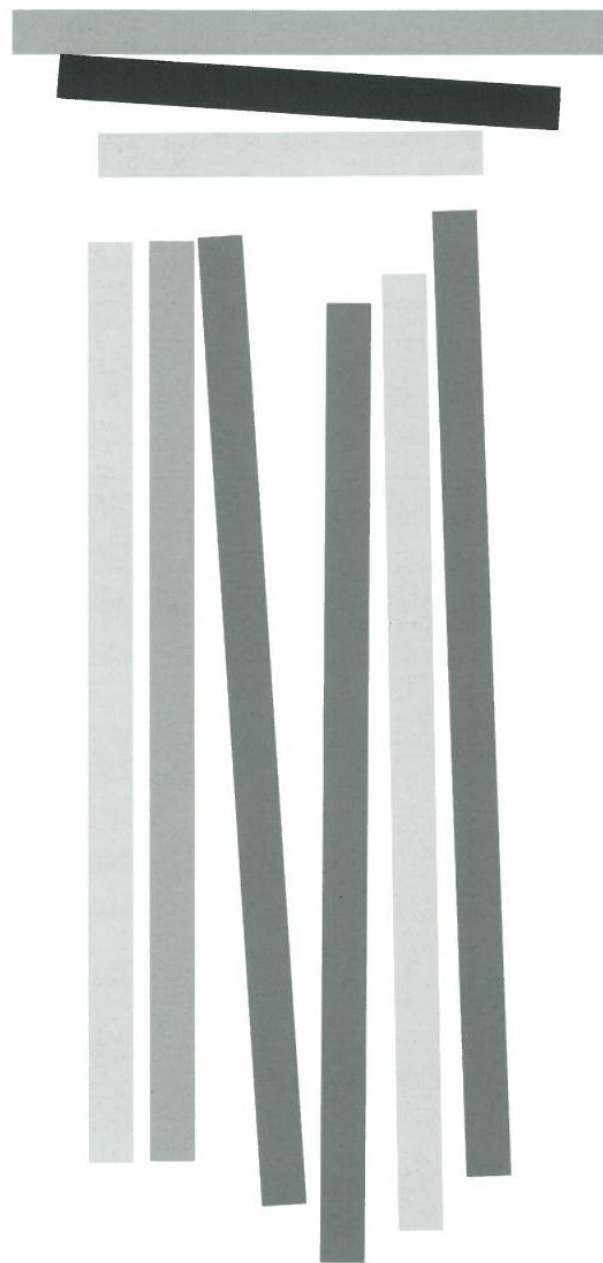


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1996 Særunummer

Sprog - kvalitet & kompetence



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Tema: Ekstra 1996:

**Sprog - kvalitet &
kompetence.
Gymsprog-
konference**



Redaktionen for ekstranummeret:

Nanna Bjargum, Eli Chriatiansen, Lis Kornum,
Karen Risager og Morten Stenbæk.



GYMSPROG

Indhold

[Kjeld Bjerrum Jensen: Konference arrangeret af GymSprog](#)

[Niels Iversen: Kvalitet kræver ændring](#)

[Robert Phillipson: Spørgsmål om sprogpolitik](#)

Nadia L. Kristensen & Martine Kiding: Folkeskolen - utilstrækkelig forberedelse til gymnasiet

[Lis Kornum: Den elektroniske konference på Undervisningsministeriets netværk](#)

[Karen Risager: Hænger sprog og kultur nu også sammen?](#)

[Grete Trudsø Johansen: Kommunikative eksamensformer. Eksempler fra handelsgymnasiet](#)

[Ebbe Spang-Hanssen: Sprog og betydningsindlæring](#)

Sprog - kvalitet og kompetence

Der er opbrud i gymnasiedidaktikken i disse år, herunder i fremmedsprogsskolerne. Med udgangspunkt i det traditionsrige arbejde med den litterære tekst søger undervisningen at udvikle svar på forskellige samfundsmæssige krav i tiden:

- en mere kommunikationsorienteret undervisning, der eksperimenterer med den praksisnære brug af sproget, mundtligt såvel som skriftligt
- en undervisning, der gør eleverne mere bevidste om sprogets form og dets forskellige virkemidler
- mere elevautonomi, hvor der tages højde for forskelle i elevforudsætninger og for individuelt forskellige læreprocesser, og hvor elevernes ansvarlighed og modenhed understøttes
- en undervisning, der giver eleverne mulighed for at udvikle en bredere kulturforståelse
- en pædagogik, der i højere grad medinddrager aktiviteter uden for skolen, bl.a. studie- og udvekslingsrejser til udlandet.

Dette opbrud sætter naturligt det spørgsmål på dagsordenen, hvad der egentlig kan betegnes som god sprogundervisning i dag? Derfor satte sammenslutningen af gymnasiet sprog, GymSprog, sig for at arrangere et seminar og en konference i nov. 1995 med titlen: *Sprog - kvalitet & kompetence*. Og det blev besluttet, at der skulle udgives et særnummer af Sprogforum i anledning af arrangementet, et nummer der indeholdt et udvalg af indlæggene på seminar og konference og supplerede med forskellige artikler med pædagogisk indhold af relevans for de gymnasiale uddannelser. Disse aktiviteter betragter vi som et startskud på en fornyet debat om sproguddannelserne, parallelt med den debat der er indledt på Skoda-netværket (beskrevet her i bladet).

Hvis vi ser tilbage, er der tre begivenheder, der bør omtales: 1. Udgivelsen af Debathæfte om sprogundervisningen i gymnasiet og HF (*Ud med sproget?*, Særtryk af Gymnasieskolen 1980), og 2. GymSprogs konference *Sprog - individ - samfund* (eller: *Ind med sproget*) i 1982, der begge tog fat på en række af de samme emner som den aktuelle konference, men jo fandt sted forud for gymnasireformen. Og 3. Udgivelsen af bogen *Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet*, red. af Marianne Kristiansen m.fl., 1984. Denne bog indeholdt artikler om fremmedsprogenes faghistorie, om elever og lærere og om erfaringer med andre undervisningsformer. Hvordan ville en tilsvarende bog se ud i dag?

Hvis vi ser frem, kan vi f.eks. fundere over mulige stikord for "næste konference":

- Hvad er internationalisering og globalisering egentlig? Hvordan sætter den sig konkret igennem i virksomheder, organisationer og institutioner? Hvad betyder det konkret for medarbejdernes fremmedsproglige kvalifikationer?
- Hvilken betydning har den nye informationsteknologi for kompetence inden for fremmedsprog? Er vi i virkeligheden helt forblændet af det avancerede isenkram og glemmer, at læring er en social proces, hvor den menneskelige kontakt ikke kan undværes?
- Får en generel interkulturel kompetence en stigende betydning i kraft af, at fremmedsprogene mere og mere bruges uden for deres oprindelige kontekst, dvs. som lingua franca?

I dette nummer af Sprogforum har vi valgt af bringe uddrag af nogle af foredragene på GymSprogs seminar/konference, og vi henviser i øvrigt til de forskellige faglige foreningers blade, som bringer eller kan forventes at bringe andre indslag derfra. De øvrige artikler er nyskrevne til dette nummer.

Efter en beskrivelse af GymSprogs seminar og konferencen på Christiansborg ved [Kjeld Bjerrum Jensen](#) er der et uddrag af [Niels Iversens](#) indlæg, der talte for en bred og kritisk forståelse af kvalitetsbegrebet og for en flersproget kompetence i den danske befolkning som helhed. Dernæst er der et indlæg fra [Robert](#)

[Phillipson](#), som efterlyser en dansk sprogpolitik, der forholder sig til realiteterne i verdens sproglige udvikling, herunder det engelske sprogs dominans på bekostning af andre sprog, bl.a. dansk.

Vi har bedt to 1.g elever, **Nadia L. Kristensen** og **Martine Kiding**, om at beskrive deres oplevelse ved overgangen fra folkeskolens til gymnasiets sprogundervisning. Dernæst fortæller [Lis Kornum](#) om sprogkonferencen på FCskoda-netværket og refererer kort fra seminarets diskussioner om ny informationsteknologi og fremmedsprog.

[Karen Risager](#) diskuterer spørgsmålet om sammenhængen mellem sprog og kultur og skelner her mellem tre måder, kultur kan forstås på i fremmedsprogsfagene. Derefter beskriver [Grete Trudsø Johansen](#) eksempler på kommunikative eksamensformer i handelsskolen. Endelig har [Ebbe Spang-Hanssen](#) nogle overvejelser om undervisningen i sproglig bevidsthed, ledsaget af eksempler på opbygning af ordforrådsstrukturer med udgangspunkt i den udbredte eksistens af metaforer.

Et af diskussionspunkterne på konferencen var grammatikkens rolle i udviklingen af god sproglig kompetence. Vi vil her henvise til, at et af planlagte numre af Sprogforum ([nr. 7, jan. 1997](#)) netop kommer til at handle om grammatikkens placering i kommunikativ sprogundervisning.

Redaktionen

Sprog - kvalitet & kompetence



Konference arrangeret af GymSprog

Kjeld Bjerrum Jensen

Lektor i tysk og engelsk.

Rosborg Amtsgymnasium og HF i Vejle.

Medlem af bestyrelsen for Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF.

Medarrangør af GymSprogkonferencen.

GymSprog er et samarbejdsorgan bestående af de faglige foreninger for de otte fremmedsprog, der undervises i i gymnasiet og på HF. Det opstår en gang imellem, når der er behov for det. Sidst i 1981, hvor det forberedte et seminar og en konference om sprog, som blev afholdt i februar 1982. Det, der førte sprogene sammen dengang, var vel nærmest den begyndende snak om en gymnasiereform, som man frygtede måske kunne svække sprogfagernes stilling.

Det, der har ført de faglige foreninger sammen i denne omgang, har ikke så meget været frygt for en gymnasiereform (det varer nok et par år endnu!), men vel mere en usikkerhed om, hvor sprogfagene egentlig er i færd med at flyde hen: Er kvaliteten i det vi laver god nok? Hvilke kompetencer vil fremtiden kræve af vore elever - og kan de opfylde disse krav? Det var vores udgangspunkter, og det var dem, der gav os titlen på hele arrangementet: *Sprog - Kvalitet & Kompetence*.

Forarbejdet har stået på i et år, og Gymnasieafdelingen har støttet os økonomisk såvel med forarbejdet som med selve arrangementet. Nu, hvor arrangementet så er overstået, vil vi i de faglige foreninger prøve at føre samarbejdet videre, for vi har den opfattelse, at sprogforeningernes fælles interesser nok burde kunne bære mere samarbejde end en sprogkonference hvert 10. år. Vores mål er at blive en faktor i debatten om den fremtidige sprogundervisning i gymnasiet og HF.

Om seminaret og konferencen nåede sine mål, må andre bedømme, det kan ikke være mig som en af arrangørerne, der skal udtale mig om det, men at det er svært at lave konference, når der er prinsebryllup, bogmesse og snevejr samtidig, ja det står fast, og det var altså os, der valgte den dato først!

Det vil føre for vidt - og det er heller ikke så interessant - at komme ind på alle de mennesker, der blev kontaktet, sagde ja, og så alligevel ikke kunne komme. Men vi er glade for dem, der trods alt kom, og vi synes, at de gjorde et godt stykke arbejde.

Seminaret

Det første punkt på de to dages seminar på hotel Scandic i Hvidovre var en præsentation af den elektroniske konference på SKODA og Politiken On Line, som blev sat i gang og som styres af Lis Kornum (Christianshavns Gymnasium). Nu, efter at den rigtige konference er overstået, lever den elektroniske konference stadig i bedste velgående, og i skrivende stund er det spændende at se, hvordan også ikke-sprogundervisere blander sig i debatten.

Samme formiddag optrådte Laue Traberg-Schmidt, der jo tidligere var tilknyttet Håndværksrådet, som den berømte havkat i det ligeså berømte hyttefad. Han mente i store træk, at vi sproglærere er for pernittengrynede. Man skulle ikke hænge sig i grammatiske detaljer, men snarere se på de store linier. Det slap han godt fra i første omgang, men ved konferencen om lørdagen blev der brugt megen tid på netop at diskutere elevernes manglende præcision - så der ville han være kommet i modvind, hvis han havde været til stede.

Efter disse indledende knæbøjninger gik resten af dagen med gruppearbejder med seks oplægsholdere: Morten Pilegaard fra Handelshøjskolen i Århus tog sig af sprog og erhvervsliv. En af hans hovedpointer var, at erhvervslivets kommunikation er et område, inden for hvilket man kan eksemplificere og konstatere dybtgående kulturelle forskelle landene imellem. Thomas Harder fra Handelshøjskolen i København beskæftigede sig også med det kulturelle aspekt i sprogene, d.v.s. den gensidige påvirkning mellem sprog og kultur. Ebbe Spang-Hanssen (KU) arbejdede i sit oplæg vedrørende sprog og formidling med begrebet motivation, og hvad det egentlig dækker over. Robert Phillipson fra RUC gjorde sig tanker om, hvad sprogpolitik egentlig er for noget, og om Danmark har eller bør have en sådan. Birgit Christiansen (Undervisningsministeriet) tog sig af den overhåndtagende internationalisering, og endelig gav Bente Maegaard fra Center for Sprogteknologi tilhørerne et indblik i fremskridt og problemer i den teknologiske udvikling på området (oversættelsesprogrammer o.l.).

Idéen med disse gruppearbejder var, at deltagerne skulle gøre sig tanker og formulere spørgsmål til konferencen på Christiansborg om lørdagen.

Om fredagen fortsatte gruppearbejdet om de nævnte emner, efter at også Per Åge Brandt (ÅU) og Niels Iversen (DLH) begge - i plenum og på meget forskellig vis - havde givet deres besyv med og inspireret det fortsatte arbejde.

Christiansborg

Lørdag forlagde vi hele arrangementet til Landstingssalen på Christiansborg, og det var så her, at sneen kom rigtigt på tværs, (som om ikke allerede prinsebryllup og bogmesse var nok til at give arrangørerne grå hår!) Men vi fik da oplæg fra Jørn Lund (Gyldendal), Peer Hultberg (forfatter, Hamburg) og Mikael Bramsen (EU-parlamentet). I betragtning af at udgangspunktet for konferencen var fremmedsprogenes stilling, var det spændende, at de to førstnævntes udgangspunkt netop var modersmålets betydning i en fremmedsproglig sammenhæng. Mikael Bramsens pointe var en vis utilfredshed med fremmedsprogsundervisningen i Danmark: bredden er god, mange danskere kan fremmede sprog, men toppen er for dårlig, f.eks. er det svært at skaffe kvalificerede tolke til EU.

Resten af dagen gik med diskussion af de spørgsmål og problemstillinger, som de seks oplægsholdere fra seminaret havde taget med. Spørgsmålene blev stillet til et svarpanel bestående af Uffe Gravers Pedersen og Ivan Sørensen, begge fra Undervisningsministeriet, Jan Bo Hansen fra Weekendavisen og Bibi Hovmand og Viggo Hansen fra erhvervslivet. Der blev talt meget om den sproglige præcision, grammatikindlæringen og folkeskolens rolle i dette, og det er jo gammelkendte sager, men der blev også hvirvlet en del op i forbindelse med f.eks. spørgsmålet om en bevidst sprogpolitik. Hele arrangementet sluttede sidst på eftermiddagen. Så deltagerne nåede alligevel hjem til brudevalsen fra Fredensborg.

Sprog - kvalitet & kompetence



Kvalitet kræver ændring

Niels Iversen
Lektor i fransk
Danmarks Lærerhøjskole.

Om begrebet 'kvalitet' i undervisningen

Skolelovgivning og uddannelsespolitik bygger på mange forskellige rationaler, og hyppigt er der modsætninger mellem disse rationaler. Det er stadig en dominerende tankegang, at man kan opstille følgende modsætning:

Man kan være optaget af "faglig kvalitet" udelukkende forstået som en bestemt "niveau-højde", og man kan være optaget af en overvejende demokratisk og socialt orienteret tankegang, hvor det faglige niveau i strikte forstand spiller en mindre rolle. Jeg finder, at der er tale om en falsk modstilling, idet de to hensyn bør holdes sammen i enhver sprogundervisning. Ved planlægningen af en fremmedsprogsundervisning er det uomgængeligt, at anlægge et mangespektret syn på, hvad man forstår ved undervisningens kvalitet.

Begrebet 'kvalitet', som også kan omfatte en cost/benefit-analyse (vi taler stadig om mange penge og megen mennesketid), skal i hvert fald bygge på de følgende fire begreber:

- 1) Niveau
- 2) Spredning (i rekruttering)
- 3) Bredde i anvendelighed
- 4) Adgang til formel kompetence

Denne model er imidlertid langt fra tilstrækkelig. Den skal udbygges med begreberne 'meningsfuldhed' og 'betydningsfuldhed'. Disse to sidste begreber dækker dannelses- og motivationsaspektet. Begge dele indgår som meget væsentlige bestanddele i dansk pædagogisk filosofi og tradition.

Men lad os se lidt nærmere på de fire første begreber:

ad Niveau: Man er nødt til at starte med afgangsniveauet inden for den enkelte uddannelse i det samlede uddannelsessystem, idet det enkelte niveau skal fastsættes sådan, at de uddannede er i stand til at løse de opgaver, der forventes af dem på det niveau. Dette forudsætter i sidste instans en nationalt og internationalt orienteret behovsanalyse, der bør foretages af sprogfolk og repræsentanter fra mange andre sektorer.

Hvert mellemniveau skal være defineret sådan, at det følgende niveau kan bygge videre uden for mange slip og

overlapninger. Det er i denne forbindelse en illusion at tro, at folkeskolens eller for den sags skyld gymnasiets afgangsniveau er gyldigt i et livslangt perspektiv. Et afgangsniveau, der gør, at unge mennesker efter afsluttet skolegang uimponeret bruger for eksempel fremmedsproget faglitteratur, forudsætter et langt forløb, og det er naturligvis denne tankegang, der lå bag ideerne om at forlænge forløbene for samtlige sprogfag.

Men den fornuftige intention, der ligger bag gymnasireformen med den tilsigtede "fortsættelseffekt" for andet fremmedsprog på matematisk linje, blev netop ikke klart indfriet i fransk.

ad Spredning (i rekruttering): Sprogfagene skal placeres og organiseres således, at de udgør reelle valgmuligheder for et stort antal elever på et givet klassetrin over hele landet. Det er meget uheldigt med store regionale forskelle i udbuddet af fag, ikke mindst for de fag der er adgangsgivende til efterfølgende niveauer i uddannelsessystemet. Denne problematik er ikke bare et nationalt men også snart et europæisk anliggende.

ad Bredde i anvendelighed: Langt de fleste elever vil overvejende betragte sprogfagene som redskaber, der kan og skal bruges i efterfølgende uddannelse og erhverv. Men sprogfagene skal også tjene til at forøge elevernes muligheder for personlig kontakt med andre kultur- og sprogområder. Derfor må indholdet i fremmedsprogsundervisningen åbne for en alsidig sproglig formåen, der kan nyttiggøres i mange forskellige faglige og kulturelle sammenhænge.

Vi ved fra demografiske beregninger, at årgangene i næste generation består af færre personer, og vi ønsker samtidig, at disse årgange skal have flere og bedre fremmedsproglige kompetencer. Heraf følger, at kravet om flere fremmedsprog for den enkelte elev må være normen, og her viser erfaringen indtil nu, at en elev i folkeskolen kun kan nå engelsk og ét sprog til, men ikke mere. Det betyder også, at landet som helhed skal kunne råde over en rimelig høj og bred kompetence i det samlede felt af fremmedsprog.

Det er derfor vigtigt, at disse fag placeres således, at de ikke udelukkende tiltrækker elever med en bestemt uddannelsesambition. Der er brug for sproglige kompetencer i mange forskellige fag og sammenhænge. Det er slet ikke nok blot at fokusere på uddannelsen af sprogfolk, f.eks. undervisere, korrespondenter, translatører og tolke.

ad Formel kompetence: Hermed menes, at hvis man synes, at 2. og 3. fremmedsprog er vigtige, skal de placeres således i det grundlæggende skolesystem, at eleverne "får noget ud af" at følge disse fag og aflægge afgangsprøve i dem. Det vil konkret sige adgang til de gymnasiale uddannelser. Det er nu også tilfældet både for tysk og fransk, både som tilbudsfag fra 7. klasse og som valgfag fra 8. klasse. Man skal dog bemærke, at eleverne kun kan aflægge afgangsprøven i disse fag som valgfag og dermed blive fortsættere, hvis undervisningen har omfattet ca. 4 ugentlige timer i både 8. og 9. klasse. Vi ved allerede nu, at disse regler overtrædes i vidt omfang, hvilket giver meget blandede og dermed ineffektive hold i gymnasiet. Hvornår mon ministeriet reagerer?

Kvalitet: de forskellige aktører

For at opnå kvalitet må man naturligvis stille nogle præcise krav. Bertel Haarder indførte i den danske debat begrebet "*quality in education*", og det kunne ingen jo gå imod uden at gøre sig til grin. Men problemet var, at kravene blev og altid bliver vendt én vej: mod lærerne og eleverne, der groft sagt beskyldes for at være "dovne" og ikke parate til at omstille sig. Der er for mig ingen tvivl om, at det i et vist omfang er rigtigt, at en del elever og lærere ikke altid er parate til at erkende de faglige nødvendigheder. Men en sådan moralistisk forklaring giver jo ikke meget.

De krav, der skal opfyldes, for at man kan tale om kvalitet, skal i allerhøjeste grad også rettes den anden vej: det politiske system, folketing og ministerium, har nogle store og tunge pligter, som de ikke indfrier i disse år. Den første store pligt er af institutionel og systemisk karakter: langsigtet og sammenhængende planlægning, rimelig placering af fagene osv. Det har jeg beskrevet i det foregående.

Den anden store og tunge pligt drejer sig om lærernes chancer og muligheder for faktisk at indfri de (i øvrigt stort set fornuftige) krav, der stilles i de faglige bestemmelser i folkeskolen og de gymnasiale uddannelser.

Lærerkvalifikationer

Det påhviler de centrale myndigheder og dermed de videregående uddannelser at sikre egentlig professionelle sprog læreruddannelser. De eksisterer simpelthen ikke i øjeblikket. Jeg har aldrig forstået, hvorfor man stiller sig tilfreds med, at kommende gymnasielærere "blot" kan gennemløbe en bred humanistisk uddannelse, der ikke rummer elementer, der peger direkte mod arbejdet som underviser og formidler. Den nuværende (og den tidligere) pædagogikumordning er slet ikke tilstrækkelig, og den er da også blevet kritiseret stærkt. Alene det at man først kan få pædagogikum, når man er ansat. Det er den forkerte rækkefølge.

På basis af lærerkorpsets aldersmæssige sammensætning, både i folkeskolen og i de øvrige uddannelser, ved vi, at der om ikke mange år skal ansættes mange nye lærere. Det er ikke for tidligt at gå i gang med at planlægge deres professionelle uddannelse nu. Indtil nu har det i en del år været sådan, at de unge studerende vidste, at der ikke var nogen mulighed for ansættelse i gymnasiet, stort set. De sammensatte så deres uddannelse på en måde, der fornuftigt nok ikke pegede direkte på en virksomhed som gymnasielærer. Men nu skifter tingene, og det skal man tage bestik af, ellers fortsætter fortidens kalamiteter, og det vil trække lange spor i fremtiden.

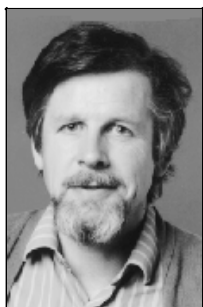
Jeg kunne forestille mig, at man i uddannelserne på universiteterne indbyggede studieenheder med fagdidaktik, som man skulle tage som en obligatorisk studievej, hvis man ønsker at få en gymnasiekompetence. Fagdidaktikken er en uomgængelig disciplin, hvis man vil uddanne sig som professionel underviser, og naturligvis skal man læse dette stof allerede i ens grunduddannelse. Bagefter er det for sent. Man kan opfatte det som en form for autorisation. Hvad galt er der i det?

En god indsigt i fagdidaktik vil give et nødvendigt fagligt og pædagogisk løft, og det er der behov for i samtlige uddannelser. Man siger ofte, lidt karrikeret, at folkeskolen har et fagligt problem, mens gymnasiet har et pædagogisk problem. Det er sikkert rigtigt i et vist omfang, men mon ikke de to problemer findes begge steder, omend i forskelligt omfang?

At få revideret uddannelserne på disse punkter er klart en opgave, der påhviler de centrale myndigheder. Men hvis det lykkes, ser vi først resultaterne fra 2005! Hvad gør vi inden da? Det er oplagt, at der er et kraftigt behov for videreuddannelse, men med al respekt for de faglige foreningers arbejde i gymnasiet synes jeg ikke, at vilkårene er gode nok. Der er brug for flere og længere kurser, hvor man ikke "blot" undervises af kolleger. Sådanne kurser er jo ofte udveksling af erfaringer; det er ikke sikkert, at de giver det nødvendige faglige løft.

Problemet ligger et andet sted, og det problem blev allerførst følt af de ældste lærere i skolen: lærernes uddannelse er ikke længere i trit med de faktiske forhold i skoleindustrien. Vores uddannelser er ikke moderniseret eller ændret på de vigtige, pædagogiske områder. Hvis man læser de nugældende studieordninger, minder de slående om det, vi andre gennemlevede i 60'erne og 70'erne. Det er beskæmmende, og dér skal der sættes ind. Nogle gange minder sprogundervisningen og den uddannelse, der ligger bag, mig om en lægepraksis, der aldrig har hørt om penicillin.

Sprog - kvalitet & kompetence



Spørgsmål om sprogpolitik

Robert Phillipson

Dr. phil., lektor i engelsk ved Institut for Sprog og Kultur, Roskilde Universitetscenter.

Arbejder p.t. på et forskningsprojekt om europæisk sprogpolitik.

"Undervisning i bare ét fremmedsprog med stor udbredelse og prestige er ikke den bedste vej til at opnå viden om og generel accept af menneskehedens kulturelle mangfoldighed." Michel Candelier, Président, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (World Federation of Modern Language Teachers)(overs. v/ red.).

Henvisningen i citatet er sandsynligvis til engelsk, det hyppigste fremmedsprog i Danmark som i så mange andre lande. Engelsk giver danskerne adgang til mange kulturer verden rundt, men Candelier har ret i, at det er forkert at satse udelukkende på engelsk. Der er tusindvis af andre sprog i verden, bogstaveligt talt. Når unge danskere kommer hele verden rundt ved hjælp af engelsk, går de glip af direkte kendskab til de mange sprog, som har været med til at skabe vores verden. I macdonaldiserings-alderen er alle sprog med undtagelse af engelsk truet på livet. Af mange årsager er det vigtigt, at den kommende generation af danskere bliver reelt tresprogede, i dansk, engelsk og et sprog til.

Sprogpolitik er vigtig

Maastricht-traktaten forpligter EU-staterne til at respektere den kulturelle og sproglige mangfoldighed i medlemslandene. De sproglige sværvægttere i Europa er overbevist om, at sprogpolitik er vigtig: anvendelsen af fransk gavner franske interesser, anvendelsen af engelsk gavner engelske interesser, osv. Tyskerne er overbevist om, at de bliver forfordelt, fordi tysk ikke anvendes mere i EU-regi, end det gør. Og så kan man spørge: hvad med dansk?

Hvad gør Danmark?

Der er en lang række sprogpoltiske spørgsmål, som trænger sig på. Hvad gør den danske stat for at styrke det danske sprogs stilling internationalt, ikke mindst i EU? Hvordan sikrer man en bearbejdelse af international forskningsviden og erfaring, som kunne bidrage til, at Danmark træffer velkvalificerede beslutninger om to- og

tre-sprogethed, flersprogede skoler, om den sprogsociologiske betydning og de pædagogiske konsekvenser af den internationalisering, europæisering og globalisering, som påvirker vores hverdag stærkt?

Vil Danmark gå i Hollands spor og koncentrere indsatsen i skolen udelukkende om engelsk, fransk og tysk? Eller vil man satse på et langt mere varieret udbud af sprog, som Finland gør? Hvordan kan man sikre, at elever opnår et virkelig højt niveau i disse sprog? Skal man satse på bestemte sprog i bestemte skoler? Afprøve vellykkede og velbeskrevne varianter af tosproget undervisning ("Europa"-skoler, forskellige nordamerikanske erfaringer)?

Dansk Sprognævn beskæftiger sig med det danske sprogs struktur og form. Burde der være et organ, som beskæftiger sig med den sproglige rigdom, der vitterligt nu er til stede i Danmark, - specielt minoritetssprog (indfødte, indvandrede, flygtninge) og "internationale" sprog, - og giver forslag til pædagogiske nyskabelser?

Udvidelsen af EU til at omfatte flere lande og sprogområder vil uvægerligt føre til ændringer i EUs forvaltning af sprog (antal officielle sprog og arbejdssprog). Hvordan kan Danmark få belyst, hvad den optimale forvaltning af EUs sprog kunne være fremover?

Hvorfor bliver indlæring og anvendelse af Esperanto ikke undersøgt grundigt, når det gælder international sprogpolitik?

Hvorfor har sprogpolitik så lav en profil i den offentlige debat i Danmark, sammenlignet med andre dele af EU politikken (fælles landbrugs-, økonomi-, miljø-, udenrigs-, ... politik)?

Hvad skal der til for, at der kan komme gang i et udredningsarbejde om sprogpoltiske behov og muligheder i Danmark, med forpligtende bidrag fra staten, erhvervsliv, forskere m.m?

To paradigmer i sprogpolitik

Den japanske kommunikationsforsker, Yukio Tsuda, har i mange år beskæftiget sig med det engelske sprogs udbredelse og dets negative virkninger på japansk sprog og kultur. Han ser mange af elementerne i ovenstående spørgsmål som udtryk for sprogpoltiske tendenser, som går i retning af enten et engelsk udbredelsesparadigme ("*diffusion of English paradigm*") eller et sprogekologisk paradigme ("*ecology of language paradigm*"). Hovedtrækkene af disse to er som følger:

- *Diffusion of English Paradigm*: kapitalisme, videnskab og teknologi, modernisering, énsprogethed, ideologisk globalisering og internationalisering, transnationalisering, amerikanisering og homogenisering af verdenskulturen, sprog-, kultur- og medieimperialisme.
- *Ecology of Language Paradigm*: et menneskerettighedsperspektiv, lighed i kommunikationen, flersprogethed, vedligeholdelse af sprog og kulturer, beskyttelse af den nationale suverænitet, aktiv fremmedsprogsindlæring.

Hvad er dansk politik i forhold til disse to paradigmer?

Sproglig diversitet i Danmark

Danskere er relativt gode til fremmedsprog. Desuden råder vi i Danmark over en stor uudnyttet ressource med de nu tilstedeværende flygtninge- og indvandrersprog. Disse burde opfattes som en rigdom, man kan investere i og trække på, snarere end som et problem.

Der er et klart behov for, at beslutningstagerne i det politiske liv, erhvervslivet og andre med interesse for sprogpolitik sammen afklarer de danske sprogpoltiske målsætninger og de ressourcer (herunder lærere), som vi på nuværende tidspunkt råder over. Det kunne være et beskedent bidrag til, at den sproglige diversitet fortsætter lidt endnu.

Litteratur

Tsuda, Y.: The diffusion of English: its impact on culture and communication, i: Klio Communication Review, 16; s. 49-61

Sprog - kvalitet & kompetence



Den elektroniske konference på Undervisningsministeriets netværk

Lis Kornum

**Cand.mag. i engelsk og fransk,
lektor på Christianshavns Gymnasium.**

I ugerne op til GymSprog's seminar og konference startede der en elektronisk konference på FCskoda, med undertegnede som ordstyrer. Skoda står for "*Skolernes Databasesystem*" og FC for systemet *First Class*. Tanken var, at oplægsholdere, deltagere, samt andre interesserede over en længere periode kunne diskutere spørgsmål relaterede til konferencens tema. For at sikre en bredere deltagelse blev konferencen ligeledes oprettet på Politikens netværk, *Politiken On Line*. De to konferencer er identiske, så alle indlæg skrevet til FCskoda bliver overført til Pol On Line og vice versa. Titlen er "*Gymnasiesprog*", da GymSprog blev opfattet som lidt for indspist for almindelige dødelige.

Det tog lidt tid at få gang i debatten, mediet er stadig nyt, og ikke ret mange har installeret elektronisk post hjemme. Men efterhånden begyndte bidragene at komme, såvel nogle med direkte forbindelse til GymSprog-konferencen, som andre, der tog en række generelle problemer op. F.eks. kom CD's ungdom med et indlæg, hvor de slår til lyd for større valgfrihed af fremmedsprog i gymnasiet - engelsk bør ikke have den dominans, det har i dag. Andre mener til gengæld, at det eneste fremmedsprog, fremtidens unge skal lære, er engelsk - måske kinesisk.

Mange har sendt efterlysninger om materiale, kurser m.m. - og har fået svar fra flere forskellige sider. Andre har sendt nyttige oplysninger om udgivet materiale, nyhedsdatabaser osv. En mere teknisk diskussion omkring "*netikette*" afslørede, hvor mange forskellige opfattelser, der er af, hvad og hvordan man kan sende på nettet. Flere udenlandske sproglærere er interesserede i at få mulighed for at udveksle synspunkter med danske kolleger, og en fransklærer fra Teesside University i England har sendt et indlæg, der ligger i konferencen.

Vi har besluttet at fortsætte konferencen, da der nu foregår en livlig aktivitet. Alle, der har adgang til enten Pol On Line eller FCskoda, kan deltage ved blot at klikke på ikonen - en globus med titlen *Gymnasiesprog*. Og folk, der ikke har adgang til ovennævnte netværk, men ellers har en Internet adresse, kan sende deres indlæg til: lis_kornum@fc.sdb.dk. Jeg vil så sende dem videre til konferencen. Alle indlæg ligger stadig klar til at læse, så nye "*læsere*" kan begynde nu.

Laue Traberg-Schmidts oplæg på seminaret

Meget apropos var den næste taler, efter at jeg havde demonstreret den elektroniske konference på FCskoda og Pol On Line, formand for Folkeoplysningen, Laue Traberg-Schmidt. Hans budskab var, at computeren og især Internet var fremtiden for al undervisning, og især sprogundervisningen. Folkeoplysningen er således i færd med at lancere deres eget netværk "*Grundtvig net*", som de forventer vil få stor tilslutning. Han fremhævede i sit indlæg de mange fordele, som det nye informationssamfund kan tilbyde undervisningsområdet: Den lette adgang til store mængder af information og muligheden for at kommunikere elektronisk med fagfæller over hele verden. Han opfordrede kraftigt danske undervisere til at udnytte disse nye muligheder og ikke sidde for fast i de traditionelle undervisningsmetoder.

Traberg-Schmidt provokerede de tilstedeværende sproglærere ved at hævde, at det meste af den nuværende undervisning, hvis den ikke allerede var forældet, i hvert fald hurtigt ville blive det. Dette fremkaldte adskillige kraftige reaktioner fra deltagerne, hvoraf flere mente, at det måske ikke var al traditionel undervisning, man bare skulle kaste bort i fremskridtets navn.

Ærgerligt, at Traberg-Schmidt lige kom for sent til det første oplæg, hvor en gymnasie-sproglærer demonstrerede to elektroniske netværk, on-line, indeholdende masser af bidrag fra andre sproglærere fra forskellige undervisningssystemer.

Bente Maegaards oplæg på seminaret

Bente Maegaard er direktør for Center for Sprogteknologi og har i mange år arbejdet med informationsteknologi i sprogundervisningen - de senere år koncentreret omkring maskinoversættelse. Såvel under det første oplæg om den elektroniske konference som under Traberg-Schmidt's oplæg kom man ind på disse områder. Traberg-Schmidt udtrykte stor tiltro til maskinernes formåen hvad angår oversættelse af fremmedsprog - i modsætning til såvel flere af deltagerne som Bente Maegaard, der netop via sit grundige kendskab til dette område har et meget nuanceret syn på udviklingen.

I sin workshop præsenterede Bente Maegaard eksempler på maskinoversættelser og forklarede, hvordan man i praksis udnytter dette hjælpemiddel bedst muligt. Bente Maegaard lagde netop vægt på, at oversættelsesprogrammer er *hjælpemidler*, som kan lette opgaven for "menneske"-oversætterne. Det er imidlertid vigtigt at skelne mellem små, relativt simple PC-oversættelsesprogrammer og så de store oversættelsessystemer, der kun kan anvendes på meget store arbejdsstationer. Selv om ingen af typerne kan erstatte et menneske, kan de store systemer et langt stykke hen ad vejen oversætte fagtekster rimeligt godt, når de er blevet fodret med alle de relevante sproglige oplysninger, man kan give dem. Og erfaringerne viser, at oversættelsestiden reduceres kraftigt, når man får hjælp af maskinerne.

Det er endnu begrænset, hvor mange avancerede oversættelsesprogrammer, der findes til dansk. Men Bente Maegaard mente, at netop de små sprog kune drage fordel af maskinoversættelser, idet disse kan bidrage til, at tekster i højere grad oversættes til og fra dansk. Og hun konkluderede, at sprogteknologi således er en støtte for brugen af de små sprog og ikke en trussel.

Sprog - kvalitet & kompetence



Hænger sprog og kultur nu også sammen?

Karen Risager

Cand.mag. i lingvistik og fransk. Institut for Sprog og kultur, Roskilde Universitetscenter.

På seminaret, der forberedte GymSprogkonferencen 1996, hed en af arbejdsgrupperne: Sproget og kulturen. Jeg deltog ikke i arbejdsgruppen, men vil benytte lejligheden til at problematisere forholdet mellem sprog og kultur - et forhold, som jeg ser som omdrejningspunktet i sprogfagene.

At der er en eller anden relation mellem de to begreber er klart, og det er også klart, at relationen er ret kompliceret. Ofte hører man udsagnet: "*Sprog og kultur hænger sammen*". Men det er en alt for enkel formel, og hvis man underkaster den en nøjere granskning, så er den både rigtig og forkert, alt efter hvad man lægger i dens to elementer, og i den såkaldte sammenhæng imellem dem.

I det følgende vil jeg skelne mellem tre forståelser af kultur i forhold til sprog:

1. Kulturen som indeholdt i sprogets semantik og pragmatik.
2. Kulturen som kontekst for sprogbrugen.
3. Kulturen som tematisk indhold i sprogundervisningen.

Jeg vil også skelne mellem deskriptive og normative betydninger af udsagn, som at f.eks. sprog og kultur hænger sammen. I den deskriptive betydning siger man, at sprog og kultur rent faktisk hænger sammen, i den normative betydning, at sprog og kultur bør hænge sammen.

Jeg mener, at der i tilfælde 2 og 3 ikke er nogen nødvendig sammenhæng mellem sprog og kultur. Som en konsekvens af internationaliseringen på mange planer ser vi en stigende tendens til rekontekstualisering af sproget, og til en dissociering af sprog og indhold i forhold til den traditionelle sprogundervisning. Disse tendenser opfatter jeg ikke nødvendigvis som et onde, men vi må som sproglærere forholde os til dem.

Kulturen som indeholdt i sprogets semantik og pragmatik

Ethvert naturligt sprog udvikler sig som en del af den sociale praksis blandt et fællesskab af sprogbrugere. Fællesskabet kan være mere eller mindre omfangsrigt, fra f.eks. en familie til f.eks. et internationalt netværk af forskere inden for et bestemt felt. Fællesskabet vil være bygget op omkring en social struktur og vil i større eller

mindre grad være karakteriseret ved en fælles referenceramme og fælles normer og værdier. Den sociale struktur og referenceramme, normerne og værdierne præger sproget i dets semantik, specielt dets ordforråd, og i dets pragmatik, dvs. reglerne for brugen af sproget i den sociale og situationelle kontekst. Som et eksempel kunne nævnes kulturens betydning for de to varianter af det tyske sprog i det tidligere Vest- og Østtyskland; f.eks. i ord som *Volk*, *Staat*, *Arbeitgeber*.

Sproget bærer således en lang række kulturelle informationer og fortolkninger i sig, og den teoretiske forståelse af sproget må nødvendigvis omfatte denne kulturelle side. I den forstand er udsagnet "*sprog og kultur hænger sammen*" altså et deskriptivt korrekt udsagn, et udsagn som moderne sprogteorier nok kan være enige om, trods forskelligheder i sprogsyn og kultursyn.

Men i sprogundervisningens virkelighed er den typiske situation den, at eleverne bruger det fremmede sprog uden særlig bevidsthed om den kulturelle side af sproget, især i undervisningens første faser. Det kan ikke undgås, at det fremmede sprog i starten hovedsagelig bruges som en kode, et amputeret sprog, hvis semantik og pragmatik er overført fra elevernes modersmål. I denne sammenhæng har udsagnet "*sprog og kultur hænger sammen*" snarere status af et normativt udsagn, et krav om, at undervisningen bør udvikle elevernes bevidsthed om, at fremmedsprogets betydningssystem og brugsregler ofte ikke er sammenfaldende med modersmålets, og at elevernes sprog (deres "intersprog") skal sigte imod - men ikke nødvendigvis nå - det autentiske sprog med dets specifikke semantik og pragmatik.

Et sprog, der bruges som lingua franca, dvs. som fælles kommunikationssprog mellem folk, der ikke har vedkommende sprog som modersmål, befinder sig i en særlig situation, fordi det dels peger tilbage på sin kulturelle oprindelse (f.eks. engelsk i USA), dels er udtryk for en internationaliseret kulturform (f.eks. en tværnational ungdomskultur, der bruger engelsk). På den ene side må samtaleparterne som udgangspunkt benytte sig af vedkommende sprogs semantik og pragmatik, med de kulturelle konnotationer, der følger med; men oven i dette kan de måske forhandle sig frem til en mere lokal eller adhoc-præget brug af sproget, der passer dem bedre, og måske er i bedre overensstemmelse med deres respektive modersmåls semantik og pragmatik. Det kan f.eks. være, at der bruges færre høflighedsformer, eller at der forekommer andre pauseritualer. Sproget brugt som lingua franca er således ikke kulturneutralt, men dets semantik og pragmatik (såvel som dets grammatik og fonologi) vil typisk være påvirket af samtaleparternes (eller den enes) modersmål eller andre sprog, de kender godt.

Kulturen som kontekst for sprogbrugen

Sproget udvikler sig typisk i en bredere kulturhistorisk kontekst, f.eks. inden for rammerne af en nationalstat. Men det kan naturligvis bruges uden for denne kontekst, f.eks. når fransk bruges i Danmark. I dette tilfælde er sproget taget ud af sin oprindelige kulturhistoriske kontekst og bragt ind i en ny kulturel kontekst; det er rekontekstualiseret. Det vil stadig blive brugt med nogenlunde den "indfødte" semantik og pragmatik, men det er blevet omplantet til en anden ikke-indfødt sammenhæng. I denne forståelse er udsagnet "*sprog og kultur hænger sammen*" ikke deskriptivt korrekt; man kan godt skille sprog og kultur ad. Med den stigende internationalisering - migration, turisme, kultureksport osv. - ser vi oftere og oftere, at sprogene er blevet rekontekstualiseret. Og når sprogene bruges i fremmedsprogsundervisning, er de naturligvis også rekontekstualiseret.

På den anden side eksisterer der i sprogundervisningen en tradition for, at man foretrækker at beskæftige sig med sprogbrugen, som den udspiller sig i dens indfødte kontekst. Typisk vil lærebøger henlægge kommunikationen til de lande, hvori sproget tales som modersmål, så eleverne kan få et indtryk af den bredere kontekst, sprogbrugen udspiller sig i. Udsagnet "*sprog og kultur hænger sammen*" kan altså også forstås som et normativt didaktisk princip om at foretrække sprogbrug, der foregår i en indfødt kontekst. Derfor er de foretrukne rejsemål i forbindelse med elevrejser og -udvekslinger jo også lande, hvori sproget tales som modersmål, og til dette formål udvikles der etnografisk inspirerede metoder til at studere den her-og-nu kontekst, der danner ramme for sprogbrugen. Dette princip er imidlertid ved at tabe i betydning, se nedenfor.

Kulturen som tematisk indhold i sprogundervisningen

I princippet kan et sprog forbindes med et hvilket som helst tematisk indhold (når dette i det hele taget kan verbaliseres). Der er ikke nogen nødvendig sammenhæng mellem, hvilket sprog man bruger, og hvilket indhold man taler om. I denne forstand er udsagnet "*sprog og kultur hænger sammen*" forkert. (Noget andet er så, at et tema kan komme til at tage sig forskelligt ud i forskellige kulturer på grund af forskelle i relevansstruktur).

Men i den almene sprogundervisning har der i mange år været formuleret et dobbelt formål: at tilegne sig sproget, og at tilegne sig et kendskab til kultur- og samfundsforhold i de lande, hvori sproget tales. Der har været tale om en slags relevansdistinktion, således at man har foretrukket tematiske indhold, som har at gøre med kultur- og samfundsforhold i netop disse lande (med fokus på de centrale: England/USA, Tyskland, Frankrig), frem for temaer som f.eks. er tværkulturelle, eller som har relation til andre fagområder såsom biologi og teknik. I denne forbindelse er udsagnet "*sprog og kultur hænger sammen*" et didaktisk normativt udsagn om, at undervisningens tekster bør handle om og reflektere disse bestemte landes samfundsforhold, historie, litteratur, levevis osv., sædvanligvis forbundet med mere eller mindre ideologisk prægede dannelsesforestillinger om at give eleverne indblik i vedkommende landes nationale kultur.

Denne specifikation af indholdet i sprogfagene - som går tilbage til sidste århundrede - er imidlertid ikke enerådende mere. Man kan sige, at den nationale epoke i sprogundervisningen er ved at være slut. Vi ser i disse år en udvikling henimod en større og større dissociering mellem sprog og indhold i forhold til den traditionelle sammenhæng, der lige er beskrevet.

En vigtig udviklingstendens er, at sprogundervisningen bevæger sig i en interkulturel retning, sådan at man er blevet mere bevidst om, at eleverne gennem beskæftigelsen med det fremmede kan blive mere opmærksom på deres egen kultur, og at det kan være en god ide, at eleverne læser tekster og selv producerer tekster på fremmedsproget om deres egen kultur, f.eks. Danmark. Her er det altså danske kultur- og samfundsforhold, der danner tematisk indhold for de fremmedsproglige tekster.

En anden udviklingstendens er udvekslingsmønstret i disse år. Selv om hovedparten af udvekslingsrejser går til de lande, hvori sproget tales som modersmål, er der ikke så få, der går til lande, hvor sproget bruges som fremmedsprog, f.eks. engelsk i Finland, Polen, Italien, Tyskland eller tysk i Tjekkiet eller fransk i Spanien. I disse tilfælde har det tematiske indhold, herunder elevernes oplevelser og erfaringer, altså ikke noget at gøre med de traditionelle mållandes kultur- og samfundsforhold. Lærere og elever stilles over for helt andre sammenhænge, som de skal forholde sig til.

En tilsvarende tendens ser vi i mønstret for elektronisk post over landegrænser; engelskelever i Danmark, der korresponderer med engelskelever i Holland, Grækenland, Frankrig, Tyskland osv., kan selvfølgelig samles om et emne, der relaterer sig til Storbritannien, men behøver absolut ikke at gøre det. De kan bl.a. også bruge tiden på at fortælle om deres egne respektive kulturer eller noget helt tredje.

Også i den almindelige klasseundervisning ser vi tendenser til i stadig højere grad at løsne bindingen til mållandet og beskæftige sig med tværkulturelle emner eller almene emner såsom menneskerettigheder og miljø, og inddrage oversat litteratur fra andre lande.

Sidst, men ikke mindst, er der udviklingen henimod at bruge fremmedsproget som undervisningssprog i forhold til andre fagområder, dels i korterevarende tværfagligt samarbejde, dels i egentlige fremmedsprogede uddannelsesforløb, som vi ser det på enkelte gymnasier og på de højere læreanstalter.

Der er altså tilløb til en radikal spredning på indholdsiden. Hvordan vi forholder os til den situation kræver en større diskussion; her skal blot trækkes to ekstremer op:

Et nationalt eller et universalistisk relevanskriterium?

Skal man tilstræbe den størst mulige sammenhæng mellem sprog og kultur, dvs. sammenhæng på alle de tre gennemgåede niveauer? Det ville betyde, at man f.eks. i franskundervisningen kun beskæftigede sig med fransk i Frankrig (eller andre fransktalende lande) omkring emner relateret til franske kultur- og samfundsforhold (ikke

f.eks. minoritetskulturer i Frankrig). En sådan position hviler på et nationalt relevanskriterium, men vil faktisk i sin ekstreme form være passé i dag.

Eller skal man tillade den maksimale spredning og blot fastholde den nødvendige minimale sammenhæng mellem sprog og kultur, som vi finder på det førstnævnte niveau (kulturen er indeholdt i sprogets semantik og pragmatik)? Dette ville betyde, at man i f. eks. franskundervisningen kunne beskæftige sig med hvilke emner som helst, blot de er på fransk, og man kunne lade eleverne korrespondere med andre mennesker hvor som helst på jorden, blot dette kunne ske på fransk. En sådan position, der naturligvis kun er tilladelig, hvis den udmønter sig i et velovervejede stofvalg, hviler på et mere universalistisk relevanskriterium, som måske er mere i overensstemmelse med de igangværende internationaliseringsprocesser. Jeg mener, at vi er på vej mod den sidste mulighed, især i engelsk. (Det skal tilføjes, at denne udvikling især karakteriserer fremmedsprogsundervisningen, som jo i en vis forstand ser "udad". Derimod er den indtil videre mindre relevant for dansk som andetsprog, der i højere grad ser "indad" mod Danmark og danske forhold).

I realiteten kan man i fremmedsprogene konstatere et bredt spektrum af kompromis'er, afhængigt af ikke bare fag, niveau og uddannelsesform, men også af lærerens fagpolitiske og pædagogiske standpunkt og almene syn på verden.

Litteratur

Risager, Karen: Alt, hvad der foregår i landet . . Om et forskningsprojekt, der belyser sproglæreres kulturforståelse. i: Sproglæreren nr. 8, 1995.

Risager, Karen: Sproglæreren og kulturmødet. i: Humaniora nr. 4, 1995.

Sprog - kvalitet & kompetence



Kommunikative eksamensformer Eksempler fra handelsgymnasiet

Grete Trudsø Johansen

Cand. mag. i tysk og dansk,

lektor v. Handelsskolen i Fredericia,

ad hoc medarbejder v. SEL,

**tidl. fagkonsulent i tysk for handelsskolen i Uv.min.,
Erhvervsskoleafdelingen.**

Onde tunger påstår, at ny pædagogik først slår rigtigt igennem i undervisningen, hvis den også kræves anvendt ved eksamensbordet. Og det er jo rigtigt.

Formål og kompetencer

Handelsskolens tredobbelte sigte er bestemmende for både læreplaner og eksamensbestemmelser. De tre hovedformål er det alment dannende, det erhvervsforberedende og det studieforberedende. Medbestemmende for fremmedsprog er i høj grad også forskningen i fremmedsprogpædagogik.

De kompetencer, som handelsskolen tilsigter at give eleverne, kan sammenfattes i overordnede begreber som personlig, faglig og sproglig kompetence, som igen kan opdeles i underpunkter.

Ændringer i fremmedsprogenes læreplaner og eksamensbestemmelser er en hyppig foreteelse: Uddannelserne revideres løbende, og nye kommer til. Kravene i samfund og erhvervsliv forandrer sig, og fremmedsprogpædagogikken går nye veje. Alt dette danner baggrund for de ændringer i fremmedsprogsundervisningen, som især har været typiske de seneste 15-20 år.

Tidens tand

I handelsskolernes ungdom ved århundredskiftet var fremmedsprogsundervisningen udelukkende et skriftligt anliggende, med eksamen i handelskorrespondance. Senere kom der tekstlæsning til, men ikke som eksamenskrav; det mundtlige blev derfor lavt prioriteret.

Først i 1964 opdagede man, at verden havde forandret sig: Det var ikke længere til at overse, at hovedparten af virksomhedernes og privatlivets kommunikation med omverdenen var mundtlig, især telefonisk. Så blev den skriftlige eksamen suppleret med mundtlig eksamen: en skønlitterær tekst skulle refereres, analyseres etc.

I lærebøgerne optrådte nu også lytteøvelser, rollespil og andre midler til træning af mundtlig sprogfærdighed, men de stod pænt for sig, så det var nemt at springe dem over - vi skulle jo alligevel ikke bruge dem til eksamen.

Ny fremmedsprogsforskning

I 1970'erne og 80'erne kom de største pædagogiske forandringer i fremmedsprogspædagogikken. De var forårsaget af samfundsudviklingen på områder som øget samhandel med udlandet, ny teknologi og nye medier, samt ikke mindst nye resultater i fremmedsprogsforskningen.

I 70'erne blev eksamensdisciplinerne betydeligt udvidet med det formål at tilgodese flere af de kompetencer, som eleverne skulle udvikle.

Det kommunikative sprogsyn var velegnet til fremme af de forskellige kommunikative færdigheder, bl.a. fordi det tilgodeser træning af både receptive og produktive færdigheder, og fordi det har udviklet specifikke arbejdsdiscipliner til træning af specifikke kommunikative formål.

De kommunikative fornyelser gjorde undervisningen mere autentisk og virkelighedsnær, især ved brug af cases, rollespil, simulationer, borgermøder, klasses Diskussioner og andre opgavetyper og metoder. Hermed kunne eleven se sig selv i en fremtidsrolle i sit voksenliv generelt, samt i erhvervslivet.

Det medførte mundtlige eksamensbestemmelser, som blev udvidet med lytteøvelser, rollespil, firmasimulationer, forhandlinger, cases m.m.

Tekstbegrebet omfattede i stigende grad sagprosattekster, også ved eksamen, hvor eleverne skal uddrage viden af og diskutere tekster om det fremmedsprogede samfund, dets kultur og erhvervsliv. Endelig kom også anvendelsen af tv-udsendelser om sådanne emner ind i eksamenskravene. Skønlitteratur er dog stadig et tungtvejende emne ved eksamensbordet.

Et tæt samarbejde med forskere fra fremmedsprogs- og pædagogikinstitutterne ved universiteterne i især Odense, men også Roskilde og Århus, muliggjorde en relativt hurtig overgang fra teori til praksis.

Alt det nye stillede store krav til lærerne, og der opstod et sandt efteruddannelsesboom. Til gengæld blev lærerne belønnet med mere motiverede elever i kraft af en mere afvekslende og virkelighedsnær undervisning og eksamen, der tilgodeså langt flere af elevernes evner end tidligere.

Tysk blev f.eks. ikke mere betragtet som et decideret hade-fag. Rundt omkring kunne man endog høre elever sige, at de gerne ville udtrækkes til eksamen i faget - i sandhed nye toner. Tro nu ikke, at vi udelukkende har velmotiverede, flittige og disciplinerede elever i fremmedsprog, ork nej!

Men vi tror i hvert fald selv, at problemerne ville have været meget større, hvis vi havde beholdt de gamle undervisnings- og eksamensformer.

Sidste nyt

Eksamensbestemmelserne på den nye Højere Handelseksamen, som trådte i kraft aug. 95, indeholder som noget nyt et 3-ugers tværfagligt projekt. Eleverne udarbejder en skriftlig rapport, hvori der afholdes intern mundtlig prøve, evt. som gruppeeksamen.

Denne prøveform findes allerede med ekstern censur på handelsskolernes grunduddannelse. Projektprøverne

erstatte ikke de faglige prøver, men er et supplement til disse.

Ideen bag disse tiltag er ønsket om, at eleverne skal fordybe sig mere i et emne, som er fælles for flere fag og derved udvikle større helhedsforståelse samt selvstændighed.

Desuden har de skriftlige discipliner igen fået fornyet vægt i 90'erne, ikke mindst på grund af den stigende skriftlige computer-kommunikation i erhvervslivet, privat, på internet osv. Den ny skrivepædagogik har udgjort et væsentligt bidrag til forståelse af, hvordan sprog kan trænes uden at det behøver at blive terperi.

Det nye pædagogiske forsøgsområde, selvstændig læring (autonomi), lader sig kun vanskeligt inkorporere i eksamen som selvstændig disciplin, men ligger i nogen grad gemt i den nye projekt-eksamensform.

Eksempler på mundtlig eksamen (92-ordningen)

Engelsk niv. A (højniveau): 120 ns. skønlit. og 120 ns. sagprosa.

- 1. En ukendt engelsk sagprosatext (case) på ca. 1000 ord, med en eller flere problemstillinger, resumeres, eleven fremlægger problemstillingen og argumenterer for sit eget løsningsforslag, med anvendelse af præsentationsteknik.
- 2. Et spørgsmål i det opgivne tekstpensum. Eleven analyserer, kommenterer, perspektiverer.

Tysk niv. A (højniveau): 175 ns., heraf mindst 100 ns. skønlitteratur.

- 1. En ukendt tysk lytte- eller videotext på 3-4 min. høres/ses.
- Et situationsspil, som ligger i forlængelse af de opgivne erhvervs cases, gennemføres med læreren som partner. I samtalen inddrages og kommenteres tv/lyttebåndet.
- 2. Et spørgsmål i det opgivne tekstpensum. Eleven analyserer fortolker, perspektiverer.

Fransk niv.B (mellemniveau): 100 ns., heraf mindst 60 ns. skønlitteratur.

- 1. En fransk sagprosa-ekstemporaltext på 300-400 ord, læses og refereres.
- 2. På grundlag af 2-3 spørgsmål i den opgivne sagprosa dokumenteres kendskab dertil.
- 3. Et spørgsmål, billede, bånd eller andet igangsættende materiale til den opgivne skønlitteratur gives ved eksamensbordet. Eleven refererer, kommenterer og beskriver.

Spansk niv. C: 60 ns.

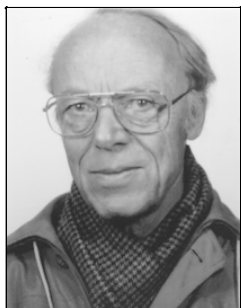
- 1. En ukendt spansk lytte- eller videotext på ca. 2 min. ses/høres. De dertil hørende kontrolspørgsmål besvares på spansk.
- 2. På grundlag af et ukendt skriftligt oplæg på dansk gennemføres en situativ dialog med læreren. Heri inddrages en eller flere dele af lytte/videoteksten.
- 3. Et spørgsmål i de opgivne tekster. Eleven refererer, beskriver og kommenterer.

Sammenfattende kan det siges, at eksamen tilstræber at dække forskellige discipliner for dermed at tilgodese forskellige evner og interesser hos eleven og samtidig tilgodese kravene til eleven i privat-, samfunds- og erhvervsliv.

Skulle en lærer forfalde til det (lidt billige) trick at undervise udelukkende ved hjælp af gamle eksamensopgaver, så giver det alligevel en afvekslende og relevant undervisning, som rammer handelsskolens tredobbelte sigte.

Og det er vel i grunden ikke så galt.

Sprog - kvalitet & kompetence



Sprog og betydningsindlæring

Ebbe Spang-Hanssen

**Professor dr.phil. i romansk sprog og litteratur.
Københavns Universitet.**

Det problem, jeg vil beskæftige mig med, er spørgsmålet om, hvordan man motiverer elever til interesse for sproglig kvalitet. Mit budskab er, at ingen gider interessere sig for sprogtegn, hvis man ikke kan se forbindelsen med tanken. At studere former alene er lige så kedeligt, som det var i den gammeldags skole at tælle tænder i naturhistorielokalets kranier eller bestemme kurv- og skærmpplanter i botanik. Løsrevet formlære kan ikke interessere mange.

Prototyper

Der var engang man tillod sig meget dristige spekulationer om grammatiske kategoriers betydning og denne betydnings almene karakter, men da spekulationerne var temmelig dristige og luftige, kom de efterhånden i miskredit. Man smed barnet ud med badevandet. Det, man skal indse, er, at sammenhængene mellem form og tanke næsten aldrig er helt simple. Det er de ikke af den simple grund, at vi med et lille antal sprogtegn vil udtrykke milliarder af forskellige forhold i virkelighedens verden. Derfor går man i moderne lingvistik mere og mere ind for begrebet prototyper. Ethvert ord og enhver kategori har sin prototypiske betydning, men denne kan bøjes og strækkes, så det samme tegn kan bruges om mange lidt lignende forhold. Tag som eksempel præpositionen *under*. Det er klart, at dens prototypiske betydning er en lavere placering i forhold til en genstand: *Bogen ligger under avisen*. Men vi kan også sige, at *Der er et lag puds under tapetet*. I den prototypiske anvendelse er den genstand, som er *under* den anden, ikke kun lavere placeret, den er også skjult, og det, vi gør i sprogene, er, at vi udnytter prototypens sekundære betydninger. Vi kan derfor bruge *under* i mange tilfælde, hvor en genstand ikke er lavere placeret end den anden, men bare er skjult af den. Selv hvis tapetet er klistret fast på loftet kan vi sige, at der er et lag puds under tapetet, skønt det altså er højere oppe. Tilsvarende kan ordet *underlag* sagtens bruges om noget, der er over det, det er underlag for. Det, det gælder om, er at udpege de prototypiske tilfælde og så eventuelt prøve at forklare, hvordan den mindre typiske anvendelse kan afledes.

Sprogene har kun ca. 20 præpositioner, og de skal kunne dække alle tænkelige forhold. Derfor må de kunne bøjes og strækkes. Men de har alle én eller nogle få prototypiske anvendelser, som de andre anvendelser kan sættes i forbindelse med.

Ordklassernes definitioner

Det samme gælder alle andre ordklasser og selve ordklassedefinitionerne. Der er da for mig ikke nogen tvivl om, at de grammatiske kategorier til en vis grad danner rammen om vores forståelse af verden. Vores ordklasseinddeling svarer jo helt til de kategorier, vi bruger i logikken, eller som vi bruger i et hvilket som helst computerprogram:

- genstande: substantiver, pronominer*
- kvantorer (mængdesangivelser): artikler*
- egenskaber: adjektiver*
- relationer: verber, præpositioner*
- processer: verber*
- konnektorer (udsagns-forbindere): konjunktioner*

Når man har været skeptisk over at trække en for stærk forbindelse med logikken, er det nok, fordi man traditionelt har opfattet det sådan, at der kun er én og nødvendigvis én logik. Hvis det var rigtigt, skulle nogle sprog være bedre end andre, alt eftersom de passede bedre med logikken. Og så ville det være rimeligt at opponere mod forbindelsen sprog - logik. Men der er ikke én logik. Man kan forestille sig uendeligt mange forskellige logikker. Vores europæiske logik er formentlig præget af vores indoeuropæiske sprog, og den er ikke nødvendigvis bedre end andre, den er bare vores, og det er interessant at blive klar over, hvilke kategorier vi opfatter verden i. Dermed være heller ikke sagt, at sprog er logik, for man har jo netop lavet logikken, fordi sprogets underbestemthed føltes utilfredsstillende i videnskabelig sammenhæng.

Sproglig underbestemthed

For at forstå nytten af at beskæftige sig bevidst med sprog er noget af det vigtigste at forstå det, man har kaldt det sproglige udsagns 'underdetermination', eller på bedre dansk underbestemthed. Dermed sigtes såmænd blot til det velkendte, men dog tit oversete, faktum, at næsten ingen sætninger kan forstås ordentlig, hvis man ikke kender den sammenhæng, de bliver fremsat i. Det er ikke nok med det, jeg lige har omtalt, at de enkelte ord både har en prototypisk betydning og nogle afledte betydninger. Mange sætninger indeholder ikke i sig selv information nok til at udelukke flere mulige tolkninger. Den amerikanske lingvist Winograd (Winograd & Flores, 1987) har filosoferet over, hvor mange betydninger der kan lægges i en sætning som *Der er vand i køleskabet*. Det betyder én ting, hvis det er et svar til en tørstig person, der leder efter drikkevand, og en helt anden ting, hvis det er et svar til en reparatør. For en kemiker kan det betyde noget helt tredje. Et andet meget brugt eksempel er genitiviske udtryk som *min stol*, der kan betyde den, jeg ejer, den, jeg plejer at sidde på, den, jeg har lavet, eller mange andre ting.

Bevidsthed om den sproglige underbestemthed bør kunne virke motiverende for at studere godt sprog. Underbestemtheden betyder, at man som regel ikke har noget problem med at kommunikere, når samtalepartnerne kender hinandens situation, men at kommunikationen kræver omtanke og kunst, så snart der ikke er nærhed på en eller anden måde, d.v.s. så snart samtalepartnerne taler om noget, de ikke begge kan stå og se på her og nu. Vi ser jo, hvordan kommunikationen tit bryder sammen, når ikke alle nærhedsbetingelser er opfyldt. God kommunikation er i masser af situationer en kunst, og ikke noget ethvert menneske umiddelbart kan, blot fordi det kan tale sit modersmål.

Sproget og virkeligheden

Et andet hovedargument for sproglig bevidsthed er det forhold, at hvert sprog til en vis grad skaber sin egen virkelighed. Virkelighed er noget, der findes inde i vore hoveder, og sproget, vi taler, er med til at bestemme, hvordan den virkelighed ser ud. Det er velkendt, men man glemmer det altid. Vi danskere ser i vores dagligdag en række genstande, der kan betegnes som en *klap*. Klapper er altså noget, der eksisterer for os danskere. Men for eksempel for franskmænd findes der ingen klapper. Man kan bare slå op på artiklen *klap* i Gads dansk-franske ordbog (Ea Tryggvason Bay, 1994). Den ser sådan her ud:

- **klap** *en (låg) couvercle m; (på bog) rabat m; (for øjet) carré m; (på lomme) patte f; (på instrument) clapet*

m; (bord-) abattant m; der gik en - ned for mig j'ai eu un trou de mémoire.

hvilket jo til overflod illustrerer, at fransk ikke har nogen fællesbetegnelse for ting, der er fastgjort i den ene ende og kan vippes op og ned. Naturen har ikke angivet, at der findes en kategori af ting, der er fastgjort i den ene ende, og som kan vippes op og ned. En klap er en slags ting, der eksisterer for os, fordi vi taler dansk. Forøvrigt bemærker man en passant, at denne definition af ordet kun er den prototypiske, for en klap for øjet er ikke fastgjort i den ene ende.

Og *klap* er ikke noget enestående problem. Sådan er det med masser af ord, og når selv de målelige og iagttagelige ting er så forskellige, kan man nemt forestille sig, hvor forskellige de abstrakte begreber må være. Det nordiske *hygge*, der måske som Georg Brandes mente har noget at gøre med den nordiske kakkelovnsvarme, eller det portugisiske *saudade*, der er lige så centralt for portugiserne, som hygge er for danskerne, og som er en mærkelig form for vemodig længsel. Har man først indset, at sproget er med til at bestemme - jeg siger 'med til at bestemme' og ikke 'bestemmer' - vores virkelighed, må man være motiveret for at interessere sig for ordforrådet.

Ordforrådsindlæring

Ordforrådet er vel traditionelt hovedsagelig blevet indlært gennem henvisning til sproghistoriske afledninger, ikke mindst i forbindelse med verberne. Man har for eksempel i engelsk gjort opmærksom på, at *utility* er i familie med *use*, i dansk at *fiktion* er i familie med *finger*, og det er utvivlsomt en nyttig lærdom for at kunne beherske det bare lidt abstrakte ordforråd. Der er jo imidlertid andre og mindst lige så spændende måder at betragte ordforrådet på som ved at kikke på ord, der ligner hinanden i form og betydning. Jeg ved godt, at man altid i begynderundervisningen har kikket på antonymer som *stor - lille, høj - lav, tyk - tynd* og på såkaldt konverse par (hvor perspektivet skifter mellem de implicerede parter) som *give - få, sælge - købe*, men jeg tror, at det er vigtigt, at de sprogstuderende bliver ret bevidste om og arbejder med disse modsætningspar, fordi elementerne i modsætningsparrene belyser hinanden, og fordi de ikke bruges helt tilsvarende på de forskellige sprog. Hvad er det modsatte af *at håbe*? Det er vel ikke helt klart på dansk, men på fransk er modsætningen *espérer - désespérer* jo helt klar for den almindelige sprogbruger. Vi oversætter *désespérer* med at fortvivle, men det står vel ikke umiddelbart helt klart for en dansker, at det at fortvivle er ensbetydende med at miste ethvert håb - at blive desperat.

Men der er større strukturer at studere end bare ordpar. Den moderne kognitive lingvistik har med stor ret påvist, hvordan vores begrebsverden er bygget op omkring nogle bestemte billeder eller metaforer, som vi overfører på alle mulige andre områder. Et enkelt eksempel er forestillingen om *en beholder*. Den kan vi overføre på alle mulige områder, som for eksempel ord og sætninger, som behandles som beholdere:

- *Det udsagn er fuldstændig TOMT.*
- *Der LIGGER ikke det I det, som de påstår.*
- *Han LAGDE en anden betydning I det ord.*
- *Hans ord er HULE, ikke MENINGSFYLDTE.*
- *Han PAKKEDE det IND I nogle smukke talemåder.*

Ligeledes beskriver vi vores følelsesliv som en beholder, hjertet, der kan være tomt eller fyldt med et eller andet, endda fyldt til bristepunktet. Der er vel en god snes fuldstændig fundamentale billeder som beholderen, bæreren, rejsen, kampen osv, som vi organiserer vores forestillingsverden omkring, og disse grundforestillinger er det givtigt at studere på et givet sprog. Lad mig nævne forestillingen om at kæmpe sig frem mod et mål, der er så dominerende i vores kultur, hvor de fleste aktiviteter er målrettede. Jeg forestiller mig f.eks. for fransk, at man lærer om *le but* (målet) og *l'obstacle* (hindringen), idet hindringen forudsætter forestillingen om et mål. Og man lærer de verber, der knytter sig til at nå målet *atteindre - rater*, hvor det sidste er særlig vigtigt, fordi vi ikke rigtig på dansk har et verbum for 'ikke at nå'. Dertil et andet verbepar hvor forestillingen om målet er indbygget: *réussir (succès)* og *échouer (échec)*, hvor den negative pol nok heller ikke er så langt fremme i den dansktalendes bevidsthed (*mislykkes* og *fiasko* er jo ikke udtryksmæssigt beslægtede, og *fiasko* kan ikke i almindelig daglig tale bruges om enhver slags ting, der mislykkes). Dertil kan så knyttes de ord, der betegner

den følelse, man normalt får, når man når sit mål, nemlig tilfredsstillelse (*satisfaction*), eller den følelse, der griber en, når man ikke når sit mål: skuffelse (*déception*). Man kunne lave en skematisk fremstilling:

LE BUT

+ SUCCÈS (réussite), réussir - atteindre le but --> satisfaction

- ÉCHEC, échouer - rater le but -- > déception

L'OBSTACLE

franchir/ surmonter l'obstacle

résoudre le problème

Jeg forestiller mig, at man først kunne arbejde med sådan en grundforestilling ud fra en lille anekdote som forberedelse til arbejdet med en tekst, hvor denne begrebsverden er central. Hvis eleven først kan sådan en begrebsramme, er der mulighed for en meningsfuld samtale. På tilsvarende måde kunne man udbygge forestillingen om en kamp og så anvende den på de mange områder i livet, hvor vi faktisk bruger denne ramme, f.eks. om diskussioner, hvor det jo gælder om at *forsvare sine synspunkter, ikke give sig blottelser, finde den andens svage steder og angribe der, indtil han overgiver sig*.

Litteratur

Bay, Ea Tryggvason: Gads Fransk large. Kbh.: Gad, 1994.

Kleiber, George: La sémantique du prototype. Paris: PUF, 1991.

Lakoff, George & Mark Johnson: Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

Winograd, T. & F. Flores: Understanding Computers and Cognition. Norwood, N.J.: Ablex, 1987.
