where the language learner uses and cultivates a metaknowledge of language. For Krashen, the implicit learning processes are central, because he believes that the language learner draws on his or her implicit knowledge in language communication. Explicit knowledge, which is the result of the explicit learning processes, is, on the other hand, only of use as a 'monitor' (i.e. to adjust and correct the language product) when and if the communication situation leaves time for linguistic reflexion.

This distinction has been hotly debated over the past decades, since 'schools' supporting one position or the other have sprung up and have influenced pedagogical practice. For example, Krashen's emphasis on the implicit acquisition process has influenced the thinking underlying the method within the communicative approach, known as 'the natural approach' (Krashen and Terrell, 1983). The explicit learning situation is, for example, more typical of the more traditional approach, where presentation and work on language rules and knowledge are a central element of the teaching.

Many people, on the other hand, have argued that it is more a case of 'both-and' than 'either-or', i.e. there are simultaneous cognitive processes which both play a central role in language learning. The psychologist Nick Ellis (1994) has stressed the necessity of clarifying what aspects of language proficiency are influenced by what processes, and what phases of the language learning process are most characterised by the one and/or the other process. If this can be clarified, it will be possible to come up with more precise suggestions as to how the learning process can be influenced most appropriately in a teaching situation.

According to Ellis, the implicit process is a completely automatic process where such things as frequency of input, repetition and ability to recall language units play a decisive role. The explicit process, on the other hand, is cognitively far more complex and is influenced to a much greater extent by such things as method of work, e.g. depth of processing, and the language learner's ability to analyse and form syntheses.

Learning vocabulary

If one looks at vocabulary learning, Ellis argues that the correct spelling and pronunciation of a word is learned quite unconsciously via automatic, implicit learning processes. These processes are particularly affected by such things as: 1) how frequently the learner comes across the word; 2) how much time has passed since the word has been in the input or has been used; 3) how regularly it occurs in the input (i.e. such features as time interval between the repetition of the same words).

Learning a language is naturally not only a matter of learning an element of language expression that is devoid of meaning but also of being able to join together the expression and content aspects to form usable linguistic signs.

If we talk about learning the meaning of a word, i.e. of forging a link between the form and the meaning of a word, it is more a question of an explicit learning process where it is necessary for the language user to work in greater depth on the meaning of a word. Here, the learner's ability to work on forming connections between concepts, the word itself and the other words in the vocabulary will be of vital importance. Various types of creative problem-solving tasks, where the pupils are, for example, to sort words into various families of meaning, to find words with opposite meanings, to list words according to their degree of intensity or find word-pairs in a word-list, can, by virtue of their problem-solving element, help to ensure that such a cognitive indepth processing takes place. The tasks cannot be solved without the pupils' focusing on the meaning of the individual word (see Henriksen, 1995, for more detailed information and more concrete examples of types of task). When we talk about explicit learning processes, differences in pupil strategies (e.g. their knowledge of and ability to use lexical guessing strategies when encountering an unknown word), working methods and materials will, to a far greater extent, be of crucial importance for the learning process.

Learning set, lexicalised phrases

In the first half of this article, I stressed the importance of the many set lexicalised phrases that make language more fluent and far more idiomatic. If one looks at the learning of these phrases, it transpires even so that know precious little about which cognitive processes underlie language learning. I would tentatively like to advance the theory that the same distinction between implicit and explicit learning processes mentioned in connection with learning vocabulary could well apply to phrases consisting of several words.

As far as most of the set expressions are concerned, it is a question of no or perhaps few potential language variations. The expression is often completely fixed and therefore has to be acquired, in terms of articulation and recognition, as a single linguistic unit that has to be learned more or less by heart, without any particular linguistic processing with the aid of implicit learning processes. When we talk about the central linking of expression and content, i.e. the knowledge of the meaning and use (in terms of content or pragmatic meaning), the language user has, on the other hand, to form and test hypotheses. As previously mentioned, there may very well be considerable differences in meaning and function from one language to the next.

The three set expressions: pass me _____, please pass me _____ and would you mind passing me _____ are all set expressions for the same language act Ñ i.e. a request. The actual framework and the articulatory and intonational patterns for the particular expression can perhaps be learned automatically, i.e. via automatic processes. The degree of successful learning will depend on some of the things I have already mentioned: frequency, the time of the last encounter with the expression, and its regular occurrence in the input. From a purely pedagogical point of view, this means that the pupils must be guaranteed a certain amount of varying authentic input, and that the linguistic input is presented at regular intervals.

The linking of expression and content, i.e. the central learning of the meaning of the phrase, calls, on the other hand, for both a cognitive analysis of the communicative situation and of the politeness of the linguistic signals. To put it a different way: When the language learner meets the various expressions in the communication, hypotheses concerning the meaning and use of the phrases are formed and tested via the explicit learning processes. In pedagogical practice, these explicit learning processes are strengthened by, for example, role play or other communicative problem-solving tasks, and by activities where the language learner gets the opportunity to discuss the content and use of the individual phrases.

Some pedagogical perspectives

The aim of writing this article has partly been to focus on the linguistic units which are part of the learning process, and partly to point out that we are dealing both with the learning of rules, of individual words and of slightly larger language units Ñ the set, lexicalised phrases. So learning languages means learning in wholes.

Moreover, I have wanted to emphasise that the language learning process ought not to be described as either an explicit or an implicit process, but that we are rather dealing with simultaneous processes that influence various parts of language learning.

From a purely pedagogical point of view, it is difficult to deduce any unambiguous consequences. The conclusion in relation to the implicit processes can be that we as language teachers should not underestimate the role played by repetition, i.a. for learning pronunciation and for building up a repertoire of phases that can increase the language learner's fluency and ability to express himself or herself with sufficient idiomatic language. This does not mean a return to unconscious, mindless work with drills or the learning by heart of long lists of set expressions, as, for example, was typical of the behaviouristic approach. It is more a question of ensuring as much and as varied authentic language input as possible, both in written form and via listening exercises, films and videos.

As far as the explicit processes are concerned, work on the language learner's ability to form hypotheses and test these will be central for enhancing the learning process. Working methods and teaching materials must ensure that pupils work cognitively and indepth with the linguistic material. This does not mean that linguistic knowledge has of necessity to be formulated explicitly in a metalinguistic form. It is, on the other hand, important that the language learner takes notice of the many set expressions in the language and learns to absorb them as wholes. Furthermore, it is important that working methods and teaching materials encourage pupils themselves to build up an understanding of, for example, the meaning and usage of the phrases. Only by so doing will the language learner become better able to choose precisely the linguistic combination that the native language user would find most appropriate in the same situation.

A linguistic alertness sequence

In connection with an in-service course for Icelandic language teachers here in the early summer, we worked with the course participants' own linguistic alertness regarding lexicalised phrases in Danish. As an introduction to this part of the course, we went through the list below of examples of set expressions that I have noted down from the TV news broadcast the previous evening.

TYPES OF PHRASE	EXAMPLES FROM THE TV NEWS, 12-6-1997
1) Set phrases of several words (no variation possible)	a rising number, in itself, in all modesty, the cause of, to work as intended, on the edge of bankruptcy, to crane one's neck, as far as I'm concerned, round about the country, the little one is able, to be willing to
2) Entire set institutionalised expressions (no variation possible)	that is where agreement came to a halt, that's an end of it
3) Half-finished phrasal frameworks (variation possible)	_____ digs _____ heels in, _____ lose(s) _____ job, the highest _____ in _____, at a _____ court was _____ sentenced for _____
4) Conversation-regulating gambits	none
5) idioms	on the go

The course participants were then asked to not as many set expressions as possible in the course of the following week and to try and place them in the various categories. On the final day of the course we went through all the examples together that the participants had noticed in the course of the week. In that way we drew up a common list of set expressions.

The important thing was that the starting point for our chat was the participants' own experiences and linguistic observations. In her article on experience-based pedagogics, Nanna Bjargum describes precisely the importance of making use of the experiences which the pupils bring with them into the language learning process, e.g. from their own consumption of the media.

Since the participants had seen films, listened to the radio and overheard normal conversations during the week, we could also add a list of expressions that are particularly typical for the more informal conversation situation, e.g. What I wanted to say was, don't you think, you must be lying! It quickly transpired that some of the expressions had been noted by the participants, but that they often did not know the precise meaning or use of the individual expression. This was the jumping-off ground for a chat about how important it is to include many different types of input from different genres in teaching. Both to ensure that as many expressions as possible were presented, but also to be able to give an opportunity for the learner to form precise hypotheses about the meaning and use of the expression.

In conclusion, it is important to underline that the participants mentioned above were trained language teachers who were in command of the metalingual terminology. Even so, I feel that even young language learners can get something out of this type of exercise in linguistic alertness, simply adapted in scope and terminology to the group working on it. The aim of working with linguistic alertness is to strengthen both the implicit and explicit learning processes by giving the participants certain analytical 'hooks' that can support them in their learning process.

Literature

Albrechtsen, D.: Fremmedsproglig produktion - at tale. i: Kasper, G. & J. Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogspædagogik. København: Gyldendal, 1989. S. 36-47.

Ellis, N.C. : Implicit and explicit language learning - an overview. i: N. Ellis (red.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press, 1994. S. 1-32.

Henriksen, B.: Hvordan husker man ord? Fokus på forskellige opgavetyper. i: Et ord er et ord. [Sprogforum, nr. 3, 1995, s. 45-55.](#)

Krashen, S. & T. Terrell: The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

Nattinger, J. & J.S. DeCarrico: Lexical Phrases and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Pawley, A. og F.H. Syder: Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike selection and nativelike fluency. i: Richards, J.C. & R.W. Schmidt (red.): Language and Communication. London: Longman, 1983. (s. 191-226).

Translated by John Irons

Tema: Sprogtilegnelse



Tour'en på tysk - Lidt om læsefærdighed i 1.hf, tysk fortsættersprog

Ingrid Svensson
and.phil. Lektor, studievejleder.
Frederiksberg HF-kursus.

Hf'ere er en broget flok - især 1. hf'ere.

Det gælder også dem jeg underviser. Gennemsnitsalderen for kursisterne er 20,6. Der er flest kvinder på begge holdene. Mændene er de ældste. Der er flere FN-soldater, og Steiner-skolerne er også repræsenteret. En skal være far om et par måneder. Nogle har været ude at rejse. Det er svært at komme hjem. Et par stykker har brugt sommeren på Studieskolen til både matematik og tysk. 5 - 6 stykker har deltaget i vores brush-up kursus i tysk i tre dage før skoleårets begyndelse. Og nogle synes bare, at livet er for kort til at lære tysk.

Men jeg har gættet rigtigt. Tour de France har de alle en mening om og et forhold til. Altså det ideelle emne at starte med ud fra det synspunkt, at en succesoplevelse er et godt grundlag for indlæring. I første omgang ser jeg det som min opgave at skabe motivation for at beskæftige sig med tysk. Jeg har købt aviser i sommeren 96, lige så længe som Tour de France har varet: *Bild* - først og fremmest. De har gode sportsjournalister. *Die Welt*, *Hamburger Morgenpost*. Og *Die Tour 96* - et blad, som kun handler om Tour de France.

Jeg har lavet en tekstsamling på 7 tekster, der følger Bjarne Riis gennem hele Touren. 1. tekst: et interview med Bjarne Riis før Touren starter. Korte spørgsmål, let syntaks. Opgave: Hvad bliver Riis spurgt om, og hvad svarer han. Øvelsen er på dansk. Vild opstandelse: Jeg har ikke haft tysk i 5 år - jeg troede, vi skulle starte forfra - bliver der slet ikke taget hensyn til os, der har været længe ude af skolen, etc. Svar: tro på, at du kan og se så at komme i gang. Tjek for hvert spørgsmål/svar med sidemanden, om I har forstået det samme. Hvis ikke, diskutér det.

Og de kan, allesammen, uden ordbogsopslag. Nogle kun i hovedtræk, andre helt ned i detaljen. Dobbelttimen slutter med diskussion af, hvorfor mon det var muligt at forstå hovedtrækkene i interviewet, selvom man opfatter sig selv som næsten blank sprogligt set, og hvordan man kommer videre. Hvad bremsede den detaljerede forståelse? Vi når til to konklusioner: Det er nødvendigt med en stor almen viden. Læs aviser, orienter dig, lyt, se og læs. Og specifikt: lær glosser. Det handler så resten af Tour-artiklerne først og fremmest om. At få et

centralt ordforråd, så ingen Tour-artikel er fremmed.

Vi foretager gloseindlæring på mange kreative måder. Samtidig er teksterne velegnede til, at de skrappe kan få stillet mere krævende opgaver, som de kan fortælle om til deres kammerater. F.eks. hvordan omtales Jan Ullrich i artiklerne i forhold til Bjarne Riis? eller Hvilken rolle spiller det for journalisterne, at Bjarne Riis er dansker?

I de 8 timer, læsningen foregår, har jeg kun stillet spørgsmål på dansk og fået danske svar. Formålet var tilegnelse af et afgrænset receptivt ordforråd og at give kursisterne en følelse af, at det er muligt på få timer at tilegne sig et relevant ordforråd til et givet emne. For de fleste var det en helt ny måde at læse fremmedsprog på. At blive tvunget til at fokusere på det, man forstår, og ikke på det, man ikke forstår.

Det drejer sig i denne fase altså om:

1. at gøre inputtet forståeligt for kursisterne
2. at lære dem at arbejde erfaringsbaseret: træk på din samlede viden og erfaring!
3. at lære dem at tænke i skabeloner og at se på konteksten i bredeste forstand.

Kirsten Haastrup har i artiklen "Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse (Kasper/Wagner) redegjort for begrebet skabelon på følgende måde: *"Lukker man f.eks. op for radioen uden at ane, hvilket program man dumper ind i, varer det ikke længe inden man ud fra ord som Greenpeace, miljøsvin og miljøminister danner forventning om, at programmets emne er forurening. Sagt meget forenklet bygger forståelsen på evnen til at forvente og forudsige, hvad der kommer, og dertil hjælper konteksten."* Og: *"Baseret på erfaringer med verden i en given kultur organiserer vi vor viden om verden og bruger denne viden til at forudsige relationer i forbindelse med ny information og nye begivenheder og erfaringer. Sådanne erfaringsstrukturer kan betegnes skabeloner til forståelse....."* (s. 21 - 22)

Anden fase er så at få omsat dette receptive ordforråd til et produktivt. Altså at kunne tale sammen på fremmedsproget om Touren og om Bjarne Riis. Opgaverne bliver formet som spørgsmålsark med progression: Først tallene: Hvor mange er der på Telekom-holdet? Hvad hedder de? Hvor gamle er de? Derefter: Hvilken funktion har de enkelteryttre på holdet? Hvilke bemærkninger får hver enkelt med fra journalisten?

Grupperne er på tre. Besvarelsenerne skal være mundtlige. Det er meget vigtigt, at de ikke skriver noget ned. Svarene skal huskes. For første gang siden første time igen panik.

Metoden: et spørgsmål er først besvaret, når alle i gruppen har besvaret det. Gruppen må finde en formulering, så den enkelte kan huske den. De skal ikke nødvendigvis alle tre bruge samme formulering.

Det er sejt arbejde.

Bagefter bruger vi lang tid på at diskutere koncentration, motivation og "rugbrødsarbejde". Det, der er hårdt, kedeligt, men nødvendigt for at kunne kommunikere. Og så diskuterer vi endelig også nødvendigheden af at kunne nogle sproglige regler - en lille tabel - for at kunne gøre sig forståelig på et rimeligt plan.

Men andet fremmedsprog er ikke det eneste fag, h'erne har. Så den succesoplevelse, som var generel, blev hos nogle til frustrationer over ikke at kunne nå det hele. Størstedelen havde dog fået arbejdsredskaber til selv at arbejde og nå egne opsatte mål.

Jeg havde gemt en lang artikel fra *Die Welt*, som skulle bruges til eksamensopgivelse. Den blev læst i foråret. Det vigtigste ved læsningen af den var kursisternes opfattelse af, at noget, man har kunnet engang, er meget let at indlære igen, og at det nu ikke voldte vanskeligheder at læse og analysere en almindelig avisartikel om et emne, man kender noget til.

Gennem dette forløb er kursisterne blevet præsenteret for forskellige former for indlæringsstrategier og for nogle af de faktorer, der spiller en rolle i fremmedsprogsundervisningen.

De har oplevet det affektive som en væsentlig faktor: Når den første panik er overstået, og jeg som lærer har givet dem

troen på, at de kan noget, ja så bliver tekstarbejdet en succesoplevelse, der fremmer motivationen til at give sig i kast med de næste opgaver af en lidt højere sværhedsgrad.

Kursisterne blev også meget bevidste om forskellen mellem receptive og produktive færdigheder, og de fik nogle arbejdsmetoder, der langsomt gjorde det muligt for dem at omsætte den passive sprogfærdighed til en aktiv ditto, med focus på ordforråd og brug af forskellige kommunikationsstrategier.

Endelig gav forløbet kursisterne redskaber til at arbejde mere bevidst med egen læring.

Litteratur

Grundbog i fremmedsprogpædagogik. Red. af Gabriele Kasper & Johannes Wagner. Kbh. Gyldendal, 1989. 312 s.

Tema: Sprogtilegnelse



Interaktion, erfaring og sprogtilegnelse

Nanna Bjargum

**Cang.mag. i tysk og dansk samt
fremmedsprogspædagogik.**

**Lektor, Odsherreds Gymnasium samt VUC
Nordvestsjælland.**

Esther Glahn, Knud Anker Jensen og Lise Randrup Jensen (1988) har skrevet en artikel: *Modeller i fremmedsprogstilegnelsen*, som giver en glimrende, kortfattet oversigt over de væsentligste teorier og modeller i fremmedsprogstilegnelsen fra Chomskys Universalgrammatik til Hatch's erfaringsmodel. Ønsker man at få et lettilgængeligt vue over de sidste 30 års forskning og teorier, kan artiklen meget anbefales. Det følgende sætter focus på et enkelt afsnit af artiklen, nemlig gennemgang af erfaringsmodellen. I tilknytning dertil vil jeg give nogle bud på, hvordan man kan bruge teorierne i den daglige undervisning på gymnasiet og hf.

Afsnit 4 i artiklen handler om interaktionsmodeller, der knytter an til et socialt forankret sprogsyn. Analysen af de sproglige ytringer, der produceres, bygger på naturlige kommunikationssituationer, og interaktionen opfattes som den kontekst, hvori sprogtilegnelsen finder sted. Inden for de teorier, der bygger på interaktionen som basis for sprogtilegnelse, er der tre hovedretninger:

- a. teorier, der fokuserer på forståeligt input,
- b. teorier, der fokuserer på, at eleverne bliver tvunget til at gøre sig forståelige, *pushed language output*, og
- c. teorier, der sætter den sociale vekselvirkning mellem mennesker i focus: erfaringsmodellen, som den er udviklet af Hatch, Flasher og Hunt (1986) og Hatch og Hawkins (1987).

Hatch et al. ser sprogtilegnelsen som et samspil mellem tre mentale systemer, der befinder sig på forskellige niveauer: kognition, social viden og sprog. Disse systemer står i interaktiv forbindelse med erfaringsverdenen. Glahn, Jensen og Jensen formulerer dette samspil således: "*Efterhånden som erfaringerne giver os nyt stof at arbejde med, virker dette nye stof, hvad enten det drejer sig om en ny sproglig form, en ny funktion eller et nyt problem, som en katalysator for kognitionen, der passer disse erfaringer ind i den gamle vidensstruktur. Sproget udvikles altså som et resultat af den ydre erfaring, som hele tiden giver de indre mentale systemer stof at arbejde med.*"(s. 155)

Når man som individ gør erfaringer, organiserer man begivenheder i såkaldte '*scripts*'. *Scripts* er strukturer, som "*beskriver en rækkefølge af begivenheder i en bestemt situation*"(ibid. s. 160). F.eks. er der et *script* til at gå i

supermarked, til at gå i teatret, til at udføre et bestemt arbejde, til at køre i tog, osv. Til alle *scripts* knytter der sig sproglige udtryk. Når man lærer et nyt fremmedsprog, gælder det ofte om at passe det nye sprog ind i et kendt *script*, men den fremmede kultur kan også have *scripts*, som eleven først må lære sig.

En vigtig pointe er for mig at se den stadige vekselvirkning og det stadige samspil, der er mellem nyhøstede erfaringer, gamle vidensstrukturer og sprog. Hvis vi kan bevidstgøre eleverne om dette og systematisk arbejde med aktiviteter, der bygger på dette samspil, så tror jeg, at eleverne får de bedst mulige indlæringsbetingelser.

Hatch et al. forestiller sig, at der til modellen knytter sig en mental grammatik, hvori der indgår forskellige dele:

- en '*conceptualizer*', der aktiverer et *script* og frembringer betydninger, der skal formuleres i ytringer;
- en '*formulator*', der finder leksikalske udtryk og opbygger sætningsstrukturer; og
- en '*articulator*', der frembringer ytringen.

Fremmedsprogstilegnelsen sker altså, når eleverne trækker på et bestemt *script*, uddrager højfrekvente ord og vendinger og producerer sprog inden for *scriptet*. Alt dette bygger i væsentlig grad på kognitionen.

Glahn, Jensen og Jensen underbygger modellen med flg. eksempler, hentet fra mundtlige intersprogsdata, sådan som de forekommer i interaktioner:

1. Uanalyserede helheder, de såkaldte '*chunks*', f.eks., "*howdoyoudo?*" og "*wiegeht's?*". Disse uanalyserede helheder er hyppigt forekommende i begyndelsen af tilegnelsesprocessen. I fremmedsprogstilegnelsen i Danmark er det interessant at iagttage, at engelsklærerne hyppigt vander sig over elevernes Beverly Hill-chunks: "*you know*", "*a sort of*" o.a., mens vi i de andre fremmedsprog kunne ønske, at eleverne havde nogle chunks til at bruge som sproglige 'heller': en særlig slags amerikansk TV- erfaring over for ingenting på tysk, fransk, spansk, italiensk.
2. Vertikale strukturer, dvs. sætninger, der bygges op over flere replikker mellem lærer/indfødt sprogbruger og elev. Forfatterne giver flg. eksempel (fra Færch, 1985).
 - Lærer: *what does it mean when she says she wore thick bull's eyeglasses - that*
 - Elev: *her glasses were thick*
 - Lærer: *like*
 - Elev: *the glasses*
 - Lærer: *the eyes of a*
 - Elev: *bull*
3. Sproglege, hvor et eller flere ord gentages et antal gange, og hvor der især fokuseres på udtale og intonation. I undervisningen kan det f.eks. ske ved at klassen læser op af en tekst efter læreren: i kor, med vekslende stemmeføring, højt eller lavt toneleje, hvisken eller råben, hurtigt eller langsomt. Særligt vanskelige ord tages ud af sammenhængen og gentages højere, højere, højere! Det forhindrer med garanti enhver henslumren i klassen (og naboklasserne), mens én elev stønnende radbrækker sproget.

I artiklens afsluttende bemærkninger konkluderer forfatterne: "*Erfaringsmodellens pædagogiske budskab er at give elever mulighed for at indgå i interaktioner og situationer, enten simulerede som rollespil o.lign. eller i den L2-undervisning, der foregår i det land, hvor målsproget tales, ved at opfordre eleverne til at indtage en slags 'sprogforsker'-holdning over for det nye sprog, lade dem gå på opdagelse uden for klasseværelset og siden hjælpe dem med at bearbejde de indhøstede erfaringer*" (ibid, s. 160).

De følgende overvejelser tager udgangspunkt i ordene "rollespil" og "sprogforskerholdning" og diskuterer, hvordan vi i klasseværelset kan inddrage erfaringsmodellen og lære eleverne at udnytte tankerne i den i højere grad.

Rollespil

Rollepil anvendes vel af langt de fleste fremmedsproglærere i dag. Når nogle lærere imidlertid ytrer sig kritisk om værdien af rollespil, er det som oftest ud fra et synspunkt om, at de ikke kan bryde ind med rettelser undervejs, og at det sprog, eleverne producerer, ofte bliver stærkt amputeret, pidgin-agtigt. Derfor kræver

rollespil altid en grundig forberedelse. Et eksempel på et rollespil kan være følgende til Dürrenmatts drama "*Der Besuch der alten Dame*". Rollespillet finder sted efter læsning af 1. akt.

Ekstemporalspiel über "*Der Besuch der alten Dame*"

Spillet opbygges som et borgermøde: Spørgsmålet, som skal diskuteres, lyder:

Bliver vi nødt til at dræbe Ill, for at få pengene fra Claire Zachariassen?
Alle deltagerne vælger deres holdning til spørgsmålet og begrunder den.

Ordstyreren: (elevnavn/navne)

Ordstyreren sørger for, at Ill i starten gør rede for sin opfattelse, og at alle kommer til orde. Han/hun afslutter eventuelt diskussionen med en konklusion og giver derefter Ill ordet til en afsluttende bemærkning.

Der Erste: (elevnavn)

Der Zweite: (elevnavn)

Der Dritte: (elevnavn)

Der Vierte: (elevnavn)

Der Bürgermeister: (elevnavn)

Der Lehrer: (elevnavn)

Der Pfarrer: (elevnavn)

Der Arzt: (elevnavn)

Der Pfändungsbeamte: (elevnavn)

Frau Ill: (elevnavn)

Die Tochter von Ill: (elevnavn)

Der Sohn von Ill: (elevnavn)

Der Polizist: (elevnavn)

Der Maler: (elevnavn)

Die Frau des Bürgermeisters: (elevnavn)

Erste Frau: (elevnavn)

Zweite Frau: (elevnavn)

Fräulein Luise: (elevnavn)

Bürger: (elevnavne, resten af klassen)

Ill: (elevnavn/navne)

Ill gør i begyndelsen rede for sine grunde til det valg, han traf dengang, om at forlade Claire og at undgå en faderskabssag.

Når rollerne er uddelt, opfordres eleverne til at gennemtænke og notere et kort oplæg og at notere stikord til dette. Læreren og/eller ordbogen bruges flittigt, og læreren bør nå rundt til alle. Læreren kan også planlægge en ordliste med abstrakter, som han/hun på forhånd regner for nødvendige gloser. Til de store krævende roller med mange replikker kan man evt. sætte to elever på opgaven. De arbejder sammen i planlægningsfasen og de supplerer hinanden under rollespillet. Det giver en større tryghed og mindre angst for at ende på helt slap line. Til planlægningsfasen bør man afsætte minimum 20 min.

De træk man derefter kan iagttage under rollespillet er følgende:

- de elever, der normalt er passive, oplever ofte, at de faktisk kan bidrage med noget;
- de ellers passive bruger klogt den strategi at gentage deres planlagte spørgsmål til flere personer, der sker altså en slags automatisering;
- man kan i spillet iagttage en række chunks i forbindelse med at give eller tage ordet, følge op på indlæg osv.;
- de dygtigere elever oplever, at de faktisk kan klare en kommunikation uforberedt og få deres synspunkter

formuleret og diskuteret;

- forståelsesafklaringer sker på fremmedsproget, fordi man bliver i rollen;
- og - vigtigst af alt - det er min erfaring, at elevernes sproglige niveau generelt bliver bedre, mere korrekt, når spillet er kommet i gang. Det skyldes formentlig, at det pludselig bliver vigtigt for eleverne at få formuleret deres synspunkter klart. De bliver mere lydhøre over for hinandens ytringer og bygger videre på de forståelige dele af disse, altså brug af vertikale strukturer. Med andre ord fremkalder rollespillet både *pushed language output* og kognitiv erfaringsbearbejdelse.

Den lille sprogforsker

Man kan spørge, hvorfor eleverne ikke går på opdagelse i sproget og bygger videre på det, de hører: i form af lærerens og de andre elevers input, input fra diverse medier og ved input under ophold i målsprogslandet. Er det fordi vi i den traditionelle undervisning ikke tilgodeser og fremmer disse evner og forsøg? Det kan måske være svært i en kommunikationssituation at opfange og reagere på den slags forsøg. Ved nærmere eftertanke kan man så godt gennemskue, at eleven faktisk har afprøvet en hypotese. Men man kan begynde med de skriftlige arbejder ved at skelne mellem gode og dårlige fejl: gode fejl er de fejl, der viser, at eleven faktisk har tænkt sig om og brugt det, han/hun har lært. Sådanne gode fejl kan f.eks. markeres med en stjerne og en forklaring på, hvorfor det var godt tænkt.

På en mere systematisk udvikling af elevernes evne til at bruge sprogforskerholdningen og den kognitive erfaringsmodel har jeg flg. bud:

Læreren vælger 2 - 3 ektemporaltekster à ca. 1/2 side og noterer de glosser, som man mener eleverne måske/måske ikke kender. Glosserne udleveres på et ark, der er delt op i tre spalter: én med glosserne og to til elevernes notater. Eleverne bliver bedt om at notere bud på oversættelsen af alle de ord, de kender eller kan gætte betydningen af. Disse bud skrives i anden spalte. Derefter udleveres ektemporalteksterne, som alle er forsynet med en kort indledning. Læreren introducerer begrebet '*script*' og beder eleverne om, ud fra den korte indledning til teksten, at tænke sig ind i tekstens situation: hvilket billede/hvilke billeder har eleverne i hovedet? Er der tale om forskellige *scripts*, eller danner alle de samme billeder? Derefter indkredser klassen i fælleskab, hvilke ting og begreber, der sandsynligvis knytter sig til disse *scripts* og får derved en række glosser på dansk, som dukker op i teksten.

Således udrustet går eleverne i gang med at læse og oversætte eller referere teksterne, hvorefter de i 3. spalte på arket noterer de glosser, de nu forstår i konteksten og ved hjælp af *scriptet*, samt reviderer eventuelle forkerte bud i anden spalte.

Arbejdet med elevernes mentale *scripts* kan også bruges til at bevidstgøre om kulturelle forskelle. Jeg har følgende eksempel, som altid vækker undren blandt danske elever: I digtet "*Wie man in österreich zu einer dame kommt*" af Christian Wallner står følgende verslinjer:

*"man hat am nächsten diensttag rote rosen mitgebracht
man hat die roten rosen ordentlich aus dem papier gewickelt"*

Situationen 'ung mand på frierfødde' indebærer bl.a., at han medbringer blomster, og - i dansk regi - at han overrækker pigen disse blomster i indpakket tilstand. Blomsterne udpakkes og sættes i vase uden for gæstens synsfelt. (At nutidens unge mennesker synes, at det med røde roser er for overdrevet, kan bruges som en yderligere kulturel kontrastering). Men i de tysktalende lande er det gæsten, der inden overrækkelsen udpakker blomsterne for øjnene af modtageren. Altså holder elevernes *scripts* ikke længere, men må revideres. Det kan så bruges til at gøre eleverne klart, at de i kommunikation med tysktalende skal være opmærksomme på disse kulturelle forskelle og lære at aflæse dem: Den lille antropolog bringes på banen.

I sammenhæng med dette tekstarbejde kan det i mange tilfælde være en støtte for eleverne, også at lære at arbejde "sproghistorisk", dvs. finde kernen i afledte ord, sammenligne morfemer på dansk og fremmedsproget.

Det er min erfaring, at eleverne godt kan lide at arbejde på denne måde, fordi de kan se en indlysende gevinst i

det (med henblik på eksamen), men også at de bliver lidt overraskede, når man opfordrer dem til at trække på alle deres ressourcer. De har ofte den opfattelse, at sproget og gloserne er noget man kan eller ikke kan, ikke noget man kan arbejde sig hen mod en forståelse af ved at trække på hele det kognitive register.

Litteratur

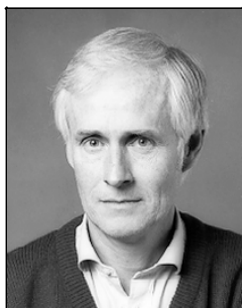
Færch, Claus: Metatalk in Foreign Language Discourse. i: Studies in Second Language Acquisition; vol. 7, 1985, no. 2. S. 184-199.

Hatch, Evelyn, Vanessa Flasher & Lary Hunt: The experience model and language teaching. i: Talking to Learn. Ed. by R.R. Day. Rowley Mass: Newbury House, 1986. S. 5-22.

Hatch, Evelyn & Barbara Hawkins: Second language acquisition: An experiential approach. i: Advances in Applied Psycholinguistics. Ed. by S. Rosenberg. Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. S. 241-283.

Glahn, Esther, Knud Anker Jensen & Lise Randrup Jensen: Modeller i fremmedsprogstilegnelsen. i: Skrifter om Anvendt og Matematisk Lingvistik 13, 1988. S. 129 - 163.

Tema: Sprogtilegnelse



Lære at tale som en rigtig franskmand

Jørgen U. Sand
Lektor, RUC.

De fleste skoleformer og de fleste sproglærere bekender sig i dag til en kommunikativ undervisning. Og det må siges at være et entydigt gode, at man ikke længere udsætter eleverne for at oversætte sætninger af typen "*just som sømanden hvilede sig på strandbredden, kom en hugorm ilende forbi*", fordi netop den sætning skønnedes velegnet til at illustrere det grammatiske fænomen: tidernes overensstemmelse på fransk (og latin). Sproget skal nu bruges til at kommunikere med, og det er fint. Men hvordan skal det sprog man kommunikerer på være? Det skal være korrekt, sagde man tidligere, og tog gysende afstand fra talt fransk sprog, fordi det opfattedes som ensbetydende med folkeligt, vulgært eller i hvert fald noget man skulle undgå. På den anden side skulle det være talt sprog, og der er jo noget motiverende ved at kunne udtrykke sig som de rigtige indfødte gør når de holder fri, med andre ord på autentisk, dagligdags fransk.

Dette næsten mytiske ideal kan imidlertid være mange ting. Er målsproget "*le beau français*"? det der angiveligt tales i Ile-de-France (området omkring Paris), eller skal man i erkendelse af, at Frankrig er et multikulturelt samfund kaste alle fine fornemmelser over bord og vælge den sociolekt, der appellerer mest til de unge. Skal man for eksempel "*tchatcher mortel*" ('snakke løs'), når filmen "*La Haine*" eller M. C. Solaar sætter dagsordenen? For sprog kan have prestige.

Skal de unge lære at udtrykke sig på fransk (fremmedsprog) på samme måde, i samme registre som de benytter på deres modersmål? Skal de med andre ord lære at sige: "*Det var helt vildt fedt at være i parken.*" Og ved læreren overhovedet hvad det hedder? Eller skal de snarere lære at tale et korrekt (kønsløst?) standardfransk? Og hvad er det i øvrigt? Kan man i et normalt franskforløb fra 7. klasse til 3. G nå at udstyre eleverne med en sociokulturel kompetence og et passende inventar af sproglige udtryksmidler? Det kan diskuteres.

Jeg vil i det følgende præsentere to lærebøger i non-standard fransk.

Den ene er en grammatik med den sigende titel *Grammaire française et impertinente*. Der er måske en motiveringspointe i at erstatte de traditionelle sætninger i ældre grammatikker med usædvanlige såsom f.eks at lære femininumsdannelse på flg. måde
le puceau a engrossé la pucelle
(den unge mand gjorde jomfruen tyk) osv.

Men det er et spørgsmål om ikke man bliver træt af erstatte de kendte verbalbøjningsparadigmer med

'peter' bøjning 1 (prutte)

'vomir' bøjning 2 og (kaste op)

'pondre' bøjning 3. (slang: få børn)

Motivationsfaktoren ved de frække ord er hurtigt slidt op.

Et andet værk er mere radikalt. Det drejer sig om en engelsk bog med den sigende titel: *Merde Geneviève! The French you were never taught at school*. Angiveligt skulle bogen være egnet til "*survival in everyday French*". Altså igen en understregning af at det er det alternative/dagligdags/autentiske fransk, der er sagen. Bogen er opdelt i tematiske hovedområder : *love, sex, food, drink* og er for så vidt funktionelt kommunikativ, som den indeholder anvisninger på f.eks. at sige hej, at udtrykke vrede, fornærmelser etc, alt sammen såre nyttige sager. I virkeligheden er bogen i al sin stereotypi en hel lille fransk mentalitets/identitetsbeskrivelse. Og så er den endda skrevet før det blev moderne med det interkulturelle.

Hvad det rent sproglige angår, må man sige at bogens sprog ligger så langt fra virkeligheden at man undertiden griber sig i at spekulere på om bogen mon er en vits. Jeg skal indskrænke mig til et enkelt eksempel:

Il est sorti pour balancer sa bobonne dont il avait raz-le-bol.

(Han gik ud for at lufte konen som han var træt af.)

Her er en sætning med mange udtryk fra et sprogregister, der absolut ligger på den nedre del af skalaen, hvad enten man nu vil kalde det *argot* (slang) eller *français populaire* (folkelig tale). Men det er karakteristisk, at grammatikken står i grel modsætning til ordforrådet. Brugen af '*dont*' er meget sjælden i uformelt, talt fransk, der synes at være det register bogen lægger op til. Pointen med eksemplet er at vise at autentisk, dagligdags fransk er en meget vanskelig størrelse at forholde sig til. Den er langtfra entydig, men afhænger af situation, tid, socialt lag og så videre. Ved at dyrke det såkaldt autentiske dagligdags sprog kommer man med andre ord let til at have et målsprog der ikke eksisterer i virkeligheden, i hvert fald ikke i rendyrket form. Og så er vi jo lige vidt, selv om det måske kan være attraktivt og langtfra "nørdet" at udtrykke sig sådan. Sætningen er med andre ord næsten lige så grotesk som den med sømanden og hugormen.

I de fleste skoleformers målbeskrivelser findes ordet korrekt ikke mere; forskning i sociolingvistik og fremmedsprogspædagogik har heldigvis sat sine spor. Ordet er, om jeg så må sige, ikke længere politisk korrekt, men er erstattet af ord som hensigtsmæssig, adækvat og relevant. Det kræver større fantasi end jeg er i besiddelse af at forestille sig en kontekst hvor ovennævnte sætning ville være relevant. Sætningen vil i hvert fald i de fleste sammenhænge som en dansk fremmedsprogsselev vil kunne komme i, blive opfattet som afvigende. Afvigelsen vil så måske i nogle tilfælde kunne fremkalde et beundrende smil, men i andre så afgjort et forargelsens gys.

Dette hænger sammen med den meget stærke normative tradition i Frankrig, hvor sprogrøgtene siden Vaugelas (17. årh.) nidkært har vogtet over hvad der er den rette brug af sproget (*le bon usage*). Men ikke nok med det. Der er ligefrem en tendens til at sætte lighedstegn mellem det at udtrykke sig formfuldendt i overensstemmelse med normen og den rene intelligens. Og modpolen er det ikke svært at forestille sig. Fordømmelsen af misbrugerne er så stærk, at man kan høre selv fornuftige franskmænd karakterisere sproglige afvigelser med udtrykket "*Ce n'est pas français*" for at karakterisere sproglige afvigere fra normen. Det hjælper ikke at lingvister påviser at en stigmatiseret ukorrekt form som f. eks. konjunktiv efter '*après que*' kan findes hos flere absolut anerkendte forfattere. Holdningen er i den grad internaliseret, at ukorrekt fransk fordømmes hos andre, selv om informanten selv bruger det. En fransk gymnasieelev påpegede en gang, at jeg ikke brugte korrekt dobbelt nægtelse *ne pas*. Da jeg efter en længere diskussion spagfærdigt indvendte, at det gjorde han jo heller ikke selv, benægtede han pure under henvisning til at mit plumpe udenlandske øre var ude af stand til at opfatte de finere lydige nuancer i sproget.

Denne stærke normative holdning er efter min mening en instans man som sproglærer må være bevidst om, når man fastlægger sit målsprog. Hverken sømanden eller Geneviève er rigtig brugbare. Risikoen for at blive grint af er måske til at leve med, det har vel alle prøvet og overlevet, men det er ikke ligegyldigt hvilke holdninger man med sin sprogbrug fremkalder hos samtalepartneren. Der er meget lidt sikker viden om hvilket indtryk

grammatiske og pragmatiske afvigelser fra standardnormen efterlader hos indfødte.

Men ofte vil en lørners forsøg ud i det slangprægede dagligdags franske være dømt til at mislykkes alene på grund af den langsommere udtale. Prøv selv at tænke på en udlænding, der siger "*det ved jeg ikke en skid om*" i langsom, måske lidt tøvende udtale, men med korrekt blødt d i *skid*. Uanset om man griner eller græder, vil det let komme til at virke som støj på linien og forstyrre kommunikationen ved at flytte fokus fra indhold til form. Og det er problematisk, sikkert mere på fransk end på engelsk, hvor der på grund af engelsks udbredte rolle som verdenssprog er færre fine fornemmelser over for hvad der er korrekt.

Burde fransk ikke også prøve at blive de fine fornemmelser kvit? En nyere artikel (Gadet, 1997) opregner hele 14 forskellige attesterede former over spørgsmålet "*hvornår kommer I?*" Jeg gengiver her de mest højfrekvente, som de fleste vel vil acceptere:

- 1) *quand venez-vous?*
- 2) *quand est-ce que vous venez?*
- 3) *vous venez quand?*
- 4) *quand vous venez?*
- 5) *c'est quand que vous venez?*
- 6) *quand c'est que vous venez?*

Men kan man ikke lige så godt undervise i

- 7) *quand que c'est que vous venez?* eller
- 8) *vous venez quand ça?*

Det åbner for en større diskussion, som pladsen ikke tillader mig at uddybe her. De sidste to sætninger kunne føre til, at man næsten ikke kan sige spørgsmålet forkert, idet jeg går ud fra at de færreste ville finde på noget i retning af **venez quand vous?* Hvis det er rigtigt, ville det jo unægtelig lette sproglærerens arbejde.

Men 1 - 5 vil vel accepteres af de fleste uden at støde alt for meget an mod de gængse normer. Sætningerne hører med andre ord til det man almindeligvis kalder talt standard fransk. Jeg ser her bort fra at de repræsenterer forskellige stillag og muligvis ikke betyder helt det samme, men siges i forskellige situationer, med forskellig grad af insisteren osv.

Derimod ville sætning 7 og 8 (for ikke at nævne de 7 attesterede varianter jeg ikke har nævnt) næppe blive generelt accepteret (men selvfølgelig forstået).

Standard fransk er anvendeligt i et meget stort antal situationer, ja vel i virkeligheden alle dem en udlænding kommer i, og med det som udgangspunkt kan man let lære mere specielle udtryksmåder. Generelt tror jeg, at man klarer sig bedre ved at vide, at en mand f.eks. kan hedde *monsieur* eller *homme* end hvis man (som en dansk udvekslingsstuderende jeg en gang mødte i Frankrig) tror at *mec* er et neutralt ord der kan bruges overalt.

En indfødt sprogbruger har et større eller mindre register at råde over og kan indrette sin tale efter situationen eller lade være, hvis han ønsker det. Dette kan man ikke forvente hos en udlænding, læs elev.

Med hensyn til at vide hvor langt man kan fjerne sig fra den såkaldte standard og slippe godt fra det, er der kun at sige at det er svært, så længe talt fransk endnu ikke er tilfredsstillende og udtømmende beskrevet. Som det forhåbentlig vil være fremgået befinder svaret sig et sted mellem sømanden og Geneviève.

Litteratur

Fournier, Jean-Louis: Grammaire française et impertinente. Paris 1992.

Gadet, Françoise: La variation, plus qu'une écume. i: Langue Française no. 115. Paris 1997.

Merde Geneviève! The REAL French you were never taught at school. London, 1984.

Les **mots** des jeunes. Observations et hypothèses. Langue Française no. 114. Paris, 1997.

Tema: Sprogtilegnelse

ÅBNE SIDER

Reception før produktion - proces før produkt

Lone Ambjørn

Lektor, Spansk Institut, HHÅ.

I hvilket omfang er sprogindlærere i stand til at lære og i praksis at bruge de grammatiske strukturer, de undervises i? Dette spørgsmål har været diskuteret i umindelige tider, men tages med fornyet styrke op i 70'erne og 80'erne. I 80'erne dukker der undersøgelser op, der viser, at sprogindlærere er ude af stand til at internalisere nye grammatiske strukturer på en måde, der sætter dem i stand til at bruge dem i praksis, med mindre de er nået til et punkt i deres sproglige udvikling, der tillader optag af ny viden (Ellis 1984, 1989; Pienemann 1984, 1989).

Herefter er det næste spørgsmål, der melder sig, hvordan man i en grammatisk undervisningsplan kan tage højde for denne viden og udvælge og graduere indholdet på en måde, der er i overensstemmelse med den måde, sprogindlærere rent faktisk lærer sprog på. Dette spørgsmål er der i 90'erne for alvor taget fat på at løse inden for den forskning i andetsprogstilegnelse, der baseres på psykolingvistiske iagttagelser (f.eks. Cadierno 1994; Ellis 1993a/b, 1995). Med henblik på en belysning heraf, skelner jeg imellem to metoder, jeg til formålet har valgt at benævne hhv. den produktorienterede (den traditionelle og fortsat mest udbredte) og den forståelsesorienterede (med forankring i psykolingvistikken).

Definitioner

For at forklare de grundlæggende forskelle imellem de to metoder, skal fire nøglebegreber inden for andetsprogstilegnelse defineres:

Input: de fremmedsproglige data, sprogindlærerne udsættes for gennem kontakt med fremmedsproget gennem mundtlig og skriftlig kommunikation. Endvidere kan input også komme fra bevidstgørelse om sproglige strukturer.

Intake: hvad sprogindlærerne forstår af input, men ikke nødvendigvis er i stand til at bruge i praksis.

Inputforarbejdning: konvertering af input til intake, hvilket er en første forudsætning for, at der overhovedet finder en indlæring sted. Inputforarbejdningen spiller derfor en hovedrolle i indlæringsprocessen.

Output: det sprog, sprogindlærerne producerer i skrift og tale.

Produktorientering vs. forståelsesorientering

Ifølge den traditionelle, produktorienterede metode starter man i grammatikundervisningen med bevidstgørelsesfasen, hvor sprogindlærerne gives indsigt i en given grammatisk struktur. Denne bevidstgørelse tager f.eks. form af en teoretisk gennemgang med det formål at bibringe sprogindlærerne en eksplicit (bevidst), kontrolleret viden om den pågældende struktur. Umiddelbart herefter følger automatiseringsfasen, hvor strukturen trænes. I denne fase indgår forskellige former for bundne og frie produktive øvelser, der påvirker output, dvs. hvor sprogindlærerne skal producere fremmedsprog i skrift eller tale. Automatiseringsfasen har til formål at bibringe sprogindlærerne en implicit (ubevidst), automatiseret viden, hvormed forstås, at de sættes i stand til ubesværet at bruge den grammatiske struktur i praksis uden at reflektere over det.

Den produktorienterede metode bygger således på den formodning, at den eksplicite, kontrollerede viden kan konverteres til implicit, automatiseret viden ved udelukkende og umiddelbart i forlængelse af bevidstgørelsesfasen at påvirke output gennem gentagen produktiv praksis. Og det er netop denne formodning, der i grammatikundervisningen skaber de indlæringsmæssige problemer, vi alle oplever.

Hvor den produktorienterede metodes mål er output, er den forståelsesorienterede metodes at optimere inputforarbejdningen og dermed fremme intake. Metodens forankring i psykolingvistiske undersøgelser gør, at den, i modsætning til den produktorienterede metode, tager den menneskelige hjernes begrænsede forarbejdnings- og tilegnelseskapacitet i betragtning og fokuserer på aktiviteter, der kan hjælpe sprogindlærere til at effektivisere inputforarbejdningen. Konkret betyder dette en ændring af grammatikundervisningens primære mål fra produktion til reception (forståelse). Det vil sige, at der på det første trin i denne metode fokuseres på input rettet mod forståelse med det formål at fremme intake; først på det næste trin rettes opmærksomheden mod produktion og output i en progression gående fra bundne til frie produktive øvelser.

Sammenfattende kan man sige, at den forståelsesbaserede metode tager selve *processen* i sprogindlæringen i betragtning, og det er heri dens force ligger. Den produktorienterede metodes fokus på output umiddelbart efter bevidstgørelsesfasen kan være ensbetydende med at stille større krav til sprogindlærerne, end de kan klare, hvis de på produktionstidspunktet ikke har opnået tilstrækkelig forståelse af et sprogligt fænomen.

Receptive øvelser

På baggrund af principperne i den forståelsesorienterede metode anvendes altid receptive (forståelsesorienterede) øveformer før de bundne og frie produktive øvelser. En receptiv øvelse har til formål at fremme sprogindlærernes forståelse og adskiller sig fra en produktiv øvelse derved, at den ikke lægger op til nogen form for produktion på fremmedsproget. Med andre ord: sprogindlærerne skal først have forstået et sprogligt fænomen, før de sættes til at producere det samme. Ved på denne måde at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, formodes denne i sidste instans at blive bedre.

I samarbejde med min kollega Vibeke Andersen har jeg til grammatikundervisningen i spansk på BA-studiet udarbejdet en receptiv øvelsestypologi baseret på principperne i den forståelsesorienterede metode. Hos Ellis (op.cit.), som vi primært har ladet os inspirere af, fandt vi kun øvelsesforslag skitseret på et overordnet plan, dvs. for lidt konkretiserede til at vi uden videre kunne overtage dem. Dertil kommer, at vi havde brug for en receptiv øvelsestypologi, der kunne opfylde målet med grammatikundervisningen på en højere læreanstalt, hvor de studerende ikke alene skal kunne bruge de grammatiske strukturer i praksis, men også sættes i stand til at analysere og diskutere dem på et overordnet og abstrakt niveau med inddragelse af metalingvistiske termer.

De grundlæggende receptive handlinger, vores øvelsestypologi rummer, kan skitseres som følger:

- besvare spørgsmål
- identificere fænomener
- etablere sammenhænge imellem form-betydning/funktion
- udlede regler
- beskrive fænomener
- forklare fænomener kontrastivt

- diskutere og løse problemstillinger

I realiteten er det kun fantasien, der sætter grænser for udformningen af receptive øvetyper, men her bringes et par illustrerende eksempler fra vores spanskundervisning på BA-studiets første år:

Form - betydning/grammatisk funktion

I denne øvetype opstilles sproglige størrelser, der enten er helt eller næsten identiske. Formålet med øvelsen er, at de studerende skal registrere og forstå sammenhængen imellem sproglig form og betydning/funktion, især i de tilfælde, hvor der, pga. eksemplernes lighed, ligger potentielle sproglige fælder. Er par eksempler på denne opgavetype fra to forskellige grammatiske områder:

Hvilken funktion (adjektiv eller adverbium) har de fremhævede ord i nedenstående sætninger?

a. *Felipe es muy **bajo**.* - Felipe er meget lav

b. *Hablan muy **bajo**.* - De taler meget lavt

Hvilke sætninger ækvivalerer betydningsmæssigt?

1. *Juan durmió* - a. Juan faldt i søvn

2. *Juan se durmió* - b. Juan sov

Systematisering

I denne øvelse præsenteres 10-20 blandede og repræsentative eksempler inden for et større grammatisk emne (f.eks. konjunktiv i bisætninger), som de studerende skal systematisere iht. den pågældende grammatiske regel, de illustrerer. Formålet er at træne de studerende i at gennemskue fælles grammatiske strukturer i forskellige sætninger. Ved at udføre handlinger som registrering af ligheder og forskelle samt systematisering arbejder de studerende med de grammatiske regler på tværs af paragrafferne i deres grammatik.

Problemløsning

I problemløsningsøvelser anføres en række grammatiske problemstillinger. Der stilles spørgsmål af typen:

- hvorfor formulering a. her og ikke b.?
- kan formulering a. erstatte b., uden at betydningen ændres?
- kan man anvende både formulering a. og b.? Hvorfor (ikke)?
- gengives nedenstående sætning med formulering a. eller b.? Hvorfor?
- er a. eller b. den korrekte formulering i denne kontekst? Hvorfor?

Formålet med denne mere fortolkende øvetype, som med fordel kan løses som gruppearbejde, er, at få de studerende til at tænke selvstændigt i grammatiske baner samt vænne dem til at diskutere grammatiske problemstillinger.

Mundtlig sprogfærdighed

Fokus har i ovenstående været på grammatikundervisningen og dermed på udviklingen af sprogindlærernes formalsproglige kompetence. Som noget nyt skal det imidlertid postuleres, at principperne i den forståelsesorienterede metode med stor fordel også kan anvendes inden for undervisning i mundtlig sprogfærdighed med fokus på oparbejdelse af den pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence.

Specifikt til de tre første semestre på BA-studiet i spansk har jeg udviklet en undervisning i mundtlig sprogfærdighed bygget op omkring en bevidstgørelsesfase, hvor input kommer fra såvel teoretisk indføring i kommunikative fænomener som fra de data, de studerende udsættes for gennem kontakt med fremmedsproget via mundtlig kommunikation. Som et led i bevidstgørelsesfasen og med henblik på at fremme intake, laver de studerende en række receptive øvelser, der, som nævnt, ikke tillader sproglig produktion. Til formålet har jeg udviklet en receptiv øvelsestypologi indeholdende handlinger, der er identiske med de ovenfor beskrevne til grammatikundervisningen, men som i stedet fokuserer på kommunikative fænomener som f.eks. dialogopbygning, talerskiftmekanismer, gambitter, sproghandlinger og kommunikationsstrategier.

Efter de receptive øvelser i bevidstgørelsesfasen, følger det første trin i automatiseringsfasen, der baseres på bundne produktive øvelser, efterfulgt af det næste trin i automatiseringen i form af frie produktive øvelser. Denne progression skal illustreres nedenfor med udgangspunkt i emnet "emneskift i dialogen".

Fase 1: Bevidstgørelse

Teoretisk gennemgang af "emneskift i dialogen":

- Emneskift uden markering
- Emneskift via small talk
- Emneskift ved hjælp af gambitter (f.eks. *forresten; apropós; nå, men; for at vende tilbage til ...*)
- Adækvate og inadækvate emneskift

Fase 2: Receptive øvelser

- Besvarelse af spørgsmål til den gennemgåede teori
- Øvelser, hvor de studerende skal identificere emneskift i autentiske dialoguddrag
- Øvelser, hvor de studerende skal systematisere forskellige gambittyper præsenteret i mindre dialoguddrag
- Problemløsningsøvelser som beskrevet ovenfor

Fase 3: Bunden produktiv øvelse

- Emneskift-funktionen isoleres og trænes med udgangspunkt i 3 små dialoger af hver ca. 6 min.'s varighed. Rollerne som A, B og C fordeles. F.eks.:
A samtaleåbning + introduktion af emne
B emneskiftmarkering efterfulgt af nyt emne
C observatør med henblik på efterfølgende evaluering
Herefter byttes roller, så alle deltagere får prøvet de tre roller.

Fase 4: Fri produktiv øvelse

Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere er det samtalegruppens opgave at opbygge og holde en samtale i gang over de emner, der er anført i kasserne. Træning af emneskiftfunktionen ligger i overgangen fra én kasse til en anden.

At være studerende	Danmark og danskere	et udlandsophold
parforhold	fremtidsplaner	en oplevelse
vold	racisme	Spanien og spaniere
frit emne	frit emne	frit emne

Reception før produktion - proces før produkt

Den forskningsgren inden for andetsprogstilegnelse, der tager udgangspunkt i resultater fra den psykolingvistiske forskning, bidrager med en yderst plausibel forklaring på de indlæringsmæssige problemer, man i årevis har diskuteret inden for grammatikundervisningen. Løsningsforslaget gående på at satse på reception som et formidlende led før produktion er i sin grundtanke måske ikke revolutionerende ny, men bliver af forskere på området sat ind i en sprogindlæringsmæssig og metodisk sammenhæng, som tydeliggør og overbeviser om anvendeligheden heraf.

På baggrund af mine positive erfaringer med systematisk at applicere den forståelsesorienterede metode inden for mundtlig sprogfærdighed, er det min overbevisning, at principperne i den med stor fordel kan anvendes generelt inden for sprogundervisningen uanset dennes mål og niveau. Af samme årsag skal jeg plædere for, at man, når det drejer sig om udvikling af undervisningsmaterialer, i højere grad end det er tilfældet nu, retter opmærksomheden mod metodiske indfaldsvinkler, der i lighed med den forståelsesorienterede, tager sigte på fremme af indlærings- og tilegnelsesprocessen som det primære og på undervisningsproduktet som det sekundære.

Litteratur

Cadierno, Teresa: "On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations". i: Pluridicta 29, 1994.

Ellis, Rod: "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH- questions by children". i: Applied Linguistics, 5, 1984, s. 138-155.

Ellis, Rod: "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". i: Studies in Second Language Acquisition, 11, 1989, s. 305-328.

Ellis, Rod (a): "Interpretation-based grammar teaching". i: System, 21/1, 1993, s. 66-78.

Ellis, Rod (b): "The structural syllabus and second language acquisition". i: Tesol Quarterly, 27/1, 1993, s. 91-113.

Ellis, Rod: "Interpretation tasks for grammar teaching". i: Tesol Quarterly, 29/1, 1995, s. 87-105.

Pienemann, M.: "Psychological constraints on the teachability of languages". i: Studies in Second Language Acquisition, 6, 1984, s. 186-214.

Pienemann, M.: "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses". i: Applied Linguistics, 10, 1989, s. 52-79.

Tema: Sprogtilegnelse

ÅBNE SIDER

Om Europarådets sprogprojekter

Elsebeth Rise

**Cand.pæd., forskningsbibliotekar på
Danmarks Pædagogiske Bibliotek.**

Et af Europarådets mål er at fremme fri bevægelighed af mennesker, information og ideer i Europa. Kendskab til fremmedsprog fremmer målet ved at opbygge en fælles forståelse og accept af kulturforskelle. Interessen for fremmedsprog kommer til udtryk gennem sprogprojekterne. AILA (*International Association of Applied Linguistics*) med nationale afdelinger, i Danmark ADLA, er en aflægger af Europarådet med det formål at fremme forbindelsen mellem forskning og undervisning (Trim: A View, 1996).

Denne artikel giver en oversigt over Europarådets hidtidige fire sprogprojekter med særlig vægt på det sidste. Siden 1961 har de afløst hinanden. Hvert projekt har trukket på indsatsen af mange landes forskere, lærere og administratorer og resultaterne er udmøntet i pamfletter, bøger og rapporter. Til de afsluttende konferencer har medlemslandene sendt delegationer og observatører for at opfange de seneste tendenser og drøfte resultaterne mhp i enighed at fremsende anbefalinger til landenes undervisningsministre. I april 1997 afholdtes den afsluttende konference på det seneste sprogprojekt "*Language Learning for European Citizenship*".

Konkret har projekterne medført gennemgribende ændringer i fremmedsprogsundervisningen. Litteraturen herom er righoldig; en god del findes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Det første sprogprojekt 1962-72

Det første større sprogprojekt fremhævede nødvendigheden af at etablere strukturer for internationalt samarbejde, innovation i undervisningssektoren og informationsudveksling. Sprog skulle ikke længere være en luksus for eliten, men en kilde til information og kultur for enhver, en demokratisk rettighed.

Modern Languages 1971-81

I det andet sprogprojekt arbejdede man frem mod et europæisk unit-credit system for voksne som et led i livslang læring. Havde man lært en bestemt unit, ville man opnå credit derfor, uanset hvilket europæisk land man opholdt sig i. Credit-tanken faldt i første omgang; men ekspertgruppen og dens netværk udviklede en art syntese ud fra en lang række tilgange, herunder målspecifikationer ud fra behov, elevcentreret undervisning, autonomi og

medieteknologi.

I Tærskeltrin (*Threshold Level*, 1974) specificeredes mindstekrav til de sproglige færdigheder, der er nødvendige for at omgås folk fra andre lande i dagligdags situationer. Der udvikledes et apparat af situationer, funktioner, temaer og begreber med en kerne af grammatiske udtryk og generelt ordforråd. Opmærksomheden skiftede fra form til funktion. Tærskeltrin blev først beskrevet for engelsk; i dag findes Tærskeltrin for andre 19 sprog (fransk, tysk, spansk, italiensk, dansk, hollandsk, svensk, norsk, katalansk, baskisk, portugisisk, walisisk, russisk, lettisk, estisk, litauisk, maltesisk, irsk og græsk). Waystage er et mindre avanceret niveau for engelsk.

Learning and Teaching Languages for Communication 1982-88

Hovedtemaer for det tredje projekt var kommunikativ sprogundervisning og læreruddannelse med særlig vægt på klassetrin syv til ti, voksenuddannelsen og indvanderområdet.

I 37 internationale workshops for læreruddannere arbejdede man med det teoretiske grundlag for kommunikativ undervisning, mål, materialer, metoder, vurdering, læreruddannelse, innovation (Girard og Trim 1988). Et rigt netværk af undervisere og forskere i samarbejde på tværs af grænser udbyggedes. I *Schools Interaction Network* (1977-87) besøgte et lille team forskningsaktive personer andre medlemslande mhp observationer og diskussioner af innovative projekter (Girard og Trim 1988; Broberg 1990).

Ved projektets afslutning i 1988 og i tiden efter fik Europarådet nye østeuropæiske medlemmer. Det internationale sprogarbejde fik nye dimensioner og færre penge. Europarådet har i dag over 40 medlemmer.

Language Learning for European Citizenship 1989-96

Dette fjerde projekt behandler emneområderne: målspecifikationer (flere levels og specialiseringer); kommunikations- og informationsteknologi; tosproget undervisning i tosprogede områder og sprog som redskabsfag i andre fag; udvekslinger og studierejser; elevautonomi; evaluering; lærer- og efteruddannelse. Følgende sektorer af uddannelsessystemet prioriteres:

- tidlig fremmedsprogsundervisning (5/6-10/11 år)
- klassetrin elleve til tretten (15/16-18/19)
- erhvervsuddannelserne
- avanceret voksenuddannelse

Final Report (1989-96) giver et samlet overblik over projektet, herunder en række anbefalinger og forslag til fremtidig handling. I 1990 udbygges både Threshold Level og Waystage med flere specifikationer og strategier. Med *Vantage Level* (1996) specificeres et højere niveau, således at der nu foreligger et treleddet system for engelsk, der i princippet kan overføres til alle sprog. Af andre nyudgivelser og landvindinger skal omtales: 1) *New style workshops*; 2) De fem kompendier over prioritetsområderne; 3) Rammebeskrivelsen; 4) *Language Portfolio*; 5) Strategisk kompetence.

Workshops

New style workshops (1990-1996) er trefasede: To lande melder sig som værter i et eller flere prioritetsområder, kompetente folk vælges og samarbejder med Europarådets eksperter; ved den første workshop gøres status over emnet, relevante områder for forsknings- og udviklingsarbejde findes og et handlingsprogram for de næste 2 år nedfældes. De vedtagne projekter føres ud i livet og afrapporteres på workshop nr. 2 i det nye værtsland, hvor der tages stilling til det fremtidige arbejde.

Til hver workshop findes en rapport. Desuden er der udarbejdet 5 kompendier over prioritetsområderne, hvor de vigtigste erfaringer er anført.

Tidlig fremmedsprogsundervisning

Foreign Language Learning in Primary Schools (5/6 to 10/11) red. af Peter Doyé (Tyskland) og Alison Hurrell (Skotland) er tænkt som håndbog; workshops med tilhørende forsknings- og udviklingsarbejder analyseres; der gives et rationale for tidlig fremmedsprogsundervisning, og mål, metoder, ressourcer, organisation, evaluering, læreruddannelse behandles. Det anbefales at undervisning i fremmedsprog og fremmed kultur indgår i læseplanerne med tværkulturel kommunikativ kompetence som overordnet mål.

Sociokulturel kompetence

The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching red. af Michael Byram (UK) og Geneviève Zarate (Frankrig) har som pointe, at undervisningen i viden om og forståelse af en anden kultur og et andet samfund er underordnet undervisningen i selv at kunne opdage og at kunne analysere; tilegnelsen af tværkulturel kompetence skal få eleverne til at anerkende og vedkende sig relativiteten i kulturel praksis, værdier og anskuelser. Pædagogisk innovation eksemplificeres i syv case-studies. Forholdet mellem teori og praksis i udviklingen af mål og definitioner for det sociokulturelle aspekt i fremmedsprogsundervisningen diskuteres.

Kommunikations- og informationsteknologi

New Technologies in Language Learning and Teaching udg. af Anne-Karin Korsvold (Norge) og Bernd Rüschoff (Tyskland) indeholder en oversigt over informations- og kommunikationsteknologiens potentiale for sprogundervisning, herunder teoretiske overvejelser, case studies og resultater fra projektarbejde i ni artikler. Betydningen af adgangen til autentisk materiale og kulturel information, til internationale kontakter, netværk, samt fjernundervisning fremhæves.

Erhvervsrelateret fremmedsprogsundervisning

Language for Work and Life. The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning red. af Gerd Egloff og Anthony Fitzpatrick (Tyskland) påviser, at erhvervsuddannelsernes fremmedsprogsundervisning er den hurtigst voksende sektor i hele Europa. Erfaringer med autonomi, teknologi, telematik, vurdering, evaluering, behov, materialeudvikling, indlæringsmiljø og læreruddannelse gennemgås.

Anbefalingerne drejer sig især om forskning inden for det kommunikative potentiale i forskellige erhvervsområder, om læreruddannelse, materialeudvikling, evaluering og certificering.

Elevautonomi

L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement/Learner Autonomy in Modern Languages. Research and Development red. af Henri Holec (Frankrig) og Irma Huttunen (Finland) giver en teoretisk og praktisk præsentation med begrebsafklaring, og betingelserne for selvstyret indlæring beskrives; workshops og udviklingsarbejder gennemgås med anbefalinger.

Rammebeskrivelsen

På et Symposium i Rüschlikon (1992) i Schweiz anbefalede man Europarådet at etablere en "omfattende, sammenhængende og gennemskuelig" rammebeskrivelse for sprogfærdighed, sådan at lærnere selv kunne vurdere deres fremskridt i forhold til et defineret referencemateriale.

Et svar herpå er *Modern Languages: Learning, Teaching Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2*. Det er en åben, ikke foreskrivende rammebeskrivelse, der kan (ikke skal) tjene fagdidaktiske beslutninger i det enkelte land. Den er under stadig revision, og den skal ses på baggrund af den sproglige og kulturelle spredning i Europa. Den kommunikative kompetence forklares, sprogbrug og sprogbruger beskrives, tasks og tekst diskuteres, sprogspredningens betydning for læreplanstænkningen overvejes, skalaer og trin etableres mhp sammenlignelighed. Begrebsapparatet tjener til refleksion over mål og metoder og kan danne grundlag for selvstyret læring og selvvurdering i skolen og i et livslangt forløb. Hertil hører brugervejledninger for elever, lærere, læreruddannere, eksaminatorer, lærebogsforfattere, læseplansudviklere, beslutningstagere, udbydere af voksenundervisning.

Portfolio

Hånd i hånd med rammebeskrivelsen går *European Language Portfolio*. Portfolio er et sprogpas eller en logbog, som oplyser om officielle eksamener, men også rummer lærers egne angivelser af kurser, læste tekster (papir, elektronisk, av), erfaringer med at lære (dagbog) og med selvsvurdering.

I forslaget indgår portfolio for både børn og voksne; politisk håber man på samarbejde med EU om sammen med regeringerne og andre at overveje, hvordan portfolio kan gennemføres som forsøg i de næste år.

Strategisk kompetence

I rammebeskrivelsen er komponenterne i kommunikativ kompetence nedbragt til tre: lingvistisk kompetence, sociokulturel kompetence og pragmatisk kompetence. Strategisk kompetence beskrives imidlertid i: *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching* af Henri Holec, David Little, René Richterich, 1996. Bogen indeholder tre studier: *Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process*; *Strategic competence: Acquiring learning and communication strategies*, samt *Self-directed learning: an alternative form of training*.

Det næste projekt 1997-2001

Ved den afsluttende konference i Strasbourg anbefalede man et nyt - begrænset - projekt, hvor man bl.a. ville koncentrere sig om at udbrede kendskabet til resultaterne fra de hidtidige projekter, igangsætte pilotstudier i forbindelse med rammebeskrivelsen og portfolio, evt. i samarbejde med EU, og fortsat arbejde med lærernes uddannelse og videreuddannelse. Projektet er vedtaget og hedder: *Language Policies for Multilingual and Multicultural Europe*; det skal vare til 2001, som er udnævnt til EUs europæiske sprogår. Leder er Joe Sheils; John Trim, de tre foregående projekters chef, gik fra borde hjerteligt hyldet for årtiers enestående indsats.

Litteratur

Broberg, Margareta: Europarådets publikationer om sprog. En bibliografi. Kbh. EF Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik, 1990. 163 s.

Ek, J.A.van & J.L.M.Trim: Threshold Level 1990. Rev. & extended version. Strasbourg, Council of Europe Press, 1991. 252 s. (Modern languages)

Ek, J.A.van & J.L.M.Trim: Vantage Level. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, 1996. 147 s. (Modern languages)

Ek, J.A.van & J.L.M.Trim: Waystage 1990. Rev.& extended version. Strasbourg, Council of Europe Press, 1991. 154 s. (Modern languages)

European Language Portfolio. Proposals for development with contributions by I. Christ et al. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 1997. 111 s.

Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11) ed. by Peter Doyé, Alison Hurrell. Education Committee, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing, 1997. 104 s. (Modern languages)

Holec, Henri, David Little & René Richterich; *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1996. 127 s.

Korrum, Lis: Europarådskonference om fremmedsprog. I: [Sprogforum; 1997, nr. 9, s. 4-6.](#)

Language Learning for European Citizenship. Final report (1986-96). Comp. & ed. by John Trim. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation Education Committee, 1997. 101 s. Bibl.

Languages for Work and Life. The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL). Ed. by Gerd Egloff, Anthony Fitzpatrick. Strasbourg, Education Committee, Council for Cultural Co-operation, 1997. 220 s. (Education. Modern languages)

Learning and Teaching Modern Languages for Communication. Final report of the project group (activities 1982-87). Ed. by Denis Girard & John Trim. Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Cooperation,

1988. 115 s. (også fr. udg.)

Modern Languages. Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal. Modern languages. Strasbourg, Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee, 1996. 213 s.

- Guide for Adult Learners. Draft 1 prep. by Ph. Riley, S.Bailly, M.-J-Gremmo. CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) Université de Nancy 2. 1996. 26 s.

- Guide for Curriculum Developers. Draft 1 prep. by G.L.M.Stoks on behalf of SLO. 1996. 31 s.

- Guide for Educational Policy Decision Makers. Draft 1 prep. by André Baeyen & Rune Bergentoft. 1996. 37 s.

- Guide for Examiners. Draft 1 prep. under the direction of M. Milanovic (A.L.T.E). 1996. 53 s.

- Guide for Learners in upper secondary education. Draft 1 prepared by S.Devitt. 1996. 23 s.

- Guide for Providers of Adult Education. Draft 1 prep. by M. Makosch & A. Fitzpatrick on behalf of I.C.C. 1996. 22 s.

- Guide for Teachers. Draft 1 prep. by Brian Page. 1996. 21 s.

- Guide for Teacher Trainers (Primary Education). Draft 1 prepared by Rita Balbi. 1996. 31 s.

- Guide for Teacher Trainers (Secondary School). Draft 1 prep. by Barry Jones. 1996. 32 s.

- Guide for Textbook and Materials Writers. Draft 1 prep. by Andy Hopkins. 1996. 31 s.

New Technologies in Language Learning and Teaching. Ed. by Ann-Karin Korsvold & Bernd Rüschoff. Strasbourg, Education Committee, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe Publishing, 1997. 156 s. (Education. Modern languages)

North, Brian: Scales of Language Proficiency. A survey of some existing systems. First meeting of the working party on a common European framework of reference for language teaching and learning. Strasbourg, 21-22 October 1993. Strasbourg, Council for Cultural for Cultural Co-operation, 1993. (Language learning for European citizenship)

Sheils, Joe: Communication in the Modern Languages Classroom. Strasbourg, Council of Europe, Council of Cultural Co-operation, 1988. 309 s. (Education & Culture) (Project no. 12 "Learning and teaching modern languages for communication")(fr. & ty. udg.)

The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Ed. by Michael Byram & Geneviève Zarate. Strasbourg, Education Committee, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe Publishing, 1997. 120 s. (Education. Modern languages)

30 Years of Language Teaching. Ed. by Eric Hawkins. London, CILT, Centre for Information on Language Teaching and Research, 1996. 424 s.

Transparency and Coherence in Language Learning in Europe. Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschlikon. Switzerland, 10-16 November 1991. Report, Rapporteur John Trim, ed. by Brian North, Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1992. 211 s.

Trim, John: Modern Languages in the Council of Europe. I: Language Teaching ; vol. 29 ; 1996 ; nr.2, s. 81-85.

Trim, John: Council of Europe Workshops 1990-1996 (conclusion). I: Language Teaching ; vol. 30 ; 1997 ; nr.2, s.88-89.

Trim, John: A View from the Bridge. I: 30 Years of Language Teaching. 1996. S. 324.
