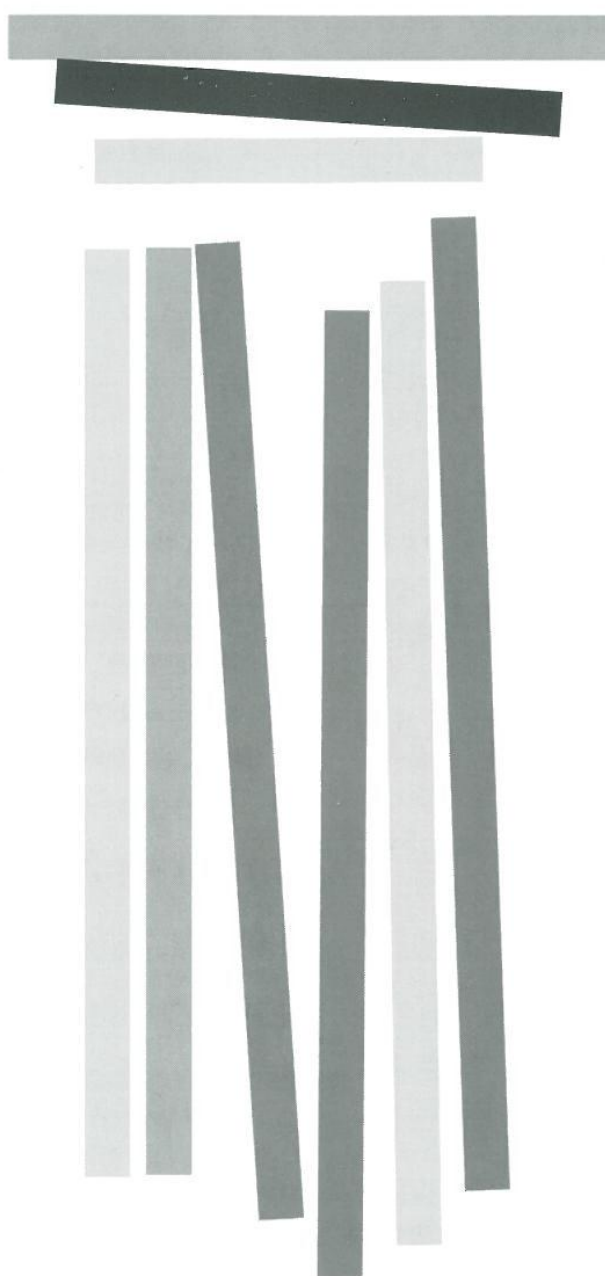


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1996 · Nr. 6

Den professionelle sproglærer



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

**Nr 6, 1996: Tema:
Den professionelle
sproglærer**



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 6:

**Bodil Bjerregaard, Niels Iversen, Kurt Jonas, Lis Kornum,
Karen Risager, Elsebeth Rise og Peter Villads Vedel.**

Indhold

Forord

[Den professionelle sproglærer](#)

Den sprogpoltiske kronik

[Karen Margrethe Pedersen: Nabosprog i den dansk-tyske grænseregion](#)

[Niels Iversen: Den professionelle sproglæreruddannelse - en by i Danmark?](#)

[Anne Holmen & Lars Holm: Undervisningsmål og lærerkvalifikationer i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne](#)

[Kitte Søndergård Kristensen: Dansk som andetsprog i folkeskolen](#)

[Jens-Jørgen Kofod & Claus Tilling: Retorik: hvad kan faget bruges til? - om retoriske lærerkvalifikationer](#)

[Gerd Gabrielsen: Klasseværelset - et mødepunkt for fagdidaktik og almen didaktik](#)

[Roy Langer: Interkulturel kompetence og sprogfærdighedstræning
- et praktisk eksempel](#)

[Henning Nølle: "Mere grammatikundervisning
- men sig ikke til nogen, at jeg har sagt det"](#)

[Dorte Etzerodt & Margrethe Mørch Olsen: Lærerkvalifikationer
3-semester studier i universiteternes sprogfag](#)

[Flemming Olsen: Den programmerede hemmelighedsfuldhed](#)

Åbne sider:Lone Ambjørn: Deltagercentreret gruppeeksamen i spansk samtalefærdighed

Forord

Med dette nummer giver Sprogforum et bidrag til diskussionen om lærerprofessionalisme^{[note 1](#)} Hvad kendetegner den professionelle sproglærer i dag? Vi har i de foregående numre beskæftiget os med nogle vigtige udviklingslinjer i sprog- og kulturpædagogikken i disse år: sprogfagernes kultur- og samfundsside, betydningen af elevautonomi, udvikling af ordforråd, udvikling af kommunikativ kompetence, og arbejdet med tekster og nye medier. Der er tale om mange nye krav og ændrede prioriteringer.

Dette nummer gør status, både ved at levere en kritik af læreruddannelserne, der i dag ikke lever op til at kvalificere de kommende sproglærere tilstrækkelig alsidigt, og ved at give nogle bud på hvad der kræves af en sproglærer. Tidshorisonten er, som Niels Iversen fremhæver i sin artikel, de næste 60 år.

Den professionelle sproglærer skal have kompetencer både i snæver og i bred forstand. I centrum står den nødvendige faglige og fagdidaktiske kompetence, sprogligt såvel som kulturelt. Men sproglærernes pædagogiske opgaver går i dag langt videre: de skal kunne bidrage til elevernes bredere identitetsudvikling i den moderne, internationaliserede verden^{[note 2](#)}, de skal lære eleverne hvordan de kan tilegne sig sprog uden for klassen, de skal kunne udnytte kontaktfladerne til andre fag, og de skal kunne reflektere over deres egen rolle og praksis. Disse opgaver bør læreruddannelserne tage alvorligt, både inden for fremmedsprogsgene og inden for dansk som andetsprog.

Vi har i dette nummer forsøgt at give et signalement af sproglærerkvalifikationer, uanset sprog, niveau og uddannelsesform, men dog med en vis prioritering af folkeskolen, fordi denne sektor har en særlig aktualitet i dag, hvor folkeskolelæreruddannelsen står for en grundlæggende revision, og hvor (folkeskole)lærerrollen diskuteres ivrigt. I forbindelse med forberedelsen af sproglærere til de gymnasiale uddannelser vil vi i øvrigt henvise til bogen "Sprogundervisning i de højere uddannelser", hvor bl.a. Karen Sonne Jakobsen fortæller om hvordan man kan give sproglig vejledning og bidrage til universitetsstuderendes sproglige bevidsthedsdannelse.

Vi lægger ud med en artikel af [Niels Iversen](#) om hvad professionalisering betyder for fremmedsprogslærere - fra sproguddannelse til sproglæreruddannelse. [Anne Holmen og Lars Holm](#) bidrager med et bud på nødvendige kvalifikationer for lærere i dansk som andetsprog for voksne. Folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog belyses af [Kitte Søndergård Kristensen](#).

[Jens-Jørgen Kofod og Claus Tilling](#) fokuserer på den mundtlige side af lærerrollen og taler bl.a. for bedre kvalifikationer i retorisk kritik, også i sprogfagene. Forholdet mellem fagdidaktik og almen didaktik diskuteres af [Gerd Gabrielsen](#), der specielt retter blikket mod efterbearbejdelsen af praksis i klasseværelset.

Udvikling af interkulturel kompetence diskuteres af [Roy Langer](#) med udgangspunkt i et workshopforløb vedr. tysk Landeskunde integreret med sprogfærdighedstræning. I tilslutning til artiklen er der gengivet en gruppediskussion af forholdet mellem sprog og kultur i uddannelsen, med udgangspunkt i workshopforløbet. Derefter er der en artikel af [Henning Nølle](#) som sætter grammatikundervisningen i en funktionel sammenhæng. [Dorte Etzerodt og Margrethe Mørch Olsen](#) diskuterer problematikken vedr. sidefagsuddannelsen på universiteterne. Temanummeret slutes af med et indlæg af [Flemming Olsen](#) om perspektiverne i samværet med den fremmedsprogede litterære tekst i klasseværelset.

De indrammede citater, der findes rundt omkring i nummeret, er taget fra projektet: "Sproglærernes identitet i den europæiske integrationsproces" v. Karen Risager m.fl. Projektet er nærmere omtalt side 20.

På vores åbne sider bidrager **Lone Ambjørn** med erfaringer fra gruppeeksamen i spansk på Handelshøjskolen i Århus.

I den sprogpoltiske kronik behandler [Karen Margrethe Pedersen](#) nabosprogsproblematikken i den dansk-tyske grænseregion.

Litteratur

Reisby, Kirsten: Læreropgaver i moderniteten. i: Cederstrøm, John m. fl. (red.): Lærerprofessionalisme. Unge Pædagoger, 1993.

Giddens, Anthony: Modernity and Self-Identity. Cambridge, Polity Press, 1991.

Jakobsen, Karen Sonne: Fremmedsprogsundervisning på RUC - forandringer og opfordringer. i: Bülow-Møller, Rie m.fl. (red.): Sprogundervisning i de højere uddannelser. ADLA, Roskilde Universitetscenter, 1995.

Noter

1 Se f.eks. bogen "Lærerprofessionalisme", bl.a. K. Reisbys artikel om læreropgaver i moderniteten.

2 Se f.eks. Giddens 1991.

Redaktionen



Editors for no. 6:

Bodil Bjerregaard, Niels Iversen, Kurt Jonas,
Lis Kornum, Karen Risager, Elsebeth Rise and Peter Villads Vedel.

Contents

[Foreword: The professional language teacher](#)

The language chronicle

[Karen Margrethe Pedersen: Neighbouring languages in the Danish-German border region](#)

Niels Iversen: Professional language teacher education - a long way off?

Anne Holmen & Lars Holm: Educational objectives and teacher qualifications in teaching Danish as a second language to adults

Kitte Søndergård Kristensen: Danish as a second language in the Folkeskole

Jens-Jørgen Kofod & Claus Tilling: Rhetorics - what can we use the subject for? - on teacher qualifications in rhetorics

Gerd Gabrielsen: The classroom - a meeting point for subject methodology and general didactics

Roy Langer: Intercultural competence and language proficiency training - a practical example

Henning Nølke: "More grammar teaching - but don't tell anyone I said so"

Dorte Etzerodt & Margrethe Mørch Olsen: Teacher qualifications - three-term studies of language subjects at university level

Flemming Olsen: Programmed hermeticism - concerning literary pedagogics

Open pages

Lone Ambjørn: Participant-centred group exam in Spanish conversation proficiency

The Professional Language Teacher

With the publication of this number, Sprogforum is making a contribution to the discussion on teacher professionalism. [note 1](#)

What characterises the professional language teacher of today? In previous numbers we have dealt with some important trends in the language and culture pedagogics of recent years: the cultural and social aspects of language subjects, the importance of pupil autonomy, the development of vocabulary, the development of communicative competence, and work with texts and new media. We are talking about many new demands and changed priorities.

This number takes stock, both by providing a critique of courses of teacher education that do not at present manage to qualify future language teachers sufficiently broadly, and by making a number of suggestions as to what is required of a language teacher. The time-horizon is, as Niels Iversen emphasises in his article, the next 60 years.

The professional language teacher must have competences in both a narrow and a broad sense. At the centre is the necessary competence of the subject and its methodology - both linguistic and cultural. But the pedagogical tasks of language teachers extend much further: they have to be able to contribute to the pupils' broader development of identity in the modern, internationalised world. [note 2](#)

They have to teach pupils how they can acquire language outside the classroom; they have to be able to make use of interfaces to other subjects; and they have to be able to reflect on their own role and practice. Courses of teacher education ought to take these tasks seriously, within both foreign language subjects and Danish as a second language.

In this number we have tried to give a description of language teacher qualifications, irrespective of language, level and type of education or training, though with a certain prioritising of the Folkeskole, since this sector is in need over a thorough overhaul - and where the role of the (Folkeskole) teacher is keenly debated. In connection with the preparation of language teachers for upper secondary education we would also refer to the book "Language teaching at higher education level", where i.a. **Karen Sonne Jakobsen** discusses how one can give language guidance and contribute to the university student's development of language awareness.

We start with an article by **Niels Iversen** on what professionalism means for foreign language teachers - from language education to language teacher education. **Anne Holmen** and **Lars Holm** contribute with a suggestion of what qualifications teachers in Danish as a second language really need. Teaching Danish as a second language in the Folkeskole is outlined by **Kitte Søndergård Kristensen**.

Jens-Jørgen Kofod and **Claus Tilling** focus on the oral side of the teacher's role, advocating i.a. better qualifications in rhetorical criticism, also in language subjects. The relationship between subject methodology and general didactics is discussed by **Gerd Gabrielsen**, who specially concentrates on the follow-up of practice in the classroom.

The development of intercultural competence is discussed by **Roy Langer**, who uses as his point of departure a workshop module on German 'Landeskunde', integrated with language proficiency training. In connection with the article a group discussion of the relationship between language and culture in the course is included - based on the workshop module. This is followed by an article by **Henning Nølke**, who places grammar teaching in a functional context. Then, **Dorte Etzerodt** and **Margrethe Mørch Olsen** discuss the problem area of side-language courses at the universities. The theme number concludes with a contribution by **Flemming Olsen** on

the perspectives of meeting the foreign-language text in the classroom.

The boxed quotations to be found throughout the number have been taken from the project: "The identity of language teachers in the European process of integration" by Karen Risager et. al. The project is dealt with in more detail on page 20.

In our open pages, **Lone Ambjørn** contributes experiences of group examination in Spanish at the Århus School of Business.

In the language chronicle, **Karen Margrethe Pedersen** deals with the issue of neighbouring languages in the Danish-German border region.

Literature

Reisby, Kirsten: Teacher assignments in modernity. in: Cederstrøm, John et al. (ed.): Teacher professionalism. Young pedagogues, 1993.

Giddens, Anthony: Modernity and Self-Identity. Cambridge, Polity Press, 1991.

Jakobsen, Karen Sonne: Foreign language teaching at Roskilde University Centre - changes and challenges. in: Bülow-Møller, Rie et al. (rd.): Language teaching at higher education level. ADLA, Roskilde University Centre, 1995.

Notes

1 See, for example, the book "Teacher Professionalism", e.g. K. Reisby's article on teacher assignments in modernity.

2 See, for example, Giddens 1991.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Den professionelle sproglærer

Den sprogpoltiske kronik



Nabosprog i den dansk-tyske grænseregion

Karen Margrethe Pedersen
Institut for grænseregionsforskning, Aabenraa.



Trods en traditionel sproglig mangfoldighed i den dansk-tyske grænseregion er det kun de officielle nationalsprog dansk og tysk der betragtes om nabosprog. Plattysk, nordfrisisk og sønderjysk tæller ikke med på grund af deres status som dialekter. Dansk som mindretalssprog i Slesvig-Holsten og tysk i Sønderjylland falder også uden for kategorien. De to nationale mindretal har nemlig ikke status som naboer til Danmark og Tyskland, men som hørende til landene på den anden side af grænsen. På begge sider af grænsen er der officiel etsprogethed, og skilte er derfor på nationalsproget. Eneste undtagelse er nogle få skilte på sønderjysk og frisisk.

Den sproglige kompetence

Det er først og fremmest blandt mindretallenes medlemmer at vi finder en funktionel tosprogethed med dansk og tysk, der giver lige gode muligheder for kommunikation på nabosprogene. Ellers er det langt fra alle i grænseregionen der kan kommunikere frit og ubesværet på både dansk og tysk. Der er dog en del der behersker dansk eller tysk som fremmedsprog. Her er det fremfor alt sønderjyderne der har kompetence inden for nabosproget tysk. En kompetence de har tilegnet sig gennem undervisning eller ved kontakt med tysk i grænseegnen, bl.a. gennem tysk radio og tv, der kan modtages overalt. Denne receptive færdighed via tyske medier ser det imidlertid ud til at gå tilbage med, da de engelsksprogede programmer via satellit har fået overtaget.

Dansk som fremmedsprog er der derimod ikke så mange slesvig-holstenere der behersker. Undervisningstilbudene er trods et stigende udbud stadig begrænsede, og danske medier har ikke nabolandets store interesse trods modtagemuligheder et godt stykke sydpå.

En barriere

Disse sproglige forhold gør at grænsen i dag er blevet en barriere, som også er kulturel, økonomisk og juridisk.

Danmarks medlemskab af EF fra januar 1973 ser ikke ud til at have modvirket dette, ej heller det indre marked med fri bevægelse af varer, kapital og arbejdskraft.

Tysk og dansk i undervisning og uddannelse

Ønsker man at tilegne sig nabosprogene, så undervises der i Sønderjylland i tysk som fremmedsprog inden for de samme undervisnings- og uddannelsesinstitutioner, incl. fritidsundervisningen, som andre steder i Danmark. Syd for grænsen er der også fritidskurser i dansk, og der undervises i dansk som fremmedsprog i skolerne, gymnasierne og de erhvervsfaglige uddannelser, men tilbudene ligger langt fra på højde med undervisning i fransk. Det er også muligt at blive uddannet som dansklærer til "*Hauptschule*" og "*Realschule*" i Flensborg og Kiel, og ved Kiels universitet indgår læreruddannelsen i dansk til "*Realschule*" og gymnasiet som en del af studiet i nordisk filologi.

Ligeberettigelse mellem de to nabosprog finder vi i de grænseoverskridende BA/MA studier der er etableret mellem Handelshøjskole Syd og Bildungswissenschaftliche Hochschule - Universität. Der undervises og eksamineres på både dansk og tysk, og der tilbydes propædeutiske kurser i de to sprog.

Også inden for folkeskolen og gymnasiet er der taget initiativer til nært samarbejde med tyske skoler lige syd for grænsen. Alle offentlige skoler i Sundeved kommune og Süder Brarup kommune har således indledt et classesamarbejde lige fra første klasse med det formål at skabe forudsætninger og muligheder for at kendskabet til nabolandets sprog og kultur og den fremmedsproglige kompetence i dansk og tysk bliver øget. Næsten enslydende mål har et samarbejde mellem gymnasierne i Tønder og Niebüll.

Dansk i fremgang

Mens tysk længe har haft en høj status som nabosprog, så er dansk først ved at vinde fodfæste som et nabosprog af betydning. Det viser sig ved at dansk nu er ligeberettiget med tysk i grænseoverskridende uddannelser, ved at flere og flere politikere, embedsmænd og erhvervsfolk ønsker at tilegne sig dansk kundskaber og ved at et stigende antal elever vælger dansk som fag. Disse tendenser kan være udtryk for en større bevidsthed om et nabosprogs rolle og en anerkendelse af det. De kan også fremkaldes af at Slesvig-Holsten som et periferiområde i det genforenede Tyskland har gode chancer for udvikling og økonomisk overlevelse ved et samarbejde med Skandinavien. Dertil er kompetence i dansk nyttig.

Den sproglige barriere

Trods god vilje fra begge sider med forbedrede muligheder for undervisning i dansk og tysk, er den sproglige barriere dog langt fra brudt ned i grænseregionen. Den dukker op igen og igen i forbindelse med grænseoverskridende samarbejde. Det er under dansk-tyske forhandlinger på kommunalt og amtsligt plan om f.eks. infrastruktur og miljø, der jo ingen grænser kender. Det er under samarbejde om grænseoverskridende EU-projekter. Inden for erhvervslivet kendes problemet også, og her er behovet for både dansk og tysk som fremmedsprog stigende. Flere og flere fælles dansk-tyske arrangementer inden for det kulturelle liv kræver samarbejde. Her mærkes behovet for kompetence i nabosproget ligeledes.

Sprog som magt

For at opnå tætte relationer og gode resultater i samarbejdet over grænsen kræver det imidlertid at man indstiller sig på samarbejdspartnerens kulturelle og sproglige baggrund og tilegner sig nabosproget. Tidligere har mange tyskere forventet at de kunne forhandle og samarbejde med danskere på tysk i Sønderjylland, og at danskerne også var villige dertil og havde forudsætningerne herfor. Det kan de ikke altid være sikre på i dag. Der spores en tendens til at nogle danskere i grænseregionen udnytter deres kompetence inden for nabosproget når de kan drage fordel af den. Det gælder om at forstå og tale tysk inden for såvel sociale, kulturelle og økonomiske sammenhænge når man vil opnå noget selv. Knap så imødekommende er man over for tyskere fra grænseregionen når begge parter skal opnå lige meget eller den tyske part skal have mest ud af det. Danskerne stiller oftere og oftere krav om en ligeberettiget sproglig situation, hvor alle i det mindste kan forstå

nabosproget. Så kan enhver tale sit nationalsprog og blive forstået. Engelsk som lingua franca betragtes ikke som en løsning.

Theme: Between book and internet



Neighbouring languages in the Danish-German border region

Karen Margrethe Pedersen

Lecturer at the Institute for border region research,
Aabenraa

Despite a traditional linguistic plurality in the Danish-German border region, only the official national languages of Danish and German are considered to be neighbouring languages. Plattdeutsch (Low German), North Friesian and Southern Jutland are not included on account of their status as dialects. Danish as a minority language in Schleswig-Holstein and German in Southern Jutland are also excluded from this category. For the two national minorities do not have the status of being neighbours to Denmark and Germany but as belonging to the countries on the other side of the border. On both sides of the border there is officially monolingualism - and signs are therefore in the national language. The only exception is a few signs in Southern Jutland and Friesian.

Linguistic competence

It is first and foremost among members of the minorities that we find a functional bilingualism of Danish and German that offers equally good opportunities for communicating in the neighbouring languages. Apart from that, far from everyone in the border region is able to communicate fluently and effortlessly in both Danish and German. There are, however, quite a few people who are proficient in Danish or German as a foreign language. In this respect, it is predominantly Southern Jutlanders who are competent within the neighbouring language German - a competence they have acquired through teaching or contact with German in the border region, i.a. German radio and TV, which can be received everywhere. This receptive proficiency via the German media seems, however, to be on the wane, as the English-speaking satellite programmes have gained supremacy.

Not so that many people in Schleswig-Holstein are proficient in Danish as a foreign language. Despite an increasing number of courses on offer, education in Danish is still limited - and the Danish media do not have all that much appeal in the neighbouring country, in spite of reception being possible quite a long way south into Germany.

A barrier

This linguistic state of affairs means that the border is at present a barrier that is also cultural, economic and

legal. Denmark's membership of the EEC from January 1973 onwards does not seem to have counteracted this; nor has the Single Market, with free movement of goods, capital and labour.

German and Danish in teaching and education

If one wishes to acquire the neighbouring languages, German as a foreign language is taught in Southern Jutland in the same teaching and educational institutions, including leisure education, as elsewhere in Denmark. South of the border there are also leisure courses in Danish, and Danish is taught as a foreign language in the schools, upper secondary schools (Gymnasium) and in vocational courses of education, although the offers are by no means on a par with teaching in French. It is also possible to qualify as a Danish teacher for the "Hauptschule" and "Realschule" in Flensburg and Kiel - and at Kiel University, teacher education in Danish for the "Realschule" and "Gymnasium" is part of studies in Nordic Philology.

Equal rights for the two neighbouring languages are found in the transborder BA/MA studies that have been established between Handelshøjskole Syd and Bildungswissenschaftliche Hochschule-Universität. Teaching and examinations are in both Danish and German, with propaedeutic courses available in both languages.

The Danish "Folkeskole" and "Gymnasium" have also taken initiatives for close collaboration with German schools just south of the border. All municipal schools in the local education authorities of Sundved and Süder Brarup have introduced a class cooperation from the very first school year, with the aim of creating suitable conditions and potential for knowledge of the language and culture of the neighbouring country and foreign-language competence in Danish and German to be enhanced. A cooperation between upper secondary schools in Tønder and Niebüll has virtually identical objectives.

Danish on the increase

While German has long enjoyed high status as a neighbouring language, it has not been until now that Danish has begun to make inroads as a neighbouring language of importance. This is evident from the fact that Danish now enjoys equal rights with German in transborder courses of education and training, that more and more politicians, officials and business people wish to acquire a knowledge of Danish and that an increasing number of pupils choose Danish as a subject. These tendencies may be the expression of a greater awareness of the role of a neighbouring language and recognition of that fact. They may also result from Schleswig-Holstein as a periphery area of reunited Germany having good chances for development and economic survival in a cooperation with Scandinavia. To that end, competence in Danish is useful.

The language barrier

In spite of good will on both sides - and improved opportunities for teaching in Danish and German - the language barrier is far from having been removed in the border region. It resurfaces time and time again in connection with transnational cooperation. It is there during Danish-German negotiations at a municipal and county level on, for example, infrastructure and the environment - which are, of course, no respecters of national borders. It is there during cooperation on transnational EU projects. The problem is also well-known within industry, where the need for both Danish and German as foreign languages is on the increase. More and more joint Danish-German events within cultural life call for cooperation. Here too, the need for competence in the neighbouring language is making itself felt.

Language as power

In order to achieve close relations and good results in transborder cooperation it is, however, necessary for people to be attuned to the cultural and linguistic background of the other partner and to acquire the neighbouring language. Formerly, many Germans have expected to be able to negotiate and cooperate with Danes in German in Southern Jutland - and that the Danes were willing and able to do so. They cannot always make that assumption today. A certain trend is manifesting itself for Danes in the neighbouring region to exploit their competence in the neighbouring language when it is to their own advantage. It is a question of

understanding and speaking German in social, cultural and economic contexts when one wants to achieve something oneself. There is slightly less cooperative spirit in evidence when dealing with German from the neighbouring region when both parties have just as much to gain, or when the German party is to get the most out of something. More and more frequently, Danes are demanding an equal-rights language situation, where everybody can at least understand the neighbouring language. That means that everyone can use his or her native language and be understood. English as a lingua franca is not thought of as a satisfactory solution.

Translated by John Irons

Tema: Den professionelle sproglærer



Den professionelle sproglæreruddannelse - en by i Danmark?

Niels Iversen Lektor,
cand. phil. Danmarks
Lærerhøjskole.

Uddannelsessystemet befinder sig i disse år i et tidehvert, og når man betragter det lidt fra sidelinjen får man et klart indtryk af, at ambition og indsats ikke rigtigt hænger sammen. Den politiske ambition er kort fortalt, at flere skal lære mere og bedre. Den enkelte unges skoleuddannelse er markant anderledes end for blot tyve år siden; nu går over halvdelen af en årgang i skole i 12 år. De mange reformer har ændret en del af undervisningens indhold og rammer, og alle disse omlægninger sker i en periode, hvor man er optaget af at revidere en socialt orienteret tankegang og en samfundsindretning, der ikke just var præget af rigiditet. Der er imidlertid i disse år en tendens til tydeliggørelse, præcisering, afgrænsning, opstramning. Man kan blot tænke på forsøgene på at omdefinere velfærdsstaten, bl.a. ved en kommende ændring af bistandsloven. Alle disse tendenser har det til fælles, at de mere og mere betoner individet og dets personlige ansvar. Den tankegang slår naturligvis også igennem i uddannelsessystemet.

Vi genfinder for eksempel den nye tankegang i omdefineringen af forholdet mellem lærer og elev og dermed af lærerarbejdet. Man fremhæver nu kraftigere elevens 'ansvar for egen læring'. Parallelt hermed er læreren ikke længere en autoritet med et fagligt monopol. Han/hun reduceres til at servicere; 'fra degn til coach'. Han/hun skal nu snarere være tilrettelægger og rådgiver. En sådan ændring vil naturligt have en del konsekvenser og medføre uro, og den vil i al fald nødvendigvis kalde på nye kvalifikationer. Lærernes uddannelse og kvalifikationer var da også et vigtigt punkt i pressens rituelle kritik af skolen omkring sommerferiens afslutning. Og kritikken var ganske barsk. 'Kvalitet og professionalisme' var nogle af nøgleordene.

De følgende bemærkninger er et forsøg på, på baggrund af sprogfagenes nuværende situation, at indkredse nogle af de nye og centrale kvalifikationer enhver professionel sproglærer skal have. Som man vil se, baserer mine analyser og betragtninger sig især på folkeskolen og de kvalifikationskrav den stiller. Sprogundervisningen i folkeskolen kan imidlertid tages som et gyldigt paradigme for næsten al sprogundervisning i landet. De kvalifikationer jeg angiver, skal således ses som en form for fællesmængde, der naturligvis skal suppleres med mere specifikke kvalifikationer, afhængig af institutionens og undervisningens mål.

Den nye folkeskolelov er overvejende blevet præsenteret som en pædagogisk reform. Den tilstræbte og tiltrængte faglige fornyelse og skærpelse, som loven også indeholder, er blevet overset i debatten. Nu kommer

der tilsyneladende en faglig bølge, men inden man blot rider med på den, skal man tænke sig godt om; ellers bliver man skyllet omkuld.

Tidsperspektiv

Lad mig sætte tingene i perspektiv ved et simpelt regnestykke.

Skolens nuværende elever i 1. kl. er født i 1989. De vil være færdiguddannet omkring 2010 og de skal arbejde til midten af næste århundrede. Deres lærere (og det er os!) er født omkring 2. Verdenskrig, og vores lærere var født omkring 1. Verdenskrig, og ofte var de ældre. Et tidsspand på 150 år, og vi står midt i det!

Endelig skal de studerende der uddanner sig i sprog nu, undervise til slutningen af 2030'erne!

Lad os, inden vi bliver svimle, se lidt på sprogfagenes særtræk og de ændringer, der kendetegner faggruppen i disse år. Det kan give os et indtryk af, hvilke kvalifikationer næste generation af sproglærere skal have.

Sprogfagenes særtræk

Den danske lingvist Louis Hjelmslev brugte en gang et træffende billede om sproget; "*Sproget er som en rude, det vil helst ikke ses.*" Det er karakteristisk for sproget, at sproget kan bruges til at tale/læse om sprog, ja det er det eneste middel vi har til at tale/læse om sprog. Sproget kan bruges til mange ting, det kan begribe verdenen uden for sig selv, men det kan som sagt også gribe om sig selv. Den dobbeltstilling afstikker rammerne for undervisningen i sprog.

Til forskel fra de øvrige fag har det enkelte fremmedsprog en dobbeltstatus i undervisningen: det er på én gang genstanden for indlæringen/undervisningen og medium for kommunikationen. Denne dobbeltstatus giver det enkelte sprogfag en speciel mulighed for at konfrontere teori og praksis, men den lægger også nogle stærke begrænsninger for elevernes mulighed for at udtrykke sig. Eleverne skal så at sige erobre de midler, der sætter dem i stand til at udtrykke sig. Denne dobbeltstatus kan udtrykkes som et spil mellem færdighed og viden. Under betegnelsen 'sproglig bevidsthed' ønsker man nu at opprioritere sprogets mere teoretiske sider. Dette begreb, der må forstås som et forsøg på at mediere færdigheder og viden, er et opgør med tanken om, at færdighed alene opnås gennem praksis. Den opfattelse har ikke gyldighed, når det drejer sig om indlæring af et fremmedsprog i en pædagogisk institution som skolen. Det kalder på nye kvalifikationer hos lærerne.

Internationalisering

Netop fordi dette begreb forekommer fagfolk banalt, er de nødt til nøje at gennemtænke dets konsekvenser; dette område er jo præcis sprogfagenes domæne. 'Internationalisering og mobilitet' er to faktorer der allerede nu karakteriserer de unges livsvilkår på en radikalt ny måde, og de vil uundgåeligt skærpe kravene til såvel sproglig færdighed som kulturel viden og indsigt.

Tidligere kunne man definere sprogfagene som udtryksfag. Det er ikke længere rigtigt; nu må de defineres som udtryks- og indholdsfag. Det kan man se i den kraftige opprioritering man har givet indholdssiden, den såkaldte kulturelle dimension. Nu er sprogfagene også orienteringsfag. Det kalder også på nye kvalifikationer.

Ændringer i uddannelsessociologien

En stigende del af hver ungdomsårgang gennemløber nu en gymnasial uddannelse. Det må nødvendigvis medføre en omdefinering af den enkelte skoleforms rolle i det samlede uddannelsessystem, og dette skal have en tydeligere sammenhæng og kontinuitet. Folkeskolen er ikke længere afslutningen af de unges skoleuddannelse, og gymnasiet er ikke længere kun studieforberedende. Dette vil også kræve ændrede lærerkvalifikationer.

Fællestræk i udviklingen. Paradokser og utydelighed

Man kan i sprogfagenes udvikling gennem de sidste par år tydeligt genfinde træk fra den øvrige samfundsudvikling: samtidig med at man i højere og højere grad satser på bredden frem for eliten (jvf. den stabilt stigende gymnasiefrekvens), betoner man 'individualisering' og 'differentiering', fulgt op af en stærkere markering af personligt ansvar. Der er tale om et generelt stigende kvalifikationspres, der forsøges imødegået ved en betoning af personligt ansvar og en mere servicepræget lærerindsats.

Mange af de nævnte faglige udviklinger er ønsket og fastlagt af undervisningsministeriet og folketetinget. Man kunne derfor have ventet, at de behov disse udviklinger udløser, blev fulgt op fra central side. Det er imidlertid ikke tilfældet. Paradoksalt nok har vi netop i disse år set en tiltagende decentralisering og opløsning, hvor man tørrer ansvaret af på 'de andre'. Det gælder f.eks. lærernes uddannelse. Forholdet mellem det man ønsker lærerne skal kunne, og de muligheder deres uddannelse faktisk giver dem, er ikke just præget af klarhed eller konsekvens.

En professionel sproglæreruddannelse

Undervisningsministeren vil fremsætte et forslag til ny læreruddannelseslov i folketingssamlingen 1996/97, og denne uddannelse skal som noget nyt være præget af en mere udtalt faglighed end hidtil. Nu skal læreren være en fagperson, der i højere grad kan indfri de skærpede faglige krav der rejses bl.a. af den nye skolelov.

Jeg skal i det følgende nævne nogle af de aspekter der bør præge uddannelsen af de kommende sproglærere. Selvom det drejer sig om alle typiske læreruddannelser under ét, har jeg som udgangspunkt valgt de beskrivelser der gives af sprogfagene i folkeskolens nye læseplaner og de såkaldte 'Centrale kundskabs- og færdighedsområder'. Disse tekster er affattet således, at de også kunne dække en stor del af den undervisning der følger efter folkeskolen.

Lærerens monopol er brudt

Et hovedkrav til en faglig grunduddannelse må være, at den sætter de studerende i stand til at løse de opgaver deres arbejde stiller. Det kan lyde banalt, men vi ved alle, at det nuværende lærerkorps langt fra er uddannet til at indfri alle de krav en tidssvarende undervisning stiller. Deres faglige grunduddannelse er simpelthen ikke dækkende, hverken i dybde eller bredde. Sådan har det været i en del år, men det bliver naturligvis lettere at få øje på, når en ny lov træder i kraft. Man skal her huske, at lærernes vilkår er ændret radikalt. Det stigende uddannelsesniveau blandt forældrene samt elevernes langt lettere adgang til fremmedsproget materiale giver naturligt nok lærerne faglige problemer. Deres uddannelse er ikke fulgt med ændringerne i det omgivende samfund; deres 'faglige monopol' er i høj grad blevet undermineret for ikke at sige brudt. Der vil altid være en mor/far, der er lige så god eller endog bedre til det pågældende sprog, og eleverne kan nu lynhurtigt konstatere, om lærerens sprogfærdighed er OK eller ej. Læreren er kommet under skærpet opsyn. En lærer der ikke virker fagligt overbevisende, vil hurtigt få pædagogiske og disciplinære problemer. Og nutidens elever har gode muligheder for at eksekvere deres hurtige domme! Det sætter lærerne i en meget udsat position.

Skærpede krav

To ting karakteriserer de nye fagbeskrivelser i folkeskolen: kravene er skærpede og gjort tydeligere og samtidig har man indskudt et metaplan således at undervisningen nu også skal give eleverne bevidsthed om og forståelse af såvel sproglige som kulturelle forhold. Det er første gang i Danmark, at faglige beskrivelser er så omfattende og præcise. Som udtryk for den politiske opmærksomhed har man indført de såkaldte 'Centrale kundskabs- og færdighedsområder' (CKF), som i modsætning til læseplanerne er foreskrivende. De vigtigste indholdselementer er altså fastsat centralt.

De 4 hovedområder

I CKF er det enkelte sprogfag beskrevet i fire hovedområder:

- 1) Kommunikative færdigheder
- 2) Sprog og sprogbrug
- 3) Sprogtilegnelse
- 4) Kultur- og samfundsforhold

Kommunikative færdigheder

Da den faglige tradition fornuftigt nok har haft dette område som topprioritet i mange år, er det ikke overraskende, at området i og for sig ikke rummer noget nyt udover netop skærpelse og præcisering af kravene. Det har øjeblikkeligt medført nye og strengere prøvekrav; f.eks. er længden af prøveoplæggene sat kraftigt i vejret, vel at mærke med uændret forberedelsestid. Derudover er færdigheden i at læse og skrive blevet opprioriteret. Ambitionsniveauet er kort sagt sat i vejret. Det var tiltrængt, men man kan spørge sig selv om hvorvidt den typiske sproglærer har 'kommunikative kvalifikationer' der gør det muligt at give eleverne den krævede undervisning. En god sproglærer skal simpelthen kunne tale og skrive det fremmede sprog præcist, nuanceret, hensigtsmæssigt og nogenlunde korrekt. Det er faktisk kravene til eleverne! Kan man ikke det, kan man ikke undervise varieret, overbevisende og differentieret. Man kan hurtigt komme til kort. Hvor længe gider man høre på en musikelev der ikke kan spille rent?

Sprog og sprogbrug

De nye fagbeskrivelser supplerer det kommunikative sprogsyn, der har været det faglige fundament i de sidste 20-25 år. Det skal ikke ses som et krav om systematisk undervisning i grammatik. Men beskæftigelsen med sproglige fænomener skal dels opfattes som et funktionelt middel til at forbedre elevernes færdigheder, dels ses som et nyttigt arbejdsredskab, der giver dem mulighed for at gå videre på egen hånd. At kunne bruge en ordbog eller en grammatik fornuftigt kræver faktisk en vis viden om sproglige fænomener og termer. Dertil kommer, at en lærer kun kan differentiere og evaluere internt i samarbejde med eleverne, hvis der i klassen findes en nogenlunde fælles referenceramme.

Alt dette kan forsåvidt ses som et forsøg på per distance og refleksion at supplere den meget praksisorienterede undervisning. Der er lagt op til et forsigtigt sporskifte.

Mange nuværende sproglærere er ikke uddannet til at håndtere disse krav. Allerede med grammatikken kniber det ofte, så snart vi er ude over de mest banale sætningsled. Men det er værre endnu. Hvis man skal kunne indfri de krav en kommunikativ undervisning stiller, skal man faktisk vide en del om kommunikation. Man skal vide hvilke midler og greb der får mundtlige og skriftlige tekster til at hænge sammen. Man skal altså have såvel diskurs- som tekstkompetence. Og endelig skal man også vide noget om pragmatik. Disse områder er antydnet i de nuværende bekendtgørelser, men de skal have betydelig mere vægt som en obligatorisk del af en kommende læreruddannelse.

Sprogtilegnelse

Lærerens uddannelse skal omfatte områderne sprogtilegnelse og indlæringsprocesser. Ellers vil det ikke være muligt at indfri ønsket om at gøre eleverne mere ansvarlige. Og det vil heller ikke være muligt at foretage diskussioner om arbejdsformer, indlæringsstrategier, brug af hjælpemidler og medier til tekstbehandling, informationssøgning m.m. Udover det rent sprogtekniske fordrer dette område solide kvalifikationer i såvel den faglige som den almene didaktik.

Kultur- og samfundsforhold

For at lære et fremmed sprog skal man overvinde i hvert fald to barrierer: en sproglig og en kulturel. Den sidste barriere har fået en fremskudt plads i de nye beskrivelser. Det hænger naturligvis sammen med den 'banale' kendsgerning, at omverdenen er rykket tættere ind på os. Det giver næste generation mange muligheder og

chancer, men naturligt nok giver det også en del problemer. Den internationale forståelse kommer ikke af sig selv. Vaner, værdier og holdninger skal afprøves kvalificeret og med omtanke. Dertil kræves viden om levevilkår, værdier, holdninger og meget andet i de fremmede lande og i ens eget land.

Lærernes uddannelse skal derfor omfatte undervisning i det pågældende lands kultur i bred forstand og i forskellige kulturbegreber og kulturdidaktik.

Der er tale om et meget stort fagområde, der i øjeblikket ikke er særlig velbeskrevet, men som henter elementer fra mange andre fag. Det råber på forskning og udviklingsarbejder.

Seminarieuddannelserne: Behov for ændringer

I debatten om en ny læreruddannelseslov betones nødvendigheden af at styrke fagligheden. Det sagde Bertel Haarder også sidste gang man ændrede læreruddannelsen, hvor man faktisk nedskar linjefagene med 15-20%! Som det gerne skulle fremgå af ovenstående, kalder den nye skolelov på en bedre og mere fagligt orienteret uddannelse af lærerne. Da det ikke er realistisk at forvente en forlængelse af læreruddannelsen, må antallet af fag sættes ned, hvorved linjefagene bliver styrket.

For sprogfagene er det vigtigt, at de kommende læreres uddannelsesforløb i sproget bliver kontinuert. Altså skal sproglæreruddannelsen starte på 1. del i 1. eller 2. årgang. I øjeblikket er der ofte et slip på op til 6-7 år mellem studenter/HF-eksamen og påbegyndelsen af linjefaget! Det hænger jo ikke sammen. At lære et sprog godt tager lang tid; linjeuddannelsen skal derfor vare tre år. For at give de studerende det gode og sikre sproglige niveau, der er en absolut nødvendig faglig kvalifikation, skal uddannelsen omfatte et obligatorisk studieophold i udlandet på mindst tre måneder i træk.

Netop for at sikre at der bliver tale om en egentlig sproglæreruddannelse, skal fagdidaktikken spille en fremtrædende plads i uddannelsen. I den forbindelse vil et studieophold i udlandet med sigte på at udvikle de sproglige færdigheder kunne give plads til en styrkelse af fagdidaktikken og de mere teoretiske sprogdiscipliner: grammatik, fonetik, tekstlingvistik og pragmatik.

Da der er tale om en kompetencegivende uddannelse, skal det enkelte linjefag naturligvis være defineret centralt med fælles mål, indhold, prøver osv. I øjeblikket er det enkelte linjefag defineret af en kortfattet fælles bekendtgørelse. Men inden for denne bekendtgørelse kan det enkelte seminarium i øjeblikket stort set definere et fags indhold som det vil. Det er grotesk. Men det nærmer sig skandalen, at det enkelte seminarium, og det vil ofte sige én lærer, suverænt kan bestemme prøvernes art, varighed m.m. Hvorfor dog opretholde adgangsbegrænsning med kvotientkrav på seminarierne, når de selv kan gøre som de vil med deres 'egne' prøver?

Der bør genindføres et centralt tilsyn, således at ansvaret for fagene på landsplan placeres éntydigt i undervisningsministeriet. Og endelig skal linjefagsuddannelsen naturligvis være af samme omfang overalt. Man tror, det er løgn: i øjeblikket varierer timetallet i det enkelte linjefag fra 370 helt ned til 210 lektioner!

De studerendes praktik bør spille en stor rolle i uddannelsen. Det er dér de får den første praktiske kontakt med undervisning i faget. Det er derfor vigtigt, at praktiklærerne har en uddannelse, der sikrer faglig-pædagogiske kvalifikationer på et tilstrækkeligt niveau. Det er langtfra tilfældet nu.

Universitetsuddannelserne: Behov for ændringer

For snart 30 år siden ophævede man den såkaldte 'skoleembedseksamen', der sigtede på uddannelsen af gymnasielærere. Og siden har universiteterne i vidt omfang glemt, at de faktisk også uddanner lærere. Typisk nok refererer 'læreruddannelse' altid og kun til seminarierne.

Men nye udviklinger er allerede godt i gang. Flere og flere unge tager en gymnasial uddannelse, hvilket kræver flere lærere, og en stor del af det nuværende lærerkorps vil blive udskiftet i de næste 10-15 år. Der er derfor både brug for og mulighed for en funktionel justering af disse læreruddannelser. Det er mig ubegribeligt, at man tror

at man kan uddanne professionelle sproglærere på universiteterne stort set uden fagdidaktik. Hvorfor ikke indbygge 1 eller 2 studieenheder i fagdidaktik i slutningen af uddannelsen, således at der bliver tale om en autorisationsuddannelse? Derudover skal praktikken/pædagogikum naturligvis ligge umiddelbart efter kandidateksamen og inden kandidaternes faste ansættelse, i modsætning til nu.

Afslutning

Når man sammenholder ovenstående løseligt angivne krav med lærernes (mig selv inkluderet) nuværende kvalifikationer, er det relativt let at se, hvad en professionalisering kræver. I øjeblikket er danske sproglærere, på linje med mange andre landes sproglærere, stort set uddannede til at kunne bruge et fremmedsprog. Man kan tale om en praksisforankring, der bygger på en oprindelig privat fascination. En professionel og dermed målrettet sprogundervisning er også kendetegnet af denne refleksive distance der ligger i en viden om sproget og kulturen samt om deres formidling. Disse aspekter er stort set fraværende i de nuværende sproguddannelser. Indtil nu har vi netop drevet sproguddannelser. Næste skridt skal være egentlige sproglæreruddannelser.

Litteratur

Formål & centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet 1994.

Læseplaner. Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet, 1995.

Prøverne i engelsk/fransk/tysk. Bekendtgørelse og vejledning. Undervisningsministeriet. 1996.
(Det drejer sig om tre særskilte hæfter)

Tema: Den professionelle sproglærer

Undervisningsmål og lærerkvalifikationer i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne



Anne Holmen
Lektor, Nordisk filologi,
Københavns Universitet.



Lars Holm
Timelærer ved Danmarks
Lærerhøjskole, Odense.

I 90'ernes Danmark har blandingen af uddannelsespolitisk magtkamp og ændrede samfundsmæssige kvalifikationskrav gjort uddannelsessektoren til et område i evig forandring.

Der findes ganske vist uddannelsesinstitutioner, der tilsyneladende er karakteriseret ved en overraskende grad af inertie (f.eks. gymnasiet), men samtidig dukker der uafbrudt nye uddannelser og nye uddannelsesstrukturer op, og nogle af de mere etablerede får nyt indhold og ny profil. Der investeres mange kræfter i at etablere og ændre de pædagogiske rammer, i at samarbejde på tværs af sektorer og i at skabe sig nicher. For lærerne betyder det et krav om en konstant videreudvikling af deres pædagogiske handlekraft og faglige identitet, bl.a. i mødet med nye elevgrupper. Gennem de sidste 10-15 år har den uddannelsespolitiske debat således i stigende grad fokuseret på elever fra flygtninge- og indvandrergrupper, der ikke har dansk som modersmål.

Landet over indgår sådanne elever i den almene undervisning af børn og voksne. Men de modtager også en særlig undervisning i dansk tilrettelagt af lærere med specielle kvalifikationer. I denne artikel vil vi ud fra det ændrede uddannelsesbillede se nærmere på indholdet af disse kvalifikationer for lærere i den grundlæggende voksenundervisning.

Terminologi

I lovgivningen benyttes betegnelsen tosprogede elever, når der tales om personer under 18 år, mens termen voksne indvandrere m.fl. anvendes om personer over 18 år, der modtager undervisning i henhold til lovbekendtgørelse 655 [note 1](#). Denne undervisning kaldes normalt indvandrerundervisning - en betegnelse, der af både formelle og pædagogiske grunde må siges at være uheldig.

For det første omfatter målgruppen andet og mere end indvandrere, og for det andet er det indenfor uddannelsessektoren normalt således, at betegnelser og definitioner primært er af faglig karakter evt. tilpasset en

særlig brugergruppe, f.eks. engelsk for pensionister, gymnastik for personer med ryglidelser, madlavning for mænd - for nu at nævne eksempler fra fritidsloven. I andre uddannelsesinstitutioner taler man om fag eller discipliner - dansk, engelsk, fonetik, lysbuesvejsning, navigation, mekanisk ukrudtsbekæmpelse, barnets ernæring osv. Indvandrerundervisningen er os bekendt det eneste uddannelsesmæssige område, der er navngivet og defineret ud fra en generalisering af deltagernes samfundsmæssige status. Betegnelsen undervisning af udlændinge er uheldig af samme grund, mens undervisning af fremmedsprogede elever er pædagogisk intetsigende, fordi den hverken oplyser noget om undervisningens indhold og målsætning eller præciserer elevgruppen ud fra deres ønsker og forudsætninger for at deltage.

Det gør til gengæld betegnelsen voksenundervisning i dansk som andetsprog (eller dansk som andetsprog for voksne), som vi vil foreslå brugt om såvel den grundlæggende danskundervisning som den mere avancerede, f.eks. på VUC. Desuden vil vi foreslå, at man i lighed med folkeskolen taler om tosprogede elever. Ud over at få flyttet sit fokus fra elevernes samfundsmæssige status til deres elevrolle opnår man hermed at give et mere nuanceret billede af deres forhold til dansk. Gruppen af tosprogede omfatter nemlig ikke kun personer, der er helt uden dansksproglige forudsætninger, men også personer, der behersker sproget på et eller andet niveau. I alle tilfælde anerkender man med betegnelsen, at de tosprogede elever har en sproglig kompetence i form af et førstesprog.

Målsætninger

Når man sammenligner målsætninger i de uddannelsesmæssige sammenhænge, som de tosprogede elever (både børn og voksne) ofte kommer i kontakt med, kan man klart se forskellige traditioner og indfaldsvinkler.

Formålet med danskfaget i folkeskolen udtrykkes på følgende måde:

"Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse." (1994)

I folkeskolens 'dansk som andetsprog' lyder det således:

."Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge dansk, og den skal udvikle deres bevidsthed om dansk kultur, sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse." (1995)

VUC'ernes 'dansk som andetsprog' har følgende grundlag:

."Formålet med undervisningen er, at kursisterne får udbygget deres færdigheder i at bruge det danske sprog som oplevelses- og meddelelsesmiddel og får viden om og forståelse for dets egenart og kulturbærende betydning." (1990)

I indvandrerundervisningens [note 2](#) lovgrundlag anføres følgende:

."Undervisningen skal sætte indvandreren i stand til:
a) at fungere som borger i det danske samfund
b) at modtage tilbud om erhvervsarbejde eller
c) at kunne benytte samfundets almindelige uddannelses tilbud på grundlæggende niveau." (1995)

Indvandrerundervisningens indholdsformulering falder umiddelbart noget ved siden af de øvrige formuleringer, hvilket bl.a. ses i ordvalget. I indvandrerundervisningen tales der ikke om at fremme eller udvikle, men om at undervisningen skal *"sætte nogen i stand til noget"*. I de første tre formuleringer er det ikke vanskeligt at få øje på den enkelte elevs personlige udvikling - på et dannelsesaspekt, hvorimod det færdighedsmæssige eller instrumentelle aspekt er dominerende i indvandrerundervisningen.

Det forholder sig naturligvis ikke sådan, at dannelsesaspektet udelukker det færdighedsmæssige, eller omvendt - at et instrumentelt projekt nødvendigvis udelukker ethvert dannelsesaspekt. Der er nok snarere tale om et kontinuum, hvor det dannelsesmæssige og det instrumentelle kan ses som de to yderpunkter. I et sådant kontinuum vil de tre førstnævnte målformuleringer kunne placeres nogenlunde det samme sted, mens den fjerde - indvandrerundervisningen - måtte indplaceres noget for sig.

Test eller evaluering

Rent formelt er indvandrerundervisningen ikke prøveforberedende. I bekendtgørelsen af 1995 nævnes det, at deltagerne skal tilbydes en afsluttende evaluering af undervisningens resultat, og det kan næppe anses for en tilfældighed at ordet prøve eller test ikke nævnes. Desuden fremgår det klart af områdets lovgrundlag, at det er de modtagende uddannelsesinstitutioner, der opstiller krav for optagelse.

Alligevel testes der på livet løs i landets amter. [note 3](#) Dette paradoks er vokset frem, siden amterne overtog området og må nok primært tilskrives et administrativt styringsbehov. I de fleste af landets amter anvendes der desuden testtyper, der er meget instrumentelle, hvad der uundgåeligt har sat sit præg på såvel undervisningen som på områdets pædagogiske udvikling. De instrumentelle tests og de udefra definerede mål gør det uhyre vanskeligt at skabe rammer, hvor undervisningens indhold og form gøres til genstand for fælles drøftelse. Betingelserne for at udvikle en vis grad af elevautonomi, hvor eleverne tager ansvar for egen læring, er begrænsede, og set fra et lærersynspunkt reduceres opgaven let til at træne eleverne i at kunne klare de meget specifikke lingvistiske delmål, der arbejdes med i langt størstedelen af de anvendte tests.

Indvandrerundervisningens lovgrundlag muliggør en vis bredde i fortolkningen, men praksis i amterne i form af skolemodeller, detaljerede undervisningsplaner og tests dokumenterer langt hen ad vejen, at man her har valgt en meget snæver, instrumentel og produktorienteret fortolkning, der tilsidesætter såvel læreres som elevers mulighed for i fællesskab at drøfte, hvordan lovgrundlaget skal fortolkes.

Den pædagogiske tradition?

Vi ser en indbygget konflikt i forholdet mellem indvandrerundervisningens instrumentelle praksis og den danske pædagogiske tradition, hvor elevernes personlige udvikling, sociale trivsel og motivation for at lære sættes i centrum. Denne tradition er de fleste lærere selv en del af - gennem deres læreruddannelse, eleverfaringer og evt. erfaringer som forældre til skolebørn. I denne tradition er der hovedfokus på processen og ikke så meget på det færdige produkt. Overført på indvandrerundervisningen kunne det betyde, at et vigtigt mål for undervisningen bliver, at eleverne lærer at lære dansk i og uden for klasseværelset. At glemme proces-tænkningen er at overse elevernes udvikling over tid, og det giver dårlig undervisning. Men det giver også dårlig undervisning helt at glemme det instrumentelle og f.eks. ganske se bort fra kvaliteten af det sproglige produkt, eleverne lærer. Den gode undervisning er ikke kun dannende og motiverende, men også systematisk tilrettelagt og ordentligt gennemført. Her skal indgå både viden om sprog, om sprogtilegnelse, om kulturelle spørgsmål og om pædagogik, og der skal tænkes i sammenhængende forløb.

Modsætningen mellem den instrumentelle praksis og dansk pædagogisk tradition i øvrigt forstærkes p.g.a. elevsammensætningen i den grundlæggende danskundervisning. Trods bestræbelser på at etablere homogene hold er virkeligheden meget ofte den, at der i samme klasseværelse befinder sig elever med vidt forskellige forudsætninger for at lære dansk og vidt forskellige formål med at gøre det. Og findes forskellene ikke repræsenteret på det enkelte hold, findes de mellem holdene og mellem skolerne. I udviklingen af en faglig identitet for lærerne kommer man derfor ikke udenom at rumme den forskellighed, der findes blandt unge og gamle elever, højtuddannede og analfabeter, sprog-lærere med mange års erfaring i hjemlandet og elever, der er i gang med deres livs første sprogundervisning.

Selv om vi er enige med Jim Cummins i, at *"human relationships are at the heart of schooling"* [note 4](#), og at lærernes evne til at interagere meningsfuldt og menneskeligt med eleverne er en absolut forudsætning for pædagogikken, må vi ikke glemme, at der også stilles særlige krav til de lærere, der varetager den

grundlæggende undervisning i dansk. De skal ikke blot være fleksible, men også have den viden, der muliggør fleksibilitet, og en målsætning at styre imod.

De mange valg

Når lærerne træder ind i klasseværelset starter den sociale interaktion, vi kalder undervisning. Den har et pædagogisk sigte: i dette tilfælde elevernes tilegnelse af dansk sprog og kultur, og den anvender pædagogiske midler til at nå dette.

Lærerne skal først og fremmest sætte sig nogle mål med undervisningen eller gøre sig klart, hvad de allerede gældende mål er. Målene, som er både overordnede og mere detaljerede, er styrende for lærernes udvælgelse af såvel sprogligt materiale som tekstligt og tematisk indhold. Hvilket dansk skal eleverne lære generelt og i den enkelte lektion? Her tænker vi f.eks. på, hvilke emner og temaer der er relevante at inddrage og med hvilket stilleje og ordforråd. Skal de lære både mundtligt og skriftligt dansk? Er der temaer, som særligt appellerer til den pågældende elevgruppe, eller som er hensigtsmæssige af hensyn til det samlede forløb eller elevernes senere behov? Hvilke sproglige aktiviteter kan knyttes sammen med det valgte tema? Skal der indgå receptive såvel som produktive aktiviteter? Skal læsningen af en svær tekst f.eks. bygges op ved en indledende ordforrådsøvelse eller ved en samtale med bevidstgørelse om pågældende tema (og dets ord og udtryk) som mål? Hvordan sikres det, at der både præsenteres nyt sprogligt stof, og at dette bruges i flere efterfølgende aktiviteter? Hvordan og hvornår skal forklaringer og sproglig bevidstgørelse ind i forhold til de andre aktiviteter? Hvilke eksisterende materialer kan bruges, og hvad kan anvendes som supplement? Skal der bruges audio-visuelle hjælpemidler? Og hvad med ordbøger? Hvordan skal arbejdsformerne være i den enkelte aktivitet: lærerstyret klasseundervisning, gruppearbejde, pararbejde eller enkeltmandsarbejde? Hvordan skal evt. grupper dannes?

Overvejelser af denne art hører til lærerens planlægning af undervisningen. Meget af det overlader man imidlertid til lærebogsforfatterne, når man lader sig pædagogisk bestemme af en valgt lærebog. Men også en sådan kan anvendes kreativt, passet ind i en større sammenhæng og evt. suppleret med yderligere materiale.

I gennemførelsen af undervisningen skal alle disse spørgsmål ikke kun planlægges, men også håndteres fleksibelt i den sociale interaktion i klassen. Som led i denne hører overvejelser og anvendelse af forskellige former for feed-back til eleverne. I et bredere perspektiv hører også en anden slags evaluering til, nemlig den enkelte lærers refleksion over egen praksis og overvejelser over, hvordan denne kan analyseres og videreudvikles. Også her vil vi gerne fastholde procesvinklen og samtidig understrege, at for den enkelte lærer, for skolerne som helhed og for området som sådan er kollegialt

samarbejde centralt. Samarbejdet skal her ses i et endnu bredere perspektiv, som rækker ud over den grundlæggende danskundervisning og ind i andre sektorer i uddannelsessystemet.

Lærerkvalifikationer

Overordnet kan det konstateres, at området bærer præg af at mangle en faglighed, der er fælles og institutionelt forankret i den aktuelle diskurs om sprogundervisning. Grundlæggende mangler der f.eks. en afklaring af undervisningens centrale kundskabs- og

færdighedsområder på linie med dem, der fungerer som rammer om folkeskolens fag. Før der har været en bred debat om disse, er det for tidligt at præcisere de nødvendige lærerkvalifikationer.

Elementer i en sådan drøftelse kunne f. eks. være følgende:

Sprog

- generel viden om sprogbegrebet, herunder kommunikativ kompetence i forskellige varianter og det udvidede tekstbegreb

generel viden om interaktionsformer i klasseværelset, herunder interkulturel kommunikation

- specifik viden om dansk som målsprog, herunder normspørgsmål og variation
- specifik viden om dansk som andetsprog i og uden for klasseværelset
- erfaring med at iagttage, beskrive og evaluere elevsprog og sproglige fænomener

Kultur

- generel viden om kulturbegrebet, herunder kulturteori, kulturanalyse og kulturetik
- generel viden om de samfundsmæssige og kulturelle forhold, som etniske minoriteter lever under i Vesteuropa
- generel viden om forholdet mellem sprog, kultur, etnicitet og identitet, herunder bl.a. "hybridformer", eksil/immigrantlitteratur m.m.
- specifik viden om tekstlæsning

Pædagogik

- generel viden om pædagogik og didaktik
- generel viden om sprogtilegnelse og indlæringsprocesser
- generel viden om national og international læseplanstækning vedrørende tosprogede elever
- specifik viden om dannelsesbegreber og kulturdidaktik, herunder analyse og vurdering af specifikke kulturdidaktiske strategier inden for forskellige institutioner og fagtraditioner
- erfaring med at iagttage og beskrive undervisning i et pædagogisk forløb
- specifik viden om lovgrundlaget.

I de senere år er der sket meget godt med rammerne for indvandrerundervisningen, og der har været adskillige nytænkende og frugtbare lokale undervisningsforsøg. Nu må det være på tide at få taget fat i udviklingen af en fælles faglig identitet.

Noter

1 Lovbekendtgørelse nr 655 af 12. juni 1994 om undervisning af voksne indvandrere.

samt Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 58 af 23. jan. 1995 om undervisning af voksne indvandrere m.fl.

2 I overensstemmelse med gældende praksis har vi - af mangel på bedre - valgt at anvende termen 'indvandrerundervisning' i denne artikel.

3 Os bekendt er Ringkøbing Amt det eneste amt, der ikke benytter sig af det ene eller det andet testsystem, som en del af landets amter selv har udviklet.

4 Jim Cummins: "Negotiating Identities. Education for empowerment in a diverse society" Ontario, California Association for Bilingual Education, 1996.

Tema: Den professionelle sproglærer



Dansk som andetsprog i folkeskolen

Kitte Søndergård Kristensen

Folkeskolelærer, fag.pæd. konsulent og timelærer ved Danmarks Lærerhøjskole i Århus.

Siden 1984 har undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen hvilet på det lovgrundlag, der kommer til udtryk i *"Bekendtgørelse af 20. november 1984 om undervisning af fremmedsprogede elever"* og den dertil knyttede organisatoriske og pædagogiske vejledning.

Bekendtgørelsens § 8 og § 11 omtaler *"Den særlig tilrettelagte undervisning i dansk"* for elever, hvis danskundskaber ikke er tilstrækkelige til at de kan følge undervisningen i en dansk klasse, og om denne danskundervisning hedder det bl.a. i § 15 *"Undervisning efter reglerne i § 8 og § 11 varetages af lærere, der gennem særlig uddannelse har kvalificeret sig hertil"* og *"Den særlige støtte til børnehaveklassebørn i henhold til § 8 stk. 1, nr. 1 kan desuden varetages af børnehaveklasseledere, der har kvalificeret sig hertil."*

I erkendelse af, at der på dette tidspunkt (1984) ikke var nogen særlig uddannelse er der tilføjet i § 18 stk. 2. *"Uanset § 15, stk. 1, kan undervisningen indtil videre varetages af lærere uden særlig uddannelse, hvis de forpligter sig til at gennemgå de kurser, der måtte blive tilbudt dem"*

I kommentarerne til § 15 redegøres der for, hvilken uddannelse (kurser) lærerne bør søge for at kunne varetage undervisningen. Det er nemlig kurser der *"både omfatter tilrettelæggelsen af danskundervisningen og problemer i forbindelse med forståelse af disse elevers kulturbaggrund."* Der peges på kurser tilrettelagt af Danmarks Lærerhøjskole, undervisningsministeriet, amtscentraler og de kommunale skolevæsener. Søgningen til disse kurser er meget stor, hvilket siger noget om behovet for efteruddannelse.

Der er indtil videre ikke etableret en egentlig efteruddannelse af folkeskolelærere og børnehaveklasselærere, og undervisningen i dansk som andetsprog varetages derfor af lærere med meget uensartede eller slet ingen forudsætninger for denne undervisningsopgave.

Læreruddannelsen

Hvad angår nyuddannede lærere og lærerstuderende er situationen ikke meget anderledes. I den nuværende bekendtgørelse for læreruddannelsen er de tosprogede elever nævnt under faget dansk med formuleringer som: De studerende skal *"styrke deres viden og bevidsthed om sprogets opbygning, brug og funktion med henblik på*

lærerens rolle som sproglig vejleder og underviser for danske og fremmedsprogede børn" (dansk 1. del) og *"Udvikle deres beredskab og strategier som sproglige undervisere og vejledere på grundlag af viden om børns sproglige udvikling, herunder kendskab til fremmedsprogede børns særlige undervisningsbehov"* (dansk 2. del). Som det fremgår vil det i høj grad være op til den enkelte seminarielærer at afgøre hvor højt dette område skal prioriteres.

Ny status

Med udsendelsen af det nye Faghæfte *"Dansk som andetsprog"*, som indeholder formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder og læseplan, er dansk som andetsprog nu "officielt" anerkendt som et fagområde, hvilket - for mig at se - giver det en helt ny status, som stiller krav til lærernes kvalifikationer, hvad angår teoretisk viden om andetsprogstilegnelse og viden om elevernes sproglige og kulturelle baggrund.

I følge 'Centrale kundskabs- og færdighedsområder' skal der tages udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger. Dette gøres formodentlig bedst af lærere, der har kendskab til begge sprog, så derfor kan man ønske, at der i årene fremover vil være mange tosprogede, som ønsker at tage en dansk læreruddannelse, så de derved kan kvalificere sig til også at undervise i dansk som andetsprog.

Den 9. maj 1996 vedtog Folketinget en ændring af folkeskoleloven, således at der nu gives mulighed for at arbejde med sprogstimulering af tosprogede småbørn i folkeskoleregi. Kvalifikationskrav til de pædagoger og børnehaveklasselærere, der skal varetage denne opgave, vil blive udmøntet i en ny vejledning, men i *"Bemærkninger til lovforslaget"* peges der på, at ansættelse af tosprogede pædagoger og medhjælpere vil kunne fremme børnenes indlæring af dansk.

Efteruddannelse

Som en konsekvens af de nye vejledninger arbejdes der i lærerhøjskoleregi på at udvikle en egentlig forskningsbaseret efteruddannelse af lærere, der arbejder med tosprogede elever. Vi forestiller os et modulopbygget kursus bestående af:

- et kulturelt-samfundsfagligt modul
- et sprogpædagogisk modul
- et psykologisk modul med størst timetal på det sprogpædagogiske modul.

Desuden vil der blive etableret et kursustilbud til de pædagoger og børnehaveklasselærere, der skal arbejde med sprogstimulering af tosprogede småbørn.

Litteratur

Bekendtgørelse af 20. november 1984 om undervisning af fremmedsprogede elever i folkeskolen. Kbh.: Direktoratet for Folkeskolen, seminarier m.v. 1984. 47 s.
 Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen. Kbh.: Schultz, 1992. 30 s. Undervisnings- og Forskningsministeriets bekendtgørelse nr. 261 af 15. april 1992.
 Bemærkninger til Lovforslaget (Lovforslag L 147).
 Dansk som andetsprog. Kbh.: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995. 39 s. (Faghæfte; 19).
 Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder - folkeskolens fag. Kbh.: Undervisningsministeriet, 1994. 120 s.
 Lov om ændring af lov om folkeskolen. (Indsats for tosprogede børn, regelsamling m.v.) vedtaget 9. maj 1966. (Til lovforslag nr. L 147).

Tema: Den professionelle sproglærer

Retorik: hvad kan faget bruges til? om retoriske lærerkvalifikationer



Jens-Jørgen Kofod
Sem.lektor, cand.mag.
Frederiksberg Seminarium.



Claus Tilling
Sem.lektor, cand.mag.
Blaagaard Statsseminarium.

Med udgangspunkt i det meget vedkommende og aktuelle tema om kravene til lærerkvalifikationer i sprogfagene, i læreruddannelsen, i folkeskolen og i voksenpædagogikken ønsker vi i nærværende artikel at belyse indhold, stilling og muligheder i faget retorik. Grundlaget er naturligvis den nye folkeskolelov, den nye læreruddannelseslov og de muligheder, de øgede krav om selvudvikling og selvforvaltning i uddannelsessystemet giver på alle niveauer. De enkelte institutioner har i vidt omfang fået mulighed for at opbygge forskellige indholdsstrukturer og prioritere forskellige aspekter inden for fag-fagene, de pædagogiske fag og praktikken.

Interessen for udvikling af nye hertil svarende lærerkvalifikationer og -kompetencer er ikke mindst udsprunget af diskussionen af, om denne selvforvaltning - i seminariesammenhæng - kan undgå at føre til opløsning af enheden i læreruddannelsen - m.a.o. diskussionen om én eller atten læreruddannelser. Vi vil tage udgangspunkt i folkeskolelovens og læreruddannelseslovens krav om øget samarbejde mellem fag-fagene, mellem fag-fagene og pæd./psyk.-fagene og mellem seminarierne og folkeskolen, især når det gælder praktikken. Specielt interaktionen mellem seminarierne og praktikken ønsker faget retorik fremmet, fordi de studerendes problemer i praktikken - oplevet gennem praktikbesøg og gennem de studerendes egne erfaringer - oftere er af retorisk og formidlingsmæssig art end baseret på faglige mangler.

Retorik i læreruddannelsen

På grundlag af bekendtgørelse og studieordninger praktiseres undervisningen i retorik på følgende måde: Faget består af to hoveddiscipliner, fri mundtlig fremstilling og bunden mundtlig fremstilling (oplæsning), samt en støttedisciplin, stemmebrug. I læreruddannelsen er retorik et *praktisk* fag, hvor *formuleringsfærdighed* står i centrum, mere end kommunikationsteori og kommunikationsorientering. Kernen i faget er således opøvelsen af de studerendes evne til at udvikle egne mundtlige færdigheder og til at udvikle kommende elevers hensigtsmæssige mundtlighed. Dette søges opnået gennem øvelser i forskellige talesituationer: I fri mundtlig

fremstilling gennem klare, forståelige og engagerede enetaler - f.eks. argumenterende eller informerende, - gennem præcise, loyale referater, gennem samtaleøvelser, ikke mindst med henblik på klassesamtalen, gennem fortælling osv. Færdighed i formidling af bundne tekster sker gennem øvelser i tolkende oplæsning af vidt forskellige tekstgenrer fra sagprosa over børne- og voksenfiktion til drama og lyrik. Som vi senere skal komme ind på, er både den frie og bundne fremstilling knyttet til de studerendes og deres kommende elevers totale talesituation. Øvelsernes mål er derfor først og fremmest at understrege begrebet *hensigtsmæssighed*, og ikke restriktiv eller normativt funderet indlæring.

Dette indebærer en helhedsbetragtning af den mundtlige formidling, idet der lægges vægt på brugen af både de auditive og de visuelle udtryksmidler som uadskillelige fra fremstillingens indholdsside. Til støtte for dette kommer så øvelser i stemmebrug. Der indgår klangøvelser, styrke- og artikulationsøvelser, øvelser i hensigtsmæssig vejtrækning og afspænding osv. Denne disciplin er fagets instrumentelle side, og den blev i mange år - og af nogle desværre stadig - opfattet som retorikkens (eller "talepædagogikkens") egentlige mål og indhold. Dette var og er ganske fejlagtigt. Det er centralt for retorisk erkendelse, at udtryk og indhold, tanke, tekst og den realiserede tale er størrelser, der ikke lader sig adskille, idet de er gensidigt afhængige og gensidigt påvirker hinanden.

Den retoriske kritik

På de fleste seminarier praktiseres øvelserne i fri og bunden fremstilling på halve stamhold og stemmetræningen på kvarte stamhold. Dette forhold er afgørende for fagets andet centrale mål: at opøve de studerendes evne til og færdighed i kritisk at vurdere hinandens mundtlige fremførelser, at sætte fagligt kvalificerede ord på andres mundtlige præstationer, med udgangspunkt i fagets ovennævnte helhedssyn. Enhver fremstillingsøvelse efterfølges af holdets og lærerens vurdering og kritiske gennemgang af fremførelsen. Dette indebærer opbygningen hos de studerende af et begrebsapparat, der ikke alene er væsentligt for dem i arbejdet med egne fremførelser, men er en uomgængelig forudsætning for deres senere arbejde med deres elevers sprog og udtryksfærdighed.

Den retoriske kritik er et væsentligt tilbud om sproglige lærerkvalifikationer. Først og fremmest fordi kritikens mål og berettigelse ligger i opfattelsen af, at en række størrelser, der i det traditionelle undervisningssyn betragtes som separate, her behandles som uadskillelige og med gensidig indflydelse på hinanden:

1. Fremførersens brug af stemme- og kropsudtryk. F.eks. er en alert kropsholdning en forudsætning for en hensigtsmæssig vejtrækning og dermed en hensigtsmæssig stemmefunktion. Krop og stemme kan ikke adskilles.
2. Fremførersens brug af stemmens udtryksmæssige variationsmuligheder må og skal afspejle tekstens (forstået i ordets brede betydning) intentioner. Tanke og tale kan ikke adskilles.
3. Selv om fremførelsen tilsyneladende har form af énvejskommunikation, f.eks. ved foredrag og oplæsning, så vil påvirkningen altid udløse en form for reaktion, positiv eller negativ, hos tilhørerne, der under fremførelsen virker tilbage på fremføreren og øver spontan indflydelse på ham og hans fremførelse. Fremfører og tilhører er interaktionerende.
4. For oplæsning og den retoriske kritik af den gælder i særlig grad enheden mellem værk (tekst) og fremfører. For at opnå den adækvate fremførelse, må fremføreren "*spille med, have gjort tekstens intentioner til sine egne, bestræbe sig på at udslette sin egen person med den hensigt at tjene teksten.*" (Lone Rørbech, 1979). Dette er naturligvis en ideal og uopnåelig fordring, men det forhindrer ikke, at den retoriske kritik må hvile på synspunktet, at værket og fremføreren ikke kan adskilles.
5. Ser man - stadig med den tolkende oplæsning som udgangspunkt - på forholdet mellem *forståelsen* af teksten og *oplevelsen* af den, må det siges, at den ensidige, rationelle forståelse, baseret på danskfagets tekstanalyse, ofte skaber distance mellem tekst og modtager. Man taler *om* teksten, i stedet for at lade teksten tale selv. Tekstens iboende mundtlighed, dens lydside, dens klangbilleder, overses, eller rettere overhøres, til fordel for den metasproglige analyse. Men selv om en sådan analyse er både nyttig og nødvendig, så lever teksten kun som *oplevelse* forståelse hos den tilhører, som er blevet både intellektuelt og emotionelt påvirket af teksten ved sit møde med den; tilhørersens forståelse og intuitive oplevelse af teksten kan ikke adskilles.

I de senere år har også andre fagområder fået øje på retorikken og fagenes fælles mål og berøringsflader med henblik på lærerkvalifikationer. I Bjarne Gorm Hansens afhandling: "Den gyldne dialog som voksenpædagogisk princip" (DLH 1988) hedder det:

"Retorikken og pædagogikken har foruden transformationen, formidlingen i høj grad også de tætte relationer mellem teori og praksis tilfælles. I retorikken forbindes teori og praksis, erkendelse og handling dialektisk, og den forsøger at forene viden og følelse, erkendelse og beslutning, udtryk og indhold, effektivitet og moral. Netop de forbindelser, der også er så væsentlige i pædagogikken i forsøget på en integration af de menneskelige erkendelsesformer."

Og senere i afhandlingen hedder det:

"Retorikkens fem aktiviteter (d.v.s. inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio) dannede basis for en pædagogisk teori, hvorudfra der kan udvikles en kommunikativ voksenpædagogik med dialogens gyldighedskrav som bærende princip."

Retorikkens stadige vekslen mellem teoretisk indlæring, fremførelser i vidt forskellige talesituationer og kritisk vurdering af egen og andres mundtlighed har mangeartet betydning for sproglige lærerkvalifikationer. For det første vil et vellykket undervisningsforløb nedbryde mange misforståede blufærdighedstærskler hos de studerende. Deres sprog- og stilbevidsthed øges kraftigt, samtidig med at opmærksomheden over for forholdet mellem sprogets og litteraturens analytiske, historiske og æstetiske elementer skærpes. Ikke mindst den æstetiske kompetence er central i den nye folkeskolelov og vil også blive det i den nye læreruddannelseslov. Også her kan retorikken binde an til andre fag, ikke mindst til de praktisk/musiske fag, hvor Lotte Müller i 'Blaagaard Tidende nr. 3, april 1996' bl.a. skriver om æstetisk kompetence, idet hun bygger bro mellem forskellige fags æstetiske aspekter:

"Den æstetiske kompetence opnås bedst i en fagorienteret undervisning, hvor de faglige indhold og metoder er lære- og dannelsesmidler. Denne indsigt har ikke noget at gøre med, om undervisningen organiseres fagligt eller tværfagligt ..." (vores forkortelse).

Sammenhæng mellem retorik og praksis i læreruddannelsen

Den ovenfor behandlede vekslende praksis og ikke mindst retorikkens helhedssyn på tanken og den realiserede tale kan ikke undgå at indvirke positivt på praktikdelen i læreruddannelsen og dermed styrke de studerendes kvalifikationer som lærere i folkeskolen.

Dette gælder ikke kun i sprogfagene, idet de studerendes mundtlighed, fri som bunden, og deres evne til vejledning af deres elevers mundtlighed indgår i samtlige skolens fag på alle niveauer. I retorik vænnes de studerende til at fremlægge et stof og fremføre tekster på basis af øvelser og viden om egne virkemidler, uden kun at være henvist til egen bedømmelsesevne, idet de øves i vejledende kritik af andre. Og det turde være en af lærerens fornemste opgaver. Den styrkelse af praktikken, som alle er enige om, at den nye læreruddannelse vil komme til at indeholde, vil retorikken, vel at mærke som et selvstændigt og styrket retorikfag, således kunne yde sit væsentlige bidrag til.

Forholdet mellem oplevelse og erkendelse

Som tidligere anført under retorikkens undervisningspraksis kan faget tilbyde den forbedrede forståelse af forholdet mellem oplevelse og erkendelse på det sproglige og litterære plan, som er fremhævet i folkeskolens formålsparagraf. Der er fokus på de studerendes og deres kommende elevers færdigheder i at kommunikere i alle relevante talesituationer. Et eksempel fra et af fagets hoveddiscipliner, oplæsning: I undervisningsvejledningen for faget dansk hedder det bl.a.:

"Oplæsning er en mundtlig fremførelse af teksten, der ved hjælp af varieret stemmeklang, rollefordeling gennem variation i stemmeføringen, ved pausering og tempoforskelle giver udtryk for tekstens indhold og

sproglige særpræg. Oplæsning kræver derfor omhyggelig forberedelse. Gennem oplæsningen må eleven forsøge at formidle sin oplevelse til tilhørerne, der ikke kender teksten i forvejen."

Og vejledningen går endnu videre ind på nyretorikkens tanker: "Oplæsning er i videste form en fortolkning. Tekstens skrift er et grafisk udtryk for den iboende mundtlighed, som kan genskabes til plevelse af en mere umiddelbar karakter."

*Lone Rørbech skriver herom: "Igennem oplæsning kan man formidle oplevelse. Ved den måde, hvorpå man levendegør teksten, kan man udtrykke holdning, følelse og fantasi. Oplæsning er en vej til at trænge ind i en tekst, møde dens verden og udtrykke oplevelsen af den. Oplæsning er en vej til **oplevelende erkendelse**, man oplever og forstår umiddelbart. I analysen erkender man kun middelbart." (Vores fremhævelse). Den objektive indgang til teksten gennem analysen er både nødvendig og værdifuld, men retorikkens understregning af den indbyrdes afhængighed mellem form/ indhold, indhold /udtryk er en forudsætning for at undervisningen kan veksle mellem oplevelse og analyse på en sådan måde, at tekstarbejdet giver mening for eleverne.*

Retorik og fremmedsprog i læreruddannelsen

Inden for fremmedsprogspædagogikken indebærer de retoriske helhedsopfattelser oplagte muligheder for udvikling af de studerendes sproglige bevidsthed. Det gælder ikke alene æstetisk/stilistisk, men i høj grad også de studerendes evne til komparativ analyse og forståelse af sammenhænge og forskelle mellem modersmålet og fremmedsproget.

Med udgangspunkt i studieordningen for liniefagene engelsk og tysk ved Frederiksberg Seminarium skal vi her fremhæve nogle få klare forbindelseslinier med store muligheder for retorikkens og sprogfagernes frugtbare interaktion:

I bekendtgørelsens mål for liniefaget engelsk "lægges der vægt på sammenligning med dansk sprog og kultur". Dette indebærer selvfølgelig fonetiske, grammatiske og fonologiske sammenligninger, men også opmærksomhed på grundlæggende forskelle i sprogenes udtryksmønstre med henblik på tolkende formidling af tekster, og af forbindelsen mellem taler og tilhører i relation til den totale talesituation. - I forholdet mellem den umiddelbare oplevelse og den middelbare forståelse vil også kulturelle og pædagogiske sammenligninger være oplagte.

Dette fører direkte til sprogfagernes krav om at "de studerende erhverver sikkerhed i at lytte, tale, læse og skrive inden for et bredt udvalg af emneområder og sproglige genrer." I retorik opøves de studerende i fri og bunden fremstilling inden for så forskellige genrer som enetalen, argumentation, fortælling, klassesamtale og referat samt fremstilling inden for et bredt spektrum af litterære genrer. Deres beherskelse af disse genrers udtryksskarakter kan være med til at lette og udvikle deres kommunikative evner på det fremmede sprog.

På fremmedsprogenes indholdsside skal der under 'Didaktik og fremmedsprogsdidaktik' arbejdes med "interne evalueringsformer". Retorikken kan her bidrage gennem fagets stadige arbejde med "vurderinger, diskussioner og evalueringer", der obligatorisk følger enhver fremlæggelse. Ligeledes kan studieordningens ord om at "arbejde bevidst med børnenes stemmer og artikulation med henblik på at gøre dem til gode sprogbrugere" danne udgangspunkt og basis for fremmedsprogsvaluering både på det faglige og pædagogiske plan.

Endelig er det væsentligt at have for øje, at retorikken traditionelt har en langt mere fremtrædende plads i det engelske, tyske og franske skolesystem end i det danske. Øgede retoriske færdigheder hos de lærerstuderende vil således generelt befordre "forståelse for sprog, kultur og samfund" inden for det fremmedsprogede område.

Til kamp for retorikken

Der er desværre planer om, at retorik skal gå tilbage til en status som før læreruddannelsesloven af 1966: En opdeling, hvor dansklærerne tager sig af oplæsning og fremførelse (sammen med alt det andet, der ligger i faget dansk), mens en logopæd tager sig af den rene stemmebrug, der kan forebygge talelidelser og give indsigt i (børns) talefejl og taleudvikling.

Det ville være skammeligt at skrotte mere end 25 års erfaringer i læreruddannelsen og gøre stemmebrug til et rent instrumentalt fag. Det ville være så meget mere uheldigt, som det ikke er den instrumentalistiske opfattelse, der ligger til grund for den nye folkeskolelov. Tværtimod. Når lærerne skal kunne fungere som vejledere for børnene m.h.t. deres udvikling som mundtlige sprogbrugere, må man kunne opretholde retorik som et selvstændigt fag i læreruddannelsen. Et fag, hvis kerne er at lære de studerende at formidle stof klart og hensigtsmæssigt, og at kunne lytte til og tolke signaler, der indgår i børnenes mundtlighed.

Noter

1 se Jørgen Fafner: Tanke og tale - den retoriske tradition i Vesteuropa. Kbh., C.A.Reitzel 1982. s. 314-320.

Litteratur

***Hansen**, Bjarne Gorm: Den gyldne dialog som voksenpædagogisk princip. Kbh. Danmarks Lærerhøjskole, 1988.*

***Müller**, Lotte: Æstetisk kompetence som almen lærerkvalifikation. i: Blaagaard Tidende nr. 3, april 1996.*

***Rørbech**, Lone: Oplæsning som hermeneutisk handling. i: Retorik Studier nr. 3, 1979.*

***Rørbech**, Lone: Skal der læses op i skolen? i: Retorik Studier nr 8, 1986.*

***Selmer**, Lone: Brev til undervisningsministeren o.a. fra Foreningen af Seminariernes Lærere i Retorik og Logopædi. april 1996.*

***Studieordning** for Frederiksberg Seminarium 1996. s. 11-12, 18-19, 26-27.*

Tema: Den professionelle sproglærer



Klasseværelset - et mødepunkt for fagdidaktik og almen didaktik

Gerd Gabrielsen Lektor,
cand.pæd. Danmarks
Lærerhøjskole.

Vi sproglærere må som alle andre omstille os, være fleksible; det er omtrent det eneste, vi med sikkerhed ved om fremtiden. Midt i en udvikling vi ikke kan overskue, skal vi fastholde en personlig og faglig identitet. Vi har som fagdidaktikere pligt til at bidrage til den faglige udvikling i skolen.

For tiden træffes flere og flere fagdidaktiske beslutninger på lokalt niveau. Det gælder økonomiske og rammemæssige prioriteringer, men det gælder også faglige prioriteringer, både når der er tale om projektarbejde, og når der er tale om arbejde i lærerteams eller udvikling af traditionelt fagdelt undervisning.

Hvorledes stiller vi os som fagdidaktikere i en lærings- og dannelsesdebat, hvor elevenes personlige tilegnelse af fremmedsproget anses for lige så vigtig for elevens fortsatte faglige udvikling som de faglige informationer læreren eller lærebogen kan formidle? (Schultz Jørgensen 1995: 138). En debat hvor fagdidaktiske autoriteter stiller sig på samme side ved at lægge vægt på en udvikling af elevernes erfaringsbaserede *"villighed og evne til at distancere sig fra konventionelle skole- og turistholdninger til kulturelle forskelle"*? (Europarådet 1996:41).

Endelig er der spørgsmålet om, hvordan vi i de uddannelser, vi står for, forvalter det tværfaglige samarbejde mellem pædagogik, psykologi og fagdidaktik, hvilket efter min opfattelse er vigtigt for at sikre en kvalificeret almen- og fagdidaktisk udvikling.

Europarådet 1996 - en udviklingsorienteret didaktik

I forbindelse med det problemfelt jeg har skitseret ovenfor, er det interessant at se på den fagdidaktiske rammebeskrivelse som Europarådet netop har udsendt som et første udkast (Europarådet 1996). Den har samme formål som de tidligere udsendte Tærskelniveaubeskrivelser, nemlig at etablere en baggrund og en fælles referenceramme for en fremmedsprogspædagogisk debat og udvikling i Europa - men formen er radikalt anderledes.

Hvor vi i de Tærskelniveauer, der blev udsendt i 70'erne og 80'erne, fandt hierarkisk opstillede specifikationer, som nærmest havde karakter af fagdidaktiske facitlister, er der i den nye rammebeskrivelse tale om debatoplæg,

en række fagdidaktisk relaterede spørgsmål, som brugerne - fra nationale myndigheder til lærere og den enkelte elev - kan trække på i deres lokalt baserede fagdidaktiske beslutninger.

Læringssyn og sprogsyn

Det fremgår indirekte, at den udfordring, det har været at skulle inddrage de østeuropæiske lande i et udviklingsorienteret samarbejde, har haft betydning for denne nyordning. Man har været i en situation, hvor de nye samarbejdspartnere ikke har kunnet acceptere en udefra påført teoretisk forståelsesramme, og hvor de har ønsket at fastholde de positive erfaringer, de har haft i deres hidtidige uddannelsessystemer. Der er således blevet udarbejdet en referenceramme, som både er mere åben for berettigelsen af lokale prioriteringer og løsninger, end vi har set hidtil, og mere alment, demokratisk og individuelt orienteret i sit læringssyn, som med et citat fra den danske dannelsesdebat synes at dreje sig *"ikke kun om at gøre læreprocessen elevcentreret, men om selve vidensproduktionen og den indflydelse denne produktion har på dannelsesprocessen"* (Schultz Jørgensen 1995:138).

"At bruge og lære sprog er to blandt flere handlinger, der udføres i en samfundsmæssig sammenhæng af en person, der som individ besidder og videreudvikler en række generelle kompetencer, i særdeleshed kommunikativ sproglig kompetence. Han eller hun trækker på disse kompetencer for at bearbejde tekster... Denne kontekstualiserede brug af generelle kompetencer, og i særdeleshed af kommunikativ kompetence, tilvejebringer feedback, som dernæst fører til modificering af kompetencerne." (Europarådet 1996:8).

Denne sproglige forståelsesramme er med små forskelle den samme som i folkeskolens læseplaner for sprogundervisning (Undervisningsministeriet 1995). Det, som er nyt, er således ikke de fagdidaktiske kategorier i sig selv. Det er derimod den ændrede og mere udviklingsorienterede holdning til brugerne af de givne rammeangivelser, herunder opfattelsen af hvem der potentielt er legitime brugere.

Holdning til brugerne

"Rammen sigter på at være vidtfavnende, åben, dynamisk og ikke-dogmatisk. Af samme grund kan den ikke tage stilling til fordel for den ene eller den anden løbende teoretiske uenighed om, hvordan sprogtiltagelsen foregår og dens forhold til sproglæring; lige så lidt som den bør være udtryk for en bestemt tilgang til sprogundervisning. Dens rette funktion er at opmuntre alle, der som deltagere er inddraget i sprogundervisnings-/læringsprocessen, til at fremsætte deres eget teoretiske grundlag og deres praktiske fremgangsmåder så eksplicit og klart som muligt." (Europarådet 1996:81)

Der er her tale om et praktisk og demokratisk orienteret fagsyn, ifølge hvilket fagdidaktiske beslutninger kan træffes på mange niveauer, centralt såvel som lokalt. Det gælder også den enkelte lærers valg i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning i klassen, og potentielt også - det ses ved understregningen af læringsaspektet - af den enkelte elev, der indgår i den fælles proces med sine egne prioriteringer og sin egen opfattelse af, hvad der skal læres.

Der er ikke nødvendigvis et simpelt én-til-én forhold mellem beslutninger, der træffes på politisk niveau, på læseplansniveau og i lærerens planlægning. Formidling af fagdidaktiske beslutninger er altid usikker, selv mellem lærer og elev: *"... lærere lærer ikke nødvendigvis det, som lærerne underviser dem i..."* (Samme sted:83).

En udvikling af undervisningen vil derfor altid være afhængig af samarbejde/dialog de forskellige parter imellem. Det er ikke alene læreren (jfr. Krogh-Jespersen 1996:42) men også eleven, der potentielt betragtes som didaktiker og medansvarlig for udviklingen.

Forskellige didaktiske niveauer?

For mig at se er det i første række nødvendigt at overveje to centrale spørgsmål, hvis vi som fagdidaktikere i

lærernes grund- og efteruddannelse skal kunne få hold på de problemfelter, jeg skitserede i indledningen:

1. Hvordan kan vi få adgang til og viden om de faktiske overvejelser og beslutningsprocesser, der ligger til grund for lærernes udførelse af undervisningen i klassen, og hermed om den didaktiske beslutningsproces på dette niveau?
2. Hvordan skal den fagdidaktik se ud, der kan kvalificere den videre udvikling af lærerens didaktiske proces i klassen?

I den engelske fremmedsprogs-pædagogiske debat har man i forbindelse med disse spørgsmål siden begyndelsen af 80'erne søgt at udvikle begrebet 'læreren som forsker'.

Tidligt i perioden havde man primært som mål at efteruddanne aktive lærere i forskningsmetodik, med henblik på gennem klasserumsbaseret empirisk forskning dels at skabe en bedre dokumenteret opfattelse af problemer i forbindelse med undervisningen (en forståelse af disse kunne i sig selv kvalificere lærerens arbejde i klassen), dels at lade de empirisk baserede analyser være udgangspunkt for en efterfølgende, systematisk metodeudvikling (se f.eks. Nunan 1989, Allwright & Bailey 1991).

Senere forfattere går med reference til debatten om den reflektive lærer ind for, at man i den akademisk baserede

fagdidaktiske forskning og uddannelse bør anerkende lærerens praktiske og reflekterede arbejde i klassen som et selvstændigt didaktisk niveau, med særlige praktiske og lokale hensyn, som ikke umiddelbart kan genfindes på det mere abstrakte akademisk-didaktiske niveau. Lærerens didaktiske beslutningskompetence skal anerkendes, fordi han/hun på dette niveau, dvs. i den praktiske situation i klassen, har en mere omfattende og en mere relevant baggrundsviden end den udefra kommende forsker (se f. eks. Clarke 1994, van Lier 1996:25-39).

Didaktik og lærerens beslutningskompetence

Min egen holdning som udspringer af mine erfaringer med praktisk udviklingsarbejde er - i overensstemmelse med Clarkes og van Liers vurdering - at hvis jeg vil forstå, hvad der sker i klassen, og hvorfor det sker, må jeg i udgangspunktet respektere lærerens tænkning og hans/hendes vurdering af situationen.

Fagdidaktisk refleksion og handlen på dette niveau er for mig ikke bundet til regler for planlægning eller læseplanstænkning, men knytter sig til praktisk problemløsning, hvor man kan søge svar både af almenpædagogisk, fagpædagogisk og almen menneskelig art:

"Didaktik forstår jeg hverken som ren teoretisk eller som ren praktisk/empirisk disciplin, men som et konstruktivt område, hvor man reflektivt og kreativt søger efter løsning på problemer, der opstår af det pædagogiske ansvar, som det daglige arbejde i skolen fordrer af læreren i omgang med børn og unge mennesker" (Jacobsen 1996: 217).

For så vidt som vi som fagdidaktikere ønsker at fremme en udvikling i undervisningens praksis, kan vi i vores teoretiske udgangspunkt ikke tillade os at borttænke lærerens faktiske og subjektivt begrundede beslutningskompetence i klassen eller den diskurs, læreren og eleven indgår i i skolen. Hvis vi gør det, bliver vores tænkning luftig.

Og i den udstrækning vi ikke selv kender til lærerens eller den studerendes subjektive baggrund for de beslutninger, han eller hun tager, må vi som udefra kommende forholde os spørgende til disse forhold i en diskussion af undervisningens praksis.

Jeg mener derfor, at det er vigtigt, at jeg i samtale og diskussioner med læreren søger at fastholde for mig selv, at vi hver for sig er repræsentanter for adskilte diskursrammer, og at vi derfor er ligeberettigede. Vi kan have forskellige opfattelser af situationen, uden at den ene nødvendigvis har ret og den anden uret.

En udviklingsorienteret vejledningsstrategi

Som praktisk orienteret referenceramme har jeg brugt Handal og Lauvås' håndbog 'På egne vilkår. En strategi for vejledning med lærere', som jeg i sin tid fik anbefalet af kolleger i Norge. Den er skrevet som grundbog for praktikvejledning på grundskole- og gymnasieniveau i Norge. I engelsk oversættelse har jeg kunnet bruge den på kurser for lærere fra Østeuropa.

Den bygger på samme tænkning, som vi i dag almindeligvis anvender i læreruddannelser og inden for anvendt pædagogik såvel i Skandinavien som i de angelsaksiske lande, og som jeg bedst kan karakterisere ved at citere Stenhouse (1975):

"De afgørende karakteristika ved den udvidede professionalisme, som er væsentlig for en velfunderet læreplansforskning og udvikling, ser for mig ud til at være:

- *En følelse af forpligtelse til at stille spørgsmål ved sin egen undervisning som grundlag for udvikling;*
- *forpligtelse til og færdighed i at undersøge sin egen undervisning;*
- *tilskyndelse til at stille spørgsmål ved og afprøve teori i praksis ved at benytte disse færdigheder..*

Hertil kan tilføjes som yderst ønskeligt, skønt det måske ikke er afgørende, en villighed til at tillade andre at observere ens arbejde - direkte eller gennem optagelser - og at diskutere det med dem på et åbent og ærligt grundlag". (Stenhouse 1975:144. Her efter Van Lier 1996:27).

Handal og Lauvås arbejder med tre kompetenceniveauer (teoriniveau, planlægningsniveau og praksisniveau) (Jvf. Dale 1989:44-45, Krogh-Jespersen 1996:45), som de dog kalder praksisniveauer. Det rummer efter min vurdering den pointe, at hvor kompetenceniveauer er det, man ideelt sigter efter i grund- og efteruddannelsen af lærere, er praksisniveauer det, som foreligger, det som vi kan diskutere og danne os en fælles opfattelse af.

Deres redegørelse omfatter forslag til en vejledningsmetodik, hvor begge parter i vejledningen eksplicit og helst skriftligt gør rede for deres overvejelser og praktiske visioner.

Sammenhængen med den angelsaksiske tænkning om 'læreren som forsker' består i, at det planlagte forløb betragtes som en praktisk orienteret udgangshypotese, som efterfølgende tages op og revideres i lyset af det, som reelt fandt sted, med konsekvenser såvel på det teoretiske niveau som på praksisniveauet.

Fagdidaktik, almen didaktik og praksis

I traditionel forståelse - og jeg har ikke set denne grundlæggende anfægtet hverken fra almen- eller fagdidaktisk side i den aktuelle debat om seminariefaglighed - er didaktik som disciplin først og fremmest forbundet med en bestræbelse på at give de studerende indsigt i forholdet mellem faglig tænkning (pædagogisk, psykologisk og fag-faglig) og undervisningens mål.

Et samarbejde mellem almindidaktikere og fagdidaktikere ville - på dette plan alene - ikke føre til den påtænkte udvikling. En praksisorienteret udvikling forudsætter, at man løbende omsætter sine hypoteser i handling og reviderer dem i lyset af en opfølgende analyse af den stedfundne praksis.

Videre vil såvel analyse som revision af planlægningens tænkte forudsætninger skulle bygge på den enkelte lærers og skolens praktiske tænkning, for så vidt som planlægning altid sker som forberedelse til den enkelte lærers handling i relation til en bestemt elevgruppe, og for så vidt som det, der sker i klassen, er lærerens ansvar :

"Dersom hun konfronteres med 'praktiske udsagn' kan en lærer ikke bare bedømme dem mod et videnskabeligt sandhedskriterium. Hun må også i lige så høj grad holde dem op mod et anvendelighedskriterium". (Handal og Lauvås 1983:36. Se også diskussionen hos Freeman 1996:107).

Jeg mener således, at et samarbejde mellem fagdidaktikere, almindidaktikere og praktikere med større udbytte kunne tage udgangspunkt i efterbearbejdelsen. På grunduddannelsen i forbindelse med de studerendes bearbejdning af praktikerfaringer, i efteruddannelsen i forbindelse med udviklingsarbejde.

Det samarbejde, der kan sættes ind her for at kvalificere lærernes didaktiske virksomhed, har mulighed for at drage fordel af samtlige samarbejdspartneres særlige viden. Det kan også, hvis vi er heldige, blive åbent og søgende og derved udbytterigt for de lærere/de studerende, der *"aktivt påtager sig at udvikle teoretisk indsigt og .. indgår i forpligtende forsøg på at forandre praksis i lyset heraf"* (Krogh Jespersen 1996:47).

Den diskurs, som opstår de tre parter imellem, vil i situationen være uforudsigelig, og den vil dreje sig om forløb, hvor såvel lærerens som de udefra kommende 'eksperter' forforståelse sættes på spil. Netop derfor vil den også kunne være udbytterig for alle parter.

For at vende tilbage til en sproglig forståelsesramme: Det, jeg foreslår, er, at vi i overensstemmelse med ovenstående - og så vidt jeg kan se i overensstemmelse med tænkningen bag Europarådets nye rammeplan, udnytter de muligheder, der ligger i at fokusere på det fjerde niveau i Dell Hymes' introduktion af begrebet 'kommunikativ kompetens', *"om (og i hvilken udstrækning) noget faktisk gøres, reelt udføres, og hvad udførelsen indebærer"* (Hymes 1971: 15-23).

Litteratur

- Allwright, R. & K. M. Bailey:** Focus on the Language Classroom: An introduction to research for language teachers. Cambridge; Cambridge University Press, 1991.
- Clarke, M.:** The dysfunction of theory-practice discourse. i: TESOL Quarterly, Vol. 28 nr. 1, 1994.
- Dale, E. L. (red.):** Pædagogisk filosofi. Oslo; Ad Notam Gyldendal, 1992.
- Freeman, D.:** Redefining research and what teachers know. i: Bailey, K.M. & Nunan, D. (eds.): Voices from the Language Classroom: Qualitative research in second language education. Cambridge; Cambridge University Press, 1996.
- Europarådet:** Common European Framework of Reference for Language Learning and teaching. Draft 1 of framework proposal. CC-Lang (95) 5 rev. III. Council of Europe, Strasbourg, 1996.
- Handal, G. & P. Lauvås:** På egne vilkår. En strategi for vejledning med lærere. Oslo; Cappelen, 1983.
- Handal, G. and P. Lauvås:** Promoting Reflective Teaching: supervision in action. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- Hymes, D.:** Competence and performance in linguistic theory, i: Huxley R. & Ingram, E. (eds): Language Acquisition: Models and methods. London; Academic Press, 1971.
- Jacobsen, J. C.:** Skolen for livet. i: Jacobsen (red.): Spor - en antologi om almindannelse. Vejle; Kroghs Forlag, 1995. S. 198-228.
- Krogh-Jespersen, K.:** Fra praktiker til didaktiker. Om lærerarbejdets professionalisering. i: Mellem pædagogik og skole. Festschrift til Mogens Nielsen. Kvan, 1996. S. 37-48.
- Kramsch, C.:** The applied linguist and the foreign language teacher. i: Cook, G. & B. Seidlhofer (eds): Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson. Oxford; Oxford University Press, 1995. S. 43-56.
- Læseplaner.** Folkeskolens fag. Kbh.; Undervisningsministeriet, 1995.
- Nunan, D.:** Understanding Language Classrooms: A guide for teacher initiated action. London; Prentice Hall, 1989.
- Schultz Jørgensen, P. :** Skal skolen rives ned? i: Forskningsberetning 1995. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1995. S. 132-140.
- Stenhouse, L.:** An Introduction to Curriculum Research and Development. London; Heinemann, 1975.
- van Lier, L.:** Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. London; Longman, 1996.
- Woods, D.:** Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge; Cambridge University Press, 1996.

De engelske citater er på redaktionens foranledning foretaget af Michael Svendsen Pedersen.

Tema: Den professionelle sproglærer



Interkulturel kompetence og sprogfærdighedstræning - et praktisk eksempel

Roy Langer

Cand.comm. (tysk og kommunikation), lektor ved
Blaagaard Statsseminarium (orlov)

Ph.D.stipendiat ved Handelshøjskolen i København.

"Interkulturel kompetence" er ligesom "kommunikativ kompetence" blevet et gængs begreb i debatten om fremmedsprogundervisningen. Tyske forskere (bl.a. Uhlisch 1995, Rost-Roth 1995) har påpeget, at der bag disse boom-ord ligger et virvar af forskellige tilgange, meninger og holdninger. Dette gælder ikke mindst for forholdet mellem sprog og kultur. I en karakteristik af folkeskolens nye faghæfter for engelsk, tysk og fransk skriver Karen Risager (1996:1, s.13) mht. CKF-teksterne ('Formål og Centrale Kunds-kabs- og færdighedsområder - folkeskolens fag'): *"Under alle omstændigheder viser forskellene, at der er brug for en afklaring af forholdene mellem sprog og kultur"*. Karen Risager (1996:2) bidrager selv til en afklaring af problematikken ved at pege på internationaliseringstendenserne, som iflg. Risager i stigende grad nødvendiggør et universalistisk relevanskriterium for kulturindholdet i sprogundervisningen. Bestemmelsen af forholdet mellem sprog og kultur tager, som hun også påpeger, udgangspunkt i undervisningens mål og de bag disse mål liggende ideologisk prægede dannelsesforestillinger.

Med dette in mente vil jeg efterfølgende beskrive, hvordan jeg i min egen undervisningspraksis sammen med et hold lærerstuderende har forsøgt at udvikle lærerkvalifikationer, der sammentænker kulturformidling og sprogligt arbejde. Beskrivelsen danner grundlag for en opfølgende og evaluerende diskussion af emnet med to af de tidligere studerende. Den efterfølgende diskussion skal afklare, hvordan de faglige og pædagogiske værktøjer fra læreruddannelsen opleves i de nyuddannede læreres undervisningspraksis.

Kulturel viden - på hvilket niveau?

Diskursanalytisk forskning (bl.a. van Dijk 1995) har påpeget den tætte forbindelse mellem meninger og holdninger på den ene side og informationer på den anden side. Når tyskundervisningens kulturformidling domineres af problemorienterede emner, vil dette således også have betydning for, hvilke holdninger der dannes til tysk kultur og samfund.

Konsekvensen af en sådan orientering var, hvad angår vidensdimensionen på mit liniefagshold, at de studerende godt kunne fortælle noget om årsagerne til og problemerne efter murens fald. Men de vidste ikke, hvor Leipzig eller Thüringen ligger, og hvor mange indbyggere Tyskland egentlig har. Derfor foreslog jeg at gennemføre et *Landeskunde*-forløb på hverdagslivets niveauer, i hvilket *Landeskunde* bliver et aspekt af kulturel kommunikation (se Gilzmer 1995).

Workshopforløb "Eine Reise durch Deutschland"

Forløbet "*Eine Reise durch Deutschland*" varede fem uger og omfattede ugentlige seminarer, hvor de studerende fik et input om forskellige emner; fælles arbejdstimer, hvor underviseren fungerede som vejleder; samt en uges selvstudier. Forløbets formål var, at de studerende fik en grundlæggende kulturel viden om Tyskland som helhed (fælles arbejde) og en dybdegående viden om et særligt område (gruppearbejde).

De fælles arbejdstimer indeholdt små oplæg om og videopræsentationer af emner som Tysklands føderale system og de nye delstater, samt en introduktion til sproglige og dialektale forskelle i dagens Tyskland. Udover at beskæftige sig med disse emner skulle de studerende:

- selvstændigt søge informationer om gruppens geografiske område og definere en selvvalgt formidlingsvinkel,
- samarbejde omkring præsentationen af deres område og i dette samarbejde træne både deres mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder,
- i deres fremlæggelse af gruppearbejdet benytte sig af formidlingsstrategier for en oplevelsesorienteret undervisning, dvs. inddrage elementer, som snarere sanses end overvejes, og praktisk-musiske aktiviteter.

Det fælleslæste pensum til forløbet omfattede en basistekst på kun 11,5 normalsider, der introducerede Tysklands forskellige delstater, og som dannede grundlag for, at de studerende kunne vælge sig ind på delstater, som de var interesserede i. Alle andre materialer skulle de studerende selv finde frem til via tyske venner, Goethe-instituttets bibliotek, det Tyske Turistbureau etc. Informationssøgningen var grundlag for en omfattende reception af tyske tekster, som de studerende formidlede videre (på tysk) til de andre medlemmer af deres gruppe, hvorefter hver gruppe valgte målgruppe, formidlingsstrategi og vinkel for deres fremlæggelse.

Mit valg af workshoparbejdsformen skyldes, at "*der eksisterer en almen konsensus om, at projektundervisningen er særligt egnet til realiseringen af læringsmålet kulturforståelse*" (Weimann/Hosch 1993, egen oversættelse); og fordi "*projekter som integreret del af sprogundervisningengiver eleverne lejlighed til at afprøve sproget selvstændigt og praktisk handlende*" (Krumm 1991, egen oversættelse). Valget af workshoparbejdsformen tog vel at mærke udgangspunkt i en forud præcist afgrænset problemstilling, som må anses for at være en grundlæggende forudsætning for arbejdsformens succes (Langer 1995;2).

Som underviser og vejleder kunne jeg erkende og arbejde målrettet med individuelle sproglige problemer - både under forløbet og ved evalueringen af de studerendes fremlæggelser. Disse fremlæggelser omfattede i nogle tilfælde også lyd- eller videooptagelser. Ikke alle ideer var lige gode - nogle af de studerende havde fokuseret (for) meget på fremstillingsformen og glemt monitorfunktionen mht. deres sproglige præstation. Men så var der jo selve arbejdsprocessen, hvor de studerende snakkede og skrev tysk som sjældent før. Forløbet gav mulighed for at undervisningsdifferentiere på holdet, og de studerende kunne med afsæt i deres egne interesser og problemer selv tilrettelægge deres arbejde og beskæftige sig med de sproglige udfordringer og kulturelle aspekter, som de hver for sig havde mest brug for.

På trods af forskellene havde de studerendes fremlæggelser én ting til fælles: Det indholdsmæssige fokus var en grundlæggende kulturgeografisk viden, som de studerende ikke havde fået før i deres uddannelse, og som de ville få brug for i deres egen undervisning. En tysklærer bør selvsagt vide, hvor mange indbyggere Tyskland har, at Tyskland er en føderation af forskellige delstater og at sorberne er et mindretal i Lausitz og ikke en bjergkæde i Friesland. I denne viden om grundlæggende faktuelle forhold ligger efter min opfattelse også den basale kulturelle kompetence, der forbereder de studerende til den direkte kontakt med tyskere. Hvilke dele af tysk kultur den studerende ellers er kompetent i - om det er musik, Goethe, eller børnerim - må bl.a. afhænge af den

studerendes egne behov og interesser. Men eftersom seminarierne uddanner lærere til den danske folkeskole, må sproglig og kulturel kompetence snarere defineres som "*Karneval*", "*Moseltal*" og "*Bausparvertrag*", og ikke som "*Brandanschläge*", "*Jugendkriminalität*" og "*Sozialhilfe*". Sidstnævnte karakteriserer nemlig (heldigvis) ikke hverdagskulturen i dagens Tyskland. Førstnævnte kan danne et fundament for en eventuel senere beskæftigelse med socio-kulturelle problemer og modkulturer, der ligger i periferien af hverdagskulturen.

Det her præsenterede undervisningsforløb er udtryk for et dannelsesideal, der fastholder tematisk beskæftigelse med sprogets mållande. Hvordan skulle man ellers kunne forstå "*kulturens betydning for de to varianter af det tyske sprog i det tidligere Vest- og Østtyskland; f.eks. i ord som Volk, Staat, Arbeitgeber*" (eksempel fra Risager 1996;2), hvis ikke man også arbejdede med en forståelse af kultur som mållandenes kultur som tematisk indhold i sprogundervisningen?

Sprogfagene må ikke blive redskabsfag igen - heller ikke i holdningsdannelsen i forbindelse med tværkulturelle eller almene emner. Netop beskæftigelsen med kultur- og samfundsforholdene i mållandene gjorde, at fremmedsprogsgagene kunne defineres som dannelsesfag. Den aktuelle diskussion om sprogundervisningens kulturelle dimension skyldes måske ikke mindst den interne udvikling af dannelsesbegrebet i almindidaktikken. Mange fremmedsproglærere spørger sig nemlig, hvordan de med deres fag skal bidrage til det stigende antal tværfaglige og almene tema- og projektfæløb. En diskussion af denne problemstilling og dens konsekvenser for definitionen af fremmedsprogsgagene som dannelsesfag forekommer mig at være meget presserende.

Diskussion af workshopforløbet

Den efterfølgende diskussion tematiserer med udgangspunkt i workshopforløbet "*Eine Reise durch Deutschland*" forholdet mellem sprog og kultur. Deltagerne i diskussionen er:

Karina Suhr Kaufmann (K) ansat på Søndergårdsskole ved Gladsaxe kommune, underviser i tysk på 8. klassetrin;

Lykke Mejdal Nielsen (L) ansat på August-Victoria Schule i Flensborg (tysk skole, hvor eleverne har dansk som 3. fremmedsprog), fra 1. august 1996 ansat på Bagsværd Kostskole, underviser i tysk på 7. og 10. klassetrin,

Bodil Bjerregaard (B) lektor ved Frederiksberg Seminarium (engelsk);

Roy Langer (R) lektor ved Blaagaard Statsseminarium (tysk), Ph.D.-stipendiat ved Handelshøjskolen i København.

B Baggrunden for mødet i dag er, at det er meget forskelligt, hvad der foregår de forskellige steder mht. at skabe bånd mellem sprog og kultur. Derfor er det interessant at høre, hvordan I har oplevet forholdet mellem sprog og kultur i jeres uddannelse og i jeres nye dagligdag som lærere. Hvordan oplevede I forløbet "*Eine Reise durch Deutschland*"?

K Det udsprang af, at ingen af os rigtig havde tjek på, hvor mange delstater der er, og hvor de forskellige delstater ligger, hvad der ligger tættest på den danske grænse, og hvilke lande der grænser op til Tyskland. Den greb Roy og sagde "*Hov, det må vi tage fat på*".

L Ja, der var et behov. Så fik vi hver især en tekst med overordnede informationer om de forskellige områder.

K Vi stillede det op i grupper af tre eller fire delstater, og så kunne man vælge sig ind på det område, som man var interesseret i.

L Ja, og så skulle vi finde nogle ekstra informationer.

B Hvad gjorde I helt konkret? Hvor fik I informationerne fra?

K Vi begyndte med at hente oplysninger fra det tyske turistbureau for at se, hvad de lægger ud med ud fra en turistvinkel. Det brugte vi som baggrund for, hvad vi ville lægge vægt på.

L Men vi fandt altså hurtigt ud af, at det bliver alt for meget de smarte ord, som en reklame.

K Så tog vi ind på Goethe-Instituttet og fandt den litteratur, der var om lige præcist det område, vi arbejdede med. Og så sorterede vi i det. Det var et kæmpe arbejde, der var meget, vi måtte kassere. Måden at fremlægge på skulle vi også tænke over, så det ikke blev en forelæsning; det skulle ikke bare være tale. Det var sådan set meget sjovt.

L Jeg synes, problemet var lidt, at fremlæggelsen skulle være kreativ. Informationerne kom måske lidt i baggrunden i forhold til, at vi også skulle lave et "show" her.

K Ja, nogle gange tog vi så også nogle mere "sjove informationer" med i stedet for informationer, som var mere centrale, fordi det måske var mere interessant at høre om.

R Det er en vigtig pointe, at man ikke udelukkende fokuserer på centrale informationer i den klassiske opfattelse af dannelse, men også på informationer, som man hæfter sig ved og kan huske, netop fordi de er lidt sjove eller lidt specielle.

B Det med det sjove skyldes måske, at vi har en lidt puritansk opfattelse af, at arbejde ikke må være sjovt. Når det ikke er seriøst, så tror vi ikke, at vi arbejder. Har I egentlig reflekteret over jeres egen læreproces?

K Jeg synes mere, at det var en undervisningsmetode, som man kan bruge senere. Altså gå ud og bruge den i folkeskolen, fordi det er sjovt for eleverne. Sådan har jeg i hvert fald reflekteret over det forløb. At man i hvert fald skal overveje at lægge noget ansvar ud til eleverne, at de godt kan bære at få en opgave.

L At man simpelthen laver en tur til Goethe-Instituttet eller Tysk Turistinformation med eleverne, og inden turen får de til opgave at undersøge et eller andet emne, som de skal koncentrere sig om. Så har de noget at komme derind for, noget de skal søge derinde. I stedet for "*Nu skal I se Goethe-Instituttet, huh hvor er her pænt.*", og ikke mere. Jeg tænker meget på, hvordan man får eleverne til at synes, at tysk kan være sjovt, at det ikke bare er grammatik og sur tekstlæsning.

B Det virker som om I er interesseret i det, Thomas Ziehe kalder "usædvanlige læreprocesser", at få brudt nogle fordomme om faget.

K Ja, klart. Det er vi, fordi tyskfaget er nedprioriteret fra børnenes side og fra forældrenes side. Det ligger næsten i den danske kultur, at man ikke kan lide tysk og tyskere. Og det gælder specielt for børnene i syvende og ottende klasse. Man skal først igennem den der "mur".

L Vi har jo selv haft det sådan, da vi var i praktik, hvor læreren som det første tog en grammatikbog, og så gennemgik ungerne en side hver time, fuldstændig løsrevet fra de tekster, som de ellers arbejdede med. Og så tænkte vi 'Stakkels børn!', nu må vi komme ind og lave noget andet.

B Giver I ikke køb på det faglige?

K Jeg vil ikke sige, at man giver køb på det faglige, men man lægger vægten et andet sted. Det skal være sjovt, og de skal synes, at det er skægt at lære tysk. Og det er vel også en forudsætning for, at man overhovedet lærer noget.

L Jeg sammenligner meget med det, jeg nu oplever i Tyskland, hvor det skriftlige er i højsædet, hvorimod det her i Danmark mere er det mundtlige. Jeg synes, at man også skal huske herhjemme, at det ikke bare skal være øvelser.

R Nu er du jo selv formidler af dansk kultur i det tyske. Hvordan oplever du det, er der andre forskelle mellem

Danmark og Tyskland? Og hvordan føler du dig rustet til dette arbejde?

L Jeg synes, at min uddannelse bliver brugt på en god måde dernede. F.eks. havde vi et forløb om danske festdage, Skt. Hans og lignende. I den forbindelse har vi f.eks. lært ordenstallene, at vi ikke bare skal lære den 23.6. f.eks., men at det er koblet sammen med nogle mærkedage i Danmark. Der har jeg virkelig lært noget, som jeg også kan bruge i tyskundervisningen i Danmark.

B Hvis vi nu går tilbage til jeres projekt på seminariet. Hvordan har I kunnet arbejde med det sproglige? Kunne I hjælpe hinanden med det og støtte hinanden i projektgrupper?

K I min gruppe lavede vi det hele sammen. Vi læste hver om sit område, men vi var sammen om at finde ud af, hvilke informationer der var vigtige, og hvordan vi fik dem skrevet på en ordentlig måde, fordi vi var usikre på, om vi nu også grammatisk gjorde det rigtigt. Derfor hjalp vi hinanden med at formulere og at få skrevet det ned.

B Hvad med vejlederen, hvor kom han ind i billedet?

R Jeg synes ikke selv, at jeg var så meget til stede, som jeg kunne have ønsket.

K Roy forsøgte at holde os lidt i snor, og spurgte, "*Hvor langt er I nået?*" og "*Hvad vil I gøre, og hvorfor vil I gøre sådan?*". Men det blev lidt diffust, for beslutningerne blev jo taget, mens vi sad i vores gruppemøder.

L I min gruppe havde vi hver især skrevet en tekst til en nyhedsudsendelse, som vi så lavede. Og så rettede vi hos hinanden, men grammatisk gik vi ikke helt til bunds. Jeg synes, det var godt, at vi bagefter fik respons på de sproglige problemer, vi havde.

B Hvordan fungerer sådan en arbejdsform i forbindelse med differentiering? Var der nogle aktiveringselementer i forløbet, så at man var nødt til at deltage?

K Ja, det synes jeg meget. Jeg har nogle gange lavet noget lignende i folkeskolen. Når alle skal op til tavlen og fremlægge, er den gode lige så nervøs som den mindre gode. Den mindre gode er måske sjovere eller kan ét eller andet med skuespil eller noget kropssprog, som så hjælper ham eller hende til at formidle tingene på en anden måde, at bruge sig selv på en anden måde.

B Hvordan var kombinationen af det kulturelle indhold, formidlingen af dette og det sproglige arbejde i andre projekter, f.eks. når man læser en roman?

K Der synes jeg, at vægten har ligget meget på analysedelen.

L Den historisk-litterære analyse synes vi ikke, vi kan bruge i folkeskolen. Vi skulle naturligvis gerne kende litteraturen og de tyske forfattere, men det var måske bedre, hvis der var flere nye tyske forfattere, som man kan relatere til noget aktuelt.

B Mener I så, at kulturindholdet hidtil har haft en skæv adresse, forstået på den måde, at hvis man vil have fat i de unge, så må man altså lave et andet kulturelt indhold?

K Jeg synes nu alligevel, at vi ved at arbejde med disse forfattere får en kulturel baggrund, et refleksionsgrundlag, også til senere at vælge litteratur.

L Men jeg synes stadigvæk, at det mest var ældre forfattere, koncentreret om temaer som krig, og det har ofte været den samme periode, det har kørt på...

K ... plus at vægten på analysedelen har været så stor, snarere end at spørge: Hvad kan vi finde ud af om det tyske samfund med denne her bog?

B Tror I, at påstanden om, at i mødet med det fremmede bliver man bevidst om sig selv, er rigtig? Kan I arbejde med det i timerne?

K Ja, det sker jo næsten af sig selv. Eleverne synes det er skørt og sjovt, når noget er anderledes. Og så er der jo også nogle indvandrerbørn, som har helt andre traditioner. Sådan bliver der mange grene fra et emne, som f.eks. juleaften. De begynder selv at fortælle, men for det meste på dansk. Men når man så inddrager det tyske, så foregår det på tysk. Og derved reflekterer de jo over sig selv, og så finder de jo også de forskelle, som der er i deres egen klasse. Men jeg synes, at det er lidt af et problem, at man for det meste tager de mest outrerede dele i et samfund, som man så belyser i sprogundervisningen. Det er aldrig den menige dansker eller tysker, som man beskriver. Det er altid "nogen", enten en kunstner eller en forfatter, eller nogle BZ'ere, og billedet bliver så underligt fordrejet.

B Ja, Henrik Specht har en vidunderlig overskrift for indholdsvalg til kulturformidling: *Who are we to pity now?*, f.eks. voldsramte kvinder eller *"Warum nehmen Menschen Drogen?"*. Men hvad med hverdagskulturen? Har I til sidst et bud på, hvordan man på anden vis end via Landeskunde-forløbet kan bringe hverdagskulturen ind i undervisningen?

K Ja, en måde at gøre det spændende på er at komme i kontakt med en klasse fra udlandet, så lærer eleverne jo noget om nogle helt almindelige børn, som også går i skole - bare på en anden måde. Det skal ikke altid handle om, enten at moren lige er død, eller faren lige er flyttet. Og der synes jeg, at tysk måske halter lidt efter engelsk, der stort set har materialer om alt.

Litteratur

Andreasen, Bente, Helene Qvistgaard & Christina Sommer: [Der burde være andre måder. Elevernes bud på en bedre tyskundervisning](#). i: Sprogforum 2, 1995.

Gilzmer, Mechthild: Zurück zur Fremde. Landeskunde als interkulturelle Kommunikation. i: Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt/M 1995.

Krumm, Hans-Jürgen: Unterrichtsprojekte -praktisches Lernen im Deutschunterricht. i: Fremdsprache Deutsch 4, 1991.

Langer, Roy: Zwischenruf" - om tyske dårligdomme. i: Sproglæreren, 6/1995-1.

Langer, Roy: Enhedslæreren - en illusion! i: Lærebilleder - i en skole under forvandling. Undervisningsministeriets forlag 1995:2.

Risager, Karen: De nye faghæfter for engelsk, tysk og fransk. Hvad samler og hvad skiller? i: Sproglæreren 2, 1996-1.

Risager, Karen: [Hænger sprog og kultur nu også sammen?](#) i: Sprogforum Særnummer, 1996-2.

Risager, Karen: Nye veje i kulturformidlingen i kulturformidlingen i Vesteuropa og USA. i: Tværproglige Blade. Danmarks Pædagogiske Bibliotek 1988.

Rost-Roth, Martina: Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. i: Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt/M 1995.

Specht, Henrik: Kulturkendskab som begreb og som fag. Hvilke mål og hvilke midler? i: SELF, Seminariernes Engelsklærerforening, Supplement, 1985 nr. 1.

Uhlisch, Gerda: Kultur und Sprache - kontrastiv. i: Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt/M 1995.

van Dijk, Teun: Discourse Semantics and ideology. i: Discourse & Society. Vol. 6, No. 2. SAGE 1995.

Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram: Kulturverstehen im Deutschunterricht. i: Info DaF 20, 1993, s.516.

Tema: Den professionelle sproglærer



"Mere grammatikundervisning
- men sig ikke til nogen, at jeg har sagt
det"

Henning Nølke Professor,
dr. ling.merc.
Handelshøjskolen i Århus.

Det var forslaget fra en gymnasieelev, da han blev spurgt om, hvad han mente folkeskolen kunne gøre for at lette overgangen til gymnasiet. Det samme svar får man tit, når man spørger studerende på højere læreanstalter om, hvad de kunne ønske sig af gymnasiet.

Grammatik er klart nok ikke populært, hverken blandt lærere eller elever; men det burde det være og det burde det kunne blive. Hvorfor er det sådan, og hvad kan man gøre? For mig at se ligger hovedproblemet i, at al beskæftigelse med sprogets systematiske sider netop er koncentreret om 'grammatik' i betydningen af snæver sætningsgrammatik; lige netop den form for grammatik der ikke kan indfange tekstens opbygning, funktion og betydning.

Det sproglige bør stå mere centralt

Hvorfor efterlyser eleverne altid mere 'grammatikundervisning', samtidig med at de helst er fri for grammatik? Det er egentlig ikke så svært at forstå. Når man begynder at lære et fremmedsprog, er det spændende pludselig at kunne komme i kontakt med folk, der taler dette sprog. Man er glad for blot at kunne kommunikere lidt. Men snart føles en frustration over ikke bedre at kunne udtrykke, hvad man mener, og over aldrig at være sikker på, hvad den man prøver at tale med, egentlig føler og tænker. For at komme videre, må man mestre sproget bedre. Og selvom det er vigtigt at kunne mange ord, er det ikke nok. For at kunne ytre sig, altså producere tekster, må man også kunne sætte ordene sammen. Man må kunne mere 'grammatik', både på sætnings- og tekstniveau. Og man må også kunne ytre sig hensigtsmæssigt; så pragmatikken er også vigtig. Uden sproglig præcision på alle disse niveau'er forbliver det fremmede sprog "Mallorca-spansk". Og sproglig præcision bygger primært på grammatisk viden, viden om syntaks og morfologi. Kun gennem grammatisk viden kan vi fange de fine sproglige nuancer og dermed lidt bedre forstå, hvordan fremmedsprogede oplever og registrerer sig selv og verden, og hvordan de udtrykker tanker og følelser.

Naturligvis er der et gensidigt spil mellem sætningsgrammatikken, tekstlingvistikken og pragmatikken. Men det

fundament der leverer de sproglige redskaber og byggeklodser, er og bliver grammatikken.

Så snart man får brug for at komme lidt videre i tekstforståelse, i kulturforståelse osv., får man brug for et bedre sprogligt fundament. Kravet til sproglig præcision, både på sætnings- og teksts niveau, bliver derfor større og større, efterhånden som man kommer længere i uddannelsessystemet. Man læser flere og flere tekster, ser film, hører bånd. I takt hermed øges behovet for sproglig præcision. Mere grammatik er hele tiden nødvendig. Og dette gælder faktisk også for vort modersmål.

Hvorfor er grammatikken så røget ud?

Når det nu er sådan, at vi har brug for solid grammatisk basisviden, hvordan kan det så være, at den "hårde" grammatikundervisning er røget næsten helt ud af undervisningssystemet? Jeg tror, at det skyldes en kombination af to faktorer. Man har "glemt" den helt nødvendige sammenhæng mellem grammatik og sproglig udfoldelse - produktivt såvel som receptivt - og det har ført til, at der har været en tilbøjelighed til, at grammatikken blev et mål i sig selv. Følgen har været en undervisning, der i vidt omfang udviklede sig til mekanisk udenadslæren og regelindlæring. Undervisningen i grammatik rakte ikke ud over sig selv; den var ikke funktionel. Og samtidig har der i uddannelsessystemet måske været en generel tendens til, at de "hårde sider", de oprindelige kerneområder, af sprogfagene er røget ud; nogle grammatikere gik over til informationsteknologi eller tidligere litteraturer gik over til medielære. Denne udvikling skal uden tvivl netop ses som en reaktion mod en tradition, der var hård og ofte gold, og derfor ikke det hårde slid værd. Følgen har været, at de sproglige kerneområder er tørret ud, og at den nødvendige stringens i sprogindlæringen er glemt.

Hvad kan der gøres?

Nogle lærere jeg har diskuteret det med, siger: "Nedton teksten, styrk grammatikken!" Jeg er enig i, at grammatikken skal stå centralt, men resten må ikke glemmes; blot skal det hele ses i sammenhæng. Tekst og grammatik hænger uløseligt sammen. Vi kan jo ikke tvinge nogen til at vende tilbage til den gammeldags grammatikundervisning, og det er næppe heller hensigtsmæssigt. Latinskolen har spillet fallit. For det er nu en gang sådan, at vi hellere arbejder med det, der er sjovt, og at vi bedre forstår det, vi kan se et formål med.

Derfor må vi arbejde med at gøre den sproglige side attraktiv og på at undgå, at grammatikundervisningen (igen) bliver mekanisk udenadslæren og regelindlæring. Eleverne og de studerende skal kunne se nytten af at kunne grammatik. De skal forstå værdien af at vide, hvad de grammatiske udtryk dækker, og hvad de kan bruges til i konkrete situationer. Derfor skal grammatikken integreres i budskabsanalysen. Derved styrkes begge dele. Det bliver sjovere at analysere tekster, når man rent sprogligt kan eftervise helt ned i detaljen, hvordan de udtrykker dette eller hint budskab; og det bliver meget sjovere at lære grammatik, når man forstår, hvad de grammatiske strukturer kan bruges til, og hvorfor reglerne er, som de er.

Hvordan kan det gøres?

Løsenet er altså: Gør undervisningen i grammatik, sprog, tekst, kulturel kontekst osv. til ét organisk hele.

Ved indlæringen af grammatikken forklares denne hele tiden ved at relatere den til dens brug, dvs. til dens sammenhæng med tekster, situationer osv. De grammatiske regler forklares ud fra den kommunikative situation i bred forstand, så vidt det er muligt. Selvfølgelig vil mange regler som f.eks. verbernes bøjning stadig skulle indlæres på den "hårde" måde, men har man først fået øjnene op for det, kan mange regler relateres direkte til de forskellige brugssituationer. Det drejer sig om at tage det faktum alvorligt, at alle sætninger indgår i tekster, der indskrives i situationer. Mange grammatiske fænomener forstås simpelthen bedre i dette perspektiv.

Ved analyse af tekster (og andre sproglige manifestationer) inddrages grammatikken konsekvent til opnåelse af bedre forståelse af tekstens formål, budskab osv. Det giver sproglig bevidsthed, når eleven pludselig kan forklare sine tekstuelle intentioner og/eller interpretationer ved hjælp af stringente sproglige/grammatiske betragtninger. I denne forbindelse ville det utvivlsomt også være en god idé at inddrage et større spektrum af tekster, end det ofte er tilfældet - f.eks. funktionelle tekster og ikke blot "finkulturelle", litterære tekster.

Det er i øvrigt meget vigtigt, at grammatikken styrkes på samme måde i danskundervisningen. Ikke blot gælder de ovenstående argumenter naturligvis lige så meget for vort modersmål som for fremmedsprogene; men det vil også være lettere at gennemføre denne kombination netop her. Dertil kommer, at et godt grammatisk fundament i dansk vil lette fremmedsprogsindlæringen betydeligt.

Et par konkrete eksempler

Et par konkrete eksempler kan tjene til at illustrere, hvorledes disse tanker evt. vil kunne føres ud i livet. Eksemplerne er hentet fra min grammatik *Fransk grammatik og sprogproduktion*, der kommer på forlaget Kaleidoscope (Gyldendal) i efteråret 1996. Grammatikken er beregnet til gymnasieundervisning og til de(t) første år på en højere læreanstalt (bachelor-studiet). Denne grammatik indeholder først et kapitel "Hvad er grammatik?", som præsenterer de fundamentale grammatiske grundbegreber, og som omhandler ord og ordgruppers grundlæggende funktion(er). Her indføres begreber som *reference*, *prædikation*, *modalisering*, *diskursivt univers* m.m. Filosofien er, at disse begreber faktisk ikke er så vanskelige at forstå på et niveau, hvor de kan bidrage til forståelsen af de grammatiske regler. Begreberne benyttes senere i hele grammatikken og tjener til at forklare grammatiske regler og deres anvendelse.

For eksempel benyttes *reference* til at forklare anvendelsen af artikler, som er et af de klassiske problemer i fransk grammatik. Der skelnes mellem egentlige substantivgrupper, som har reference, og adjektivagtige substantivgrupper, der er uden reference. Denne forskel illustreres ved tegninger og udvalgte eksempler. Dernæst er det relativt enkelt at opstille regler for, hvornår et fransk substantiv har artikel, og for hvilken artikel der skal anvendes. Der sammenlignes hele tiden med den danske anvendelse af artikler, så denne metode er selvfølgelig endnu mere effektiv, hvis eleverne har haft en solid undervisning i dansk grammatik. En vigtig forskel på de to sprog er f.eks. at fransk altid i singularis, ubestemt skal angive, om referenten er tællelig eller ikke-tællelig, eller rettere om den skal opfattes som tællelig eller ikke-tællelig. Dette forklarer anvendelsen af den såkaldte delingsartikel (*du, de la de l'*) i singularis.

En anden vigtig forskel er den såkaldte artsartikel, fransk råder over. Den har danskere traditionelt store problemer med, hvilket i høj grad skyldes de grammatiske fremstillinger af den. Brugen af "artsartiklen" indgår naturligt i en forklaring af den bestemte artikels anvendelse, der som hovedregel angiver følgende: "*Den bestemte artikel anvendes i egentlige substantivgrupper (se §18) til at angive, at den eller det, substantivgruppen refererer til (= "referenten"), er kendt.*" (§40). Derefter er følgende simple regel tilstrækkelig: "*Den bestemte artikel kan også bruges i generaliserende udtryk, hvor substantivgruppen refererer til den betegnede gruppe, art eller kategori i sin helhed.*" (§43). Hermed gøres der rede ikke blot for de klassiske eksempler af typen *Le lion est un animal*, men også for eksempler som *Je préfère le vin blanc* over for *Je préfère du vin blanc*.

Fransk grammatik og sprogproduktion slutter af med et kapitel med titlen "Fra tanke til tekst". Heri tages en række grammatiske problemer op, som man sjældent finder i traditionelle grammatikker, men som er væsentlige netop for tekstforståelsen. Et eksempel er afsnittet om "*Forbindere (konnektorer)*" (§232). *Forbindere defineres som "ord eller udtryk, der bruges til at skabe (logiske) forbindelser mellem de forskellige sætninger i en tekst.*" Derefter gennemgås først forbindernes grammatiske typer og funktioner, hvorefter der gives en detaljeret beskrivelse af deres tekstuelle funktioner. Der insisteres hele tiden både på, hvilke grammatiske regler de er underkastet, og hvilke tekstuelle formål de tjener.

Det er vel overflødigt at pege på, hvor vigtig forståelsen af forbindernes funktion er for tekstforståelsen. Det forekommer oplagt, at anvendelsen af forbindere bør diskuteres meget tidligt i undervisningsforløbet. De er væsentlige for sprogforståelsen og sprogproduktionen, og samtidig hører de til de letteste sider af grammatikken. Alligevel viser erfaringen, at dette er et af de sidste områder, der berøres, hvis det da overhovedet berøres. Selv studerende på sidste år på en højere læreanstalt har ofte et kraftigt underforbrug af forbindere.

Det bliver ikke i morgen

At ændre sprogundervisningen og indsætte grammatikken på den plads, som den har krav på i kraft af dens nytte

og nødvendighed, er naturligvis ikke gjort på én dag. Så vidt jeg er orienteret, er de fleste lærere næppe i dag uddannede og dermed kvalificerede til at påtage sig denne form for undervisning. For eksempel er de ovennævnte begreber som reference, prædikation osv. delvis fremmede for dem, hvorfor de er tilbøjelige til at betragte dem som vanskelige og derfor uegnede til indføring på gymnasie - endsige folkeskoleniveau. Men alt nyt synes svært. Og det meste er under alle omstændigheder nyt for eleverne. Der er dog ingen grund til at tro, at begreber, der direkte kan forbindes med den sproglige virkelighed, skulle være vanskeligere at forstå end abstrakte grammatiske regler. Beviset er vel, at disse abstrakte regler netop ofte ikke forstås, men blot læres udenad.

Der vil altså være tale om en lang udvikling. Læreruddannelsen er, for så vidt angår den rent sproglige del, ikke længere tidssvarende og må lægges om. Der er tale om et opgør med en lang latinskoletradition. Men - og det skal understreges - det drejer sig slet ikke om at smide alt det gamle ud, men om at udnytte den nye indsigt og viden, sprogvidenskaben har opnået i de senere år, til at inddrage relevante kontekstuelle aspekter i sprogundervisningen.

Der vil selvfølgelig stadig være områder af grammatikken, der simpelthen blot skal læres; men sådan er det jo overalt i livet. Der følger altid noget surt med, hvis man virkelig vil have noget ud af det, man foretager sig. Man kan imidlertid håbe, at den større motivation, der opnås fra områder af grammatikken, som kan "forstås" på denne måde, smitter af på områder, der (desværre) stadig må indterpes. Så vil meget være nået. Grammatikken får sin rette plads, og eleverne vil ikke mere være flove ved at være glade for grammatik, for **så er grammatik sjovt**.

Litteratur

Nølke, Henning: Fransk grammatik og sprogproduktion. Kbh.: Kaleidoscope, 1997. 335 s.

Tema: Den professionelle sproglærer

Lærerkvalifikationer 3-semesteres studier i universiteternes sprogfag



Dorte Etzerodt
Cand.mag. i spansk og religion.
Formand for Spansklærerforeningen.



Margrethe Mørch Olsen
Cand.mag. i fransk og religion.
Formand for Fransklærerforeningen.

Misforholdet mellem de kvalifikationer, en sproglærer i de gymnasiale uddannelser faktisk har brug for, og de kvalifikationer, det er muligt at opnå på halvandet år, er åbenbar, ikke blot for de gymnasiale sproglærerforeninger, men også for universiteterne og universitetscensorerne, jf. rapporten *Evalueringscentret under Undervisningsministeriet*, som et led i ministeriets arbejde med kvalitetsudvikling og evaluering af de videregående uddannelser.

I rapporten konkluderes der, "*at sidefaget er for kort til at opnå egentlig undervisningskompetence. Halvandet årsværk er ikke tilstrækkeligt til at udvikle de sproglige kundskaber - hverken mundtligt eller skriftligt. De bliver for spinkle til, at de kan bruges til det, der er hensigten: varetagelse af undervisning på gymnasialt niveau...At lade kandidater med en sådan baggrund forstå undervisningen på gymnasialt niveau er at give sorteper videre til næste generation. Det må anses for uansvarligt.*" (rapporten, side 39)

RUC har ikke noget, der kaldes sidefag. Alle deres sproguddannelser, som bygger på to års basisuddannelse, er af tre semestres varighed, og derfor er situationen den samme på RUC som på de øvrige universiteters sidefagsuddannelser. Dette fremgår da også af den nævnte rapport: "*Det vurderes, at 1 1/2 års fagstudium er for kort til at sikre tilstrækkeligt sprogligt niveau hos de færdige kandidater*". (s.138)

Samme rapport anbefaler, at sidefaget, når det skal kvalificere til undervisning på gymnasialt niveau, forlænges med mindst et halvt årsværk, idet de sproglige kvalifikationer, der kræves til varetagelse af undervisning på gymnasialt niveau, ikke ses at kunne opbygges på kortere tid. Desuden anbefales det i rapporten, at studiestartskravet som minimum sættes til B-niveau, dvs. for de berørte sprogfag, fransk, italiensk og spansk, det højeste gymnasiale niveau (fransk dog næsthøjeste). Endelig anbefales det også i rapporten, at der sker en styrkelse af færdighedsfagene i universitetsstudiet, bl.a. ved at gøre målsproget til arbejdsprog i så mange discipliner som muligt og ved at øge kravet om viden om kontrastive forhold.

De gymnasiale sprogforeninger kan kun bifalde de anbefalinger, der fremsættes i rapporten. Det er bydende nødvendigt, at der sker en forbedring af kvalifikationerne hos kandidaterne med sidefagsuddannelse. Specielt for begyndersprogene er det helt uomgængeligt, at kandidaterne får længere tid til at konsolidere deres praktiske færdigheder. To års sprogundervisning er for spinkelt som grundlag for at begynde et universitetsstudium.

Administrativt er det helt problemløst at definere et fagligt niveau på 1,5 årsværk i forhold til en hovedfagsuddannelse på 4 årsværk. Man spreder blot de enkelte brøkdele af de 1,5 årsværk på de mest grundliggende discipliner i grunduddannelsen og overbygningsuddannelsen. Dermed får man en fortyndet, for ikke at sige udvandet, udgave af et fireårigt studium.

Argumentet for, at en sådan procedure ikke blot er administrativt men også fagligt meningsfuld, er at man lærer faget i sin helhed, blot ikke i samme detaljeringsgrad.

Når man specificerer de enkelte discipliner, kan der jo da også fifles en smule, så de halvandet årsværk i realiteten svarer til to. Men der er grænser. Dels skal der være en vis overensstemmelse mellem årsværkdefinitionerne i grundfag/overbygningsuddannelsen og sidefagsuddannelsen, dels er der grænser for, hvad selv den bedst motiverede studerende kan overkomme på 1,5 til 2 år.

Det største problem er imidlertid, at årsværkdefinitionerne primært beskriver vidensdimensionen i fagene, mens færdigheds-dimensionen er så godt som ubeskrevet - ihvertfald hvad angår tidsforbrug. Det er i de fleste tilfælde ikke noget stort problem. På fire år er der en del elastik, og - hvad der er nok så væsentligt - der er masser af modningstid: tid til befæstelse og automatisering af indlærte kundskaber af såvel videns- som færdighedsmæssig art.

Når tidsrammen er halvandet år, bliver modningstiden for færdighedssiden imidlertid kritisk. Der er ikke megen elastik, og den elastik, der måtte være, er brugt til at definere disciplinerne så omfattende, at det - i hvert fald på papiret - ser fagligt forsvarligt ud at kalde sidefaget for en hel uddannelse (støttet af et "hovedfag").

Det graverende forhold er, at der ikke er nogen automatik mellem videnstilegnelsen og færdighedstilegnelsen. Det er muligt at bestå eksamen i vidensdisciplinerne i fremmedsprogsfag, uden at færdighedskravene er blot tilnærmelsesvist acceptabelt opfyldte.

Sprogfærdighed kræver nemlig i en vis udstrækning et selvstændigt arbejde ud over videnstilegnelsen, et arbejde som ikke er tildelt årsværksbrøkdele.

Den konventionelle udmøntning i dele af årsværk og de studerendes smertegrænse sætter rammer for, hvor meget der kan indgå i en sidefagsuddannelse. Men virkeligheden i de gymnasiale uddannelser sætter grænser for, hvor smalt et fagligt grundlag man kan overleve med.

Virkeligheden er nemlig, at man skal bestride en undervisning af helt samme art som den, hovedfagsfolk skal kunne bestride. Der er her i hvert fald to kritiske tærskler, som begge har med den personlige sprogfærdighed at gøre: overlevelsestærsklen og imitationstærsklen.

En underviser, som behersker sit fag i utilstrækkeligt omfang, eller som jævnlige begår faglige fejltagelser, kan ikke fastholde den respekt hos eleverne, som er en forudsætning for, at undervisningen bliver taget alvorligt. Man kan som lærer simpelthen ikke overleve, hvis man gang på gang begår fejl, som man fordrer, at eleverne ikke må begå.

Fremmedsproglærere skal kunne fungere som imitationsmodeller for eleverne. Det sætter en række krav til lærerens personlige sprogbeherskelse. Den skal være i det væsentlige korrekt, og den skal være så omfattende, at der til enhver tid er et formuleringsoverskud.

Oven i kommer selvfølgelig de øvrige færdigheder, som er snævrere knyttet til de traditionelle universitære fagdiscipliner: færdighed i at analysere og forstå sætninger og tekster, færdighed i at give regler for udtale, betydning, syntaks og sprogbrug, samt de pragmatisk færdigheder: færdighed i at identificere og vurdere

stilistiske træk og færdighed i at identificere, hvilken kulturel sammenhæng et givet udtryk eller en given tekst indskrives i.

for GYMSPROG (Gymnasieskolernes Sproglærerforeninger).

Redaktionel kommentar:

Som forfatterne skrev, har RUC ikke noget, der kaldes sidefag; RUC har såkaldte kombinationsfag med gymnasiekompetence i begge fag. Siden arbejdet med den omtalte evalueringsrapport er blevet afsluttet, er der desuden på RUC blevet indført nogle ændringer, der styrker sprogfagene: Hvis de studerende starter i den humanistiske basisuddannelse, skal de dér gennemføre sprogfaglige studier i et nærmere bestemt omfang, før de kan fortsætte i overbygningen. Hvis de studerende starter i den samfundsvidenskabelige eller naturvidenskabelige basisuddannelse, og hvis de ønsker gymnasiekompetence, får de et ekstra halvt år til sprogstudierne i overbygningen.

Tema: Den professionelle sproglærer

Den programmerede hemmelighedsfuldhed - om litteraturpædagogik

Flemming Olsen
Studielektor, cand.mag. (engelsk og fransk).

*And none can read the text, not even I.
(Tennyson, The Idyls of the King)*

Naturvidenskab ved vi jo heldigvis hvad er: det er et område hvor præcision og veldefinerethed hersker. I fysikken eksisterer der et nogenlunde veldefineret totalbillede, som individuelle anskuelser må indordne sig under: man må spørge naturen, hvis love altid virker.

Inden for humaniora er situationen radikalt anderledes - f.eks. er en tekst ifølge sin etymologiske betydning bare noget der er vævet sammen. Litteraturens genstandsområde er hele tilværelsen - omfattende ikke bare naturlovene, men også menneskene - og på det område har vi ikke mulighed for at nå en modsigelsesfri og udtømmende totalforklaring. Vi spørger måske nok naturen, men lige så meget vores egen indre natur, dvs. at vores fremgangsmåde er erkendt subjektiv; sandhedsbegrebet er et andet - men ikke nødvendigvis ringere - end naturvidenskabernes. Det er derfor ikke forbavsende, at der alene i vort århundrede har været i hvert fald 4 "verdensbilleder" eller paradigmer for den rette måde at behandle og vurdere litteraturen på.

Den impressionistiske skole, der var en reaktion mod den Sainte-Beuve- og Taine-inspirerede positivistiske behandlingsmåde, så sit ideal i den geniale belæste og menneskekloge litterat der kunne give rammende og kongeniale tolkninger. Fornemme resultater opnåedes (jfr. Paul Rubow), men metoden blev ifølge sin natur elitær: hvor mange af os almindelige dødelige er sådanne ideelle læsere? Fra et pædagogisk synspunkt er metodens svaghed, at den ikke lader sig undervise i.

Det er karakteristisk, at skolerne eller retningerne inden for litteraturkritikken opstår som en reaktion mod forgængerne.

Nykritikken skar alle de impressionistiske falbelader væk og satte teksten i centrum: målet var en præcis og tekstnær læsning. Det bragte frisk luft i kritikkens pauluner, men man løb snart ind i nogle vanskeligheder: man kan ikke forstå en tekst ordentlig uden at have en vis viden om dens sociale, kulturelle og tidsmæssige kontekst, altså det hermeneutiske dilemma: man må forstå noget, før man kan forstå noget. Og endelig er der i betydelig udstrækning tale om et subjektivt skøn når man skal afgøre, hvad der står og ikke står i en tekst.

Den tanke tog *receptionsæstetikken* op: ansvaret for, hvad teksten er eller bliver til, ligger hos læseren; det man kalder litterært sprog er i virkeligheden udsprunget af en holdning hos læseren: når han får at vide, at det værk, han skal i gang med, er poesi, vil han læse med "poesi-seende" øjne. En af denne skoles bannerførere, Stanley Fish, så klart nødvendigheden af at sikre sig mod en nærliggende konsekvens, nemlig den at der bliver lige så mange - hver for sig legitime - læsemåder som der er læsere. Derfor fastslog han, at litteraturbegrebet er en konvention, hvorved han i nogen grad må siges at have undermineret sin egen teori. Og vi andre er jo egentlig lige vidt.

Dekonstruktionisterne gør den skrevne tekst suspect, idet det for dem gælder om at nedbryde teksten for at finde ud af hvad den "i virkeligheden" siger. Kritikken, at en tekst for at være en palimpsest, der skjuler lige så meget som - eller mere end - den siger, har givet imponerende resultater, men kan også i mindre nænsomme hænder føre på afveje. Den er svær at bruge som undervisningsbaggrund, fordi den ikke bare forudsætter stor belæsthed, men også skatter meget til læserens subjektivitet.

Det vil ses, hvordan "medspillerne" i tekstbehandlingen skiftes til at dominere: kritiker, tekst, læser, forfatter; og når modellerne ændres, ændres metoderne selvsagt også. Det er også værd at bemærke, at ingen af de fire opfattelser på noget tidspunkt har været eneherkende, samt at den geniale kritiker altid har kunnet opnå sublime resultater uanset hvilket paradigme han lod sig styre af - eller ikke lod sig styre af.

Selv om der nok kan siges at være en vis konsensus om, hvad begrebet litteratur omfatter - ganske vist er det ikke let at give en definition, men de færreste vil vel kalde en togbillet for litteratur - vil det ses, at kloge mennesker har anlagt forskellige betragtningsmåder på hvordan tekster rettelig bør behandles og vurderes. Problemerne bliver selvfølgelig ikke mindre for den, der skal bruge litterære tekster som undervisningsmateriale - især når disse tekster er skrevet på et andet sprog end elevernes modersmål.

Når man behandler dette emne i skriftlig form, har man tit en lidt flov fornemmelse af, at man skildrer en idealiseret tilstand, som eliminerer alle de konkrete vanskeligheder af praktisk art, der uundgåeligt opstår i en undervisningssituation: nogle elever er uforberedte, andre har ikke bøgerne med, nogle "melder sig ud" af undervisningen, og for alle gælder det jo, at koncentrationsniveauet ikke er egalt igennem en hel time. Alt det vil jeg frejdigt se bort fra, ligesom jeg heller ikke vil komme ret meget ind på valget af tekster.

Hvad stiller man op med et "blødt" fag, der desuden er karakteriseret af at have en kunstnerisk dimension? Det er kommet på mode at skelne mellem "hårde fag" som fysik og kemi og "bløde fag" som f.eks. litteratur. Men det kan gøres gældende, at selv de blødeste fag rummer krav til præcision og koncentration - ved tekstbehandling f.eks. en disciplineret måde at læse teksten på og præcis brug af en række tekniske termer, der er vores arbejdsredskaber. Og for resten behøver "det bløde" i faget ikke at være synonymt med uforpligtende pludren.

Det har ligget implicit i det, der hidtil er sagt i denne artikel, at de tekster, man - f.eks. i gymnasiet - bruger som fremmedsprogligt undervisningsmateriale, er litterære tekster. Det kan der gives gode grunde til: litteraturen viser hvordan sproget kan bruges i forskellige former for kommunikation (jfr. hvordan kommunikationsmodellen er anvendelig til at "lukke en tekst op": *who says what to whom, how, why, and with what consequences?*); litterære tekster indbyder til at fortælle, diskutere, argumentere, kritisere, problematisere og konkludere, dvs. at de næsten uundgåeligt genererer forskellige former for *fluency*. En litterær tekst giver et problem mere kød og blod end en statistisk oversigt eller en embedsmandsrapport. Da litteraturen beskriver måder at forholde sig til tilværelsen på, har den mulighed for at udvide læserens erfaringsområde og øge hans menneskelige indsigt: Den kan give læseren mange aha-oplevelser: sådan synes altså denne forfatter, at problemet skal anskues og illustreres. Hertil kommer den ikke uvæsentlige glæde og berigelse ved at møde et kunstværk, som ideelt set er en lykkelig forening af sproglig beherskelse og indholdsmæssig dybde.

Desværre ved man ikke ret meget om, hvad der sker med et menneske, når han læser på højt niveau; så vi er altså kun meget foreløbigt i stand til at svare på, hvordan eleverne læser. Men vi kan måske sige at forståelse begynder med respons over for ord og deres adfærd, isoleret og i kontekster. Situationen ved læsning er formodentlig analog med det, der sker når vi afkoder ethvert andet budskab. Vi har måske også lov til at hævde,

at eleverne har forstået en tekst i den udstrækning, de er i stand til at vise os, at de kan påvise, identificere, skelne, vælge, kombinere, forklare, karakterisere, beskrive og vurdere - altså verbalisere nogle mentale holdninger.

Det, man "underviser i", når man arbejder med tekster, er ikke litteraturen som institution; det drejer sig snarere om det generelle nedslag i det specifikke. Altså, f.eks.: teksten belyser problemet kultursammenstød set gennem denne forfatters temperament og illustreret ved det drama, som han har præsenteret verden for. Hvad er det for en opfattelse af problemet, han gør sig til talsmand for? Hvordan kan den mest frugtbart diskuteres? Kan den lære os noget nyt? En tekst er jo på én gang noget unikt og noget, der peger ud over sig selv, og denne reference udadtil kan aldrig kappes over.

En fremmedsproglærer skal altså ride på to heste: teksten på det fremmede sprog skal forstås, og optimalt set skal den give eleverne en kunstnerisk oplevelse. Det er derfor af afgørende betydning, at teksten rammer et rigtigt niveau i forhold til dem, der skal beskæftige sig med den: sprogligt set skal den være overkommelig, selv om det ikke gør noget, at sproget er i overkanten i forhold til modtagerne, hvis indholdet er fængslende; indholdet skal være adækvat, hvilket f.eks. betyder ikke på et for højt abstraktionsniveau. Det ideelle ville selvfølgelig være, hvis der på begge felter kunne etableres en progression, men det er lettere sagt end gjort. Men da eleverne skal *lære* noget, også af indholdet, er det vigtigt, at de læser tekster om andre aldersmæssige, sociale og kulturelle grupper end den, de selv tilhører. Og en vis tilegnet paratviden er heller ikke at foragte: hvordan er en tragedie opbygget?

I den praktiske undervisningssituation melder problemerne sig hastigt: der er tale om træning i fremmedsprog - hvornår og hvor meget skal der rettes sprogfejl, hvis eleven er i gang med at formulere noget, der for ham er magtpåliggende, og som måske endda kan være af betydning for vores allesammens helhedsopfattelse? Arbejdet forløber optimalt set som en dialog, men hvordan gør læreren opmærksom på at ikke alt er lige relevant? Her hjælper det måske et stykke af vejen, at moderne elever generelt er lydhøre over for overbevisende argumentation. Det gælder om at lade tusind blomster gro, men på den anden side skal sikkerhedsnettet også spændes ud, så Maren i kæret ikke lades totalt i stikken. Og endelig: hvor går grænsen mellem præcision og pedanteri?

Målet må være, at vi stopper, før diskussionen af teksten bliver mord på teksten. Lærerens samvittighed skal have fred over for teksten, og elevernes selvrespekt skal bevares; og selv om manipulation ikke kan undgås, er det bedst hvis eleverne ikke har indtryk af at være blevet åndeligt befamlet.

Det mål vi skal nå frem til er ikke givet "ovenfra"; der eksisterer ingen universalmodel, som vi skal udfylde. Universalmodeller er enten for simple eller for komplicerede: simple modeller egner sig til ukomplicerede værker (f.eks. sådanne hvor personer nærmer sig arketyper), men kommer til kort over for mere komplicerede tekster. Indviklede modeller kan blive så detaljerede, at der bliver tale om en særbeskrivelse for enkelte værk - og så er vi lige vidt.

Det må naturligvis også tages i betragtning, at det, man har kaldt litterær kompetens ikke er en ligeligt fordelt størrelse; det er sproglig kompetens for øvrigt heller ikke. De virkelig skarpsindige læsere får kun ringe hjælp af håndfaste regler, og i mange tilfælde er "reglerne" jo kun verbaliseringer af dygtige kritikeres intuitioner, som er blevet "universaliseret".

Selv om målet ikke er givet, er det ikke ensbetydende med, at tekstarbejde bliver det rene kaos: den lineære tanke er en god allieret, og progressionen vil tit være diskursiv snarere end tangential - dog med rigelig plads til intuition, pludselige indfald og uforudsete kommentarer. Men igen vil en erfaren lærer føle, at der er en ofte betydelig diskrepans mellem det, der skrives i velmente bøger og artikler (som f.eks. denne), og den mindre glamourøse virkelighed i klasseværelset. *Naturligvis* vil vi stræbe efter at forstå mindre kontekster i lyset af større, og tidligere i lyset af senere; men den begavede elev vil føle slig adstadig fremadskriden som værende gumpetung og i sin - principielt påskønnelsesværdige - iver springe frem til det resultat, som læreren først havde planlagt som klimaks på en længere lirke og snakken. *Naturligvis* skal vi have rede på forholdet mellem del og helhed, således at delene præger helheden og helheden er mere end summen af delene; men den tunge elev vil

kun med stort besvær kunne fatte de enkelte deles relevans og skaffe sig overblik over helheden - ja måske endda ikke forstå den. *Naturligvis* slipper vi ikke jordforbindelsen og holder os til stadighed tekstens egne forudsætninger for øje; men vi ser jo også gerne, at eleverne bruger deres fantasi - som imidlertid ikke må være, hvad vi vil kalde vildtvoksende og udisciplineret! *Naturligvis* begynder vi med teksten og breder os derfra i ringe - men det er utroligt svært at opnå konsensus om i hvilken rækkefølge disse ringe skal optræde. *Naturligvis* ser vi helst, at eleverne også får en kunstnerisk oplevelse ud af arbejdet med i hvert fald nogle af teksterne; men selv om læreren lægger materialet aldrig så snedigt til rette, kan han jo ikke uden videre spørge eller argumentere sig frem til at putte en oplevelse (hvad det så er!) ind i elevernes bevidsthed.

En ret almindelig progression i tekstarbejdet går fra beskrivelse til tolkning. Og her melder sig spørgsmålet om, hvorvidt det ikke er overflødigt at have et forklarende mellemled som f.eks. en lærer. Kan man ikke lade teksten øve sin umiddelbare indflydelse? Selvfølgelig kan man det. Det kan være ligefrem befriende at nøjes med en læsning af teksten uden en overbygning i form af en fortolkning; og det kan være udfordrende en gang imellem at sige: "*Så, venner, nu har vi læst denne tekst. Hvad synes I der er værd at tale om i forbindelse med teksten?*"

Imidlertid deler jeg ikke den opfattelse, at en tekst nødvendigvis mister sin charme og sin virkning ved, at man drøfter visse midler (tekniske o.a.), som dens forfatter har anvendt for at opnå denne virkning, eller at man prøver at diskutere dens emne og placere det i en større sammenhæng. I øvrigt fortolker man jo Biblen på livet løs. Jeg tror heller ikke, at eleverne mister deres åndelige blomsterstøv ved at blive hjulpet frem til at få lidt struktur på deres respons over for teksten. I øvrigt kan en hjælpende hånd være nødvendig over for en svært tilgængelig tekst.

Men i øvrigt: hvorfor skulle vi ikke erkende vores ansvar som opdragere og ciceroner i litteraturens templer og følgelig læse nogle værker, som vi ganske enkelt mener, at eleverne har godt af at læse - selv om de måske umiddelbart vil forekomme svære? Hvorfor skal vi gøre afbigt for, at fortolkningerne er resultater af vores eget slid med teksterne, måske igennem adskillige år, og derfor noget vi kan stå inde for, når vi i fællesskab arbejder os frem i retning af sådanne fortolkninger? Det er manipulation, bevares, men lad os ikke glemme, at i langt det overvejende antal tilfælde er alternativet til lærerens fortolkning - ingen fortolkning.

Når en forælder fortæller sine børn en historie, vil de normalt lytte ivrigt; det synes at ligge dybt i den menneskelige natur, at vi nyder at høre en historie. Børn vil gerne diskutere den hørte historie med andre, f.eks. med den forælder, der lige har læst den; de er opmærksomme ikke bare på handlingsgangen, men også på prægnante udtryk der anvendes i fortællingen for at karakterisere personerne eller stederne. Og når historien er færdig, siger de tit: "*Det er ligesom ...*", eller "*Jeg ved da godt hvorfor han gjorde sådan ...*", eller "*Det kan jeg huske fra ...*" eller "*Jeg har engang set ...*".

Situationen med en tekst i klasseværelset er analog med det, der sker, når en forælder fortæller sine børn en historie: her er teksten noget, vi allesammen har læst, og vi arbejder med den i en blanding af induktiv og deduktiv metode.

Da historien er skrevet på et fremmedsprog, vil det ofte være naturligt at begynde med at fortælle den, ikke in extenso, men i form af et resume. Herved slår vi to fluer med et smæk: vi træner færdigheden i at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt, og vi får lejlighed til at tale forholdsvis frit om et stof vi alle er fortrolige med.

Når vi derefter snakker om historien, går vi et skridt videre: efter at have redegjort for, *hvad* forfatteren siger, går vi videre til at se på, *hvordan* han siger det. Altså, hvordan er historien skruet sammen, og hvad opnår forfatteren ved at gøre det på netop den måde? Her kommer mange elementer ind: disponering, beskrivelse af steder og personer, brug af sproget, og meget andet. Og her går vi sprogligt et skridt videre end til den blotte resumeren: her kommer størrelser som argumenteren, kritiseren, spørgen osv. ind.

Tredje fase begynder, når vi stiller hinanden spørgsmålet om, hvad meningen kan være med historien, hvad forfatteren mon ønsker at lære os, og hvad det er for en menneskelig grundsituation, der her illustreres. Er historien/behandlingen/moraleen ventet eller uventet? Hvordan falder forfatterens udsnit af livet sammen med (evt. afviger fra) vore egne forestillinger eller erfaringer? Er det muligt at påpege paralleller eller kontraster til noget, vi har læst, set på film eller erfaret?

Det vil ses, at vi uden de store armbevægelser har etableret en treklang: Talefærdighed, tekstforståelse og modenhed - altså også en indholdsmæssig progression. Selv om der selvfølgelig er glidende overgange, er der tale om en klar fase-inddeling, og selv om f.eks. velbegavede elever kan komme til at spolere den programmerede hemmelighedsfuldhed, står den overordnede struktur dog fast. Og vi vil opdage flere nyttige ting: at den gode tekst bliver fyldigere og rigere jo mere der arbejdes med den; at litteratur ikke bare er særdeles velegnet til at fremkalde samtale, men også til at gøre os klogere på mangt og meget om tilværelsen og menneskenes børn; og endelig at samvær - måske kan man driste sig til at sige intelligent samvær - omkring tekster er noget uendelig værdifuldt.

Og det er i grunden slet ikke så dårligt.