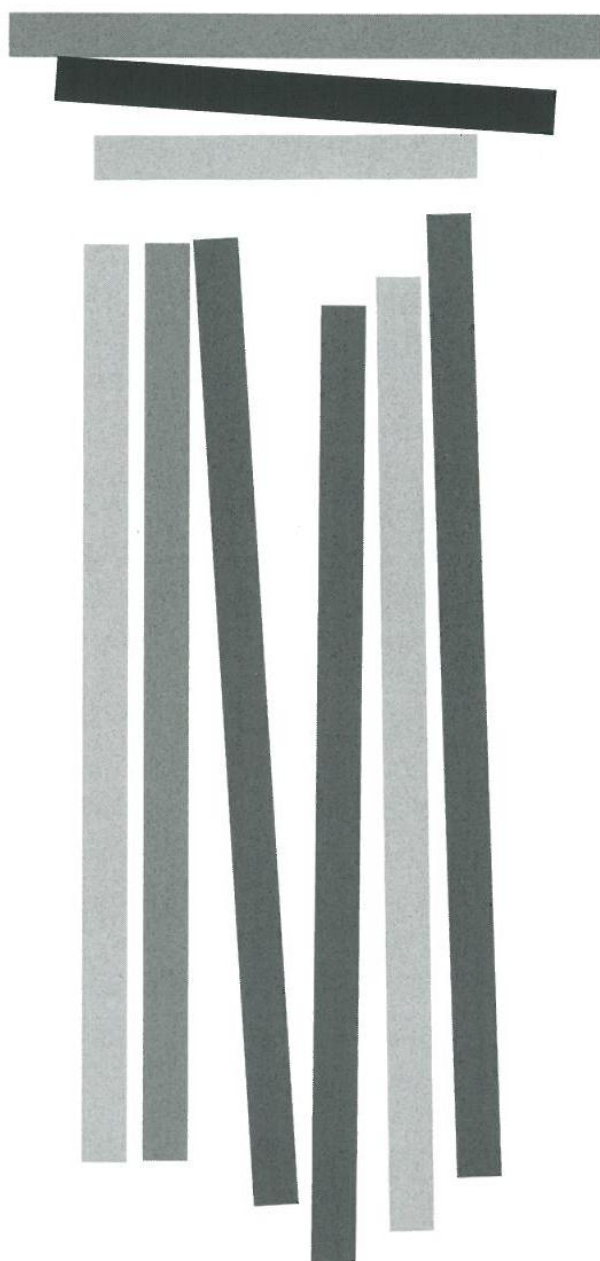


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1995 · Nr. 2

Didaktiske tilløb





Redaktionen for nr. 2:

Nanna Bjargum, Leni Dam, Ulla Pia Ohrt
og Michael Svendsen Pedersen

Alle ligger nu som fuldtekst, og kaldes frem ved at klikke på artiklen

Indhold

Forord: [Didaktiske tilløb](#)

Den sprogpoltiske kronik:

[Niels Iversen: Decentralisering og kvalitet - à propos den nye folkeskolelov](#)

[Arne Mørch: Humanistisk pædagogik](#)

[Karen Aarøe: Læseplansarbejdet i fremmedsprog](#)

[Helene Qvistgaard, Bente Andreasen og Christina Sommer: Der burde være andre måder. Elevernes bud på en bedre tyskundervisning](#)

[Jane & Tony Parsons: Innovation - 3 strategier](#)

[Leni Dam: I morgen vil jeg lave det hele om! Erfaringer med en videreuddannelsesmodel for sproglærere](#)

[Pia Ohrt: En anden måde at gøre det på](#)

[Kirsten Gjaldbæk og Kurt Jonas: Letland finder sine sprog. Læreplansimperialisme/ læreplansidealisme](#)

[Johannes Wagner: Moderne fremmedsprogsundervisning og den faglige tradition](#)

Didaktiske tilløb

Perspektivet i den pædagogiske debat har i løbet af de sidste 10-20 år drejet sig 180 grader: Fra fokuseringen på læreren som den der planlægger og styrer undervisningen, er der nu en stigende opmærksomhed om eleverne/deltagerne/de studerende som subjekter i forhold til deres egen læringsproces. Slagord som elevcentreret pæda-gogik, elevautonomi, humanistisk pædagogik, konstruktivisme (eleverne opbygger selv deres egen viden) trænger sig på. Inden for undervisningen i sprog og kultur er de foretrukne ord sprogtilegnelse og udvikling af kulturforståelse; nogle bruger det engelske ord learner - eller det fordanskede ord lærer - for at markere, at vi ikke mere har at gøre med elever i traditionel forstand, men med mennesker, der tilegner sig sprog og kultur både i skolens formelle sammenhæng og i mere uformelle sammenhænge udenfor. Det gælder for såvel fremmedsprogstilegnelsen som tilegnelsen af dansk som andetsprog.

Dette skift indebærer fornyelse på alle leder og kanter af undervisningen, herunder undervisningen i sprog og kultur: Elevernes (lærernes) arbejde med sproget må være meningsfuldt for dem og det må være drevet af deres egne oplevede behov og livsperspektiver. De skal have lejlighed til at udvikle en bevidsthed om, hvordan man kan udvikle sin egen sprogfærdighed, og hvordan man selv kan opsøge og formidle information om kultur- og samfundsforhold. De skal kunne bruge læreren som vejleder og som ressourceperson, ikke som traditionel underviser. Under overskriften "Humanistisk pædagogik" beskriver [Arne Mørch](#) nogle aspekter af dette perspektivskift på basis af en omlægning af latinundervisningen i gymnasiet .

At fokusere på eleverne indebærer at betragte dem som individer, der også har et liv uden for skolen, hvor de tilegner sig færdigheder og viden om sprog og kulturer, på rejser, ved fjernsynskigning, ved iagttagelse af lokalsamfundets kulturelle sammensathed. Måske vil forskning i de forskellige elevgruppers livsverden og oplevede behov afsløre mange uoverensstemmelser mellem, hvad lærerne hhv. 'systemet' mener eleverne skal tilegne sig, og hvad eleverne selv mener herom. Vi bringer resultater af en undersøgelse af elevers bud på en bedre tyskundervisning, lavet af [Helene Qvistgaard, Bente Andreassen og Christina Sommer](#).

Undervisningssystemerne i de forskellige lande reformeres i stærkt tempo. Nye læseplaner/læreplaner skrives, bl.a. i disse måneder læseplanerne for folkeskolen, se artiklen af [Karen Aarøe](#), der gør rede for hovedtankerne bag læseplansarbejdet for fremmedsprogene i folkeskolen, bl.a. tankerne om et nyt sprogsyn. Vi bringer også en beretning om internationalt samarbejde vedr. læseplansudvikling i Letland, skrevet af [Kirsten Gjaldbæk og Kurt Jonas](#).

Denne fornyelse (eller innovation) kræver en indsigt i udviklingsmulighederne i kulturen inden for de forskellige uddannelsesformer, og en vilje til opgør med de udlevede dele af traditionen. [Johannes Wagner](#) gør i denne forbindelse rede for, hvilken betydelig rolle traditionen spiller inden for de forskellige sprog og de forskellige uddannelsesformer.

Fornyelsen kræver en ny selvforståelse og en ny professionalisme hos lærerne, som skal fungere som vejledere og bedømmere i forhold til elevstyrede aktiviteter. Måske var det på tide, at der i højere grad kom en opmærksomhed om lærerne igen, denne gang set som subjekter i forhold til deres egen udviklingsproces i dialogen med de andre subjekter, eleverne.

Denne problematik tages op af [Jane Parsons og Tony Parsons](#) (Lancaster, England), der giver en oversigt over innovationsstrategier og fortæller om, hvordan en gruppe danske sproglærere, via et kursus i England, har gennemført innovation i danske tekniske skoler. [Leni Dam](#) beskriver et andet internationalt uddannelsesprogram for sproglærere, der indebærer en kollektiv bearbejdelse af erfaringer med udvikling af undervisningspraksis. Som konkret eksempel fortæller [Ulla Pia Ohrt](#) om en ny måde at udvikle lytteforståelse på.

At realisere disse tanker i alle dele af uddannelsessystemet kræver selvfølgelig ressourcer. Den nye

lærerprofessionalisme kan f.eks. ikke opbygges uden en intensiveret efteruddannelse. Vi står her over for en sprogpolitisk problematik, som politikerne tilsyneladende slet ikke tager alvorligt. Dette fremgår af vores sprogpolitiske kronik, skrevet af [Niels Iversen.](#)

Redaktionen



**Editors for no. 2:
Nanna Bjargum, Leni Dam, Ulla Pia Ohrt
og Michael Svendsen Pedersen**

Some of the articles are available in full text and are accessed by clicking on them.

Contents

Foreword: [Didactic approaches](#)

Language chronicle:

Niels Iversen: Decentralisation and quality - à propos the new Folkeskole Act

Arne Mørch: Humanist pedagogics

Karen Aarøe: Planning the syllabus in foreign languages

Helene Qvistgaard, Bente Andreassen and Christina Sommer: There must be other ways of doing it. Pupils' proposals for better German teaching

Jane & Tony Parsons: Innovation - 3 strategies

Leni Dam: Tomorrow I'll do things completely differently! Experiences with a further education model for language teachers

Pia Ohrt: Another way of doing it

Kirsten Gjaldbæk and Kurt Jonas: Latvia finds its languages. Curricular imperialism/Curricular idealism

[Johannes Wagner: Modern foreign language teaching and the subject traditions](#)

Didactic approaches

Over the past 10-20 years, the perspective of the pedagogical debate has described a U-turn: it has moved from focusing on the teacher as the person planning and controlling teaching to an increased interest in pupils/participants/students as subjects in relation to their own learning process. Slogans such as student-centred pedagogics, student autonomy, humanist pedagogics, constructivism (pupils construct their own corpus of knowledge) have become buzz-words. Within language teaching and cultural studies the preferred words are language acquisition and the development of cultural awareness - some are fond of using the English word 'learner', or its Danicised equivalent 'lørner' - to stress the fact that we are no longer dealing with pupils in the traditional sense but with people who acquire language and culture both in a formal school context and in more informal contexts outside it. This applies to both the acquisition of foreign languages and to the acquisition of Danish as a second language.

This shift has meant innovation within all aspects of teaching, including the teaching of language and culture. The work of pupils (learners) with language has to be meaningful for them and to be powered by their own experienced needs and life perspectives. They must get the opportunity of developing an awareness of how it is possible to develop one's own language proficiency, and how one is able to access and disseminate information about cultural and social conditions for oneself. They have to be able to make use of the teacher as a guide and as a resource person - not as a traditional teacher. With "Humanist pedagogics" as his title, **Arne Mørch** describes some aspects of this change of perspective on the basis of a reorganisation of latin teaching at sixth-form level.

Focusing on pupils means thinking of them as individuals who also have a life outside school where they acquire skills and knowledge of languages and cultures - when travelling, watching TV, or observing the cultural composition of their local community. Perhaps research into the worlds and perceived needs of the various groups of pupils will reveal considerable divergences between what teachers - according to the 'system' - feel pupils must acquire and what the pupils actually think themselves. We include the results of a survey on pupils' proposals for better German teaching, carried out by **Helene Qvistgaard, Bente Andreassen** and **Christina Sommer**.

The education systems of various countries are being reformed at a rapid pace. New syllabuses/curricula are being written, including at present the syllabuses of the Danish Folkeskole. See the article by **Karen Aarøe**, who outlines the main ideas underlying syllabus planning for foreign languages in the Folkeskole, including those that have to do with a new perception of language. We also include an account of international cooperation in connection with the development of syllabuses in Latvia, written by **Kirsten Gjaldbæk** and **Kurt Jonas**.

This innovation calls for insight into the development potential in culture within the various forms of education as well as a willingness to tackle the obsolescent parts of tradition. **Johannes Wagner** explains in this connection the importance of the role tradition plays within the various languages and the various forms of education.

Such renewal calls for a new self-awareness and a new professionalism among teachers, who must function as guides and assessors in relation to pupil-controlled activities. Perhaps it is time for teachers again to be more centre-stage, this time as subjects in relation to their own development process in the dialogue with other subjects - the pupils.

This issue is dealt with by Jane Parsons and Tony **Parsons** (Lancaster, UK), who provide an outline of innovation strategies and relate how a group of Danish language teachers, via a course in England, has implemented innovation in Danish technical colleges. **Leni Dam** describes another international educational programme for language teachers which involves a collective processing of experiences of teaching practice. As a concrete example, **Ulla Pia Ohrt** talks about a new way of developing listening comprehension.

Of course, resources are required to realise these ideas in all sections of the education system. New teacher professionalism, for example, cannot be built up without intensive in-service training. In this respect we face a language issue which politicians apparently fail to take seriously. This is evident in our language chronicle, written by **Niels Iversen**.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Didaktiske tilløb

DEN SPROGPOLITISKE KRONIK



Decentralisering og kvalitet - à propos den nye skolelov

Niels Iversen

Lektor i fransk ved Danmarks Lærerhøjskole i
København.

Mange debatter forurenes af en forveksling af de to ovenstående ord. Decentralisering opfattes som værende en så stor kvalitet i sig selv, at man slet ikke behøver at være bekymret for kvaliteten! Tendensen er tydelig helt ud i parodiske i den nye skolelov, som efter min mening er garneret med pædagogiske managementord og -tankegange.

Loven rummer mange spændende, men også nye tanker og usikre aspekter. Sådan må det være, hvis man vil udvikle tingene, men det skærper unægtelig kravene til de centrale myndigheders bidrag og vilje til at føle op. For at sikre kvalitet, bør folkettinget og ministeriet se til, **at** loven er klar, **at** den hænger sammen med det øvrige uddannelsessystem, **at** lærerne har reelle muligheder for at kvalificere sig samt **at** der er gode muligheder for ajourføring i form af videreuddannelse og konsulentbistand. På stort set alle områder er der alvorlige mangler!

Den nye lov bygger på mangfoldige forsøg og evalueringer. Selvfølgelig skal forskerne ikke bestemme, hvordan loven skal se ud, men det er tankevækkende, at man på sprogområdet stort set gjorde det modsatte af, hvad evalueringerne anbefalede. Mens anbefalingen af engelsk fra 4. klasse bestemt ikke var klar eller éntydig, blev der utvetydigt argumenteret for at indføre fransk som et tre-årigt forløb på linje med tysk, og ikke som et to-årigt valgfag, hvis afprøvning viste klart utilstrækkelige resultater: enormt frafald (65%) og for lavt niveau. Og nu har vi en ordning, der siger, at det er ligegyldigt om du har fransk/tysk i tre eller to år. Indhold, krav og niveau er det samme. Det er ikke udtryk for vilje til kvalitet.

Uanset hvilke ændringer man vedtager i en ny lov, vil en sådan ny lov normalt medføre behov for en central opfølgning og initiativer fra ministeriets side. En central interesse og sikring af et nogenlunde ensartet niveau er netop meget vigtigt nu, hvor skolens decentralisering nærmer sig det parodiske. Tag Ø-tid som bevis!

Mit eget fag, fransk, er et godt eksempel på manglende central interesse. Som resultat af et fagpolitisk lobbyarbejde, blev fransk anbragt i en meget usikker situation. Således er faktisk ikke én skole forpligtet til

hverken at tilbyde eller at oprette fransk. Men de efterfølgende ungdomsuddannelser er faktisk nu gearret til at modtage fortsætterelever i fransk! En central information, der henvender sig til de mange kredse, der deltager i skolens liv, er derfor meget påkrævet. Men ministeriet undlader tværtimod omhyggeligt at informere offentligheden om de faktiske muligheder for at tilbyde fransk. I en artikel om den nye sprogundervisning i Uddannelse nr.6 1994, omtales muligheden for at tilbyde fransk fra 7. klasse overhovedet ikke, til trods for at netop dette var et af hede temaer op til lovens vedtagelse. Hvad bilder man sig egentlig ind? Det er et klart udtryk for manglende vilje til at informere dækkende fra central side.

Den nye lov og de nye formålsbestemmelser rummer mange gode intentioner. Personlig er jeg glad for opprioriteringen af indholdssiden, ligesom jeg synes, at der er en god vilje til at supplere det kommunikative sprogsyn. Altsammen udmærket, men kære venner, det kræver uddannelse og det koster penge. Og dér ligger det meget tungt med løfterne. Skyldes det, at dette land, hvor få har format og færre talent, som Paul Hammerich omskrev Grundtvig, ikke er i stand til at tænke konsekvent? Er man bange for den langsigtede tankegang?

Der bliver i disse år talt meget om kvalitet. Udmærket; vi ved at kvalitet forudsætter gode kvalifikationer, altså en god uddannelse. Har lærerne det? Jamen, vi er ikke engang nået frem til den diskussion endnu! For vi har jo verdens bedste skole med verdens bedste lærere! Men også her når decentraliseringen parodiske højder. Hør blot her: under den gamle læreruddannelse havde et linjefag et omfang på ca. 370 timer på samtlige seminarier. Under den nye lov, hvor den enkelte institution har fået meget større beslutningskompetence, kan et linjefag variere fra 212 til 325 timer! Hvem sagde enhedsskole og hvem taler om kvalitet? Kan man uddanne en dygtig sproglærer på 212 timer?

Så store uligheder er udtryk for en meget lille tro på, at uddannelse overhovedet spiller nogen nævneværdig rolle. Hvor lang tid tror man egentlig, at den slags kan fungere? Mon ikke det får nogle uheldige konsekvenser for næste generations kunnen?

Den tidligere undervisningsminister Bertel Haarder kom afsted med at definere rammer og indhold i begrebet kvalitet. Han gjorde det stort set til et moralsk spørgsmål om lærernes og elevernes arbejdsindsats, som han fandt utilstrækkelig. Samtidig overså han ganske, at kravet om kvalitet også skal indfries af myndighederne. Man kan kun nå kvalitet ved at sikre tilstrækkelige rammer og vilkår. Og dér ligger det meget tungt. Et lille eksempel: selvom det blev nøje påvist i 1992, har man først nu fundet ud af, at det måske bliver lidt dyrt at oprette et valgfag i fransk eller tysk fra 8. klasse med 4 timer om ugen i to år. Dette timetal er en betingelse for, at eleverne i et sådant valgfag kan indstille sig til folkeskolens afgangsprøve. Hvad gjorde man? Vupti: man indførte administrativt et nyt valgfag! Det hedder Hverdagsfransk/Hverdagstysk, to timer om ugen i to år, og naturligvis ingen afgangsprøve. Nu har man altså i realiteten tre niveauer i fransk/tysk. Det er kaotisk og spild af tid og penge. Man hævder altid, at Danmark har verdens bedste sprogundervisning. Det er da muligt, og hva så? Er den god nok? Det er slet ikke sikkert i betragtning af de opgaver, der venter næste generation, som vel at mærke ikke er født med et verdenssprog som modersmål. Der er masser at gøre endnu, men vores selvgodhed spærrer vejen for den nødvendige diskussion. Et første skridt kunne være nøje og fordomsfrit at kortlægge vilkårene for denne undervisning i Danmark, herunder også og især lærernes kvalifikationer. Og det haster.

Niels Iversen var leder af evalueringen af forsøgene med fransk for Folkeskolens Udviklingsråd 1987-93. Medlem af sekretariatsgruppen for fransk under læseplansudvalget for fremmedsprog.

Tema: Didaktiske tilløb



Humanistisk pædagogik

Arne Mørch
Cand.mag.

Lektor, Midtfyns Gymnasium

For ikke lang tid siden faldt jeg ved en festlig lejlighed i snak med en ældre lærer. Talen kom herunder ind på livsholdninger. På opfordring fortalte jeg, at jeg havde megen kærlighed til den humanistiske livsholdning, hvortil svaret kom prompte: "Jamen humanisme er da ikke en særlig livsholdning. Vi er vel alle humanister".

Hvad er humanisme?

Men humanisme er ikke hvad som helst. Når humanismen tager navn efter det latinske ord **humanus**, er det fordi mennesket tager sig selv alvorligt, dvs. tager ansvar for sine handlinger og sine værdier - uanset iøvrigt hvor usikre de nu ellers kan synes. Modsætningen til humanisme er dermed også klar. I de **autoritære** livsanskuelser lægges autoriteten **uden for** mennesket: i ideernes tågede verden, i den karismatiske gurus lommefilosofi - eller i Guds dunkle lommer. Denne modsætning mellem humanisme og autoritetsdyrkelse har forfulgt os lige siden antikken (jvf. Mørch, 1992).

Men vi har selv ansvaret for vores egne værdier, og hvert enkelt menneske har en værdi som deltager i den demokratiske værdifastsættelse. Mennesket - **homo** - er (om man så er tryk ved det eller ej) dermed også autonomt i den forstand, at det er sin egen dommer.

Det humanistiske menneske

Det humanistiske menneske er selvstændigt i den forstand, at det hele tiden stiller krav om selv at måtte tage stilling, og det er ansvarligt, fordi der til stadighed stilles krav til det om at svare på omverdenens krav. Det lægger dermed heller ikke sit ansvar fra sig ved at acceptere uforståelige autoriteter, som påberåber sig eksklusiv direktoral visdom eller diverse rektorale åbenbaringer.

Hvis skolen skal kunne skabe et sådant autonomt menneske, må den udvise respekt for elevens verden. Den må vise forståelse for, at eleven er et menneske med muligheder for at finde en sandhed, der er større end skolens egen. Det betyder, at læreren fra en autoritetstro og passiv læring skal stræbe mod en dynamisk og aktiv læring, hvor eleven selv i så vidt omfang som muligt overtager ansvaret for sin egen indlæring. I stedet for opdragelse til afhængighed af autoriteter skal hverdagen handle om i selvstændighed selv at turde skabe sine egne værdier. Skolen er ikke til for fagenes eller for lærernes skyld, men for at give eleven mulighed for selv at overtage virkeligheden. Det kræver til gengæld, at opgaven tages alvorligt.

Det pædagogiske rum

I en humanistisk pædagogik mødes vi i alvor om et arbejde, og det betyder, at alle skal være med til at skabe et fornuftigt pædagogisk rum. Lad det være sagt med det samme: det betyder ikke noget med kadaverdisciplin, men enighed om rimelige rammer for et fornuftigt arbejde. Hvordan disse skal se ud, ligger der ingen retningslinier for. Jeg selv begynder skoleåret med at sige til eleverne, at indtil andet fornuftigt foreligger, skal vi have mulighed for at koncentrere os i timerne: ingen toiletbesøg, ingen kaffe fra kantinen, ingen madpakker. Alle arbejder med det, som vi er samlet for at arbejde med. Så enkelt er det. Konsekvensen af at bryde arbejdsroen er dermed også enkel: Gå et andet sted hen! Du må selv vælge, hvad du vil. Her **arbejder vi**. Det er vigtigt at føle respekt for arbejdet.

Hvilken pædagogik skal vi bruge?

Når vi er kommet så langt (og det er såmænd slet ikke så svært endda) kommer vi til sagens kerne: **hvordan bærer man sig ad med at lære**. Det er jo derfor, vi er kommet sammen. Allerførst: det er eleven, der skal lære, og lige fra Dewey har man vidst, at **det er den, der arbejder, der lærer noget**. Det er sjældent, at elever får noget ud af at se en lærer arbejde. Derfor skal arbejdet også placeres der, hvor det hører hjemme: **eleven skal selv tage ansvar for sin egen læring**. Lærerens opgave bliver at hjælpe og støtte i elevens læringsproces. Eleven skal altså spørge læreren, ikke omvendt. Dermed må vi også forkaste den traditionelle lærerrolle, som Kaper i sin tid formulerede den: en spørgeteknik, hvor eleven hele tiden skal føle sig utryk. "Hver elev skal hele tiden føle sig usikker; blot et holdepunkt for en beregning er nok til at berolige det letsindige gemyt og føre tankerne ud i det blå". Kaper sammenligner den gode pædagog med en skarpskytte, som altid er opmærksom på, hvor geværet skal rettes hen. Eleven opfattes i denne pædagogik som et uansvarligt element, der altid skal holdes fast på opgaven. Eller som jeg har hørt en lærer sige det: "Eleverne skal hele tiden holdes i et jerngreb, ellers laver de ballade". Derfor er det efter denne autoritære pædagogik også ligegyldigt, om eleverne markerer eller ikke. Ingen må føle sig sikker, og ved **harpunmetoden** - det pludselige og uventede spørgsmål - sørger man for, at elevernes adrenalin til stadighed pumper løs. Men ingen elever kan holde 6-8 timer ud med et sådant adrenalinforbrug.

Udgangspunktet for en humanistisk pædagogik er derimod tilliden. Eleverne kan godt selv! Eksamenslæsningen afslører jo også, at elever som alle andre mennesker lærer et stof meget hurtigt, når ellers motivationen er til stede. Og vel at mærke, hvis de får lov til at arbejde selv. Det stiller krav til læreren om at turde holde sin kæft, når de andre arbejder. Ikke desto mindre er det det allersværeste for lærere. Vi får jo penge for at sige noget. Måske har vi også mest respekt for os selv, når vi selv styrer det hele. Dermed er vi ved den situation, som vi kender så godt, rammende formuleret af Karen Thygesen (Pædagogik og perspektiv, 1994):

"En dræbende og ganske udbredt kommunikationsform i undervisning går ud på, at læreren stiller et - måske temmelig langt - spørgsmål til hele klassen, hvorefter én elev svarer - kort, fåmælt og flimrende, og kun til læreren. Som så er klar med næste spørgsmål, som en anden elev kan besvare og få kvittering for. Og så videre. Det er det, vi i glade øjeblikke kalder klassesamtalen, og hvis hele timen forløber efter det mønster, går de fleste uoplagte derfra"

En sådan lærer overlader intet til eleverne, formodentlig ud fra den overbevisning, at eleverne ikke kan selv. Men selvfølgelig kan eleverne selv. Det er jo en gammel sandhed, at man føler ansvar, når man gives ansvar, og når elever får ansvar for egen læring, tager de det også. Dermed er de lærerroller, som Bjørgen (Bjørgen, 1994)

kalder for skulptøren og entertaineren passé. Elever skal ikke formes, men udvikle sig, og en undervisningstime er ikke et show. I stedet skal læreren være træner og arbejdsleder, dvs. klargøre målet, præcisere stoffet, give feed-back, motivere og vise metoder og teknikker. Og så altså lære at holde sig i baggrunden, når eleverne arbejder. Det sidste er måske det allervigtigste.

Humanistisk pædagogik

Når man i øvrigt arbejder med humanistisk pædagogik, må man gøre sig klart, **hvorfor man overhovedet er sammen**. Det er ikke nogen autoritet udefra, der afgør timens indhold, men en accept af et fælles mål, fagligt som menneskeligt. I det trygge pædagogiske rum, hvor man er samlet om det fælles mål, må metoderne derfor også rette sig mod dem, det handler om: eleverne. Hvis læreren tør stole på eleverne, og give slip på den detaljerede styring af timen, er det min erfaring, at eleverne lærer en utrolig masse. For sprog timens vedkommende betyder det, at eleverne - evt. i grupper - skal arbejde selv. De kan selv oversætte teksterne for hinanden, og de kan selv spørge læreren, hvis de har problemer. Når sproget skal indøves, kan det fx ske ved spørgsmål, som grupperne selv arbejder med, ligesom læreren kan sætte sig ved den enkelte gruppe og deltage i dens samtale. For at indøve den rette intonation kan grupperne hver især have båndoptagelser med indfødt tale på. Også grammatik kan indlæres decentralt, hvis man sørger for at have decentralt materiale til dette brug - evt. øvelsesprogrammer på edb.

Forudsætningen for alt dette er, at man i bredeste forstand indretter skolen på, at det handler om at give de bedste rammer om indlæringen. Når det er eleverne, det handler om, må vi også være rede til at se deres hverdag fra deres egen synsvinkel. På et normalt gymnasium har eleverne 5-6 fag om dagen i timer à 45 minutter. Under de vilkår kan man naturligvis ikke lære ret meget. Når vi selv arbejder derhjemme, har vi jo heller ikke et ur til at ringe for hvert 45. minut, hvorefter vi slipper alt for at gå videre til noget andet. Indlæring kræver tid, sammenhængende tid. Det er da også efterhånden almindelig accepteret, at der skal undervises i moduler à mindst 2 og helst 3-4 timer. Vi skal naturligvis heller ikke afbrydes af en skoleklokke, når de fleste selv har et ur. En time handler ikke om minutter, men om fag og mennesker. Og et undervisningsmodul kræver et overblik: hvad skal vi lave og hvorfor? Vi må begynde med at være enige om, hvad vi vil.

Foreløbige erfaringer

Jeg har selv gennem flere år arbejdet med en humanistisk pædagogik, og fra 1994-95 har man på Midtfyns Gymnasium indrettet skemaet herefter for ca. halvdelen af lærerne. Det betyder store undervisningsmoduler og arbejde med en ny pædagogik (skoleklokken afskaffede vi for ca. 15 år siden). Da vi drøftede problematikken i foråret 1994, kom alle indvendingerne på bordet: man kunne ikke nå stoffet, eleverne ville ikke acceptere lektier til tre timer i træk, de ville tage frikvarter hele tiden etc. etc. - og så var der **dråbepædagogerne**: det er den daglige dosis, der gør det. Vi fik nyt syn på sagen ved at høre erfaringer fra andre fynske kolleger, der netop i sprogfagene oplevede en betydelig større læringseffekt, når faget fik lov at markere sig i elevernes bevidsthed gennem et større samlet timeforløb. Jeg fik selv for første gang mulighed for at undervise i latin efter disse nye retningslinier: tre timer i træk hver mandag, og så en uge mellem modulerne. Jeg indrømmer: jeg var nervøs. Kan man overhovedet byde folk at have latin i tre timer?

Mine erfaringer har foreløbigt været overvældende positive. Eleverne har aldrig indlært stoffet så hurtigt som nu, og de reagerer alle ved entydigt at fortælle mig, at det er den helt rigtige måde at arbejde på. Timerne går således: først taler vi om, hvordan tiden skal struktureres og bliver enige om forløbet. Derefter arbejder alle i grupper ca. 1 1/2 time med en ny lektie (som altså ikke er gennemgået på forhånd). Jeg hjælper de grupper, som får problemer, ser med på de løsninger, som de har formuleret og retter de afsnit, som eleverne beder om at få rettet. Af og til går jeg min vej, for at eleverne ikke skal spørge mig for meget. De kan jo godt selv, og et spørgsmål til mig er ofte den nemmeste måde til selv at undgå at gøre arbejdet. Så ind imellem hygger jeg mig på gangene med at læse opslag, gå på skolebiblioteket eller samle materiale til en god historie. Undervejs i gruppearbejdet tager eleverne selv det frikvarter, som de vil have dér, hvor det passer ind i deres arbejde. Når jeg selv vil have 10 minutter i kollegers selskab, siger jeg: "Så nu tager jeg frikvarter". "Fint", siger eleverne og arbejder videre. Enkelte elever vil slet ikke holde frikvarter. De vil hellere blive færdige med arbejdet.

Den svage elev

I denne arbejdsform bliver der også tid til at tage sig af den enkelte svage elev. Er der flere svage, sætter vi os i en gruppe og får løst problemerne. Den traditionelle overhøring løses ved at kigge med og svare på spørgsmål. Det er eleverne selv, der skal bede om at få deres arbejde kigget igennem, for det er jo dem selv, der har ansvar for egen læring. Ser jeg tilfældigvis fejl undervejs, retter jeg dem ikke automatisk. Først når eleven får problemer, er motivationen til stede. I øvrigt føler jeg også, at det ofte er aldeles demotiverende for en elev at få alle fejl rettet. Ofte er det bedre at blive gjort opmærksom på, at opgaven er **grebet rigtigt an**. Det handler jo ikke om nusseri på et skattekontor, men om indlæring af færdigheder og viden, og dertil kræves der ofte mere selvtillid og gåpåmod end fejlfrihed og akkuratesse (jfr. Bjørgen, 1994, s. 28-29).

Kulturstoffet

Hvordan er det så gået? Hurtigere altså end sædvanligt, og med et forbløffende højt fagligt udbytte. De svage har fået mulighed for individuel undervisning, og alle har kunnet få kontrolleret deres arbejde, hvis de har bedt om det. Og så det allervigtigste: For første gang i mine mere end 20 undervisningsår har jeg fået tid til at arbejde med den romerske kultur i klassen. Og vi har tilmed haft god tid. En elev har fortalt os om Pompeji, vi har set på romersk arkitektur og vi har prøvet som gamle romere at ligge til bords under indtagelse af kaffe og the. Jeg har fortalt nogle af de gamle myter om Romulus og Remus, og vi har hørt om prins Paris problemer med at få verdens smukkeste kvinde. Og så til det allerbedste: **Eleverne har ingen lektier for**. Hvis de ikke når hele stykket igennem på 1 1/2 time (hvad de fleste gør), behøver de ikke læse resten derhjemme, for det handler om i indlæringsfasen er jo ikke at læse et bestemt antal linier, men om indlæring af formål og syntaks. De fleste læser da rent faktisk heller ikke hjemme, selvom enkelte har forklaret mig, at de lige tager grammatikken op 1-2 gange i løbet af ugen - og det er sikkert fornuftigt nok endda.

Moderne sprogundervisning er jo heller ikke kun arbejde med sproglig kommunikation. Også i kulturtimerne skal eleverne selv arbejde: Undersøge et sagsforhold, læse nogle tekster, kunne fortælle, hvad de har oplevet. Når jeg i sådanne timer har ladet eleverne selv fortælle, hvad de fik ud af nogle tekster, har jeg ofte undret mig over deres resultater. Eleverne finder jo det meste selv, og jeg kan kun give enkelte tilføjelser ud fra den viden og erfaring, som faget og årene nu har givet mig. Det handler altså ikke om, at eleverne skal gætte sig til, hvad jeg nu tænker, men at jeg skal give mig tid til at lytte til dem, når de fortæller hinanden og mig, hvad de selv har fundet ud af.

Kan det lade sig gøre?

Hvilke forhindringer er der for at gennemføre en sådan humanistisk pædagogik på skolen? Bjørgen udnævner (Bjørgen, 1994, s. 100-108) lærere og elever som de største barrierer. Formålsparagraffer, fagplaner, ministerium, direktorat etc. er normalt intet problem, det er i hverdagens traditioner modstanden findes. Mange lærere er godt nok frustrerede over deres hverdag: umotiverede elever, stress, tidnød etc., men vælger alligevel at satse på rutinen. Også elever kan være bange for, at en ny pædagogik kan give en dårligere eksamen. Og senere på universiteterne er disse elever - der ikke har lært at arbejde selv - i øvrigt efter Bjørgens erfaring selv de største barrierer for pædagogisk nytænkning.

Det er min erfaring, at også danske gymnasielærere er nervøse for det nye. Under mine samtaler med kolleger på flere skoler har jeg hørt et utal af indvendinger, hvoraf de fleste nok mere er udtryk for utryghed end for erfaringer: de svage elever tabes, pensum nås ikke, der bliver disciplinære problemer etc. etc. De lærere, som føler sig utrygge, er ofte tilmed ganske gode til at argumentere for deres synspunkter, og får andre usikre med sig. Ny pædagogik betyder jo også en ny slags forberedelse, men hvor får man nye idéer fra, når der ikke er tradition i den danske gymnasieverden for at diskutere pædagogik? Dermed kan det også være noget af en uriaspost at være pædagogisk frontkæmper. Bjørgen siger det meget stærkt (Bjørgen, 1994, s. 20):

"Et tankekors for meg har det vært at belastningen kan bli så stor at den driver spesielt verdifulle medarbeidere ut av skolen".

Jeg tror, at hvis humanistisk pædagogik skal lykkes, må man begynde langsomt: ikke med voldsomme hensigtserklæringer eller ambitiøse målformuleringer, men med at lave sin egen pædagogik om. Succesens rygter breder sig jo alligevel. Derefter kan man finde interesserede kolleger frem og arbejde på at få indført rigtige modultimer - ikke kun dobbelttimer i ny og næ. Dobbelttimer har en tendens til at blive to enkelttimer i træk. Når man har tre timer i træk tvinges man til at tænke sig om. Flere og flere gymnasier afskaffer i øvrigt også nu skoleklokken (Mørch, 1993, s. 109-112).

Modstanden mod at lave noget om kan godt nok i begyndelsen synes meget massiv. Da vi således på Midtfyns Gymnasium fra skoleåret 1994-95 ønskede at indføre modultimer, var protesterne fra elevside markante og højlydte. Vi tog det roligt, gav eleverne en ordentlig orientering, og ved den efterfølgende afstemning blev resultatet: 90% stemte for den nye hverdag. Her i slutningen af oktober 1994 synes alle implicerede elever at være glade for forandringen. Enkelte klager dog over, at deres lærere ikke har ændret på den pædagogiske praksis.

At give los uden at lade stå til

En humanistisk pædagogik handler om som lærer at **turde give los uden at lade stå til**. En lærer ved noget, og skal respekteres for det. En elev har mulighed for at lære noget, og skal respekteres for at turde gøre det på sin egen måde. Dermed handler det også om som lærer at give eleven de bedste redskaber til egen læring: indlæring af metoder og teknikker, hjælp med formulering af mål, overblik over indlæringssituationen og tid nok til det hele. Og først og fremmest: en forståelse for, at læring ikke er lærerens ansvar, men elevens egen mulighed. At ingen elev er helt fortabt uden en lærer, og at skolens mål er at give eleven de bedste redskaber til selv at danse sin egen livsdans. Eller som Malinowski siger det:

"Verden
er ikke en have, fortabt
uden gartnerens nåde.
Den er en dans
man ikke skal spænde ben for
men deltage i. Danseren
er den bedste gartner".

Litteratur

Bjørgen, Ivar A.: Ansvar for egen læring: Den professionelle elev og student. Trondheim, Tapir, 1991.

Gleerup, Jørgen: Opbrudskultur . Odense, Odense Universitetsforlag, 1991.

Improving the Quality of Teaching and Learning. The PEEL Project ed. by John R. Baird & Jan J. Mitchell. Melbourne, The Monach University Printing Services, 1987.

Mørch, Arne: Det humanistiske Gymnasium. Svendborg, Mørch & Wagner, 1993.

Mørch, Arne: Du skal le og filosofere. Lynge, Bogan, 1992.

Mørch, Arne: Hr. lektor Blomme eller bare Blomme. Om lærere og elever i skiftende gymnasiekulturer. i: Gleerup m.fl.: Gymnasiets koder. Odense, Odense Universitetsforlag, udkommer forår 1995.

Pædagogik og Perspektiv. En gymnasial didaktik. Red. af Erik Damberg. Kbh., Munksgaard, 1994.

Tema: Didaktiske tilløb



Læseplansarbejdet i fremmedsprog

Karen Aarøe

Folkeskolelærer, cand.mag. i tysk og engelsk.

**Adjunkt ved Haderslev Statsseminarium og ekstern lektor ved
Danmarks Lærerhøjskole, afdelingen i Haderslev.**

-
- Er sprogfagene orienteringsfag, færdighedsfag eller dannelsesfag?
 - Hvordan medvirker sprogfagene til fremmedforståelse og til selvforståelse?
 - Hvordan udvikler vi elevernes bevidsthed om sprogtilegnelse?

Det er nogle af de problemstillinger, der indgår i det ministerielle læseplansarbejde for fremmedsprog.

Som medlem af sekretariatsgruppen i tysk vil jeg i denne artikel redegøre for 1) udgangspunktet for læseplansarbejdet, 2) de ministerielle krav til arbejdet, og 3) hvordan vi i fremmedsprogsgruppen foreløbig har udmøntet disse krav. Artiklen står for egen regning, men synspunkterne bag den og de konklusioner, som den indeholder, er resultatet af en dialog og et åbent samarbejde mellem alle medlemmer i læseplansudvalget og de fire sekretariatsgrupper.

1. Udgangspunktet for læseplansarbejdet

1.1 Fremmedsprogenes placering i den niårige grundskole

Læseplansarbejdet bestemmes bl.a. af samfundets fremtidige sprogbrugsbehov. Valget af sprogfag og deres placering på forskellige klassetrin afspejler de uddannelsespolitiske og økonomiske interesser, der ligger bag den nye Folkeskolelov. For de moderne fremmedsprogs vedkommende er den såkaldte 4-7-8-model en realitet. Engelsk er nu obligatorisk allerede fra 4.klasse. Tysk hhv. fransk som enten treårigt eller toårigt forløb stiler herefter mod samme afgangsprøve efter 9.klasse. Latin kan tilbydes på 10.klassetrin.

1.2 Folkeskolens formål og fremmedsprogsundervisning

Fremmedsprogsundervisningen er forpligtet af intentionerne og ånden i skolens overordnede formål (1). I formålsparagraffen indgår der et demokratibegreb, der korresponderer med et undervisningsbegreb. Gennem samtalen kan eleven opnå medindflydelse. Indflydelse på magtens udøvelse har man i dagens Danmark bl.a. gennem argumentets styrke. Samtalen åbner muligheden for at tale og forhandle sig til rette. Undervisning betragtes som en erkendelsesproces, hvilket indebærer, at læreren med respekt og agtelse for eleverne bevidst skal **fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.** (§ 1).

Lærerrollen er forandret i forhold til Folkeskoleloven fra 1975, hvori det hed: **give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber,** (§ 2, stk. 1). I Folkeskoleloven fra 1993 understreges lærerens ændrede rolle, idet det nu hedder: **fremme elevernes tilegnelse af ...** (§ 1). Der er taget politisk stilling til, at det ikke er tilstrækkeligt at gøre det til elevernes ansvar at vælge og udnytte de muligheder, som læreren opstiller. Det pålægges fremover læreren som aktiv organisator af læringsprocesser at motivere, vejlede og undervise, så eleven åbner sig og tilegner sig kundskaber. Læreren skal ikke forstå sig som overfører af viden på tomme kar, men som initiativtager til og deltager i samarbejdet mellem lærer og elev. Den nye lærerrolle hænger således nøje sammen med et læringsbegreb, som kan beskrives med sondringen mellem **lehren** og **lernen** og **teach** og **learn**, der omfatter elevens egen aktive læringsproces. "At lære er at opdage, især at opdage forskelle og ligheder." (2) I funktionelle læringssammenhænge handler det om at tilegne sig viden og indsigt ved at afprøve hypoteser i forbindelse med løsningen af et problem.

Med indførelsen af ordet **personlig** i tilknytning til **udvikling** henledes opmærksomheden i 93-loven på, at eleven forholder sig personligt til medmennesket og omverdenen med bevidsthed om ansvar. D.v.s. at skolen skal fremme elevernes tilegnelse af viden og indsigt for at styrke deres bevidsthed om samhørighed med andre mennesker og med naturen. Der er således en sammenhæng mellem viden, indsigt og ansvar, der fortsætter ud i handlingen: **... baggrund for at tage stilling og handle** (stk. 2).

En anden tilføjelse, som jeg vil fremhæve i forhold til fremmedsprogsundervisningen, er forankringen i dansk kulturtradition og forståelse for andre kulturer jf. stk.3.

Formålsparagraffen bygger på en kulturel tradition med forventninger om, at læreren i sin personlighed bl.a. har integreret åndsfrihed, forholder sig til økologiske spørgsmål og har forståelse for fremmede kulturer. Dette er etiske spørgsmål, der dukker op undervejs i undervisningsindhold, og som gøres til genstand for samtale og refleksion og dermed bidrager til elevens personlige udvikling.

2. Rammer for læseplansarbejdet

2.1 Organisering

Læseplansarbejdet for den nye Folkeskolelov er organiseret efter en paraplymodel. Der er nedsat et koordinationsudvalg og syv læseplansudvalg med tilhørende sekretariatsgrupper for fag og emner. Professor Kirsten Haastrup, DLH, er formand for læseplansudvalget i fremmedsprog, som har tilknyttet sekretariatsgrupper i engelsk, tysk, fransk og latin.

2.2 Fordeling af arbejdsområder

Ifølge kommissoriet (3) er **Læseplansudvalgene** ansvarlige for at komme med forslag inden for følgende fire områder: 1) **formål** og 2) **centrale kundskabs- og færdighedsområder**, som forelægges ministeren til godkendelse i det tidlige forår 1994, 3) **læseplaner** samt 4) **vejledende materiale** som forelægges ministeren i hhv. januar og foråret 95 (4). Forslagene skal udformes med udgangspunkt i tekster udarbejdet af sekretariatsgrupperne. I læseplansudvalgene diskuteres forhold af fælles interesse. Det kan f.eks. være fællestræk ved udviklingen inden for fremmedsprogsundervisningen og forholdet mellem undervisning i dansk og fremmedsprog.

Redigering af tekstforslag fra sekretariatsgrupperne skal ske i et samarbejde mellem læseplansudvalg og

sekretariatsgruppe(r).

Ministeriet har fra første færd opfordret til åbenhed i arbejdet og kontakt til alle relevante faglige miljøer for at inddrage så mange som muligt i diskussionen af fagenes formål og indhold i forhold til skolens overordnede formål. Desuden har man henstillet til, at vi holder os for øje, at vi skal reformere på en sådan måde, at det bliver en overskuelig opgave for lærerne at håndtere planlægningen af undervisningen.

Det er således i god overensstemmelse med dansk skoletradition, hvor skolens fornyelse sker på grundlag af initiativer lokalt på de enkelte skoler, og hvor læseplaner efterfølgende opfanger den udvikling, der har fundet sted. Det 4-årige Udviklingsprogram for Folkeskolen er et væsentligt grundlag for reformen, men samtidig rummer den visioner, der rækker ind i det 21. årh., jf. bemærkninger til lovforslaget.

3. Retningslinjer for beskrivelse af indholdet i Læseplansarbejdet [\(5\)](#)

Folkeskoleafdelingen har formuleret indholdsmæssige krav til læseplansarbejdet i forhold til de fire områder, inden for hvilke læseplansudvalgene skal komme med forslag.

3.1 Fagformål og centrale kundskaber og færdigheder

I retningslinjerne præciseres, at formål og indholdsbeskrivelse indeholder to elementer:

1) En begrundelse for faget i folkeskolen, der rækker ud over faget selv. - Hvorfor lære engelsk/tysk/fransk/latin?

2) Nogle åbent formulerede forventninger til, hvordan fagets indhold kan medvirke til den dannelse af eleven, som er en væsentlig del af skolens overordnede formål. Hvordan kan det enkelte fremmedsprog leve op til skolens overordnede formål og være i overensstemmelse med det kundskabs- og menneskesyn, som kommer til udtryk?

Folkeskoleafdelingen har opfordret til opdeling af de enkelte fagformål i 3 paragrafstykker, som korresponderer med Folkeskolens overordnede formål.

Som noget nyt skal læseplansgruppen også udarbejde **centrale kundskabs- og færdighedsområder**, (CKF), der har forskriftsmæssig karakter for skolerne. Jeg tolker det som et resultat af den stigende decentralisering, at der opstår behov for fastlæggelse af indholdsområder fra centralt hold.

CKF skal betragtes som indholdskategorier, der beskriver de mere overordnede kundskaber og færdigheder, som anses for at være det centrale udbytte af beskæftigelsen med fremmedsprog.

I præamblen til CKF har vi uddybet sprogsynet og fagsynet bag fagformålene.

I de moderne fremmedsprog har vi opdelt indholdsområderne i **kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse, kultur- og samfundsforhold**. Vi mener, at det er vigtigt at integrere dem i undervisningsforløbene og at betragte dem som pejlemærker ved planlægning og ved intern evaluering af undervisningen - og ikke som målestok til prøverne.

3.2 Vejledende læseplaner

Ved udformningen af læseplaner skal man sikre, at disse kan bruges som forskriftsmæssige læseplaner på kommunalt niveau. Læseplaner betragtes som lærerens vigtigste redskab ved planlægning af undervisningen. Lærerens tolkning af læseplanerne er udgangspunktet for tilrettelæggelsen af konkrete undervisningsforløb i klasseværelset. I læseplanerne forklares og uddybes de valg af indhold, CKF er udtryk for.

Fornyelse af skolens indhold omfatter den praktisk-musiske dimension og integration af informationsteknologien i fag samt det grønne islæt.

Undervisningsvejledningen kommer til at indeholde eksempler på indholds- og metodevalg, eksempler på differentierede undervisningsforløb samt praktiske oplysninger om materialer og teknologi og deres anvendelse.

Endelig vil Folkeskoleafdelingen udarbejde **temahæfter**, der skal behandle emner, som vedrører alle eller flere fag eller fagområder. Læseplansudvalget i fremmedsprog har stillet forslag om et temahæfte sammen med dansk om "Bevidsthed om sprog, sprogbrug og sprogtilegnelse" med forslag til, hvorledes lærerne kan styrke elevernes opmærksomhed på tværs af sprogene.

4 Generelle overvejelser bag fagformålet i de moderne fremmedsprog

I fremmedsprogsundervisningen indbefatter tilegnelsen af kundskaber og færdigheder i stk. 1 både sprog og kultur, idet der er en udstrakt sammenhæng imellem de to størrelser. De sproglige tegn er en afspejling af samfundsmæssige forhold og kulturelle traditioner. Sprogbeherskelse omfatter derfor både sproglige færdigheder og kulturforståelse. Med Karen Risagers ord (6) omfatter den kulturelle dimension tre indbyrdes afhængige aspekter: viden, følelser og adfærd. Hun påpeger, at vægtningen af dem kan være forskellig afhængig af, om man opfatter sprogfagene som orienteringsfag, som holdnings- eller dannelsesfag eller som færdighedsfag med et kulturelt element.

I fremmedsprogsgruppen opfatter vi sprogfagene som dannelsesfag, fordi de både indeholder et færdigheds-, et orienterings- og et holdningsdannende aspekt.

I stk. 2 har vi med formuleringen **undervisningen skal skabe rammer for ...** fremhævet det frie **undervisningsrum**, der udfyldes med oplevelser - også af musisk-kreativ art, indsigt og relevante samarbejdsformer. Den enkelte elev skal have mulighed for at bringe sig selv aktivt ind i læreprocesserne og bruge og udvikle sine kundskaber og sprogfærdigheder. På den baggrund kan undervisningen tilgodesee, at eleven fortsat har mod og lyst til at beskæftige sig med sprog og kultur, opnår tillid til egne muligheder og baggrund for selv at tage stilling og handle. Herved udvider eleverne deres handlekompetence, som vi har udtrykt i formuleringen: **til fremme af deres videre udvikling**.

I stk. 3 understreges, at eleverne igennem undervisningen i sprog udvikler åbenhed over for og indsigt i målsprogets kulturbaggrunde og samfundsforhold og derved styrker deres internationale forståelse og deres forståelse for egen kultur. Det er fremmedsprogsfagenes betydningsfulde bidrag til det dannelsessyn, som skolens formål er udtryk for. Det er oplagt at tage udgangspunkt i og bearbejde elevernes kulturelle forestillinger om omverdenen (7), således at de udvikler større åbenhed og ansvar. Kulturmødet med det fremmede/de fremmede giver nye perspektiver på holdninger, tænkemåder og problemstillinger i Danmark. Fremmedsprogsundervisningen kan også formidle et perspektiv udefra på dansk kultur, f.eks. gennem direkte kontakt med pennevenner. Eleverne tvinges til at forholde sig til andres perspektiv på Danmark, når de f.eks. svarer på spørgsmål om danske forhold.

5 Sprogsyn bag fagformålet for de tre moderne fremmedsprog

Vi betragter sproget som et socialt fænomen, som mennesker bruger til at kommunikere målbevidst med i overensstemmelse med forholdene i en konkret situation - til at udveksle meddelelser, tanker og følelser, til at påvirke, etablere og opretholde eller afvise kontakt, skabe og nedbryde magtforhold etc. Det er et regelstyret funktionssystem, hvor valg af ordforråd, grammatik og selve diskursen (måden at udtrykke sig på i tekster over sætningsniveau) bestemmes af den kommunikative situation. Den nye tilføjelse i fagformålet om at **udvikle elevernes bevidsthed om (engelsk/tysk/fransk) sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse** understreger, at en bevidstgørelse af sprogets udtale, ordforråd og grammatiske system samt af dets funktion vil styrke elevernes udtryksfærdighed og deres indlæring. Med udgangspunkt i en artikel af Hans Vejleskov (8) erstattede vi udtrykket **sproglig bevidsthed** med betegnelsen **bevidsthed om sprog og sprogbrug**, fordi det muliggør at skelne mellem forskellige erkendelsesgrader, hvis yderpunkter er hhv. anelse og gennemreflekteret indsigt.

Viden og bevidsthed om sprogtilegnelse omfatter bl.a. processer og strategier i sproglig produktion og reception samt varierede (sam)arbejdsformer afhængig af formålet med en aktivitet. Målet er, at eleverne udvikler

bevidsthed om, hvordan de lærer. Det vil styrke (9) deres muligheder for at udøve medbestemmelse og tage ansvar for egen læring - en af forudsætningerne for realiseringen af undervisningsdifferentiering.

Det er således vores hensigt at integrere den kommunikative grammatik - at forstå grammatikken som et led i den kommunikative aktivitet. Vi ønsker at styrke diskursbegrebet i den kommunikative debat, så eleverne forstår, efter hvilke principper de skal opbygge deres tale. Med udvikling af elevernes bevidsthed om sprogtilegnelse bliver læringsprocessen gjort til elevernes aktive opgave, så de bliver i stand til at tage ansvar for eget liv. Læreren som organisator af learning opportunities er aktivt støttende og vejledende i forhold til denne proces. På denne baggrund kan fremmedsprogsundervisningen bidrage til den enkelte elevs personlige dannelse.

6 Eksempel på et arbejdsforløb

De første udkast til de vejledende læseplaner forelå i efteråret 94. I samarbejde med læseplansudvalget stiler vi i sekretariatsgrupperne mod så udstrakt en parallelitet som muligt i de enkelte fags tekster. Vigtige afklaringspunkter i diskussionen er bl.a.:

1. Hvordan tilgodeser vi i de fire sprogfag de forudsætninger og erfaringer, eleverne har fra tilegnelsen af dansk og fremmedsprog?
2. Hvordan beskriver vi mest hensigtsmæssigt progressionen i indhold?
3. Hvordan medtænker vi differentiering af undervisningen og evalueringen?

Ved fællesmøder bliver der efterfølgende givet konstruktiv kritik af sekretariatsgruppernes foreløbige udkast.

Mit personlige udbytte af arbejdet har ikke mindst bestået i diskussioner og overvejelser om, hvad fremmedsprogene er, og hvad de hver for sig og i samarbejde kan bidrage med til opfyldelse af skolens overordnede formål.

Centralt er udgangspunktet i den kommunikative didaktik, der bl.a. muliggør elevernes voksende selv- og medbestemmelse. Den ændrede lærerrolle og elevernes bevidstgørelse af læringsprocesserne - også på tværs af sprogene (inklusive dansk) - vil udvide elevernes mulighed for at forhandle deres ønsker og behov i forbindelse med evaluering, planlægning og gennemførelse af undervisningsforløb.

Læseplansarbejdet lægger kraftigt op til det praktisk-musiske i de enkelte fag og til samarbejde mellem fagene. Eleverne skal være medskabende. I opgaver som f.eks. rollespil og dramatiseringer, interviews og problemløsningsspil kan eleverne erfare, at de kan udtrykke kommunikative hensigter på forskellige måder i forhold til deres færdigheder på fremmedsproget. Inddragelse af musik, formningsaktiviteter og billedmedier, som eleverne også selv skal skabe, kan styrke deres muligheder for at sætte ord på indhold, som de i første omgang giver et nonverbalt udtryk. I formidlingen af arbejdsresultater kan eleverne opmuntres til at anvende f.eks. collager, tegneserier, dramatiseringer, bånd- og videooptagelser. I forbindelse med undervisningsdifferentiering vil jeg fremhæve: Procesorienteret skrivning, den skotske metode og procesorienteret litteraturpædagogik.

Den fagforståelse, som vi i læseplansarbejdet i fremmedsprog arbejder med, peger også fremad imod åbningen mellem fagene og lærergrupperes daglige arbejde ude på skolerne med tværfaglige projekter.

Noter

1 Jeg er inspireret af fhv. studielektor Holger Henriksen. Se også Holger Henriksen: Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1994, no. 5, s. 241-247.

2 Carl Aage Larsen: Didaktik og metodik. En indføring. Danmarks Lærerhøjskole, Institut for pædagogik og psykologi, 1976.

3 Kommissorium for arbejdet med beskrivelse af Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 6.oktober 1994.

4 Efterfølgende er læseplansudvalgenes afleveringsfrist for undervisningsvejledningerne blevet udsat til 1. juli, 1995.

5 Retningslinjer for beskrivelse af indholdet i Folkeskoleafdelingens Læseplansarbejde af 6.10.93 og af 8.4.94.

6 Karen Risager: Kulturforståelse i sprogundervisningen - hvorhen? I: Sprogforum nr. 1, 1994, s. 7-13.

7 Se også Mogens Nielsen: Udvikling af læseplaner og undervisningens tilrettelæggelse i en decentraliseret, forældrestyret skole. I: Uddannelse, nr. 10, 1992, s. 613-620.

8 Hans Vejleskov: Bevidsthed om sproget. I: Læsepædagogen nr. 1, 1991, s. 21-25.

9 Citeret fra et internt arbejdsblad i læseplansudvalget i fremmedsprog.

Tema: Didaktiske tilløb

Der burde være andre måder ... Elevernes bud på en bedre tyskundervisning



Helene Qvistgaard
Stud.comm. i kommunikation og tysk

Bente Andreassen
Stud.mag. i psykologi og tysk



Christina Sommer
Stud.mag. i dansk og tysk

I efteråret 1993 gennemførte forfatterne til denne artikel en kvalitativ interviewundersøgelse med tyskelever i gymnasiet. Vi har interviewet fire grupper af elever fra 1.-3. G, i hver gruppe var der 4 - 6 elever. Interviewene fandt sted på to skoler, én i København og én i provinsen. Undersøgelsen præsenterer elevernes syn på undervisningen inden for områderne **grammatik**, **kulturformidling** og **motivation**. Vi fremlægger nogle centrale problemstillinger fra undersøgelsen og håber, at disse kan være til inspiration for tysklærere og andre, som beskæftiger sig med sprogundervisning.

Grammatikken i fokus

Det er sikkert ingen overraskelse, at grammatikken indtager en vigtig plads i elevernes oplevelse af tyskundervisningen. Men myten om, at grammatik udelukkende opleves som noget negativt, holder ikke stik. Grammatik kan være et godt redskab, og tommelfingerregler kan være nyttige: "*..så behøves du ikke at sidde og slå op, du sparer rigtig meget tid...*" Glæden ved at kunne anvende sin grammatiske regelviden udtrykkes sådan af en anden elev:

...og så har du sagt én sætning der var rigtig, og så er det nemmere at sige én til og én til og én til".
Det er altså vigtigt, at eleverne har nogle succesoplevelser med at anvende grammatikken.

Deres negative oplevelser med grammatikken handler for en stor del om, at de har svært ved at bruge den i talesproget:

..fordi på tysk, der kommer jeg altid til at tænke på..forholdsordsled og sådan noget, ikk'...der skal man tænke meget mere, når man taler".

Der er dog forskel på eleverne. Nogle elever er modige og tør tage chancer i deres mundtlige sprogproduktion, selv om de godt ved, at ikke alt er grammatisk korrekt. Andre elever fokuserer i højere grad på den grammatiske form i deres tale og har brug for tid i taleprocessen. Men den får de ikke altid i undervisningen:

"Han (læreren, red.) retter bare helt vildt, i stedet for, at man lige fik lov til at tænke efter, når man havde sagt noget.. 'nej, det er bare forkert'...og så er det nemmere bare at lade være med at sige noget, fordi han opfordrer egentlig ikke til at sige noget sådan heller".

Eleven her fortæller, hvordan hendes mundtlige sprogproduktion fuldstændig er gået i stå. Citatet fremhæver tre forhold i undervisningen, som er vigtige for opøvelsen af elevernes mundtlige sprogfærdighed.

- At eleven føler sig tryk nok til at sige noget i timen; dette kræver bl.a. en god kommunikation mellem lærer og elev.

- Læreren må tage hensyn til, at klassen rummer forskellige elevtyper. Nogle elever er for eksempel meget følsomme over for korrektion, fordi de har et stort perfektionskrav til sig selv.

- Eleverne efterlyser tid og mulighed for selv at producere sætninger, samt rette de grammatiske fejl, de laver.

Sidstnævnte forbedringsforslag udtrykkes sådan af en elev:

"Det ville hjælpe meget, hvis man selv fik lov at rette de sætninger, man siger, i stedet for bare at blive rettet...hvis man fik tid til lige at tænke det efter".

Det, at eleverne adskiller sig så meget som typer, taler for en differentieret undervisning, så der bliver tid og mulighed for at understøtte den enkelte elevs indlæringsproces bedre.

Grammatik som indsætningsøvelser

Eleverne frembringer en markant kritik af indsætningsøvelser i "**Einfach so**" (mest anvendte øvelseshæfte i grammatikundervisningen). Følgende citater illustrerer dette:

"Jeg synes slet ikke, at det duer det der med løsrevne sætninger, det kan man overhovedet ikke huske noget på".

"Du har ikke noget forhold til en eller anden tekst, som handler om ingenting, vel".

"Man er ikke engageret nok i det, altså det er bare noget, der skal overstås".

Arbejdet med indsætningsøvelser er ifølge eleverne monotont og uinspirerende.

Heroverfor stiller vi elevernes bud på en mere engagerende grammatikundervisning:

- De kan godt lide situationer, hvor de bliver kastet ud i at skulle konstruere en sætning ud fra deres egen erfaringsverden og derefter selv eller sammen med klassen gøre den grammatisk korrekt.

- De kan godt lide, at læreren forfatter en tekst ud fra et nærværende tema, hvor eleverne selv skal finde og arbejde med fx det relative pronomen.

- De vil gerne have, at grammatikundervisningen kombineres med aktuelle emner fx inden for kulturformidlingen:

"Læreren ser måske i avisen en morgen og finder sådan et lille stykke, der har med Tyskland at gøre og kommer over i skolen og siger, det oversætter vi lige i dag, fordi så lærer man jo samtidig noget om Tyskland og grammatikken."

Vi sammenfatter elevernes kritik og forbedringsforslag til grammatikundervisningen i følgende punkter:

- Grammatikken indlæres bedst, når den kombineres med et vedkommende indhold.

- Der er for mange skriftlige grammatiske øvelser. Det er ikke vores indtryk, at eleverne ønsker

indsætningsøvelser helt afskaffet. Deres kraftige kritik til netop indsætningsøvelser skal nok ses som et udtryk for, at disse optager for meget plads i grammatikundervisningen og eleverne derfor i høj grad savner variation. - Eleverne efterlyser flere øvelser, som øver deres talesprog. De vil producere sætninger, og de vil selv bearbejde de fejl, de laver. Viljen til at tage del i sin egen sprogtilgætnelsesproces er til stede hos eleverne.

Samtale ud fra tekster

Vi synes, det er interessant at se på elevernes forhold til tekstarbejdet, fordi det stadig fylder meget i tyskundervisningen og fordi arbejdet med tekster tjener flere formål på én gang i fremmedsprogsundervisningen. Bl.a. er det i samtalen ud fra tekster, at elever opøver deres ordforråd. Eleverne siger følgende om tekstarbejdet:

"Og så får du en tekst, så skal du gennemgå dét og dét, og så bliver der skrevet nogle noter på tavlen, ikk'... altså timen går, det er rigtig nok, men det er begrænset, hvor meget du får ud af det".

"Tema, handling og genre... og sådan lidt forfatterholdning".

"Der burde være andre måder - andre ting vi kunne lave end lige at analysere".

Eleverne føler, at tekstarbejdet ofte forløber som efter en køreplan. Det virker uengagerende på dem. Dette gør så, at tilskyndelsen til at udvikle sit ordforråd skrider i svinget.

Eleverne er opmærksomme på, at de oplever infantiliseringsproblemer, fordi de ofte mangler ordforråd til at diskutere i klasserne. Men den form for samtale, som tekstanalysegennemgangen muliggør, er ikke elevernes bud på, hvordan man får et større ordforråd. De foreslår, at der inddrages mere udfordrende emner, som de kan diskutere:

"Jeg tror kun man får et ordforråd, hvis man virkelig interesserer sig for det man er i gang med, for så lægger man selv mærke til, hvad man siger".

Hvis diskussionen i timen fanger klassen, har eleven også en interesse i at blive bedre til at udtrykke sig på fremmedsproget.

Hvad engagerende emner mere specifikt er, giver eleverne flere kvalificerede bud på.

- Emner som passer til deres erfaringsverden, som kærlighed, etik om abort, m.v.
- Emner som er samtidssvarende. Politik, ungdomskultur m.v.
- Overordnet ønsker eleverne bare, altså nogle nyere emner, ikk'...". De er trætte af at tale om 2. Verdenskrig!

Kulturformidlingen

Når vi spørger eleverne direkte, om de ønsker kulturformidling i undervisningen, er svaret ofte negativt, "Nej for min skyld kan de godt helt undlade det, for det er jo sproget, det handler om". Eleverne er ganske vist meget fokuserede på at lære det tyske sprog, mere end at tilegne sig viden om den tyske kultur. Men deres afvisning af kulturformidlingen i undervisningen hænger først og fremmest sammen med, at de forbinder tysk kultur med tunge og problemorienterede emner:

Mange af de tekster vi får, det er om noget socialrealistisk i Tyskland - sådan er det bare, ikk'".

Eller:

"Okay...en gang imellem får man sådan en kærlighedssang...men ellers så beskriver teksterne de grusomme forhold, der er enten før krigen, efter krigen eller under krigen".

Eleverne har også meget svært ved at komme med konkrete forslag til alternativer, fordi de er vant til, at Tysklands kultur kun handler om problemorienterede emner.

Men når vi kommer dybere ind i samtalerne viser det sig, at eleverne fx er nysgerrige efter at vide mere om tysk hverdagskultur. Hvordan lever de unge i Tyskland, hvilke holdninger har de, hvilke trends kommer der fra

byerne i Tyskland mv.

Tyskland med hud og hår

"Stort set, så er de fuldstændig lige som os - det var da rart at få bekræftet, synes jeg".

Hvad der i høj grad virker motiverende på eleverne er det autentiske møde med fremmedsprogslandet. Elevernes forestillinger om tyskere og Tyskland kan rykke sig i dette møde, og elevernes sproglige barriere kan opblødes. Fx giver en elev med en dårlig selvtillid mht. at tale tysk udtryk for, at hans selvtillid er vokset efter et besøg hos nogle tyske venner i Berlin i en efterårsferie: "...der kunne de da sagtens forstå mig, og jeg talte bare". En god og inspirerende oplevelse.

Motiverende undervisning

Hvis vi sammenholder de kritikpunkter, som eleverne anfører til indsætningsøvelser i grammatikundervisningen med deres beskrivelser af tekstindhold og tekstgennemgang, fremkommer en seriøs kritik til tyskundervisningen. Den er for uinspirerende i sit indhold og i sin udformning.

Eleverne efterlyser frem for alt afveksling i undervisningen og større mulighed for personligt engagement. Måske handler det også om, at elevernes forventninger til undervisningen ikke stemmer overens med, hvad læreren og gymnasieskolen forventer. Tekstanalysearbejdet fylder ifølge eleverne for meget og afstikker alt for faste rammer for såvel sprogundervisningen som for kulturformidlingen. Denne kritik skal ikke opfattes som ønsket om en total afskaffelse af tekstarbejdet, men den viser os, at der er behov for nytænkning af, hvordan tekstarbejdet kan blive udgangspunkt for en mere motiverende undervisning. Eleverne reagerer kraftigt på, at læreren skal have patent på sandheden. De vil selv arbejde aktivt med, og de vil tages alvorligt.

Vi lader følgende citat tale på elevernes vegne:

"...det kunne være spændende, hvis man nu tog et emne og så rigtig satte en diskussion i gang, altså bare snakkede om det uden at have læst en tekst først...og så ligesom føler, at man bliver revet med af en samtale, det synes jeg ikke man gør nu.."

"...det er ligesom...det er meget den mening, der står i teksten, der er vigtig, det er ikke din personlige mening, den er nærmest ligegyldig".

Bevidsthed om indlæring

Vi tror, at det ville være til stor gavn for undervisningen, hvis læreren tog sprogindlæring op med eleverne. Eleverne har generelt en god intuition for, hvordan de lærer sproget. Men myter kan blokere for sprogindlæringen. Fx myten om, at det kan lade sig gøre at lære grammatikken på 14 dage og derefter kunne udtrykke sig grammatisk korrekt i enhver situation. Her ville en mere realistisk opfattelse af sprogindlæring hjælpe. At opnå et flydende sprog kræver jo en lang og intensiv tilegnelsesproces.

Vi mener også, at det kunne være nyttigt, hvis læreren talte med eleverne om de forskellige undervisningsformer - tekstgennemgang, samtale, grammatikøvelser - og udnyttede elevernes ideer til at skabe mere variation i timerne. For undersøgelsen viser, at eleverne faktisk er meget villige til at lære og at de giver både fantasifulde og realistiske forslag til en fornyelse af undervisningen.

Litteratur

Tyskundervisningen i gymnasiet - en kvalitativ undersøgelse af gymnasieelevers oplevelse af tyskundervisningen i gymnasiet.

Projektrapport, Roskilde Universitetscenter, januar 1994

Kan rekvireres gennem tysksekretariatet på Roskilde Universitetscenter.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 2, 1995

side 26 - 32

Copyright forfatterne og
Sprogforum

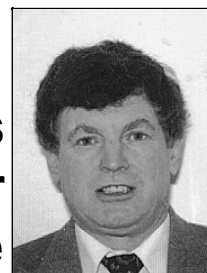
Tema: Didaktiske tilløb

Innovation - 3 strategier

Jane Parsons
Lecturer Institute for
English Language
Education, Lancaster
University, England



Tony Parsons
Lecturer Institute for
English Language
Education, Lancaster
University, England



1. Baggrund

Her på Lancaster University udgør kurser på forskellige niveauer for engelsklærere fra forskellige dele af verden IELEs (Institute for English Language Education) hovedaktivitet. Lærerne kommer af forskellige grunde og med forskellige forventninger, men et grundlæggende fællestræk er ønsket om at være med i en eller anden form for ændring af deres undervisningssituation.

Dette bliver ofte ikke sagt, eller også bliver det sagt på en måde, der ikke er helt klar. Måske drejer det sig om at tilegne sig nogle nye teknikker i klasseundervisningen, eller om at lære hvordan man udarbejder undervisningsforløb eller tests, eller simpelthen om at høre om det sidste nye. Inden for den samme gruppe af lærere fra forskellige lande og forskellige undervisningssammenhænge vil der således blandt deltagerne være en broget blanding af opfattelser af, hvad de håber at få ud af deres oplevelser her. Det er til dels vores opgave at hjælpe lærerne med at afklare problemer som: Hvad der skal ændres, hvordan det kan ændres, hvem der skal udføre ændringen, hvilken tidshorisont dette omfatter, hvordan ændringen kan opretholdes, hvordan man kan finde ud af, at der faktisk har fundet en ændring sted, og om ændringerne har ført til forbedringer.

I denne artikel vil vi se på nogle af de faktorer, der indgår i innovationer i undervisningen, og dernæst give ét eksempel: En gruppe lærere fra danske tekniske skoler, som kom til Lancaster University på et kort uge-kursus. Endelig vil vi se på, hvad vi har lært af denne oplevelse.

2. Hvad er innovation?

Innovation er bestemt mere end ændringer. Alle organisationer ændrer sig i løbet af en tidsperiode. Hvad vi kan opfatte som innovation er planlagte ændringer med et vist forsøg på at måle processen på forskellige punkter; en proces der af alle involverede opfattes som på en eller anden måde ny (White 1987).

Det første punkt, der må afklares, er, hvilken slags innovation, der er tale om: Hvad er det, der kræver forandring? Det er ikke så enkelt et spørgsmål, som det ved første øjekast kunne synes, da et identificerbart problem i en bestemt undervisningssammenhæng kan være resultatet af mange forskellige årsager, og effektive ændringer kan kræve flere forskellige foranstaltninger, der supplerer hinanden. F.eks. var det problem, der blev identificeret i den danske sammenhæng, den manglende motivation hos nogle elever.

Er dette et problem i learnerne selv, i deres medfødte evner? Eller er det en kombination af faktorer: ikke-motiverende materialer; en modvilje mod at være i en institution der ligner 'skole'; en bevidsthed om at det, de laver i klasseværelset (ikke nødvendigvis på engelsk), ikke er direkte relateret til det, de opfatter som deres behov i den virkelige verden; en modvilje mod at bruge engelsk i par-/gruppearbejde; en oplevelse af nederlag i engelsktimerne i folkeskolen og som følge heraf en uvilje mod at optræde offentligt? osv. En yderligere faktor er lærerne selv, da ingen sprog lærere er specielt uddannet til at arbejde på tekniske skoler og derfor oplever en slags kulturchok; og der er også lærere, som fra at være faglærere er blevet engelsklærere og derfor har deres egne problemer og behov.

Problemsituationen er derfor et resultat af uddannelsesmæssige, sociale og økonomiske faktorer.

2.1. Systemer

I sammenhæng med dette punkt må man være opmærksom på de sæt af systemer, vi fungerer indenfor. Hermed mener vi uddannelsessystemet (med dets implicite holdninger og værdisæt), det politiske system, det moralske/religiøse system, det socio-økonomiske system, det større kulturelle system osv. Vi befinder os i et sæt af indbyrdes forbundne systemer, og ændringer inden for ét system kan virke ind på de andre.

Det er vigtigt for deltagerne at gøre sig klart, at forandringer i ethvert samfund nødvendigvis må gennemføres inden for systemsættet. Det er f.eks. et træk ved den kommunikative metode i sprogundervisning, at alle er lige i klasseværelset, og at der bliver lagt vægt på learnerautonomi og forhandling mellem lærer og elev og eleverne imellem. Et forsøg på at genskabe denne situation i et samfund, hvor en lærerstyret undervisning er i højsædet hos lærere, elever og forældre, er måske ikke så vellykket og kan føre til en følelse af frustration og en oplevelse af, at disse nye idéer duer alligevel ikke.

2.2. Cost-benefit

Et andet vigtigt begreb er 'cost-benefit', idet deltagerne i innovationen bliver nødt til at kunne svare på spørgsmålet: Hvad får jeg ud af det? Hvordan vil mit daglige arbejdsliv blive anderledes, eller bedre? Hermed ikke sagt at lærere kun indtager en fuldstændig pragmatisk og selvisk holdning, men det er en holdning, man må forholde sig til. F.eks. vil en lærer, der bliver nødt til at have to jobs for at klare sig, være uvillig til at gå ind i en innovation, der kræver en større investering af tid, fysiske kræfter, penge eller personlighed.

2.3 Ejendomsret

Det næste vigtige begreb er ejendomsret: dem, der ejer, handler. I jo højere grad ejendomsretten til en innovation

deles af deltagerne, jo større chance har innovationen for at lykkes. Hvis man kan se, at en uddannelsesmæssig innovation ligger i en lille elites hænder, vil resten af lærergruppen ikke føle et personligt engagement.

2.4 Hvordan skal innovationen gennemføres?

Vi kommer nu til præsentationen af innovationen, dvs. hvordan den nye plan eller idé (eller hvori den uddannelsesmæssige ændring nu end består) formidles til lærergruppen. Med udgangspunkt i Chin og Benne (1970), som de er citeret i Kennedy (1987), kan vi fremlægge tre strategier:

- a) Magtbaseret tvangsstrategi (meddele- strategien). Dette er den klassiske top-down fremgangsmåde, hvor igennem en højere myndighed simpelthen informerer lærerne om, at en bestemt ændring skal gennemføres, og har magt til at gennemtvunge denne ændring gennem en række tvangsforanstaltninger. Denne temmeligt enevældige opfattelse kan nogle gange opleves, når et ministerium dikterer lærerne en bestemt politik eller pålægger dem en bestemt læreplan, lærebog eller prøve. Mange af de senere års gennemgribende uddannelsesmæssige ændringer i England og Wales opleves af mange lærere som pålagt dem på denne måde.
- b) Rationel-empirisk strategi (sælge-strategien). Dette er stadigvæk en top-down fremgangsmåde, idet initiativet kommer ovenfra i hierarkiet, men der gøres et forsøg på at inddrage lærerne i ændringen ved at appellere til deres rationelle tænkning og deres egne erfaringer og ved at vise dem, at ændringen vil være til gavn for dem. Det er en mere interaktiv fremgangsmåde, men den indebærer stadig, at der er en ekspert, der ved bedre.
- c) Normativ omskolingsstrategi (omstillingsstrategien). I denne opfattelse ses ændring som en proces, der omfatter alle deltagere - såvel dem indenfor som dem udenfor - i alle forandringsprocessens faser, lige fra definitionen af hvad der skal ændres til de skridt, der skal tages, de roller alle skal tildeles osv. Det er en opfattelse, som ikke går ud fra et på forhånd fastlagt standpunkt, men som accepterer, at mål og formål kan ændre sig som et resultat af de forskellige deltageres bidrag til processen. Som navnet på strategien antyder, er den ikke desto mindre et forsøg på at få deltagerne til at omdefinere deres normer og forventninger og til at acceptere, at innovationen kan indebære ændringer i deres vante forestillinger, værdier og adfærdsmønstre.

2.5 Deltagerne i en innovationsproces

Det næste punkt er de personer, der er inddraget i ændringen. Her er interessant et vigtigt begreb, som hænger sammen med det tidligere nævnte begreb ejendomsret. Interessenter er dem, der på en eller anden måde ser sig selv som parthavere i innovationen, de spørges til råds og bliver ikke ignoreret, og de er i stand til at tilføre systemet noget. Jo større spredningen af interessenter i innovationen er, jo større er chancerne for, at den lykkes. Mennesker har brug for tilskyndelser for at blive interessenter, de skal gøres positivt motiverede over for ændringen.

Dette kan opnås gennem ydre faktorer såsom tildeling af ansvarsområder, forfremmelse, økonomisk belønning, eller mere indirekte gennem en opfattelse af, at denne innovation kan gennemføres i min klasse, med mine ressourcer, den passer til min måde at undervise på, og den er relevant og nyttig for mig og mine elever.

Interessenterne skal komme fra alle de persongrupper, der er inddraget i processen, og de er blevet karakteriseret på følgende måde:

Adoptanter - dem som tager initiativ til forandringen og tager den til sig; som har magt inden for systemet og er ansvarlige for tildeling af ressourcer. Folk såsom institutbestyrere eller afdelingsledere, fagkonsulenter eller inspektører og ministerielle embedsmænd er adoptanter.

Iværksættere - disse er normalt lærerne, hvis opgave det er at føre innovationen ud i praksis: dem i forreste linje.

Kunder - med et lån fra forretningsverdenen: dem som modtager ydelsen. I en uddannelsesmæssig sammenhæng er de normalt eleverne.

Leverandører - dem som skaffer de penge, materialer og ressourcer, der gør det muligt at gennemføre innovationen. Inden for uddannelse omfatter de lærebogsforfattere, dem der laver læreplaner og prøver osv., og regnskabsførere!

Frontløbere - en afgørende personalegruppe; dem med idéerne, visionen, evne til at sætte ændringer i gang, og evne til at få andre med sig. Disse katalysatorer for ændring bør ideelt set være folk inde fra systemet og ikke udefra kommende eksperter, ofte fra et andet land og en anden kultur, som måske ikke har tilstrækkeligt kendskab til sammenhængen og systemerne.

3 Det danske kursus

Hvis vi anvender disse begreber på den del af den danske sammenhæng, vi kender til, kan vi se, at lærerne er forholdsvis gunstigt stillet, hvad angår mulighederne for en vellykket gennemførelse af en uddannelsesmæssig innovation. Baggrunden er i korte træk følgende:

Siden 1992 har Lancaster University og Sprogcentret ved Holbæk Handelsskole og Holbæk tekniske Skole gennemført en række specielle ét-ugeskurser i Lancaster for engelsklærere på danske tekniske skoler. Det seneste af disse fandt sted i april 1994, og formålet med dette korte kursus var at udvikle deltagernes forståelse af ESP (English for Specific Purposes, d.v.s. fagsprog), at give dem principper, praksis og eksempler for at sætte dem i stand til at udvikle deres egne undervisningsmaterialer til brug i deres egen undervisningssituation, og at styrke deres egne engelskkundskaber.

Bag dette lå for lærerne et perspektiv om at søge måder at højne deres elevers motivation, som af en række forskellige grunde syntes at være lav. De håbede, kort sagt, at få ny inspiration.

3.1. Innovation

Problemet var, som det blev formuleret af lærerne selv, at motivere eleverne på teknisk skole, som føler, at de har lagt folkeskolen bag sig. De siger fra over for almindelig klasseundervisning. Som med de fleste problemer er der ikke kun ét svar men en hel række foranstaltninger og muligvis en ny definition af, hvad problemet helt præcis er. I dette tilfælde bestod foranstaltningerne i at finde en tilgang til aktiviteterne i klasseværelset, som ville interessere eleverne, og dermed gøre lærernes arbejde mere tilfredsstillende og mindre frustrerende. Der måtte derfor arbejdes på flere niveauer: Findes emner og tilhørende materialer, udvikles passende aktiviteter, findes teoretiske forklaringer og afklaringer, findes måder at måle resultater på.

3.2 Forandringsprocessen

I den danske sammenhæng syntes de samfundsmæssige systemer ikke at udgøre noget problem. Uddannelsessystemet er meget tolerant og uddelegerer en stor del af ansvaret til det lokale niveau og giver lærerne bemyndigelse til at tage initiativer og træffe beslutninger. Systemet synes aktivt at opmuntre til forandring med ringe indblanding fra centrale myndigheder. Der syntes ikke at være nogen konflikt med andre systemer.

Lærerne så, at de foreslåede forandringer ville have en positiv snarere end en negativ virkning på deres hverdag, så cost-benefit-forholdet understøttede idéen om ændring. Der var en stærk følelse af ejendomsret hos lærerne i forhold til de ændringer, vi diskuterede og foreslog, da initiativet til ændringer og formuleringen af problemet var kommet fra lærerne selv. De så sig selv som interessenter i processen, og deres engagement var ganske stærkt.

Med hensyn til den måde ændringerne skulle iværksættes på, syntes gruppen at være et eksempel på normativ omskoling. Ud fra vores korte samvær med dem, fik vi det bestemte indtryk, at de indså nødvendigheden af en ændret tilgang, simpelthen for at kunne overleve i klasseværelset. De var derfor meget åbne for idéer og forslag,

og kom med mange bidrag. De var ivrige efter nye aktiviteter og opgaver, som kunne være interessante og motiverende for deres elever, og som adskilte sig meget fra aktiviteterne i den traditionelle klasseundervisning, de hidtil havde været vant til.

Vi foreslog, at indhold og opgaver (tasks) skulle stå i centrum for elevernes sprogindlæring, og sprogtilegnelse være et biprodukt. Med dette mener vi, at en flytning af vægten fra indlæring af sproget i sig selv til en opgave, som eleverne er optaget af, efter vores mening vil føre til en mere konstruktiv og positiv holdning, en forøgelse af motivationen og derfor et mere tilfredsstillende indlæringsniveau.

Meget få elever/studerende, som ikke er specialister i sprog er interesseret i en formel indlæring af sproglige former; men hvis de bliver udfordret af en motiverende opgave, der har tilknytning til et vidensområde, de er interesseret i, er der større mulighed for at få dem til at lege med. Bag dette ligger en antagelse om, at der vil finde en sprogindlæring sted - indirekte og underbevidst - skønt der på overfladen arbejdes med en anden form for opgave.

Et eksempel på en sådan opgave er den følgende, som vi gav til lærerne på kurset:

- a) Foretag en brainstorming om forskellige typer energikilder.
- b) Vælg i grupper én af dem og lav en liste over fordele/ulemper.
- c) Se en video om solenergi (med opgaver).
- d) Forudse fra en avis-overskrift det mulige indhold i artiklen.
- e) Læs artiklen (om at bruge træ som en energikilde der kan genskabes).
- f) Skriv til regeringen/de lokale myndigheder og fremlæg denne idé - med argumenter.

Materialet var taget fra "The Education Guardian" (tirdagstillægget til avisen "The Guardian") - en fortrinlig kilde til materialer.

Hvad angår de deltagere, der er inddraget i processen, er de danske lærere igen gunstigt stillet. Adoptanterne er fagkonsulenter og efteruddannere, som på forhånd har en positiv holdning til ændringer og støtter iværksætterne, lærerne selv. Da de har en stærk følelse af ejendomsret og er interessenter i processen, er der meget stor gensidig støtte. På en vis måde er lærerne selv også frontløbere, eftersom folk som os, undervisere på et bestemt institut i et andet land, ikke rigtigt fungerer som katalysatorer for ændringer, men måske kun som et springbræt, idet de giver et grundlag bestående af teoretiske og praktiske idéer og materialekilder, hvorudfra lærerne kan udvikle deres egne undervisningsforløb og aktiviteter. Vores uge sammen med dem var kun en lille begivenhed i en fortsat fornyelsesproces.

Hvad de følte, de manglede, var tekster på engelsk, som de kunne tilpasse, og som de kunne udvikle aktiviteter til, der fokuserede på betydning og kommunikation snarere end på sproget i sig selv. Vi kunne komme med forslag og pege på egnede kilder (såsom "Education Guardians" skoletillæg) og fremlægge en række aktivitetstyper.

Måske den vigtigste gruppe, kunderne, eller eleverne selv vil få det sidste ord i vurderingen af effekten af nye idéer. Vi håber på at få feedback fra lærerne, hvori de fortæller os, hvor meget de faktisk var i stand til at iværksætte, og også hvordan deres elever har reageret på forandringer i den måde, undervisningen er blevet gennemført på. Det er, når alt kommer til alt, prøvestenen i enhver innovation - hvor godt blev den modtaget?

4. Konklusion

Det var meget udbytterigt for os at beskæftige os med mennesker, som så et behov for ændring, som allerede selv var gået i gang med institutionel opbakning og var villige til at udveksle og optage nye idéer. Det forekommer os at være innovation, når den er mest frugtbar, og vi håber at være i stand til både at følge den nuværende gruppe og fortsætte med at støtte processen. Vi er ved at udarbejde et spørgeskema, som vi vil bede lærerne om at udfylde, da det nu er 6 måneder siden, de var på kursus her, og vi glæder os til at se, hvad dette kan fortælle om denne tilgang til innovation i klasseværelset, som ganske vist er i lille format men ikke derfor

mindre interessant.

Oversat af Michael Svendsen Pedersen

Litteratur

Dunford Seminar Report 1990: Training for Sustainability of ELT Aid Projects. The British Council, 1991.
Kennedy, C.: Innovating for a Change: Teacher development and innovation. i: ELT Journal; Bd. 41, 1987, no. 3, s. 163-170.
White, R. V.: Managing Innovation. i: ELT Journal; Bd. 41, 1987, no. 3, s. 211-218.

I morgen vil jeg lave det hele om!

Erfaringer med en videreuddannelsesmodel



Leni Dam

Folkeskolelærer,
pædagogisk konsulent ved
Danmarks Lærershøjskole.

Denne artikel handler om et videreuddannelsesprogram for sproglærere, udviklet og gennemført i et samarbejde mellem Michael Breen og Chris Candlin, Lancaster Universitet, Leni Dam, Greve Kommune og Gerd Gabrielsen, Danmarks Lærershøjskole.

Kursusmodellen - dens oprindelse og indhold

I slutningen af 70'erne og begyndelsen af 80'erne udvikledes i et samarbejde mellem Lancaster Universitet, Greve Kommune og Danmarks Lærershøjskole en kursusmodel for videreuddannelse af sproglærere¹. Formålet med kurserne var fra begyndelsen at fremme en undervisning, som ville udvikle elevernes kommunikative kompetence og selvstændighed blandt andet ved aktivt at involvere

dem i indlæringsprocessen, således at de ville blive i stand til at planlægge, gennemføre og evaluere egne indlæringsforløb i samarbejde med læreren og/eller andre elever.

For at støtte de nødvendige ændringer af lærer- og elevroller i denne forbindelse udvikledes en kursusmodel, hvor de involverede lærere isolerer bestemte aspekter i deres eget klasseværelse, som de ønsker at undersøge og evt. ændre med henblik på at opnå de foran nævnte mål. Det blev tilstræbt, at kursusformen, som beskrives nedenfor, afspejler den praksis, som blev søgt effektueret ude i klasserne.

I dag bruges kursusmodellen ikke kun i forbindelse med udvikling af undervisningspraksis i tilknytning til sprogundervisningen, men

også generelt, når der er behov for længerevarende ændringer eller fornyelser i eksisterende mønstre for klasserumsinteraktioner i andre fag.

Kursusmodellen bygger på en vekselvirkning mellem fælles kursusforløb og individuelt tilrettelagt projektforløb i kursisternes egne klasser. Kursusperioden er normalt delt op i tre kursusforløb af 2 eller 3 dages varighed afbrudt af to projektforløb af en 8 ugers varighed.

Hver kursusdel indeholder stort set en fast „dagsorden“:

- beskrivelse og diskussion af kursisternes egne erfaringer med læring og undervisning, dels ud fra autentiske klasserumsdata (videosekvenser af undervisningsforløb, elevmaterialer, elevers eller læreres dagbogsoptegnelser, m.v.) dels med udgangspunkt i arbejde som elever med aktiviteter på eget niveau
- teoretisk baggrundsstof udvalgt af kursusinstruktørerne og evt. kursusdeltagerne efter relevans for den givne gruppe
- planlægning af arbejdsforløb i kursisternes egne klasser.

I forbindelse med planlægningen udarbejder kursisterne en aftale, en „kontrakt“ der beskriver:

- Hvad man ønsker at undersøge/udvikle i sin daglige undervisning - og hvorfor.
- Hvordan man har tænkt sig at planlægge, gennemføre og evaluere de opstillede mål.
- Hvilken form for dokumentation

for processen i klasseværelset man kunne tænke sig at medbringe til næste kursusdel til hjælp for analyse af og debat om de gjorte erfaringer.

Gennem forløbet som helhed får kursisterne en oplevelse af de samme procedurer, som kurset foreslår, at eleverne skal følge i deres arbejde med at lære - i dette tilfælde sprog.

Beskrivelse af undersøgelsens formål, form og indhold

Ofte har efteruddannelseskurser ikke en vedvarende effekt på ændringer i den daglige undervisningspraksis.

I det følgende refereres en undersøgelse, som en daværende studerende ved Lancaster Universitet, Marilyn Taylor, foretog i forbindelse med sine studier² under et tre måneders ophold i Danmark i forsommeren 1990. Formålet med undersøgelsen var at få et indblik i eller en fornemmelse af, i hvor høj grad efteruddannelseskurser af den beskrevne type, som umiddelbart blev positivt kommenteret, gav impuls til og støttede ændringer i læreres daglige undervisning. Hvad var de involverede læreres umiddelbare reaktion på den første kursusgang? Var der bestemte dele af kurset, der fik deltagerne til at foretage ændringer i undervisningen? Hvilke skridt blev taget for at indføre ændringer? Hvilke problemer medførte de foretagne ændringer og hvilken form for støtte fik man som kursusdeltager i forbindelse med disse problemer? Hvordan involveredes forældre og

kolleger i den nævnte udvikling - og omvendt - hvilken indflydelse havde disse parter på udviklingen?

Da Marilyn Taylor ikke havde mulighed for at kunne være til stede i selve kursusperioden, valgte hun at interviewe 10 lærere, som havde deltaget i kurserne i et antal år³, om deres oplevelse af kurserne og de ændringer, som disse havde medført dels i kursisternes tænkemåde, dels i deres undervisningspraksis. Interviewene varede ca. 1 time og tog deres udgangspunkt i en checkliste med spørgsmål, som skulle sikre, at de samme emner blev dækket. Spørgsmålene beskæftigede sig med tre hovedområder:

- **Kurset som udgangspunkt for udvikling** fx „Hvornår deltog du første gang i kurset og hvad fik dig til at vælge specielt dette kursus?“ „Hvordan vil du beskrive din undervisning indtil da?“ „Did the workshops reflect a model of teaching you could directly apply to your classroom?“ „Hvilke former for tvivl eller problemer oplevede du under kursusforløbet?“ „I hvilket omfang støttede kurset dig i dit ønske om at ændre din undervisningspraksis?“
- **Klasseværelset** fx „Hvad var dine elevers første reaktioner på ændringerne?“ „Hvordan støtter du dine elever, når ændringer indføres?“ „Hvilke ændringer er der sket i lærerens rolle og elevens rolle?“ „Hvilken støtte får du fra skolens ledelse, kolleger, forældre?“

- **Lærerens personlige teoretiske opfattelse af læring** fx „Har din opfattelse af sprogundervisning/sprogindlæring ændret sig?“ „I bekræftende fald - hvordan?“ „Er du mere tilfreds med din undervisning nu?“ „Hvad tror du dit 'næste skridt' vil blive?“

Besøg hos de involverede lærere og deres klasser blev indlagt enten forud for eller efter interviewene. Under tre af besøgende blev eleverne interviewet med henblik på at danne sig et skøn over deres opfattelse af eventuelle ændringer i undervisningspraksis.

Eksempler på lærerudtalelser

På spørgsmålet om, hvorfor man havde valgt dette bestemte kursus, kunne tre typer af begrundelse klart identificeres:

- 1 man havde brug for nye ideer og/eller alternativer til den sædvanlige undervisningspraksis:
„Op til det punkt havde jeg undervist ud fra en bog, som reelt havde planlagt min undervisning. Det kedede mig, og jeg kunne se, at det også var kedeligt for mine elever.“
„Jeg var virkelig træt af at undervise på den traditionelle måde. Jeg håbede på at kunne få nogle gode råd til fornyelse, eller ideer til materialer ...“
- 2 man var allerede 'i gang', men havde brug for yderligere støtte blandt andet gennem diskussion af problemer med ligesindede kolleger:

„jeg arbejdede allerede på denne måde ... ønskede at få støtte til det næste skridt“

- 3 man var blevet opfordret til det, men var personligt noget negativ og afstandstagende over for kursets indhold:

„Jeg ønskede ikke at deltage,.... Jeg syntes, at det jeg allerede gjorde var godt nok.Jeg var ikke særlig positiv.“

Der blev videre spurgt om, hvilke dele af kurset der var medvirkende til at bevidstgøre dig om de ting, der foregik i klasseværelset. Hvilke dele gav dig inspiration og mod til at foretage ændringer i din hidtidige undervisningspraksis?

„... vi lavede selv en masse aktiviteter, hvor vi lærte noget om os selv og vores måde at lære på, og da det gik op for mig, hvor meget jeg lærte af det, tænkte jeg: Hvorfor skulle elever ikke kunne have den samme oplevelse?“

„...det havde på en eller anden måde tilknytning til mig selv, min egen situation, så jeg kunne bruge det i min egen undervisning.““...en ting, de blev ved med at sige var: Glem din normale lærerrolle og se på, hvordan eleverne arbejder. Interesser jer for, hvad eleverne gør, i stedet for hele tiden at tænke på, hvad I selv gør.“

„For mig er det en utrolig stor hjælp at have denne forpligtelse (kontrakterne). På andre kurser får man en masse gode ideer, men det er sjældent, at man får dem brugt. At have en kontrakt med andre kolleger holder en fast.“

Men en ting er at lave planer under trygge forhold på et kursus. Hvordan med de barske vilkår i klasseværelset? Hvilke problemer løb man ind i?

„Jeg havde planlagt, at jeg ville ændre alt. Jeg var fyldt med det ved kursets afslutning. Jeg kunne virkelig se, hvor meget der kunne ændres. ... det var totalt kaos ... de var over det hele ... det var forfærdeligt. Jeg havde ikke planlagt det godt nok; jeg var bare sprunget ud i det.“

„Jeg havde problemer i en af mine klasser. Et stort antal elever ønskede at vi skulle vende tilbage til den almindelige måde ... det var de dygtigste elever der ønskede det, og de havde magten i klassen. Det var en magtkamp mellem gruppen og mig.“

Af interviewene fremgår det tydeligt, at ændringer medfører tvivl og usikkerhed hos den lærer, der iværksætter processen, især i de første par måneder. På dette tidspunkt er fortsat støtte meget vigtig, hvorfor den anden fælles kursusdel var af stor betydning for kursisterne:

„Hvis der ikke havde været et møde i december ved jeg ikke, hvad der ville være sket. Det ville have været en fiasko, tror jeg. Det var utroligt vigtigt, at vi skulle mødes igen. Det fik en til at fortsætte, for man skulle jo have nogle erfaringer eller noget andet at vise til de andre. Jeg tror, at det var en af grundene til, at jeg fortsatte, da det var svært.“

„Efter at have talt med kollegerne i december fandt man ud af, at de havde næsten de samme problemer.“

Hvilken rolle spiller forældre og kol-

leger på ens skole, hvis man ønsker at ændre sin undervisningspraksis:

„Hvis jeg ikke havde haft deres (forældrenes) støtte, ville det have været meget, meget svært.“

„Meget afhænger af, om mine kolleger akcepterer, hvad jeg gør. Hvis de ikke kan acceptere det, kan de let få vendt mine elever imod mig.“

„På den anden side ved vi ikke ret meget om, hvad hinanden går og gør.“

Sammenfattende, afsluttende bemærkninger

Vi ved fra vores uformelle opfølgning af kurserne⁴, at mange kursister har ændret deres undervisningspraksis i overensstemmelse med kursets intentioner. Undersøgelsen peger på, at kursusmodellens succes, hvad angår kursisternes vilje til at undersøge og udvikle egen undervisningspraksis, først og fremmest skyldes, at man starter der, hvor kursusedtagerne er. At man forsøger at fremme en bevidsthed om og en samtale om, hvad de gør, og hvorfor de gør det, for derfra at støtte dem i, hvordan de bedst kan foretage egne, ønskede forbedringer, der passer til den enkelte

klasse.

Strukturen af kurset over et helt år med fælles kursusdele med mulighed for at udveksle erfaringer, gode som dårlige, samt projektførløb, hvor man har mulighed for at afprøve givne ændringer, anses også som en væsentlig faktor for succes.

Undersøgelsen bekræfter, at udvikling og læring sker, når den involverede part selv er med til at formulere mål for „næste skridt“, blandt andet byggende på egen erfaring og egne forudsætninger - er en aktiv deltager i processen.

Noter

1 For en udførlig redegørelse for og gennemgang af udviklingen af kursusmodellen i det nævnte samarbejde henvises til:

Breen, M., C. Candlin, L. Dam & G. Gabrielsen: The Evolution of a Teacher Programme. I: Johnson, R.K. (ed.): The Second Language Curriculum. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. S. 111-135.

2 Hele undersøgelsen er beskrevet i: Marilyn Taylor: Development and Change Effected through an In-Service-Training Course: Teachers' Perceptions. Lancaster University, 1990.

3 De 10 lærere blev udvalgt efter følgende kriterier:

- havde deltaget i indtil flere af kurserne i lø-

En anden måde at gøre det på



Ulla Pia Ohrt

Cand.mag.
adjunkt, Frederiksberg Gymnasium

I foråret 1993 deltog jeg i et internationalt seminar for sprog lærere i Rom om anvendelse af lytteøvelser i sprogundervisningen. Temaet hed: „At lytte: hvorfor, hvad, hvordan og hvor meget“.

I det følgende vil jeg give en beskrivelse af en demonstrationslektion, som en gruppe lærere deltog i, og bagefter kommentere de forskellige fremgangsmåder. Lektionen var en engelsktime på absolut begynderniveau og strakte sig over to lektioner på ialt 1,5 time. „Eleverne“ var de deltagere, der ved starten af seminaret havde fortalt, at de var begyndere i engelsk. Det viste sig senere efter en rundspørge i klassen, at næsten alle var „falske begyndere“.

Det overraskede ikke læreren, der med vilje havde valgt en lytteøvelse, der lå

over elevernes niveau, således at der var udfordringer for alle. Læreren forklarede, at de ægte begyndere måtte tale italiensk, mens de andre udelukkende skulle tale engelsk. Normalt begynder læreren først at forlange af eleverne, at de taler målsproget i denne type aktivitet efter 20 timers undervisning.

Efter denne besked talte læreren kun engelsk til eleverne, enkelt og klart og ind i mellem v.h.a. gestus.

Kredsen

Eleverne blev bedt om at sætte tasker, tøj, bøger etc. hen i et hjørne, så der var plads til alle i midten af lokalet. Læreren bad eleverne sætte sig i en cirkel, hvorefter han satte en båndoptager ind i midten og sagde på engelsk: „Denne

samtale på båndet er et eksempel på naturligt, autentisk, spontant sprog; det er fuldstændig uforståeligt". Herved opnåede han den effekt, han gerne vil: eleverne smilede og forstod med denne replik, at han var klar over deres situation. Derefter gik han ud af kredsen.

Afspænding

Læreren opfordrede nu eleverne til at sætte sig behageligt til rette på deres stole. Han skruede ned for belysningen og lukkede persiennen til og skabte hermed en atmosfære af halvmørke. Derefter tændte han for en anden båndoptager med „new age“ musik, som med lav styrke spillede under hele lektionen. Musikken skulle hjælpe eleverne til at opnå den rette afspænding. Læreren læste nu i en rolig, afslappet tone en tekst op, der handlede om afspænding, og opfordrede eleverne til at følge anvisningerne. Eleverne forstod i store træk, hvad der blev sagt, da de i en tidligere fase selv havde læst teksten og havde haft lejlighed til at stille spørgsmål til teksten.

Første gennemlytning

Da øvelsen var overstået, havde der bredt sig en atmosfære af ro og trykthed i klassen. Læreren tændte nu for båndoptageren med samtalen. Optagelsen var et uddrag på 3,5 minutter af en lang autentisk samtale, der har fundet sted i Rom mellem en canadisk og en engelsk dame, som ikke kendte hinanden på forhånd. De havde det til fælles, at de begge boede midlertidigt i Rom, og at de begge studerede italiensk. En

del af deres samtale handlede om, at de begge så italiensk fjernsyn for at forbedre deres italienskkundskaber.

Procentdel på tavlen

Da båndet var færdigt, gik læreren op til tavlen og tegnede en lodret streg, hvor han nederst skrev 0% og øverst 100%. Derefter sagde han (stadig på engelsk): „Hvis vi vil gengive forståelsen som en uafbrudt linie, der går fra „at forstå intet“ til „at forstå alt“, d.v.s. fra 0% til 100%, hvor stor en procentdel mener I så, I har forstået af denne samtale?“. Læreren spurgte tre elever, og de angav, at de havde forstået henholdsvis 1%, 3% og 5%. Deres navne og procentdel blev skrevet ind på linien.

Anden gennemlytning

Læreren spolede nu båndet tilbage og sagde: „Der er en teori, der siger, at ved at lytte endnu en gang forstår man noget mere. Lad os se, om det er sandt“. Han spurgte, om de var afslappede, og da alle så ud til at sætte sig godt til rette, startede han båndoptageren endnu en gang, gik ud af kredsen og satte sig på sin plads.

Første ideudveksling i par

Da båndet var færdigt anden gang, bad læreren en af eleverne om at rejse sig, han tog hans stol og drejede den 90 grader og bad ham sætte sig igen. Det samme gjorde han med den næste elev, således at de to elever nu sad over for hinanden. Dette gentog han med det næste par og så fremdeles hele vejen rundt. Hvis der havde været et ulige

antal elever, ville han have dannet den sidste gruppe med tre personer. Det var nu klart for alle, at de skulle snakke med den person, der sad over for dem. Før eleverne begyndte at snakke sammen, havde læreren sagt til dem, at de hverken var videnskabsmænd, der skulle aflægge en beretning, sekretærer, der skulle producere en minutiøs objektiv rapport, eller elever, der skulle give et logisk referat. De skulle derimod opfatte sig selv som kunstnere og bruge fantasien. Han skrev ordene: FANTASI og LAV HYPOTESER på tavlen og sagde: „Find ud af alt det, som jeres samtalepartner forestiller sig kan være blevet sagt på båndet.“ Derefter satte han sig hen på sin plads, og eleverne begyndte at tale sammen.



Tredje gennemlytning og anden ideudveksling

Så snart et par holdt op med at snakke sammen, gik læreren hen til båndoptageren. Han påkaldte sig elevernes opmærksomhed og opfordrede dem til at

lytte til båndet endnu en gang. Ved denne oplysning var der en, der drejede stolen, så han havde front mod båndoptageren. Læreren stoppede båndet og bad ham om at sætte sig sådan, som han sad før, med ansigtet vendt mod partneren. Derefter satte han båndet i gang fra begyndelsen igen og satte sig hen på sin plads.

Da eleverne havde lyttet til båndet tredje gang, stoppede læreren båndet og opfordrede dem til at fortsætte samtalen.

Partnerbytte

Lektionen fortsatte med endnu en lytning og endnu en ideudveksling efter samme principper som før. Ved den

tredje ideudveksling var det tydeligt, at der var nogle, der havde færre informationer at udveksle. For at motivere eleverne opfordrede læreren derfor den ene elev i hvert par til

at rejse sig, gå en plads til højre og sætte sig hos en ny partner. Eleverne blev derefter bedt om at finde ud af alt det, som den nye partner havde forestillet sig, at samtalen handlede om. Samtalen med den nye partner foregik på et lydmæssigt højere niveau, den

blev mere livlig og varede længere. Usikkerheden og forsigtigheden, der havde kendetegnet begyndelsen af lektionen, var væk. Enkelte bad om at få åbnet for persiennerne.

Den procentvise opfattelsesgrad til sidst

Derefter fulgte en femte gennemlytning, en ideudveksling, en sjette gennemlytning og endnu en ideudveksling. Derefter afbrød læreren aktiviteten, han fortalte, at lektionen nu var slut og bad til sidst eleverne om at vurdere, hvor meget de mente, de havde forstået efter de seks gange, de havde lyttet til samtalen. De tre personer, hvis procenter fra begyndelsen af lektionen endnu stod på tavlen, svarede henholdsvis 2% (mod tidligere 1%), 4% (mod tidligere 3%) og 7% (mod tidligere 5%). Læreren gik til slut hen til den første elev og komplementerede ham for hans arbejde med ordene: „Jeg har ikke lavet noget, du har gjort hele arbejdet. Tillykke!“ Eleven var mere end tilfreds.

Kommentarer: Afspændingens betydning

Det er et faktum, at den autentiske lytteøvelse er den aktivitet, hvor risikoen for at eleven bliver mest nedslået og mister modet er størst. Det skyldes, at eleven foran den ofte uforståelige strøm af lyde, der kommer ud af båndoptageren, føler sig magtesløs. Han kan ikke sætte farten ned, han ved ikke, hvor et ord slutter og det næste begynder, hvor den ene sætning slutter og den næste begynder; forhindringer,

som ikke er til stede, når han sidder med en skreven tekst. I lytte-situationer er elevens angst derfor tilbøjelig til at forøges, og med angsten formindskes evnen til at forstå og opfatte. Afspændingen fungerer som en modgift. Andre hjælpemidler til at skabe en afslappet atmosfære er at vise lysbilleder, uddele billeder med naturmotiver eller opfordre eleverne til at lukke øjnene og selv forestille sig billeder.

Det pædagogiske rum: kredsen

I starten af timen havde læreren bedt eleverne om at sætte deres ting ud til væggen, så der var plads til at sætte sig i en kreds. Denne organisering af rummet er nødvendig for at skabe en større solidaritet imellem eleverne, der alle har front mod den fælles „fjende“: båndoptageren. Kredsen støtter følelsen af, at den enkeltes vanskeligheder ved at forstå det, der bliver sagt, bliver delt af de andre: sammenholdet styrker. Den eneste, der ikke er i vanskeligheder, læreren, er fysisk og symbolsk udelukket fra kredsen.

Replikken, hvor læreren gør opmærksom på, at samtalen er autentisk og derfor er spontan og vanskelig, er vigtig, fordi den fortæller eleverne, at læreren fuldt ud er klar over, at samtalen vil være svær at forstå, og at de dermed skal i gang med et vanskeligt arbejde, der kræver noget af dem. Det er en detalje, som man ikke må udelade. Hvis det ikke bliver nævnt, vil der, så snart båndoptageren bliver sat i gang, sidde mange elever med en følelse af at være gået forkert, og at dette overstiger deres evner. Derfor vil de automatisk

stå af, inden der er gået ret lang tid. Ved at gøre opmærksom på sværhedsgraden forhindrer man, at denne situation opstår.

Procentangivelse

Formålet med denne fase er ligesom i nogle af de foregående at berolige eleverne og styrke dem i at bevare lysten til at fortsætte. De angivne procenter viser, at eleverne ikke var ægte begyndere. Ægte begyndere angiver normalt procenter under 1%. Men for en klasse, der arbejder sammen om denne aktivitet for første gang, er faserne meget vigtige. På trods af afspændingsfasen og til trods for at læreren i begyndelsen har gjort opmærksom på samtaleens sværhedsgrad, er dette den fase, hvor de enkelte kan sidde med en følelse af, at de andre uden tvivl har forstået mere end dem selv, og at det sikkert på et eller andet tidspunkt kommer frem, at man selv er klassens sorte får. Men med ovennævnte procedure finder man derimod ud af, at man befinder sig inden for normen. Hvis en elev i denne fase angiver en alt for høj procentdel, gør læreren klogt i at neutralisere vedkommende på en eller anden måde ved f.eks. at sige: „Jamen, så er du jo ikke begynder“. Det får eleven til at blive mere realistisk og beroliger samtidig de andre.

Ideudveksling

Forventningen om at udveksle ideer angående indholdet af samtalen opleves på den ene side som noget positivt: det er altid bedre at snakke med en anden i stedet for at sidde isoleret. På den

anden side er det også en kilde til ny angstfølelse: „Hvad nu, hvis det man har at sige, er noget vrøvl?“. Manges første reaktion er, at det er bedst at sige, at man ikke har forstået noget. Hvis det sker, vil alt det, der er foregået inden i elevens hoved indtil nu, ikke blive anvendt. For at undgå den situation, bryder læreren ind og forhindrer disse overvejelser ved at opfordre eleverne til at bruge fantasien.

Opfordringen „Find ud af, hvad jeres samtalepartner forestiller sig om...“ i stedet for „Fortæl jeres samtalepartner, hvad I har forstået af....“ skal forhindre, at den mindst engagerede af de to elever efter to sætninger erklærer, at han ikke har mere at sige. Med den første opfordring er han nødt til at fortsætte med at stille spørgsmål til sin partner for at finde ud af så meget som muligt.

Nogle af eleverne er generte, men halvmørket og fortroligheden mellem de to elever hjælper dem på gлед. Læreren bliver på sin plads. Hvis nogen har brug for ham, går han omgående derhen. Der er oftest tale om tre typer spørgsmål: 1. Eleven ønsker en oplysning om indholdet af samtalen, 2. eleven vil have oplyst betydningen af et ord, som han mener, han har hørt på båndet eller 3. eleven vil vide, hvordan man siger et bestemt ord eller vending på engelsk, som han ønsker at sige til partneren. Det første spørgsmål svarer læreren ikke på, men siger, at det er elevens opgave selv at finde ud af det, og oftest accepterer eleven det som en del af legen. Spørgsmål 2 svarer læreren direkte på, også selv om han ved, at det ord, der bliver spurgt om, ikke

findes på båndet. Det er eleven, der er i centrum og læreren accepterer derfor hans tolkning af teksten. I det tredje tilfælde svarer læreren omgående på spørgsmålet, fordi det er vigtigt, at eleverne har midler til at forklare sig for partneren.



Tredje gennemlytning

Selv om læreren kan se, at der er mange, der endnu har meget at fortælle hinanden, starter han båndet forfra, så snart han ser, at der er et par, der ikke har mere at fortælle hinanden. Det er nemlig vigtigere, at enkelte elever ikke bliver distraheret, end at andre, der ønsker at snakke mere, bliver frustrerede. Hvis man tillader, at nogle får lov til at tænke på andre ting, betyder det, at man bryder den stemning, som meget nøje er blevet bygget op i de foregående faser. Den sidste del af arbejdet bliver i så fald nytteløs for disse elever. De elever, der gerne vil fortsætte med at snakke, får rigelig lejlighed til det i det følgende.

Grunden til at eleven, der ville vende sig mod båndoptageren, ikke får lov til det, er, at han derved bryder forholdet

til sin partner og isolerer sig ligesom i begyndelsen af lektionen, hvor han lyttede alene. Det at blive siddende med front mod partneren, også selv om man drejer hovedet mod båndoptageren, betyder, at man lytter sammen med partneren. Beviset på, at dette er en god ide, får man i løbet af lytteøvelsen, når eleven en gang imellem sender sin partner et blik, som om han vil sige: „kan du se, jeg havde ret“ eller „ja, du havde ret“ eller „vores ide var god nok“.

Anden ideudveksling i par

Instruktionen „fortsæt“ betyder, at eleverne skal fortsætte diskussionen på den mest relevante måde. Det vil være forskelligt fra par til par; det afhænger af, hvad de har talt om før, af det faktum at de nu har lyttet sammen og af de nye informationer, som de har fået fra samtalen, og som er anderledes i forhold til de andre gange, de lyttede.

Partnerbytte

Fordelen ved at bytte partnere er, at den enkelte person nu pludselig har betydeligt mere at fortælle. Hver enkelt taler på to personers vegne. Den enkeltes egne ideer er allerede blevet afprøvet sammen med den foregående partner.

I denne fase sker det ofte, at eleverne beder om at få åbnet for persiennen. Halvmørket, der tidligere oplevedes som noget positivt, fordi det beroligede, opleves nu negativt, fordi man ikke tydeligt kan se hinandens ansigt.

Læreren rolle

Når man ser på dette forløb udefra, kan det umiddelbart forekomme meget lærerstyret. Læreren bestemmer, hvordan møblerne skal placeres i lokalet, hvordan belysningen skal være, at der skal være musik i baggrunden, hvornår der skal lyttes, og hvornår der skal tales. Men når man undersøger forløbet nærmere, viser det sig, at det alt sammen er faktorer, der skal skabe de bedste rammer for eleven, så han får mulighed for at tage ansvaret for sin egen læring. Læreren optræder som en slags arbejdsleder og hjælper, der leder og fordeler arbejdet, vælger stoffet, motiverer eleverne og bruger teknikker, der kan skabe tillid og tryghed hos eleverne. Trygheden kommer bl.a. via placeringen af eleverne først i en samlet kreds og senere i etableringen af parrene, hvor eleverne er fælles om at få hinanden til at fortælle og senere igen, hvor de i fællesskab lytter til samtalen. Trygheden viser sig også i diskussionen om, hvor meget eleverne har forstået, hvor de får lejlighed til at erkende, at de ikke er klassens sorte får, men holder sig inden for normen. I fasen, hvor eleverne bliver bedt om at udveksle ideer om indholdet, afdramatiseres forløbet fra starten af læreren, ved at eleverne bliver bedt om at bruge deres fantasi i stedet for at skulle give et logisk sammenhængende referat af samtalen.

Læreren holder sig det meste af tiden i baggrunden uden for elevernes kreds og går kun hen til eleverne, hvis de beder om hjælp. I den situation er de motiveret for at få løst et problem, og så er

det vigtigt, at læreren træder til, ellers ikke (jvf. Arne Mørchs artikel om „Humanistisk pædagogik“ i dette nummer).

Elevens rolle

Autentisk lytteøvelse er en aktivitet, hvor eleven selv må arbejde for at nå et resultat. Læreren kan - og skal - ikke lære eleven at forstå et fremmedsprog, men kun ved aktiv indsats kan eleven nå frem til større indsigt og forståelse af sproget. Læreren kan skabe de rette rammer, så eleven føler sig tryk og får tillid og indlæringen derved fremmes, men det er eleven selv, der må tage ansvaret for sin egen læring.

Eleven skal i denne aktivitet, sådan som det er beskrevet ovenfor, være meget aktiv. Han skal i lyttefasen være koncentreret om selve indholdet, og senere skal han aktivt få så mange oplysninger ud af sin partner som muligt. Han bliver endvidere bedt om at vurdere sig selv ved at angive, hvor meget han har forstået både i starten og i slutningen for på denne måde at få et indblik i, hvor stort et fremskridt, han har gjort. Det er altså ikke læreren, der vurderer ham, men eleven selv, der erkender fremskridtet. Eleven, der havde forøget sin forståelse med 100%, var da også yderst tilfreds med sin indsats.

Litteratur:

Atti del 5. seminario internazionale per insegnanti di lingua. Roma; Dilit, 1993.

Mørch, Arne : Det humanistiske Gymnasium Svendborg, Mørch og Wagner, 1993. 140 s.

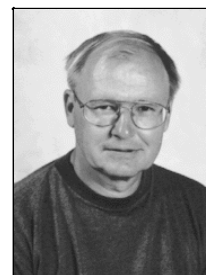
Foto: Leni Dam

Tema: Didaktiske tilløb

Letland finder sine sprog Læreplansimperialisme/læreplansidealisme



Kirsten Gjalbæk
Cand.mag. i dansk og
tysk, lektor ved
Frederiksberg
Studenterkursus



Kurt Jonas
Lærer, cand.pæd. i
tysk, lektor ved
Holbæk Seminarium

National selvstændighed i undervisningssektoren - drøm eller virkelighed?

I påskeferien 1992 havde jeg (K.G.) lejlighed til at føre en længere samtale med den daværende undervisningsminister i Letland, Hr. Piebalks. Vi sad på hans kontor i undervisningsministeriet, og en af hans replikker, da jeg spurgte til konflikten lettisk-russisk i forhold til statsborgerskab, var at pege på vinduesruden og sige, det er kun 14 måneder, siden DE skød ind ad det vindue, så derfor er vi ikke så begejstrede for det russiske!

Det yderst interessante var imidlertid, at han samtidig meget konsekvent betonedes, at ændring af undervisningssystemet væk fra det sovjetiske nok skulle finde sted, men at det ikke måtte ske overilet.

"Vi skal ikke bare overtage et vestligt system nu, vi skal udvikle vores eget!

De steder, hvor han ville søge erfaringer var: Skandinavien, Polen, der allerede før 89 havde søgt at skabe et selvstændigt system, og i skolelovgivningen fra Letlands selvstændighedstid 1920-40.

Den samtale førte til, at jeg i sommeren 92 overtog sprogundervisningen på et omskolingskursus for russisklærere, der i løbet af 2 år i alle ferier skulle på kursus for at kvalificere sig til et Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Deres forudsætninger var altså, at de allerede var læreruddannede, at de var ansat på skoler rundt om i Letland, og at disse skoler ønskede at tilbyde tysk som fremmedsprog.

Kurt Jonas har i august 1993 og igen i 1994 afholdt 36-timers kurser i kommunikativ fremmedsprogsundervisning og Landeskunde for tysk- og engelsklærere.

Det lettiske skolesystem

Også før uafhængigheden i 1991 var der "lettiske og "russiske skoler, d.v.s. skoler, som overvejende blev besøgt af elever fra hver af de to største etniske grupper. Skolerne kan være statslige eller private. Den etniske adskillelse fortsætter efter selvstændigheden, men indholdet har fået lettisk fortegn.

Der er 9 års skolepligt, til det fyldte 15. år.

Når børnene er 6 år gamle begynder de i sakumskolas, som er en 4-årig grundskole. Her tilstræbes et étlærersystem og tæt forældrekontakt. Man får ingen karakterer i sakumskolas, men skriftlige udtalelser to gange om året. Pamatskolas fra 5. - 9. klasse omtales som "Sekundarstufe der Grundschule. Her råder faglærerprincippet. Man kan slutte pamatskolas efter 9. klasse med en afgangsprøve i lettisk og matematik, men man kan også gå videre til en studentereksamen efter 12 års skolegang. Skoler, som har både "Sekundarstufe og gymnasieoverbygning omtales som "Mittelschule - viduskolas. Endelig kan man tage en studentereksamen på et regulært gymnasium, på et "lyceum eller på et "college. Begrebet "Spezialschulen dækker over skoler for elever, som er særligt begavede på et bestemt område: musik, sport, engelsk, tysk m.m. Betegnelsen "Sonderschulen omfatter skoler for elever med psykiske eller andre former for handicaps. Endelig nævner mine (lettiske) kilder "nationalskoler eller mindretalsskoler. det er f.eks. skoler for elever med polsk, hebraisk eller anden modersmålsbaggrund.

Fagrækken

I pamatskolas ligner undervisningen den, som vi kender fra den danske mellem- og realskole i 1950-erne, 60-erne og 70-erne. I det treårige gymnasieforløb tilbydes en blanding af obligatoriske fag og valgfag alt efter de lokale muligheder.

Det virkeligt bemærkelsesværdige er imidlertid, at fremmedsprogsundervisningen starter så forholdsvis tidligt. I de lettiske skoler starter første fremmedsprog i 3. klasse, andet fremmedsprog i 5. klasse og tredje fremmedsprog i 10. klasse.

I de russiske skoler starter første fremmedsprog i 5. klasse og 2. fremmedsprog i 10. klasse, idet russisktalende elever først må afse tid til at lære nationalsproget, lettisk, i underskolen.

Læreplaner

Efter 1991 var der behov for nye læreplaner i et skolesystem under ændring. Et læreplansarbejde for tysk under ledelse af tyske og hollandske eksperter har foreløbig resulteret i 4 følgende udgivelser hver med et omfang på 20 - 30 sider A5:

"Lerninhalte und didaktisch-methodischer Ansatz für die Klassen:

3-4

5-6

7-9

10-12"

Desuden har man udgivet en læreplan for hver af klasserne 9 og 12, "Standard Klasse 9 und 12. Den sidstnævnte indeholder Qualifikationsziele i de fire sprogfærdigheder som studieforberegende grundlag. De didaktisk-metodiske "prioriteter for tyskundervisningen fra 3. til 12. klasse fremgår af følgende skema:

Klasse 3-4	Klasse 5-5	Klasse 7-9	Klasse 10-12
Kreatives Lernen mit Sprache handeln die Sprache gebrauchen	Lernen lernen soziale Arbeitsformen Themenspirale	Sprachliches Lernen interkulturelles Lernen Aufgabenansatz	Diskussion Problemgespräche Themenspirale

PS. Der Lehrer kann eine Priorität, einen Lernweg wählen, oder die angegebenen Prioritäten (Voraussetzungen) integriert festlegen, je nach dem, wie die Schüler und der Lehrer selbst sind.

De fire små læreplanshæfter med indholdsmæssige og metodiske anvisninger er ikke forpligtende for læreren, men indeholder alligevel mange detaljerede angivelser af egentlige undervisningsmål. I den argumenterende første del af læreplanen for 3. - 4. klasse udtrykkes stor optimisme med hensyn til tidlig fremmedsprogsstart og muligheden for at opnå en egentlig tosprogethed.

Den kulturelle målsætning udtrykkes på følgende måde:

Durch das Kennenlernen einer anderen Sprache sollen die Schüler das jeweils Andere/Fremde als selbstverständlichen Bestandteil der eigenen Welt annehmen lernen.

Organisatorisk skal fremmedsproget tysk knytte an til fagene lettisk, hjemstavnsfag, musik og sport.

På det indholdsmæssige plan betoner man, at man i undervisningen skal vælge "situationer fra barnets erfarings- og oplevelsesverden -. Og på det metodiske plan understreges det, at undervisningen skal knytte an til barnets naturlige behov for

"... Spielen, Singen, Musizieren, Malen und Sichbewegen

Men ét er de overordnede nye mål for sprogundervisningen, noget andet er den konkrete virkelighed i klasseværelset:

Hvilke forskelle støder man automatisk på, når der diskuteres undervisning med lettiske kolleger?

Det gamle krav om ordret gengivelse til eksamen sidder dybt i holdningerne til, hvad man skal forlange af en samtale på fremmedsproget, hvordan den skal struktureres og hvad den skal indeholde. Indtil i hvert fald eksamensterminen 93 var det udslagsgivende for karakteren ved de mundtlige prøver, om der blev svaret med sætninger, der korrekt gengav, hvad der stod i teksten. Hvis eleven var kreativ eller fortolkende, blev det tydet negativt, nemlig som bevis for, at teksten ikke var ordentligt indlært! Derfor er det ikke nok, at den enkelte lærer bliver overbevist om det positive og udviklende i "Kreatives Sprechen, hvis "systemet (lovgivningen, forvaltningen, eksamensinstitutionerne) stadig holder fast i det gamle vurderingsgrundlag, og hendes elever derfor får dårligere karakterer (citater af hvad flere lærere har set som vanskeligheder ved at benytte nye vestlige lærebogsystemer).

Vores "snakken om teksterne, der får lov at udvikle sig efter hvad eleverne siger, opfattes ganske vist som meget spændende, men samtidig som dybt problematisk, for "hvor er kontrolmuligheder af, hvilke ord og strukturer, der indlæres i denne lektion!

Man kan godt undre sig over denne iver efter kontrol, er det en reminiscens fra det tidligere system: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser, eller er det en iver efter at sikre sig, at det nye, selvstændige, lettiske bliver så godt som muligt, og derved også anerkendt af udlandet?

Hvilken socialisering viser sig i løbet af diskussionerne med lærerne?

"Ændringsforslag skal komme oppefra, og hvis du bare lader være med at gøre noget, gør du ihvertfald ikke noget forkert!

Sådan overlevede man i Sovjetsystemet, og så længe der ikke officielt meldes tydeligt ud om, at kreativitet og initiativrigdom er ønsket og velset, så er det sikrere at tage den med ro. F.eks. er det jo interessant, at undervisningsministeriet gav mulighed for denne omskoling af 25 lærere på helt utraditionel vis, har betalt udenlandske lærere for at undervise på kurserne, men alligevel ikke sørget for at få fastlagt en afgangsprøve, som var officielt kendt/anerkendt hos de ansættende skolemyndigheder. For de aktive lærere, der har brugt tid på omskoling, har det været et stadigt problem, at de måske spildte deres tid, og derved egentlig gjorde noget forkert; skulle de hellere have ventet, til der kom et normeret, bekendtgørelsesfastlagt uddannelsesforløb?

Denne angst for at tage "forkerte initiativer gælder selvfølgelig ikke alt og alle, men der gøres faktisk stadig bitre erfaringer med forældre, der heller ikke ønsker ændringer, som ikke er pålagt, og hos hvem det ikke er velset, at børnene "leger i stedet for at terpe.

En anden reaktion, der både hænger sammen med denne tilbageholdenhed og samtidig er modsat, viser sig, når lettiske lærere er på job-swap i Danmark. De oplever vores administrative system som meget tungt, hvorfor er der ikke bare plads til, at enhver god ide straks kan føres ud i livet, f.eks. danske og lettiske klassers besøg hos hinanden. De mener, at kun det gamle sovjetsystem satte begrænsninger; demokrati og frihed må jo betyde frit slag for initiativer; hvorfor begrænser kommunernes budgetter, Ø-tid og fagforeningsregler "gode ideer?

Det hænger muligvis også sammen med, at netop de lærere, der tager på job-swap er dem, der virkelig ønsker at udnytte de muligheder (rejsemuligheder, metodefrihed, kommunikationsmuligheder), de politiske ændringer har givet den enkelte til at udfolde sig frem for at tilpasse sig, men at der ikke har været nogen egentlig diskussion om de begrænsninger (de formelle regler), der også findes for aktiviteter i de "gamle demokratier.

Læreplansimperialisme /Læreplansidealisme /Lærebogsmuligheder?

Et er gode intentioner, noget helt andet er en dagligdag uden de mest almindelige faciliteter, hvor enhver donation af bøger betragtes som et fremskridt, og hvor lærernes overskud af tid og kræfter til at forholde sig kritisk eller kreativt til de forhåndenværende materialer er minimalt.

Tyske forlags foræring eller favorable salg af begynderbøger er jo ikke ensbetydende med, at modtagerne har haft lejlighed til at tage stilling til, om det var de systemer og sprogpædagogiske holdninger, man ønskede. Danske indsamlinger af brugte lærebogssystemer bliver også en form for ustruktureret systemeksport!

Danske lærere har en større erfaring med metodefrihed og med at vælge dele ud fra det materiale, som nu findes i bogkældrene, men når vi sorterer fra af det, der ligger og samler støv, og giver det til skolerne i Letland behøver det jo ikke engang at være efter særlige systematiske principper eller sprogpædagogiske holdninger, så det ville blive svært at definere, hvilke ideer, vi faktisk eksporterer med sådanne materialer.

Spørgsmålet er blot, om vi nu også kan formidle den pædagogiske indstilling, at den enkelte lærer har ret og pligt til kritisk at sortere og vælge, og IKKE bare kan overføre den hidtidige praksis i Letland, at den trykte bog er NORMEN!

Pragmatisk set handler det dog også om, at har man slet intet på tysk, trykt på papir, som eleverne kan tage med hjem, ja så bliver alt noget værd!

Der findes på en del skoler og hos boghandlerne stadig de sovjetiske lærebogssystemer, men de betragtes helt udfifferentieret som totalt ubrugelige, fordi de er fra Sovjettiden, og nu er man jo "selvstændig!

Derved fremmes den ukritiske overtagelse af vestligt producerede normer, og den spæde debat om, hvad man egentlig selv ønsker, strandede ikke så meget på ideologi, men meget mere på pengemangel:

Hvem skal finansiere skrivningen og trykningen af egne lærebøger, og hvem skal betale indkøbet af bøgerne til

eleverne?

Hvad skal der stå i bøgerne? Der findes diverse tiltag, der har udgangspunkt i ideen om, at de første fremmedsprogsbøger til de yngste elever skal beskrive børnenes egen dagligdag (f.eks. det traditionelle liv på landet, marker, skove, heste og køer, hunde og katte) og være en del af deres egen fortælle- og eventyrtradition, men selvfølgelig på det fremmede sprog, så det altså kun er sproget, der er ukendt og ikke samtidig også indholdet. I sommeren 94 var der mindst 3 manuskripter med et sådant indhold under udarbejdelse til tysk i klasserne 4-5-6.

Det er svært, selv med voksne lærere, at arbejde med begyndertekster i tyske lærebogssystemer, hvor det handler om at tage med U-Bahn, ringe fra telefonkiosker til store rejsebureauer, der lige taster beskeden ind på computeren etc., eller om familier, der lige tager bilen og kører i supermarkedet og køber stort ind, for at fylde fryseren op, når nu alle disse begreber og former for dagligliv er UKENDTE i Letland.

Derimod indlæres der mange glosser og bøjningsformer, når vi taler om, hvormange liter mælk, lærerens ko giver, og hvad denne mælk kan sælges for! Og hvilke afgrøder, der er i haven i år, hvordan de konserveres, og hvor længe man kan leve af dem!

Det betyder bestemt ikke, at der ikke skal arbejdes med Landeskunde, også hvad angår dagligdagen, men det skal nok ikke være samtidig med, at man lærer de første glosser.

Det er vigtigt, så tidligt som muligt i sprogindlæringen at arbejde med tekster med universelle emner, der derved betoner de fællesskabsfølelser og kulturbånd, der måtte være mellem det land, hvor sproget tales, og det land, hvor det læres. Det, at den lettiske nationale tradition knytter sig så stærkt til digtene/Dainas, giver åbenbart en stor modtagelighed for lyrik, også på tysk, hvad der i undervisningen af lærerne førte til mange "Sternstunden, og også fik dem til at ønske at formidle tysksprogede digte til deres klasser, meget hellere end sagtekster.

De første lettiske skriftlige produkter stammer fra den nationale vækkelsesperiode midt i forrige århundrede, hvor man indsamlede folkeviser (Dainas) og andre folkeminder.

Hvilken rolle har læreren i den unge stat?

Er lærerne i Letland fortsat systemets forlængede arm? Sådant opfattede man dem i Sovjetsystemet, og det er vi vel også i "de gamle demokratier?

Er hun den lokale vidensformidler i landsbyen?

Eller er det et faktum, at lærerens sociale anseelse er ret lav, fordi lønniveauet i det offentlige er langt fra det, en sprog lærer kan tjene ved at blive sprogkyndig sekretær i et ind- eller udenlandsk firma?

I mange tilfælde virker det som om, det er blevet enten en "sidste udvej eller et "kald at være lærer! Der er i hvert tilfælde ikke noget materielt incitament til at tage et lærerjob, men for nogle er det tillokkende i dag netop muligheden for i "den nye tid at udfolde de ideer og ønsker, man har om pædagogik og udvikling.

I den pædagogiske debat tør man tale om betydningen af Die Lehrerpersönlichkeit og også at diskutere, hvordan denne opbygges i løbet af studietiden! Mange lærere påtager sig ydermere de lokale sociale opgaver, såsom at organisere fritidsaktiviteter eller at forvalte børnepengene for alkoholiserede familier eller at deltage i det kommunale politiske arbejde.

Det er også på sådanne områder udvekslingen af erfaringer med kolleger fra andre lande finder sted, og måske skal denne hverdag tages meget mere i betragtning i samarbejder og vurderinger af disse, end den blotte sammenligning af de officielle papirer om læreplaner!

Tema: Didaktiske tilløb



Moderne fremmedsprogundervisning og den faglige tradition⁽¹⁾

Johannes Wagner
Odense Universitet

Fagtradition er mest af alt et spørgsmål om, hvilke mål man sætter for undervisningen, og med hvilke metoder man vil opnå disse mål. Danske lærere har metodefrihed, dvs. at de i modsætning til lærere i andre lande selv kan bestemme, hvordan de vil undervise i deres fag. Som konsekvens heraf kunne man formode, at undervisningen i Danmark var præget af en stor mangfoldighed, at de enkelte lærere i de forskellige fag udviklede deres egen metodiske stil, og at forholdene varierede meget fra skole til skole.

Forholdene er dog ikke helt så forskelligartede, som man kunne forvente. Metodespørgsmålet har i Danmark en forholdsvis lav prestige. Det findes en robust faglig konsensus inden for de forskellige sprogfag om, hvordan 'man' gør, hvad der er vigtigt for faget, hvad man lægger vægt på eller synes er overflødigt. Også blandt nuværende eller tidligere elever finder man klare opfattelser af, hvordan engelskundervisningen foregår, hvad man laver i tysk, og hvad fransk handler om. Der findes stærke fællestræk i fagene, og metodefrihed er ikke ensbetydende med, at hundrede blomster blomstrer. Spørgsmålet er, hvor disse fællestræk kommer fra, og hvor stabile de er, når man ser på den faglige udvikling over en længere periode.

Alle fag slæber rundt på en historisk bagage, som præger opfattelsen af, hvad der er meningsfyldt og væsentligt for undervisningen i netop dette sprog. F.eks. er undervisningen i engelsk ofte mere orienteret mod sprogbrug og den praktiske anvendelse af sproget end undervisningen i tysk eller fransk, hvor beherskelsen af den sproglige kode (grammatikken) synes at være mere væsentlig. Som eksempel kan et citat fra skriftet *Fremmedsprog. Skriftlig og mundtlig prøve* tjene. Det er udgivet af det danske undervisningsministerium i december 1993.

Tysk har i mange år lidt under et negativt image, der også har sin rod i dets opbygning og dermed sin metodiske udførelse som eksercits i bøjningsmønstre og tom udenadslære. Den tid er forhåbentligt forbi, og man har erkendt, at sproget vitterlig tales og skrives af en stor del af Europas befolkning, ovenikøbet så det kan forstås (citeret efter Nygaard 1994: 7).

Denne kommentar er flertydig. Man kan læse den således, at den tid hvor man brugte 'eksercits (sic!) i bøjningsmønstre og tom udenadslære', er forbi, og at man nu kan gennemføre en undervisning, som satser på det sprog, der tales og skrives. Denne interpretation fører problemerne tilbage til en for snæver opfattelse af faget: Det tyske sprog handler om mere end kasserollebøjningen!

En anden måde at forstå citatet på er, at eksercits er nødvendig, fordi sproget er bygget op, som det er. Men nu accepterer man terping af bøjningsformer, fordi man kan se, hvor meget man kan få ud af det i det virkelige liv. I denne interpretation føres vanskelighederne tilbage til sprogets struktur, underforstået at man derfor metodisk ikke kan stille meget andet op end at terpe grammatik, men at der er et mål med det: kontakt til en 'stor del af Europas befolkning'.

Som jeg vil vise i næste afsnit, er sprogets opbygning ikke den eneste forklaring på tyskfagets traditionelle fokusering på grammatik. Der er også en faghistorisk forklaring. Hvis man for eksempel tager undervisningen i spansk, et sprog som morfologisk ikke er væsentligt nemmere end tysk, så har spansk langt fra det image, at det skal læres gennem 'eksercits i bøjningsmønstre'. Hvorfor ikke det? Svaret skal søges i det forhold, at spansk er kommet ind i det danske skolesystem adskillige århundreder efter tysk og er knyttet til en anden praksis ('metode') og en anden tradition.

I de senere år er interessen for beskæftigelsen med fagtraditionen i fremmedsprogsgene vokset. Når man har skrevet fremmedsprogsgenes historie i Danmark, er man til forskel fra andre lande gået på tværs af både sprog og skoletyper. I kraft af dette har man kunnet tegne nogle store mønstre i udviklingen af de forskellige fremmedsprogsgene.

I forbindelse med det faghistoriske arbejde har Karen Sonne Jakobsen præget begrebet *institutionel identitet*. Ud over sociologiske faktorer såsom fagenes målsætning, status i skolen, timetallet og elevernes baggrund, dækker begrebet også historiske aspekter:

Med identitet menes også institutionsspecifikke opfattelser af fag og pædagogik, der overleveres i institutionen og i de til institutionen knyttede organisationer (...). Den institutionelle identitet indgår videre som et element i den enkelte lærers personlige, professionelle identitet, og findes konkret i forskellige personlige udformninger. Identitet opfatter jeg - både den personlige og den institutionelle - som en historisk skabt størrelse (Sonne Jakobsen 1989: 242).

Et fags identitet er nøglen til dets forandring. Som jeg har argumenteret andet steds (Wagner 1991; Wagner, under forberedelse) kan den faglige identitet opfattes som et filter, der sorterer i det udefra kommende væld af standpunkter, slagord, metoder, materialer, øvelsestyper, målsætninger og undervisningsopskrifter. Kursen i fagenes udviklingsproces udstikkes i forhold til den historisk hævdundne identitet. Hvis nye ideer støder for meget an mod den etablerede common sense, dvs. fagenes opfattelse af sig selv og af, hvad der er relevant, så vil de ikke for alvor kunne trænge ind i undervisningens praksis.

Konsekvensen af disse overvejelser er, at et vist kendskab til sprogfagenes historie er en væsentlig forudsætning for at forstå fagenes prioriteringer, deres opfattelse af, hvad der er relevant og irrelevant, og deres syn på mål og øvelsesformer.

En fremstilling af fremmedsprogsgenes historiske udvikling findes i det indledende kapitel af Kristiansen et al. (1984). Forfatterne viser, hvordan fremmedsprogene fransk og tysk afløste de klassiske sprog latin og græsk i den traditionelle, 'lærde' skole, dvs. den skole som udviklede sig til det moderne gymnasium. Med i købet fulgte en prægning i en traditionel filologisk retning, som kort forklaret går ud på en interesse for tekster, såvel af æstetisk som af dannende karakter, samt kraftig fokus på grammatik på sætningsniveau, dvs. morfologi og syntaks. At sproget skulle kunne tales, var ikke en prioriteret målsætning, men snarere et irrelevant biprodukt. Denne baggrund etablerede en dominerende filologisk tradition for fagene tysk og fransk.

Den anden store fagtradition opstod i forbindelse med dannelsen af realskolerne i første halvdel af det 19. århundrede. Realskolerne skulle formidle 'realia', viden om den praktiske verden i handel og teknik.

Tyngdepunktet i formidlingen lå på praktiske færdigheder i sproget. Dette paradigme er fra sin begyndelse knyttet til engelsk (Sonne Jakobsen 1989; 1992; Sonne Jakobsen & Svendsen Pedersen 1993).

Den tætte sammenknytning mellem på den ene side den klassiske skole med sprogene fransk og tysk og på den anden side den moderne realskole med engelsk gælder ikke kun for Danmark. Samme forhold er beskrevet for en del andre europæiske lande (sml. Howatt 1984; Lehberger 1989).

Fagtraditionen kan også beskrives i relation til de videnskabelige paradigmer, der var fremherskende på de tidspunkter, hvor sprogene brød igennem i skolerne. Fremmedsprogsundervisningen i Europa havde gennem århundreder været splittet mellem de traditionelle lærde skoler (det senere gymnasium) på den ene side og på den anden side sprogmeistrene, dvs. privatlærere som adel og borgerskab ansatte til at give deres børn de fornødne færdigheder i moderne sprog. I den lærde skole måtte de moderne fremmedsprog forholde sig til den filologiske tradition. For at forsvare deres eksistens måtte de nye sprog tysk og fransk tilpasse sig modellen for undervisning i de klassiske sprog. Dette betød at læsningen af kulturelt væsentlige tekster på originalsprogene var et centralt anliggende. Den filologiske granskning af sprogets grammatik var ikke mindre vigtig. Derudover tilskrev man den formale træning i sproget (bøjningseksercits) en høj værdi for hjernens udvikling. Græsk- og latinundervisningens metode var enkel: teksterne måtte læres udenad. Og så blev det suppleret med et enkelt bøjningsskema eller to.

Det var som reaktion mod den fornægtelse af sprogenes kommunikative værdi, at en ny metode blev lanceret midt i det 19. århundrede. Den tyske sproglærer Johan Meidinger (1756-1822) skabte en 'let og praktisk' metode for franskundervisningen uden for skolen. Her var målsætningen den praktiske beherskelse af sproget.

Metoden var revolutionær. Den prøvede at graduere grammatik, at gøre den mere indlæringsvenlig ved at dele den op i regler, som kunne læres efter hinanden. Metoden forlod de lange litterære tekster og tog til gengæld udgangspunkt i enkeltsætninger, som skulle illustrere og indøve de grammatiske regler. Lærebogen bestod ikke mere af tekster, men af et antal øvelsesstykker, hvor først den sproglige regel blev præsenteret og herefter et antal sætninger oplistet, hvor reglen skulle anvendes. Øvelsesformen var oversættelse. Denne inddragelse af *praktiske* grammatikøvelser gav metoden dens navn. Oversættelsen var ikke dens opfindelse. Den havde man altid haft i undervisningen i fremmede sprog.

Den tyske sprogmand Karl Ploetz overtog metoden til franskundervisningen i det prøjsiske gymnasium. Som han selv skriver (Ploetz 1879), skete det med stærk modstand fra de etablerede fagrepræsentanter, som ikke mente, at gymnasiets mål var at formidle praktiske sprogfærdigheder. Men den 'prøjsiske' metode (Howatt 1984) gik sin sejrsgang gennem den moderne skole i Europa og USA. Og undervejs smeltede den mere og mere sammen med den etablerede filologiske måde at undervise i sprog. Omkring århundredskiftet står den selv som inkarnationen af den sorte skoles bevidstløse 'eksercits' i isolerede og meningsløse enkeltsætninger. Indlæring af grammatikken for grammatikkens egen skyld og terping, terping, terping. Det var ikke lige det, Meidinger og Ploetz havde tænkt sig, da de lancerede metoden.

Arbejdet med bøjningslæren, enkeltsætninger og oversættelse tager også i dag en stor del af tiden i mange fransk- og tyskklasser. Arven efter den filologiske tradition lever stadig. Men der er ikke kun den snævre fokusering på sprogets form tilbage. Ønsket om formidling af kulturelle indhold og værdier, om væsentlige tekster, om en æstetisk orientering mod skønlitteraturen hører med til denne arv. Muligvis har nogle moderne metoders negligering af indhold, kultur og æstetik bestyrket vogterne af den filologiske tradition i, at der var noget væsentligt at holde fast i.

Som allerede nævnt slog engelsk igennem i skolen et århundrede senere end fransk og tysk. Engelsk var fra begyndelsen af knyttet til den moderne skoletype, realskolen, der var praksisorienteret og færdighedsbetonet. Der var brug for og plads til en ny metode, som kunne opnå, hvad den filologiske undervisning ikke kunne: øvelse i brugen af fremmedsproget. Metoden blev skabt af tidens mest markante sprogfolk, bl.a. Viëtor i Tyskland, Jespersen i Danmark, Passy i Frankrig og i England af Henry Sweet.

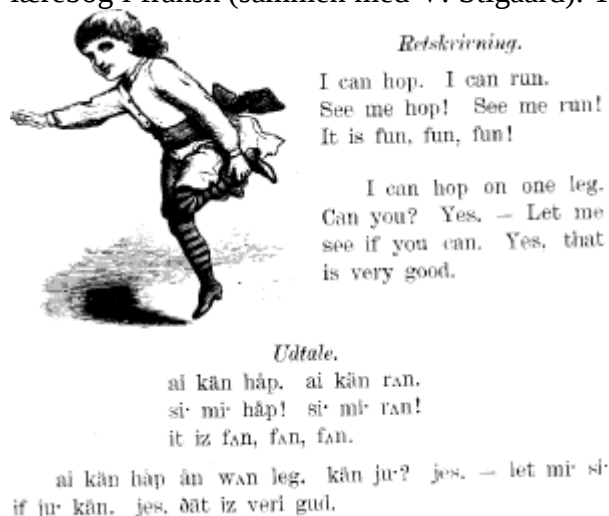
I den 'direkte metode', som Passy havde døbt den, har fonetikken en central plads. Sprogvidenskaben havde opdaget fonetikken, og det gør sprogundervisningen også på dette tidspunkt. Lærebøgerne blev forsynet med

lydskrift. Jespersens egen engelskbog (Jespersen & Sarauw) havde helt op til 30'erne lydskrift igennem hele bogen. På venstre side var teksten, på højre side dens lydskriftversion. I senere udgaver blev lydskriftsdelen dog skåret ned til kun at omfatte de første 20 sider. En fordeling, som findes i mange undervisningsbøger helt op til tiden efter anden verdenskrig.

Den mest markante forskel mellem det filologiske paradigme og den direkte metode viser sig i behandlingen af tekster. Selvom meget af den filologiske undervisning gik med kontekstløse enkeltsætninger, ønskede lærerne ikke at tabe målet af sigte: at læse kulturelt væsentlige tekster på målsproget. Forslaget om at omskrive vanskelige tekster ville have været tæt på en forbrydelse. Til gengæld valgte man for eksempel i latinundervisningen at begynde med 'lette' forfattere: fra Cæsars gallerkrige til Ciceros taler eller endog latinske digtere.

Jespersen havde formuleret formålet med at lære andre sprog som adgang til den inderligste forståelse af den fremmede nations bedste tanker og institutioner, dens litteratur og kultur, i videste forstand nationens ånd" (Jespersen, 1901: 9). Men den direkte metode havde ingen kvababelser over at udgive tekster som 'Easy readers', hvor man havde skåret kraftigt i de 'svære' dele og genskrevet teksten. Eleverne får stadig historien på fremmedsproget, men i en nedkogt udgave. - Der er næppe nogen, der kan forestille sig Cicero i en Easy Reader udgave!

Jespersen udarbejdede ikke kun begynderbøger til engelskundervisningen. Han er også medforfatter til en lærebog i fransk (sammen med V. Stigaard). Tydeligst har han dog sat sine spor i engelskfaget.



Otto Jespersen & Chr. Sarauw: Engelsk Begynderbog, Kbh. 1895, s. 1.

Jespersens program var en succes uden fortilfælde, og Jespersen levede længe nok til selv at opleve den. Men som det sker med alle reformer, blev den modificeret af lærere og underlagt institutionernes begrænsninger. Når Jespersen således opfordrede til naturlig samtale i stedet for at lære isolerede ord - eller endnu værre: indlæring af remser - som en forkortelse for en induktiv, 'kreativ' pædagogik baseret på naturlig daglig tale, blev han overhalet af skolernes barske realiteter. I 1920'erne blev forfatteren Hans Scherfig undervist af en velkendt tilhænger af programmet, Vilhelm Stigaard. I Scherfigs bestseller Det forsømte forår bliver Stigaard fremstillet som lektor Oremark (Gregersen 1991: 20/21).

Beskrivelsen hos Scherfig lyder:

Men oldnordisk er ikke det værste. Hr. Olsen er en rolig mand, som kun sjældent bliver hidsig. Man får lov til at tænke sig om. Man er ikke lammet af angst og nervøsitet.

Det er anderledes med det franske. Man oversætter et stykke om en mand, der er gået hjemmefra uden sin paraply, og så bliver det regnvejr. Og teksten er ikke svær. Men lektor Oremark sidder stum og uheldsvanger. Og det er åbenbart, at han ærgrer sig over, at man ikke gør fejl. Og så begynder nogle samtaleøvelser, der har

til formål at bevise, hvordan franskmændene benytter nægtelsen, og på hvilken måde deres ne-pas kan anbringes under skiftende omstændigheder.

- Hvad hedder det på fransk, Jørgensen: Jeg tager min paraply med? - Og: Jeg tager den ikke med? - Og jeg tog den ikke med? - Og jeg vil ikke tage den med? - - Og: Jeg ville ikke have taget den med? (Scherfig 1961: 137).

Den direkte metodes indflydelse er tydelig: man dyrker 'samtaleøvelser'. Men navnet er stort set alt, hvad der er tilbage af metodens oprindelige form. Resten er grammatisk terping ved hjælp af enkeltsætninger, som Jespersen selv havde karikeret.

Det er nu væsentligt at lægge mærke til, at Scherfig beskriver gymnasieundervisning i fransk og ikke en realskoletime i engelsk. Den havde uden tvivl været anderledes. Hvis Oremark er tegnet over en Jespersen adept, som Gregersen siger, viser hans figur ikke det Jespersenske programs fallit, men derimod den franske fagtraditions overvældende succes. I princippet sker der her det samme for den direkte metode i gymnasiet som for den prøjsiske 'praktiske metode' et halvt århundrede før: Den forhåndenværende praksis smelter sammen med enkelte nye elementer.

Hvis man skal tro Rifbjerg, har engelskundervisningen set anderledes ud. I 'Den kroniske uskyld' er eleverne i det nysproglige gymnasium oppe til studentereksamen i engelsk. Tiden er 50'erne. Janus er kommet ind og har fået sin eksamenstekst udleveret:

Tågen rutchede væk fra mine øjne, mens jeg med omhu og undertrykt skælven læste de første linier af 'To Autumn'. Jeg læste og læste og vidste mere og mere, at det var Keats, at jeg var hjemme, at jeg godt kunne spare mig flere bekymringer, og så oversatte jeg, inspireret og flydende, rytmisk og glidende, som digtede jeg selv. (...) Jeg oversatte og talte om digtet på engelsk, som om det var min sidste chance i verden for at komme til at tale om Keats og digte og noget som helst. Som om det var min sidste chance for at være lykkelig i hele verden. Jeg hørte overhovedet ikke, der blev sagt tak, men tordnede videre, for jeg ville sige det hele, de skulle ikke gå glip af noget (Rifbjerg 1965: 156).

Janus har nydt en undervisning, hvor man kombinerede de gode sider af den filologiske tradition, en interesse for litteratur og æstetik, og hvor undervisningen helt åbenbart er foregået på engelsk, således at Janus til sin studentereksamen var i stand til at tale 'om digtet på engelsk'.

Den direkte metode er den første i en æra, hvor sprogvidenskaben for alvor satte dagsordenen for fremmedsprogsundervisningen. Det er samtidig den æra, hvor fremmedsprogsundervisningen begynder at trække på en videnskabelig begrundelse. I forlængelse af den direkte metode opstod der forskellige metoder, der var og er præget af deres respektive sprogvidenskabelige baggrund. De væsentlige hjørneste i deres identitet har fremmedsprogene i Danmark dog formet i det sidste århundrede.

Bindingen mellem metoder og deres videnskabsteoretiske forudsætninger illustrerer et centralt problem for fremmedsprogspædagogikken: Stort set alle modeller er importeret fra en anden videnskab. De mest benyttede modelleverandører er sprogvidenskab, psykologi og i noget mindre grad pædagogik. Kernen i alle disse videnskaber er modeller over den del af virkeligheden, som videnskaben interesserer sig for. Problemet er nu, at bevidstheden om teoriernes modelkarakter oftest forsvinder i den blå luft, når modellerne eksporteres til andre fagområder. Dermed forsvinder også den bevidsthed, at alle modeller i sagens natur er forenklinger af en kompleks realitet og ikke mindst, at modellerne konkurrerer med andre forklaringsmodeller.

En nærmere belysning af fremmedsprogenes faghistorie kan blotlægge de skjulte forudsætninger, den har samlet på i tidens løb. Disse forudsætninger opstår på den ene side af en bestemt videnskabelig model med en bestemt erkendelsesinteresse og på den anden side af en bestemt målsætning med fremmedsprogsundervisningen og den dertil hørende praksis. Det afgørende er nu, at mens de videnskabelige modeller er afløst af andre, synes den deraf afledte praksis at hænge ved. Dens forudsætninger er dog gået i glemmebogen.

Hvad er så konsekvenserne af disse overvejelser om faghistorie og institutionel identitet? Faghistorien er det nederste - og ofte glemte - lag i den institutionelle identitet som i mere eller mindre udstrakt grad sætter

rammerne for fagenes udvikling. Identiteten skaber på samme tid kontinuitet og inert. For at korrigere for inertien samt for at beholde kontinuiteten må fagene til stadighed reflektere over deres egen historie.

Traditionen viser sig ikke kun - som ovenfor antydnet - i den særlige relevans, engelsk, tysk eller fransk tilskriver bestemte emner og aktiviteter, men også og ikke mindst i de betydninger man lægger i bestemte begreber. Forholdet kan eksemplificeres med begrebsparret *sproglig viden og bevidsthed* som har nydt udpræget bevågenhed i den seneste tids faglige debat. Begge begreber har været centrale i al den tid, tysk og fransk har været undervist på landets lærde skoler, resp. gymnasier. De var dog tæt bundet til en opfattelse af sproglig viden som grammatik og en opfattelse af grammatik som bøjningsformer og i mindre grad syntaks. Andre former for sproglig viden og bevidsthed - om lydsiden, tekster, sproglig variation, dialekter, sproglige normer, sproglig magt, osv. - forblev i baggrunden. Dertil kommer at den grammatiske viden blev indkapslet i en bestemt form: som eksplicitte grammatiske regler (sml. Færch 1989).

Denne specifikke forståelse af centrale begreber kan ikke undgå at sætte sine spor, når disse begreber diskuteres på tværs af fagene i dagens aktuelle formålsdiskussion. Folkeskolens nye formålsbestemmelser beskriver sprogfagenes formål bl.a. som

Undervisningen skal samtidigt udvikle elevernes bevidsthed om engelsk/ tysk/fransk sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse".

Samtidigt anvises der i formålsbestemmelsen for dansk, at

eleverne skal styrke deres bevidsthed om sproget" (kilde: Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder, 1994).

Afgørende er nu, hvordan dette mål skal omsættes til praksis. Skal det ske i en regres hen imod den gode gamle grammatikundervisning med de eksplicitte regler, som det antydes i rapporten *Sproglig viden og bevidsthed* (Undervisningsministeriet 1992, se også Risager, Holmen & Trosborg 1993). Eller skal der knyttes an til den forståelse af sproglig bevidsthed, som har præget den faglige diskussion i mange lande både i modersmålsundervisningen (Hawkins 1984, Fairclough 1990) såvel som i fremmedsprogfagene (f.eks. Rutherford 1987). For sidstnævnte udtrykker Schmidt (1990) i en opsamlingsartikel over den relevante forskning, at der ikke findes det han kalder ubevidst (subliminal") indlæring. Alt skal 'noteres' i bevidstheden før det indlæres - hvad dog ikke betyder at skolegrammatikkens røde løber skal rulles ud og at eleverne skal kunne citere grammatiske regler.

Det er bemærkelsesværdigt positivt at folkeskolens sprogfag kunne enes om en fælles formulering, men om de også vil omsætte den til en fælles didaktik og metodik må stå sin prøve. For at hjælpe på sagen må den aktuelle betoning af sproglig viden og bevidsthed diskuteres såvel i lyset af de faghistoriske 'læsninger' af begreberne som i forhold til aktuel sprogpædagogik. I stedet for at falde tilbage til positioner der med rette er forladt, skal dét styrkes, som man med Crystal kunne kalde en tredje vej:

Som den ene yderlighed er der dem, der går ind for en fuldstændig tilbagevenden til ... traditionel grammatisk analyse. Som den anden yderlighed er der dem, som undgår alt, hvad der smager af grammatisk terminologi. Heldigvis ... findes der ... en sund bevægelse, der argumenterer for ... 'sproglig bevidsthed', med særligt henblik på skolens mellemste trin. Den sigter på at stimulere barnets nysgerrighed over for sproget og at integrere forskellige elementer af skolens sprogundervisning - både 'vandret' i forbindelse med de forskellige sproglige elementer på tværs af læreplanen ... og 'lodret' efterhånden som barnet bevæger sig op gennem skolen. Både strukturelle og funktionelle elementer er omfattet, og noget af det tiltrækkende ved den ligger i den måde, hvorpå eleverne får mulighed for selv at opdage betydningen af begge disse aspekter af sprogarbejdet. (Crystal 1987: 249).

Litteratur

- Crystal, David: Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Fairclough, Normann: Critical Language Awareness. London, Longman, 1992.
- Formål og centrale kundskabs- og færdigheds-områder. Folkeskolens fag: Kbh., Undervisningsministeriet, 1994.
- Færch, Claus: Tommelfingerregler og andre lærerformulerede regler i fremmedsprogsundervisningen. i: Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Red. af Gabriele Kasper & Johannes Wagner. Kbh., Gyldendal, 1989. S. 183-200.
- Gregersen, Frans: Relationships between linguistics and applied linguistics: some Danish examples. i: Foreign/Second Language Pedagogy Research, red. Robert Phillipson et alii. Clevedon, Multilingual Matters, 1991. S. 11-28.
- Hawkins, Eric: Awareness of Language: An Introduction. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Howatt, A. P. R.: A History of English Language Teaching. Oxford, Oxford University Press 1984.
- Jespersen, Otto: Sprogundervisning. Kbh., Det Schubothske Forlag, 1901.
- Jespersen, Otto & Christian Sarauw: Engelsk Begynderbog. Kbh., Gyldendal, 1926.
- Lehberger, Reiner: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. i: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Francke Verlag, 1989. S. 475-480.
- Meidinger, Johann Valentin: Praktische Französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Metz, J. Mayer Samuel, 1839.
- Moulton, William G.: Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960. i: IRAL; 1963, no. 1, s. 2141.
- Nygaard, Flemming: Evaluering. i: Praktisk Sprog; Bd. 9, 1994, no. 1, s. 6-7.
- Passy, Paul: De la Méthode Directe dans L'Enseignement des Langues Vivantes. Supplément au Maître Phonétique de Mai. 1899.
- Ploetz, Karl: Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher. Berlin, Herbig, 1879.
- Rifbjerg, Klaus: Den kroniske uskyld. Kbh., Gyldendal, 1958.
- Rutherford, William E.: Second Language Grammar. Learning and Teaching. London, Longman, 1987.
- Scherfig, Hans: Det forsømte forår. Kbh., Gyldendal, 1961.
- Schmidt, Richard W.: The role of consciousness in second language learning. i: Applied Linguistics; 1990, s. 129-158.
- Sonne Jakobsen, Karen: Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie. i: Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Red. af Gabriele Kasper & Johannes Wagner. Kbh., Gyldendal, 1989. S. 238-253.
- Sonne Jakobsen, Karen: Handlungsmuster und Interaktionsform: Sprachunterricht an der technischen Schule. i: Communication for Specific Purposes/Fachsprachliche Kommunikation, red. Annette Grindsted & Johannes Wagner. Tübingen, Günther Narr, 1992. S. 227-242.
- Sonne Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1993.
- Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. Red. af Karen Risager, Anne Holmen & Anna Trosborg. Kbh., Gyldendal, 1993.
- Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Kbh., Undervisningsministeriet, 1994. (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 16).
- Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet. Red. af Marianne Kristiansen, Karen Risager & Karen Sonne Jakobsen. Kbh., Gyldendal, 1984.
- Wagner, Johannes: Innovation in foreign language teaching. i: Foreign/Second Language Pedagogy Research. Red. af Robert Phillipson et alii. Clevedon, Multilingual Matters, 1991. S. 288-306.
- Wagner, Johannes (under forberedelse). The Traditional Syndrome: History and Methods in Teaching Modern Foreign Languages.

Note

1 Dette bidrag er i en tidligere version udkommet i Att undervisa nordiskt i Finland. Red. af Jette Eriksen-Benrós. Vasa, Vasa Universitet, 1994.

Theme: Didactic approaches

Modern foreign language teaching and the subject tradition⁽¹⁾

Johannes Wagner
Odense University

First and foremost, a subject tradition is a question of which aims are set for the teaching, and which methods are to be adopted to attain these aims. Danish teachers enjoy freedom of method, i.e. unlike teachers in other countries they can decide for themselves how they will teach their subjects. One could anticipate this leading to a great diversity - that the individual teachers developed their own methodological style in the various subjects and that conditions varied greatly from school to school.

Conditions are not, however, quite as different as one might suppose. The question of method has relatively low prestige in Denmark. There is a robust professional consensus within the various language subjects as to what 'one' does, what is important for one's subject, what one places emphasis on or feels is superfluous. Also among present-day or previous pupils one finds clear ideas about how English language teaching takes place, what one does in a German lesson, and what French is all about. There are strong shared characteristics among the subjects, and freedom of method is not synonymous with hundreds of flowers flowering. The question is where these shared characteristics come from and how stable they are when one looks at how the subjects have developed over a longer period of time.

All subjects carry with them a certain amount of historical luggage that strongly influences what is felt to be meaningful and important for teaching in precisely that language. E.g. teaching in English is often more oriented towards language use and the practical side of language than teaching in German or French, where mastery of the linguistic code (grammar) seems to be more important. As an example of this, a quotation can be made use of from the document *Fremmedsprog. Skriftlig og mundtlig prøve* [Foreign languages. Written and oral examination], published by the Danish Ministry of Education in December 1993.

"For many years, German has suffered from a negative image, which also has its root in the structure of the language and thus its methodological implementation as drilling inflectional endings and meaningless rote learning. Let us hope that such an approach has been consigned to history and that people have realised that the language is actually spoken and written by a large part of the population of Europe - what

is more, in such a way that it can be understood " (quoted from Nygaard 1994: 7).

This comment can be interpreted in different ways. It can be taken to mean that the age when 'drilling paradigms and meaningless rote learning' is over and that it is now possible to implement teaching that deals with the language that is spoken and written. Such an interpretation traces the problems back to a too narrow interpretation of the subject: the German language is more than adjectival endings!

Other way of understanding the comment is that drilling is necessary, because the language is constructed the way it is. But that one now accepts rote learning of inflectional endings because one can see just how much one can get out of it in real life. Such an interpretation traces the problems back to the structure of the language, which implies that there is really not much else to do, methodologically speaking, than cram grammar, but that there is an aim in doing so: contact with a 'large part of the population of Europe'.

As I want to show in the next section, the structure of the language is not the only explanation why German teaching has traditionally focused on grammar. There is also a historical explanation. If one considers, for example, the teaching of Spanish - a language that, morphologically speaking, is not essentially easier than German - it transpires that Spanish is far removed from the image of a language that has to be learned via 'drilling inflectional endings'. Why not? The answer has to be sought in fact that Spanish has entered the Danish school system several centuries later than German and that it is linked to a different practice ('method') and a different tradition.

Interest in dealing with the subject tradition of foreign languages has increased in recent years. The history of foreign language teaching in Denmark has been written across language and school type boundaries - unlike in other countries. This has made it possible to show certain overall tendencies in the development of the various foreign language subjects.

In connection with the history of these subjects, Karen Sonne Jakobsen has coined the phrase *institutional identity*. Apart from sociological factors such as the aims of the subjects, their school status, the number of lessons and the background of the pupils, the concept also involves historical aspects:

"By identity we also mean **perceptions of the subject and its teaching that are specific to a particular institution** - perceptions that are passed in the institution and the organisations connected to it (...) Institutional identity is also part of the individual teacher's personal, professional identity and is found in concrete form in various personal manifestations (...) I see identity - both personal and institutional - as something which is created through history" (Sonne Jakobsen 1989: 242).

Subject identity is the key to subject change. As I have argued elsewhere (Wagner 1991; Wagner, work in progress), subject identity can be seen as a filter for the host of points of view, catchwords, methods, materials, types of exercises, aims and teaching recipes coming from outside. The way in which subjects develop is determined by the identity they have acquired over the years. If new ideas clash too much with established common sense, i.e. the perception the subjects have of themselves and of what is relevant, they will not seriously be able to affect teaching in practice.

This means that a certain amount of knowledge about the history of language subjects is an important prerequisite for understanding their priorities, their perception of what is relevant and irrelevant, and their views concerning objectives and types of exercises.

An account of the historical development of foreign language subjects is found in the introductory chapter of Kristiansen et al. (1984). The authors show how the foreign languages French and German replaced the classical languages Latin and Greek in the traditional 'academic' school, i.e. the school that later developed into the modern upper secondary school ('gymnasium'). There was a certain traditional philological tendency into the bargain, which means, briefly, an interest in texts - of both an aesthetic and educative nature - and a strong focusing on grammar at sentence level, i.e. morphology and syntax. That the language should be able to be spoken was not a declared aim, rather an irrelevant by-product. This background established a predominantly philological tradition for German and French as subjects.

The other great subject tradition arose in connection with the formation of middle schools ('realskoler') in the first half of the 19th century. These schools were to teach 'realia', knowledge about the practical world of trade and technology. In teaching, the emphasis was on practical language skills. From the outset, this paradigm was linked to English (Sonne Jakobsen 1989; 1992; Sonne Jakobsen & Svendsen Pedersen 1993).

The close link between, on the one hand, the classical school with French and German and, on the other hand, the modern middle school with English is not restricted to Denmark. The same overall pattern has also been observed in a number of other European countries (cf. Howatt 1984; Lehberger 1989).

The subject tradition can also be described in relation to the paradigms of knowledge that were predominant at the times when the languages were introduced into the schools. For centuries, foreign language teaching in Europe had been split between traditional academic schools (upper secondary) and 'language masters', i.e. private tutors that the aristocracy and upper middle class hired to give their children the necessary skills in modern languages. In the academic schools, modern language teaching was linked to the philological tradition. This meant that the reading of texts that were culturally important in the original languages were a central issue. The philological scrutiny of the grammar of a language was no less important. Furthermore, formal training in the language (pattern drills) was thought to have a highly beneficial effect on the development of the brain. The method of teaching Greek and Latin was simple: the texts had to be learned by heart. And that would then be supplemented by an inflectional paradigm or two.

It was as a reaction against the denial of languages' communicative value that a new method was launched in the mid 19th century. The German language teacher Johan Meidinger (1756-1822) created a 'simple and practical' method of teaching French outside school. Here the aim was the practical mastery of the language.

The method was revolutionary. It attempted to grade grammar, to make it more 'learner-friendly' by dividing it up into rules that could be learned in sequence. The method abandoned the long literary texts and started instead with individual sentences that were to illustrate and exercise the grammatical rules. The textbook no longer consisted of texts but of a number of exercise sections where the language rule was first presented and then followed by a list of sentences where the rule was to be applied. The form the exercises took was that of translation. This inclusion of *practical* grammar exercises gave the method its name. It did not invent translation. That had always been a part of teaching foreign languages.

The German linguist Karl Ploetz took over the method for French teaching in Prussian upper secondary schools. As he himself wrote (Ploetz 1879), this met with considerable resistance from the established subject representatives, who did not feel that the purpose of such schools was to communicate practical language skills. But the 'Prussian' method (Howatt 1984) carried all before it in modern schools in Europe and USA. And in doing so, it merged more and more with the established philological way of teaching languages. At about the turn of the century, it has itself become the incarnation of the black school's mindless 'rote learning' in isolated and meaningless single sentences. The teaching of grammar for grammar's own sake - and cramming, cramming and more cramming. It was not precisely this which Meidinger and Ploetz had in mind when they launched their methods.

Work on learning inflections, single sentences and translation are still today very much a part of many classes in French and German. The heritage of the philological tradition has been passed on. But it was not simply a narrow focusing on linguistic form. The desire to communicate a cultural content and cultural values, important texts, an aesthetic orientation towards great literature are all part of this heritage. Possibly, the neglecting of content, culture and aesthetics in certain modern methods has strengthen the belief of the guardians of the philological tradition that there was something important to hold on to.

As already mentioned, English had its breakthrough in the school system a century later than French and German. From the start, English was linked to the modern type of school, the middle school, which was practically oriented and which emphasised skills and proficiencies. There was a need - and room - for a new method, one which could achieve what philological teaching could not: practice in the use of the foreign language. The method was created by the most striking linguists of the age, including Viëtor in Germany,

Jespersen in Denmark, Passy in France and Henry Sweet in England.

In the 'direct' method, the name given to it by Passy, phonetics plays a central role. Linguistics had discovered phonetics; now language teaching does the same. Textbooks are provided with phonetic transcriptions. Jespersen's own English book (Jespersen & Sarauw) had transcriptions throughout the book right up until the 1930s. The text was on the lefthand side, the transcription on the righthand side. In later editions the transcriptions were, however, reduced, only being used for the first 20 pages. This balance many textbooks shared up to the time after the Second World War.

The most striking difference between the philological paradigms and the direct method is seen in the treatment of texts. Even though much of philological teaching consisted of single sentences devoid of any context, teachers were unwilling to lose sight of the goal: to read texts of cultural importance in the original language. The proposal to simplify difficult texts would have been all but criminal. Instead, people chose in Latin teaching, for example, to start with the 'easy' writers: moving from Caesar's Gallic Wars to Cicero's speeches - or even Latin poets.

Jespersen had formulated the aim of learning other languages as "access to an intimate understanding of the foreign nation's best thoughts and institutions, its literature and culture - in its widest sense, the spirit of a nation" (Jespersen 1901: 9). But the direct method had no qualms about publishing texts as 'Easy Readers', where the 'difficult' passages had been excised and the text rewritten. The pupils still get the story in the foreign language, but in a boiled-down version. - Although it would be hard for anyone to imagine Cicero in an Easy Reader version!

Jespersen did not only prepare a beginners' book for English teaching. He was also co-author of a textbook in French (together with V. Stigaard). English as a subject is, however, where he has made his most lasting impression.



Otto Jespersen & Chr. Sarauw: Engelsk Begynderbog, Kbh. 1895, s. 1.

Jespersen's programme met with unparalleled success, and Jespersen lived long enough to experience this for himself. But, as happens with all reforms, it was modified by teachers and subjected to institutional restrictions. While Jespersen, for example, encouraged natural conversation rather than learning isolated words - or even worse, rote learning - as a quick way to an inductive, 'creative' pedagogics based on natural everyday speech, he was overtaken by the harsh reality of the schools. In the 1920s, Hans Scherfig was taught by a well-known disciple of the method, Vilhelm Stigaard. In Scherfig's best-selling novel 'Det forsømte forår' [The lost Spring], Stigaard is presented as Lektor Oremark (Gregersen 1991: 20/21):

"But Old Norse isn't the worst. Mr. Olsen is a quiet man who rarely gets worked up. You have time to think. You are not paralysed by fear and nervousness.

Things were very different with French. You translate a piece about a man who has left home without his umbrella, and it starts to rain. And the text is not difficult. But Lektor Oremark sits there, silent and ominous. And it is quite clear that he is annoyed that you aren't making any mistakes. And then come some conversation exercises, whose aim is to show how Frenchmen use negation, and in which way 'ne...pas...' can be used in various circumstances.

"What is in French, Jørgensen: 'I am taking my umbrella with me'? And: 'I am not taking it with me'? And: 'I did not take it with me'? And: 'I will not take it with me'? And: 'I would not have taken it with me'?" (Scherfig 1961: 137)

The influence of the direct method is obvious: 'conversational exercises'. But the name is practically all that is left of the method's original form. The rest is grammar cramming with the aid of single sentences - which Jespersen himself had caricatured.

It is important to notice that Scherfig is here describing upper secondary teaching in French and not a middle school lesson in English. Such a lesson would undoubtedly have been different. If Oremark is based on an adept of Jespersen, as Gregersen says, he does not as a figure represent the bankruptcy of the Jespersen method, rather the overwhelming success of the French subject tradition. In principle, what is happening here for the direct method in the upper secondary school is the same as happened for the Prussian 'practical method' half a century earlier. The established practice merges with individual new elements.

If one is to believe Riffbjerg, English teaching was different. In 'Den kroniske uskyld' [Chronic Innocence], pupils in the modern language line at upper secondary school are about to take their final exam in English. It is the 1950s. Janus goes in first and is given his examination text:

"The mist cleared from my eyes while, with great care and a suppressed quaking, I read the first lines of 'To Autumn'. I read and read, realizing more and more that it was Keats, that everything was OK, that I could stop worrying. And then I began to translate, inspiredly and fluently, rhythmically and smoothly, as if I was writing the poem myself (...) I translated and talked about the poem in English as if it was my last chance in the world to get to talk about Keats and to write poetry about anything. As if it was my last chance in the whole world to be happy. I didn't hear at all that someone had said 'Thank you', but thundered on, for I wanted to say it all, not to miss out a thing." (Riffbjerg 1965: 156)

Janus has been lucky enough to have had teaching that combined the good sides of the philological tradition, an interest in literature and aesthetics, with teaching that clearly has taken place in English, enabling Janus at his final exam to talk 'about the poem in English'.

The direct method is the first in an era when linguistics really began to set the agenda for foreign language teaching. At the same time, it is an era when foreign language teaching begins to draw on a scientific basis. In the wake of the direct method various methods emerged that were - and are - characterised by their respective linguistic backgrounds. Although foreign languages in Denmark formed the important cornerstones of their identity in the 19th century.

The link between methods and their scientific assumptions illustrates a central problem for foreign language pedagogics: practically all models have been imported from other branches of knowledge. The most used model suppliers are linguistics, psychology and, to a somewhat lesser extent, pedagogics. The core of all these sciences is models for that part of reality in which the science is interested. The problem is that the awareness of the model nature of the theories nearly always evaporates when the models are exported to other subject areas. And with this the awareness disappears that all models, by their very nature, are simplifications of a complex reality and, not least, that the models are competing with other explanatory models.

A more detailed elucidation of the history of foreign languages can expose the hidden assumptions that have accumulated over the years. These assumptions come, on the one hand, from a particular scientific model with a particular cognitive interest and, on the other hand, from a particular aim for foreign language teaching and the practice which belongs to it. The crucial thing would seem to be that while the scientific models have replaced

each other, the practice derived from them has been retained. The assumptions for it, however, have been consigned to oblivion.

What, then, are the consequences of these considerations of subject history and institutional identity? Subject history is the bottom - and often forgotten - layer in the institutional identity which, to a greater or lesser extent, determines the framework for subject development. Identity creates continuity and inertia at one and the same time. To correct the inertia and to retain the continuity subjects must constantly reflect on their own history.

Tradition does not only manifest itself - as implied above - in the special relevance English, German or French ascribe to particular topics and activities but also - and not least - in the meanings ascribed to particular concepts. This relationship can be illustrated by the pair of concepts *language knowledge and awareness*, which have been very much in favour in the subject debate in recent years. Both concepts have been central all the time German and French have been taught at the country's academic schools, resp. upper secondary schools. They have, however, been closely linked to a perception of language knowledge as grammar and a perception of grammar as inflectional forms and, to a lesser extent, syntax. Other forms of language knowledge and awareness - of the aural aspect of language, texts, language variation, dialects, language norms, language power, etc. - remained in the background. Added to which, grammatical knowledge was encapsulated in a particular form: as explicit grammatical rules (cf. Færch 1989).

This specific understanding of central concepts cannot help leave its mark when these concepts are discussed in an interdisciplinary way, as is the case in today's present discussion of purposes and aims. The new provisions concerning aims in foreign language in the Danish Folkeskole state, among other things:

"Teaching shall develop the pupils' awareness of the English/German/French language and language use as well as of language acquisition."

A similar provision for Danish states:

"Pupils shall strengthen their awareness of the language" (Source: Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder, 1994)

What is crucial here is how these aims are to be converted into practice. Is it to be by regressing towards good old grammar teaching with its explicit rules, as is implied in the report *Sproglig viden og bevidsthed [Language knowledge and awareness]* (Danish Ministry of Education 1992, see also Risager, Holmen & Trosborg 1993) Or is it to be linked to the understanding of language awareness that has typified the subject debate in many countries, both as regards teaching the native language (Hawkins 1984, Fairclough 1990) and teaching foreign languages (e.g. Rutherford 1987)? In connection with the latter, Schmidt (1990) expresses in a article on relevant research that what he calls 'subliminal' learning does not exist. Everything has to be 'noted' in the conscious mind before it is learned - which does not means that the school grammar's red carpet is to be rolled out and that pupils must be able to quote grammatical rules.

It is remarkably positive that the language subjects in the Folkeskole were able to agree on a common formulation; whether they will also transform this into a common didactics and methodology remains, however, to be seen. To assist this, the present-day emphasis on language knowledge and awareness must be discussed in the light of both the historical 'readings' of the concepts and in relation to modern language pedagogics. Instead of falling back on positions that have rightfully been abandoned, a strengthening must take place of what one, along with Crystal, could call a third path:

"At one extreme there are those who advocate a wholesale return to ... traditional parsing. At the other, there are those who avoid anything that smacks of grammatical terminology. Fortunately ... there is ... a healthy movement arguing for a ... 'awareness of language', aimed particularly at the middle years of schooling. It aims to stimulate the child's curiosity about language, and to integrate the various elements of language training in school - both 'horizontally', in relation to the different language elements across the curriculum ... and 'vertically', as the child moves up through the school. Structural and functional elements are involved, and much of the appeal of the approach lies in the way in which pupils are invited to discover

the importance of *both* these aspects of language work for themselves." (Crystal 1987: 249).

Literature

- Crystal, David: Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Fairclough, Normann: Critical Language Awareness. London, Longman, 1992.
- Formål og centrale kundskabs- og færdigheds-områder. Folkeskolens fag: Copenhagen, Ministry of Education, 1994.
- Færch, Claus: Tommelfingerregler og andre lærerformulerede regler i fremmedsprogsundervisningen. in: Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Ed. by Gabriele Kasper & Johannes Wagner. Copenhagen, Gyldendal, 1989, pp. 183-200.
- Gregersen, Frans: Relationships between linguistics and applied linguistics: some Danish examples. in: Foreign/Second Language Pedagogy Research, ed. Robert Phillipson et alii. Clevedon, Multilingual Matters, 1991, pp. 11-28.
- Hawkins, Eric: Awareness of Language: An Introduction. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Howatt, A. P. R.: A History of English Language Teaching. Oxford, Oxford University Press 1984.
- Jespersen, Otto: Language teaching. Copenhagen, Det Schuboeske Forlag, 1901.
- Jespersen, Otto & Christian Sarauw: English Beginners' Book. Copenhagen, Gyldendal, 1926.
- Lehberger, Reiner: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. in: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Francke Verlag, 1989, pp. 475-480.
- Meidinger, Johann Valentin: Praktische Französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Metz, J. Mayer Samuel, 1839.
- Moulton, William G.: Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960. in: IRAL; 1963, no. 1, pp. 21-41.
- Nygaard, Flemming: Evaluering. in: Praktisk Sprog; Vol. 9, 1994, no. 1, pp. 6-7.
- Passy, Paul: De la Méthode Directe dans L'Enseignement des Langues Vivantes. Supplément au Maître Phonétique de Mai. 1899.
- Ploetz, Karl: Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher. Berlin, Herbig, 1879.
- Rifbjerg, Klaus: Den kroniske uskyld. Copenhagen, Gyldendal, 1958.
- Rutherford, William E.: Second Language Grammar. Learning and Teaching. London, Longman, 1987.
- Scherfig, Hans: Det forsømte forår. Copenhagen, Gyldendal, 1961.
- Schmidt, Richard W.: The role of consciousness in second language learning. in: Applied Linguistics; 1990, pp. 129-158.
- Sonne Jakobsen, Karen: Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie. in: Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Ed. by Gabriele Kasper & Johannes Wagner. Copenhagen, Gyldendal, 1989, pp. 238-253.
- Sonne Jakobsen, Karen: Handlungsmuster und Interaktionsform: Sprachunterricht an der technischen Schule. in: Communication for Specific Purposes/Fachsprachliche Kommunikation, ed. Annette Grindsted & Johannes Wagner. Tübingen, Günther Narr, 1992, pp. 227-242.
- Sonne Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1993.
- Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. Ed. by Karen Risager, Anne Holmen & Anna Trosborg. Copenhagen, Gyldendal, 1993.
- Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Copenhagen, Ministry of Education, 1994. (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 16).
- Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet. Ed. by Marianne Kristiansen, Karen Risager & Karen Sonne Jakobsen. Copenhagen, Gyldendal, 1984.
- Wagner, Johannes: Innovation in foreign language teaching. in: Foreign/Second Language Pedagogy Research. Ed. by Robert Phillipson et alii. Clevedon, Multilingual Matters, 1991, pp. 288-306.
- Wagner, Johannes (work in progress). The Traditional Syndrome: History and Methods in Teaching Modern Foreign Languages.

Note

1: This contribution appeared in an earlier version in: Att undervisa nordiskt i Finland. Ed. by Jette Eriksen-Benrós. Vasa, Vasa University, 1994.

Translated by John Irons
