

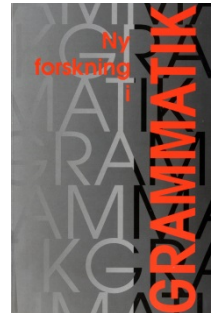
Ny Forskning i Grammatik

Titel: At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogstudier.
Udfordringer og perspektiver

Forfatter: Susana Silvia Fernández

Kilde: Ny Forskning i Grammatik 16, 2009, s. 91-110

URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/nfg/issue/archive>



© Forfatterne og Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet, 2009

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Ny Forskning i Grammatik (1993-2012) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogsstudier. Udfordringer og perspektiver

Susana Silvia Fernández

1. Indledning: Grammatikundervisningens 4 funktioner

Denne artikel handler om de didaktiske udfordringer, som grammatikundervisning på de videregående fremmedsprogsstudier indebærer. Der er ingen tvivl om, at både undervisere og studerende betragter grammatikken som en central komponent i fremmedsprogsstudierne (fx optræder grammatikrelaterede fag på alle sprogstudier på Aarhus Universitet (se tabel 1), hovedsageligt på Bachelor-uddannelserne). Begge parter har desuden store og tydelige forventninger til, hvad grammatikundervisningen bør dække over og bidrage med (se afsnit 5). Men parternes forventninger er ikke altid i overensstemmelse med hinanden, hvilket kan give frustrationer. Desuden har ordet *grammatik*, efter min erfaring som underviser, en dårlig klang for mange studerende, som anser disciplinen for nødvendig, men svær og utiltrækkende. Set med mine fremmede øjne¹ virker det som om, denne dårlige klang gennemsyrrer hele det danske uddannelsessystem, og bl.a. udmønter sig i pudsige detaljer som det faktum, at ordet *grammatik* ikke én eneste gang bliver nævnt i den nye læreplan for spansk på Stx-uddannelsen (UVM: 2006). Forholdet mellem de studerendes og undervisernes syn på faget udgør en pædagogisk udfordring, men det er langt fra den eneste.

1. Jeg kommer fra et uddannelsessystem (det argentinske), hvor grammatik er et centralt element både i modersmåls- og fremmedsprogsundervisningen, allerede fra folkeskolen.

	Tysk	Brasiliansk	Spansk	Fransk	Engelsk	Italiensk
BA	Lingvistik og fonetik Moderne sprogbeskrivelse Oversættelse og praktisk grammatik	Grammatik og fonetik	Grammatik og tekstproduktion Grammatik og kommunikation Grammatik	Grammatik og tekstproduktion Grammatik og kommunikation Grammatik	Morfologi og syntaks Semantik og pragmatik	Grammatik og tekstproduktion Grammatik og kommunikation Grammatik
KA		Sprogbeskrivelse	Pædagogisk grammatik	Grammatik og tekstlingvistik		Grammatik

Tabel 1 – Grammatikrelaterede discipliner i fremmedsprogstudierne på Institut for Sprog, Litteratur og Kultur (Aarhus Universitet) ifølge gældende studieordninger i 2008

En anden pædagogisk udfordring ligger i det faktum, at grammatikken på disse studier varetager en række forskellige funktioner, som alle til en vis grad bør tilgodeses i undervisningen: Man kan starte med at nævne, at grammatik har en klar støttestrøktion i forhold til de studerendes fremmedsprogstilegnelse. Selvom adgangskravet nu om dage for de fleste studier er niveau A fra gymnasiet eller lignende, må vi indse, at vores studerende ved studiestart langt fra er færdige med at tilegne sig det pågældende fremmedsprog. Hvis vi betragter eksplicit grammatikundervisning som værende til gavn for fremmedsprogstilegnelse generelt, kan der ikke være tvivl om disciplinens støttende funktion også på de videregående uddannelser. Faktisk er denne støttende funktion helt central i de studerendes forventninger til faget (se afsnit 5).

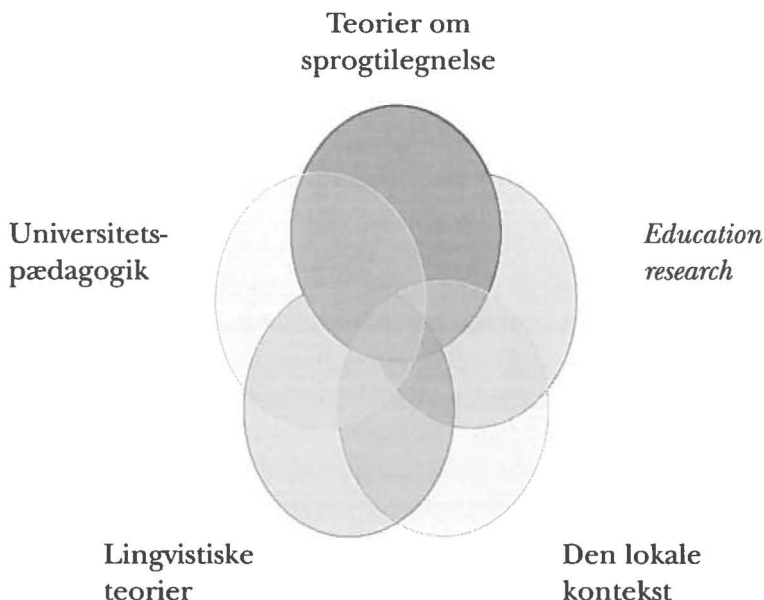
Men jeg vil også påstå, at disciplinen har en teoretisk funktion. Den bidrager til at skabe den lingvistiske dannelse, som vores studerende skal opnå ved deres studium. Som de humanistiske fremmedsprogstudier er organiseret i Danmark lige nu, er der tale om tre bærende søjler: sprog, litteratur og kultur, hver søjle med sin teoretiske ballast såvel som sit praktiske indhold. I den sproglige søjle bør optræde en indføring i grammatik og lingvistiske teorier som en måde at systematisere og perspektivere sprogbeskrivelsen på. Omfanget vil naturligt afhænge af, hvilket studietrin vi befinder os på.

Selvom vores kandidater i dag heldigvis er eftertragtede på det private arbejdsmarked og ender med at udfylde en bred vifte af arbejdsopgaver, er det ikke desto mindre sandt, at mange af dem afsættes i uddannelses-systemet, nærmere bestemt på de gymnasiale uddannelser. Faktisk er vores studier den eneste eksisterende uddannelse af gymnasiesprog-lærere i landet. Derfor har disciplinen grammatik også en pædagogisk funktion på de videregående uddannelser, idet studierne skaber kom-mende undervisere. Ved pædagogisk funktion forstår jeg, at de stude-rende har brug for (grammatik-)didaktiske redskaber til anvendelse i deres fremtidige virke som sproglærere.

Afslutningsvis vil jeg nævne en mulig fjerde funktion, som vi gramma-tikundervisere er ganske modvillige over for, men som ofte rekvireres af vores kollegaer fra andre discipliner og af de studerende, nemlig en støttefunktion for andre discipliner på studiet. Hvor mange gram-matikundervisere er ikke blevet "overfaldet" af kollegaer, som på første semester undrer sig over, hvorfor man ikke har undervist i passiv endnu, når de studerende har brug for passiv i deres oversættelsesøvelser? Eller af kollegaer, som ikke kan forstå, hvordan en bestemt studerende har kunnet bestå sin grammatikeksamen, når den pågældende studerendes skriftlige niveau på fremmedsproget er intet mindre end katastrofalt? Eller af studerende, som beder deres grammatiklærer om hjælp til at løse deres tekstanalyseopgaver? Eksemplerne på denne slags situationer er mange, og læseren kan sikkert tilføje sine egne til listen. Jeg har bare nævnt nogle få episoder, som jeg har oplevet for nylig, og som i mine øjne skaber en yderligere udfordring i undervisningen. Selvom man med rette kan vælge at afvise disse anmodninger eller bebrejdelser, tyder henvendelserne på, at omverdenen ofte betragter grammatikken som et redskabsfag, samtidig med at den har en alt for stor tiltro til den eksplicite grammatikundervisnings øjeblikkelige effekt (fx i forhold til korrekt skriftlig produktion).

Denne mangfoldighed af funktioner, som kendetegner grammatikken på de videregående uddannelser, placerer disciplinen i et krydsfelt af synsvinkler og arbejdsområder, som underviseren må tage i betragtning. Støttefunktionen til sprogtilegnelsen og den pædagogiske funktion fører os direkte til det meget omfangsrige felt af sprogtilegnelsesteorier og sprogdidaktik. Den teoretiske funktion kræver et bevidst og informeret

valg af teoretisk tilgang, dvs. vi befinder os i feltet af lingvistiske teorier, og forholdet til andre discipliner kræver, at vi er klar over studierne struktur og profil, hvilket jeg vil indskrive i det nyere felt kendt som *education research* eller uddannelsesforskning. Når vi nu snakker om grammatikundervisning specifikt i universitetets regi, er det uundgåeligt at fokusere på universitetspædagogik, et område som i de seneste år har vundet terræn her i Danmark. Sidst men ikke mindst er den lokale kontekst central, da jeg vil påstå, at udfordringerne i undervisningen varierer alt efter, hvor i verden vi agerer. I den lokale kontekst inkluderer jeg uddannelses- og politiske institutioner samt de traditioner og holdninger, som gør sig gældende i samfundet (fra både elevernes og lærernes side) vedr. undervisningen. Figur 1 opsummerer på grafisk vis disse fem faktorer, som jeg udfolder i resten af artiklen.



Figur 1 – Universitetsgrammatik i et krydsfelt

2. Grammatikken og sprogtilegnelsesteoriene

Af pladshensyn er det i denne artikel ikke muligt at præsentere hele historien om den lange debat, som har fundet sted i årenes løb blandt

sprogdidaktikerne angående grammatikkens rolle i sprogundervisningen. I meget få ord har grammatikken bevæget sig fra ærespladsen i undervisningen i den traditionelle grammatik- og oversættelsesmetode (hvor fokus var på de sproglige former: *focus on forms*) til en helt perifer placering i Krashens (1982) *natural approach* (hvor fokus ikke længere var på formen, men på betydningen: *focus on meaning*) til en mellemplads i den nu herskende kommunikative metode, hvor både form og betydning er i centrum (*focus on form*). (Long 1991)²

Der hersker i dag ikke tvivl blandt didaktikerne om, at en form for eksplicit grammatikundervisning er nødvendig for at fremme den lærendes fremmedsprogstilegnelse. Et utal af empiriske undersøgelser har vist flere gavnlige effekter ved grammatikundervisningen (Nassaji & Fotos 2004). Man ved i dag, at grammatikundervisningen har en positiv virkning på læringshastigheden, korrektheden i den sproglige produktion og det endelige færdighedsniveau. Man ved ligeledes, at undervisningens effekt varierer, alt afhængigt af hvilket grammatisk element den handler om, dvs. ikke alle grammatiske fænomener egner sig lige godt til eller kræver eksplicit undervisning. Og endelig ved man, at læringsruten ikke påvirkes af grammatikundervisningen, dvs. at den lærende tilegner sig grammatikken, når han/hun er udviklingsmæssigt klar til det (se Pienemanns *teachability hypothesis* i fx Ellis 2002).

Debatten har været hed gennem tiderne og har ikke blot handlet om grammatikkens rette plads i sprogundervisningen, men også om hvordan grammatikundervisningen skulle foregå: eksplicit vs. implicit; deduktivt vs. induktivt; på sætningsniveau eller på tekstniveau; mekanisk gennem *drills* eller mere kommunikativt; med fokus på selve produktionen eller på inputbehandlingen (Van Patten 2003).

I dag er synspunkterne mere nuancerede, og man har for længst indset, at det ikke drejer sig om modsætninger og dikotomier, men om komplementære elementer, som alle kan og bør være til stede i undervisningen, dog selvfølgelig ikke nødvendigvis alle sammen på én gang. Jeg kalder dette mere åbne og nuancerede syn på grammatikken

2. For en mere udførlig beskrivelse se fx Cadierno (1994), Hinkel og Fotos (2002) eller Tornberg (2007)

den rummelige tilgang. I den rummelige tilgang er der plads til og brug for både sætnings- og tekstniveauet; deklarativ og instrumentel viden; eksplicit og implicit undervisning; deduktiv og induktiv undervisning; mekanisk og kommunikativ øvelse i både produktion (output) og inputbehandling.

Litteraturen om grammatikdidaktik er omfattende og videnskabeligt baseret på udførlige eksperimentelle analyser. På denne basis har flere didaktikere forsøgt at definere, hvad den gode kommunikative grammatikundervisning er (se fx Mitchell 2000, Larsen-Freeman 2002, Pennington 2002, Schneider 2005). Nøgleordet er i dag *consciousness-raising*, bevidstgørelse, som Ellis (2002) forklarer på følgende måde:

The goal of a grammar syllabus becomes not that of teaching learners to use grammar but of helping them to understand how grammar works. (Ellis 2002: 27)

Spørgsmålet er nu, om denne rigdom af videnskabelig litteratur bliver tilstrækkeligt taget i betragtning og anvendt af os grammatikundervisere på de danske videregående uddannelser. I et spørgeskema afleveret i 2008 til 24 danske universitetsgrammatikundervisere fra forskellige fremmedsprog har hele 75 % svaret, at teorierne om sprogtilegnelse og sprogpedagogik er mindre vigtige eller ikke vigtige, når de planlægger et grammatikforløb på universitetet.

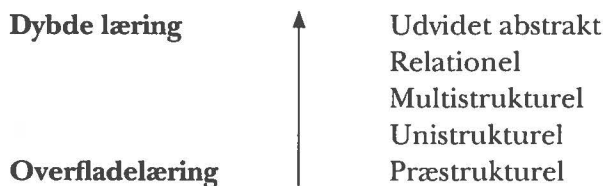
Uden at pege fingre vil jeg gerne slå et slag for større inddragelse af sprogdidaktik (herunder grammatikdidaktik) på vores KA-studier og især på adjunkt-pædagogikum. Den langvarige tradition med manglende pædagogiske og didaktiske overvejelser i universitetsverdenen er langsomt ved at vende takket være de nye centre for pædagogisk udvikling (fx CFU – Center for Undervisningsudvikling – på det Humanistiske og det Teologiske Fakultet, AU; eller PUCS – Pædagogisk Udviklingscenter Sundhedsvidenskab på KU for blot at nævne et par), pædagogiske initiativer som kollegial supervision, og ikke mindst adjunkt-pædagogikumforløbene. Sidstnævnte har sat stor fokus på universitetspædagogik (se næste afsnit), men mangler efter min mening i høj grad fokus på decideret fagdidaktik, i hvert fald inden for fremmedsprog, som er det område, jeg har kendskab til.

3. Grammatikken i universitetsregi

I dette afsnit vil jeg meget kort skitsere de to områder, universitetspædagogik og uddannelsesforskning, som fokuserer specifikt på universitetsverdenen, og som på hver sin vis også påvirker vores grammatikundervisning.

Mens sprogdidaktik og sprogtilegnelsesteorier ikke virker særligt populære hos de adspurgte grammatikundervisere, er universitetspædagogik en lille smule mere inde i varmen. Kun 62% svarede, at universitetspædagogik er mindre vigtig eller ikke vigtig for deres planlægningsarbejde. Denne lidt øgede interesse for eller kendskab til universitetspædagogik stammer muligvis fra de tidligere nævnte adjunkt-pædagogikumforløb, som i dag er obligatoriske som pædagogisk forberedelse til en lektorstilling på universiteterne.

Hovedsageligt gennem universitetspædagogikkens guru Biggs (2003) har vi på disse kurser lært om det konstruktivistiske syn på læring, om *alignment* – dvs. kohærensens mellem faglige mål, undervisning og bedømmelse – og ikke mindst om SOLO, Biggs' berømte læringstaksonomi (se figur 2), som kan hjælpe os med at skelne mellem overflade- og dybdelæring.



Figur 2 – Biggs (2003) SOLO (Structure of Observed Learning Outcome)-taksonomi

Selvom meget kan siges om den til tider overdrevne interesse for Biggs' værk blandt adjunktpædagogikumsarrangører, er fokuset på universitetspædagogik kærkomment. Det er svært at planlægge og udføre undervisning på universitetet uden et klart syn på, hvordan vores studerende lærer nyt stof³, hvad forskningsbaseret undervisning inde-

3. Men 67 % af de adspurgte grammatikundervisere svarede, at læringsteoriene er mindre vigtige eller ikke vigtige i deres planlægning.

bærer, og hvad uddannelsestrinnet (fx bachelor- eller kandidatniveau) betyder for progression⁴, målsætning, bedømmelseskriterier etc.

Helt konkret i forhold til grammatikundervisningen er jeg særligt interesseret i at arbejde med progressionen mellem de forskellige uddannelsestrin. Hvordan adskiller den grammatik, vi underviser i på universitetet sig fra den grammatik, som de studerende har fået på gymnasiet? Er det mere af det samme, fordi “de alligevel ikke har lært noget” eller “de har glemt det hele”, eller er der både kvalitative og kvantitative forskelle i det, vi gør?⁵ En ønskværdig kvalitativ forskel er den teoretiske vinkel, som jeg vil diskutere i næste afsnit.

Ud over progression, som så at sige udgør et internt forhold i grammatikundervisningsudviklingen, er der et eksternt forhold, som også spiller en rolle i undervisningens planlægning, nemlig grammatikkens forhold til de andre discipliner i studiet, og dermed grammatikken set i lyset af studiets profil i det hele taget. I min spørgeskemaundersøgelse viste det sig, at grammatikunderviserne lægger en betydelig vægt på disse to faktorer: 70 % mener, at forholdet til andre discipliner er en vigtig eller meget vigtig faktor, når de planlægger et grammatikforløb på universitetet. 67 % mener, at det samme gælder for studiets profil i sin helhed.

Grammatikken falder inden for de lingvistiske/sproglige moduler på studierne sammen med discipliner som tekstproduktion eller skriftlig sprogfærdighed, mundtlig sprogfærdighed, fonetik og oversættelse. Man kan undre sig over denne atomisering af det lingvistiske område, når man i sprogdidaktikken i dag insisterer kraftigt på en øget integration af de sproglige færdigheder (Kumaravadivelu 2003). Som et klart eksempel kan nævnes den *task*-baserede tilgang, som er en afstikker af den kommunikative metode. Denne og beslægtede moderne tilgange har tilsyneladende haft svært ved at overvinde den lange tradition for

4. Her er der enighed: 87 % svarede at betragtninger om progression er vigtige eller meget vigtige i deres planlægning.

5. Rapporten Fremtidens Sprogfag (UVM 2003: 17) peger på “en klar progression, så der ikke blot fra niveau til niveau gives mere af det samme i undervisningen”. Desuden foreslår rapporten, at “[e]levens tilegnelse af sproglig viden tager udgangspunkt i de større sproglige elementer for på de højere niveauer at koncentrere sig om detaljen.”

at adskille færdighederne, som stammer fra 1950ernes og 1960ernes audiolinguale metode. Studieordningerne på universitetet afspejler i høj grad stadigvæk den atomiserende tendens, men nye tiltag spirer langsomt frem.

Jeg vil tillade mig at reklamere for de senest udviklede BA-studieordninger for spansk, fransk og italiensk på Institut for Sprog, Litteratur og Kultur, AU. Her har vi håndteret forholdet mellem grammatik og de andre lingvistiske discipliner ved at integrere de mere teoretiske discipliner med de praktiske, således at der fx på første semester findes en samlet eksamen i Grammatik & Tekstproduktion og en samlet eksamen i Fonetik & Mundtlig Sprogfærdighed, og på andet semester en eksamen i Grammatik & Kommunikation. Desuden er der et fælles forløb ved navn "Tværfagligt introduktionsprojekt", som strækker sig over den første måned af studiet, og som har til formål at introducere den studerende til sammenhængen mellem fagets forskellige discipliner. Som led i dette projekt arbejdes der i de forskellige 1. semester-discipliner med de samme tekster, således at den studerende får et indtryk af, hvordan hver af disciplinerne bidrager til forståelsen af forskellige aspekter af disse tekster, og hvordan den enkelte disciplin bidrager til studiets helhed⁶. Disse fælles forløb stiller krav til underviserne om samarbejde og koordination, som af nogle kan føles som en byrde, men de har den store fordel, at de giver både studerende og undervisere det store overblik. Det kan lette undervisningens planlægning.

Det overordnede mål må være at skabe et kohærent og tidssvarende fremmedsprogstudium, og på dette område kan man næppe påstå, at det danske universitetsmiljø har ligget stille. Det SHF-finansierede Sprog- og Kulturnetværk, som agerede fra 2003 til 2005, har både skabt en vigtig debat om fremmedsprogsstudiernes profil i globaliseringens tidsalder og produceret en omfattende litteratur om emnet (Hansen 2002 og 2004, Birkelund *et al.* 2005, Andersen *et al.* 2006). Netværket fokuserede stærkt på paradigmeskiftet fra den gamle filologi, med dens romantiske opfattelse af sproget (et sprog = en nation og et sprog = en kultur) til det moderne fremmedsprogstudium, som sigter mod interkulturel kommunikation i en tidsalder, hvor begrebet nation svækkes

6. Se også Fernández (2007)

i takt med udviklingen af det globale samfund. Paradigmeskiftet indebærer et ændret mål i fremmedsprogundervisningen: fra stræben efter *native-like* sprogfærdighed til kultur- og sprogformidling.

Spørgsmålet, jeg er interesseret i, er igen, hvilken betydning disse ændrede forhold har for grammatikundervisningen, eller hvilke nye krav der stilles. Et nyt krav til grammatikundervisningen kan være et sprogsyn, hvor sprog betragtes som kommunikation frem for system. Dette fører naturligt til næste afsnits emne, nemlig den teoretiske synsvinkel.

4. Grammatikken og den teoretiske vinkel

Universiteternes særkende er forskningsbaseret undervisning. Selvom begrebet kan forstås på flere forskellige måder, er det ofte fortolket på den måde, at underviserne skal undervise i det, de forsker i, og ud fra den samme teoretiske vinkel som i deres forskning. Jeg er principielt enig i denne fortolkning, men kan samtidig se potentielle problemer i forhold til grammatikundervisningen.

En ting er sikker: At vælge den mest hensigtsmæssige teoretiske tilgang er én af de pædagogiske udfordringer, som grammatikundervisningen står over for, eller det er i hvert fald ét af de didaktiske valg, som enhver underviser må foretage ved planlægning af et grammatikforløb. Både når man fokuserer på grammatikkens støttefunktion for sprogtilegnelsen, og når man sigter mod den teoretiske (lingvistisk dannende) funktion, vil spørgsmålet om den bedst egnede teoretiske tilgang opstå. Det rigtige svar kan afhænge af, hvor fokus ligger, hvilket er en udfordring, når nu fokus efter min mening bør ligge begge steder på samme tid.

Fra et lingvistisk dannende synspunkt kan det være relevant at præsentere den studerende for en vifte af de mest udbredte grammatiske teorier. Eller man kan simpelthen vælge at præsentere den lingvistiske teoriretning, som underviseren selv indskriver sig i som forsker. Men grammatikkens støttefunktion for sprogtilegnelsen kan stille helt andre krav. Her har vi med en pædagogisk grammatik at gøre, og en pædagogisk grammatik vil i sagens natur vægte sprogindlæring højt. En pædagogisk grammatik vil desuden altid basere sig på et bestemt syn på sprogets natur, dvs. en

bestemt teori (Tomlin 1994). Spørgsmålet er, om alle teoriretninger i samme grad kan håndtere et fokus på sprogindlæring.

Som før nævnt fokuserer de nye fremmedsprogsstudier på interkulturel kommunikation, hvilket stemmer overens med den moderne kommunikative tilgang til fremmedsprogsundervisning, som betragter sproget som kontekstualiseret social aktivitet. Fokus er på tilegnelsen af den kommunikative kompetence (Canale & Swain 1980, Savignon 1998). I denne kontekst har flere grammatikere talt for en funktionel grammatik som den bedst egnede pædagogiske grammatik:

Under the assumption of communicative language teaching theory, the development of L2 grammar arises from successful discourse use of the new language. A pedagogical grammar must address how grammatical constructions are deployed in discourse, which is precisely what functional grammars do. ... Since full communicative ability in L2 requires the learner to master use as well as form, one cannot be satisfied with a pedagogical grammar which does not address how grammatical forms are employed in discourse interaction. Any linguistic theory which restricts its descriptive and explanatory scope to syntactic form exclusively must, by its own definition, fail to provide the theoretical, descriptive, and explanatory bases on which a pedagogical grammar must be constructed. (Tomlin 1994: 141, 142)

En funktionel pædagogisk grammatik som ovenfor beskrevet bør opfylde flere krav. For det første må den række ud over sætningsniveauet og videre til diskursen:

[S]entence grammar (understood in the traditional sense as the rules that underlie structures and choices within closed sets) must become discourse grammar, that is to say, a grammar that is fully explicable only with reference to contextual features and speakers' or writers' moment-by-moment creation of interaction. (Hughes & McCarthy 1998: 266)

Dette fokus på diskursen medfører, at de grammatiske fænomener ikke betragtes isoleret, men i deres pragmatisk kontekst, som indebærer

viden om deltagere, mål og emne. En pædagogisk grammatik er en kontekstualiseret grammatik:

[K]nowing the literal and decontextualized meaning of an utterance and being able to produce it with grammatical accuracy are only a part (some would say a small part) of being able to use the utterance appropriately in a variety of communicative contexts. One needs contextual knowledge (pragmatic knowledge regarding participants, purpose, topic, etc.) in addition to knowledge of grammar and lexis to be able to do this. (Celse-Murcia 2002: 119)

Sidst, men ikke mindst, må den funktionelle pædagogiske grammatik ikke begrænse sig til de grammatiske fænomeners anvendelse i skriftlig tekst, men bør også tage mundtligheden i betragtning:

[W]e have expressed the view that language pedagogy that claims to support the teaching and learning of speaking skills does itself a disservice if it ignores what we know about the spoken language. Whatever else may be the result of imaginative methodologies for eliciting spoken language in the second-language class-room, there can be little hope for a natural spoken output on the part of language learners if the input is stubbornly rooted in models that owe their origin and shape to the written language. (McCarthy & Carter 2002: 51)

Jeg deler denne interesse for funktionel grammatik i en pædagogisk kontekst (se Fernández 2007), og arbejder for tiden (Fernández under udgivelse) didaktisk med en helt bestemt gren af den funktionelle grammatik, Kognitiv Lingvistik (se fx grundlæggerne Langacker 1987, 1991 og Lakoff 1981). Denne teoris implikationer for sprogtilegnelse er langsomt ved at blive udforsket (Taylor 1993 og 2002, Pütz *et al.* 2001, Achard & Niemeier 2004, Evans & Tyler 2005). Min hypotese er, at Kognitiv Lingvistik kan belyse forholdet mellem det enkelte sprog og den kultur, det hører til, samt give en forklaring på de sociokulturelt baserede konceptuelle strukturer, som viser sig, når man sammenligner – og ikke mindst når man prøver at lære – forskellige sprog. En fordel ved Kognitiv Lingvistik er, at fokuset ikke

blot falder på de enkelte grammatiske fænomener, men på et samlet billede af det grammatiske system, hvilket kan give de studerende et integreret syn på grammatikken gennem en forståelse af de kognitive mekanismer, som medvirker til, at sprogene er struktureret, som de er.

Mit primære ærinde er imidlertid ikke at fremme Kognitiv Lingvistik eller andre funktionelle tilgange. Jeg vil blot vise, at valget af teoretisk udgangspunkt i undervisningen langt fra er et uproblematisk spørgsmål. Tværtimod kan der nemt opstå en konflikt mellem underviserens teoretiske tilhørsforhold i forskningsregi og didaktiske hensyn.

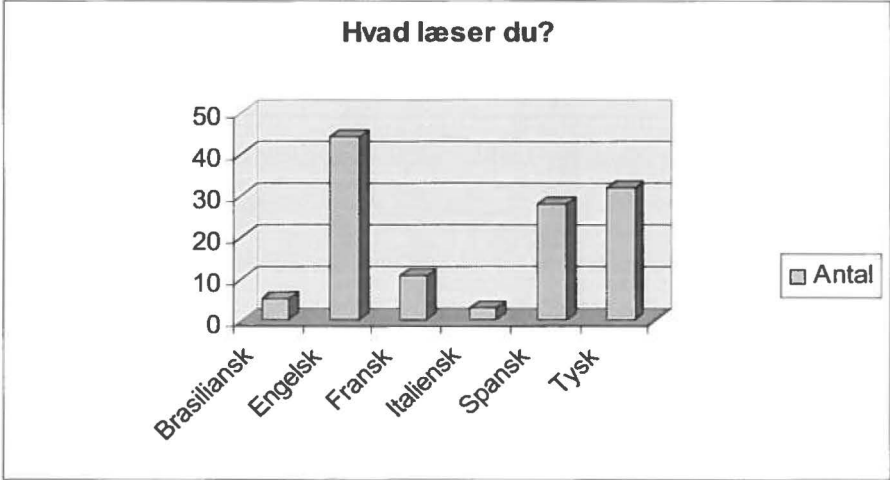
5. Grammatikken i den lokale kontekst

Som nævnt i indledningen er den lokale kontekst endnu en faktor, som påvirker undervisningsplanlægningen. Den lokale studietradition, den uddannelsesmæssige lovgivning i landet, de didaktiske materialer som man har til rådighed og endda den bestemte studieordning, man er nødt til at respektere, er alle elementer som enten begrænser eller guider vores pædagogiske valg.

I dette afsnit vil jeg vende tilbage til den lokale faktor, jeg startede min artikel med, nemlig de forskellige forestillinger, som studerende og undervisere møder hinanden med. Jeg har i min egen undervisning oplevet, at de studerende kommer til studiet med klare meninger om, hvad disciplinen grammatik burde indeholde. De baserer holdningerne på deres tidligere oplevelser med fremmedsprogsundervisning, både på gymnasiet og ved udenlandske sprogkurser (fx på en sprogskole i Spanien). De forventer, at grammatikundervisningen på deres Bachelorstudium skal foregå som en fortsættelse af det, de allerede kender, og de kan blive forbeholdne eller frustrerede, når de mødes med en helt anden tilgang.

For at få mere konkrete viden har jeg udleveret et spørgeskema til alle de nye bachelorstuderende på Institut for Sprog, Litteratur og Kultur, AU, i 2008. Ud af en total på 143 nye studerende har jeg fået svar fra 123, fordelt på brasiliansk, fransk, italiensk, spansk, engelsk og tysk som

vist i figur 3. De studerende svarede på mine spørgsmål umiddelbart før deres første grammatiktime. De havde således ikke kendskab til deres kommende grammatikforløbs indhold eller struktur og svarede alene ud fra deres egne forventninger.

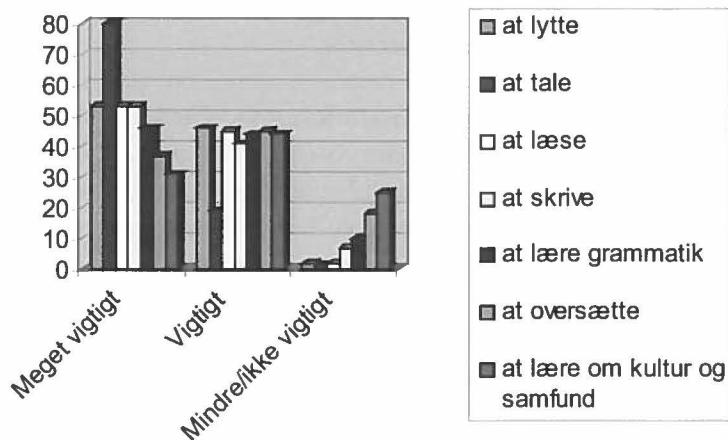


Figur 3 – Respondenternes fordeling på fremmedsprog

Ét spørgsmål gik ud på, hvad de studerende betragter som vigtigt, når de lærer sprog. Figur 4 viser, at der er enighed om, at talefærdigheden er det vigtigste. De tre andre klassiske færdigheder, at lytte, at læse og at skrive, følger et stykke efter, tæt efterfulgt af grammatik og derefter af oversættelse. Et tankevækkende resultat er, at samfund og kultur kommer ind på en klar sidsteplads på trods af det aktuelle fokus på koblingen mellem sprog og kultur⁷.

7. Bl.a. inden for den kommunikative metode i sprogundervisningen.

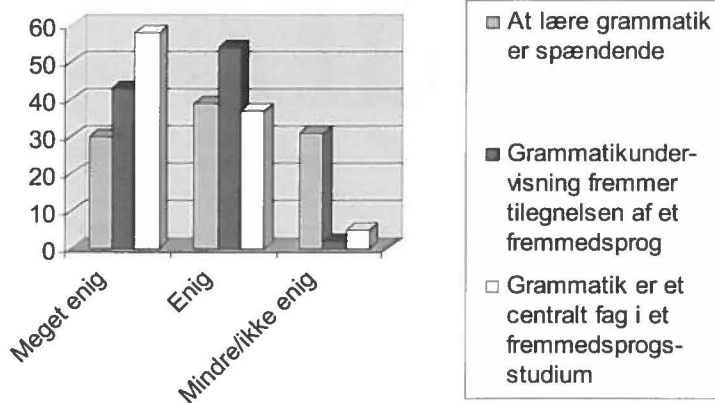
Hvad er vigtigt for dig, når du lærer sprog?



Figur 4 (i procenter)

Det næste spørgsmål (figur 5) fokuserer specifikt på de studerendes vurdering af disciplinen grammatik. Der er enighed om, at grammatikundervisning fremmer sprogtiltagelsen, og at den er et centralt

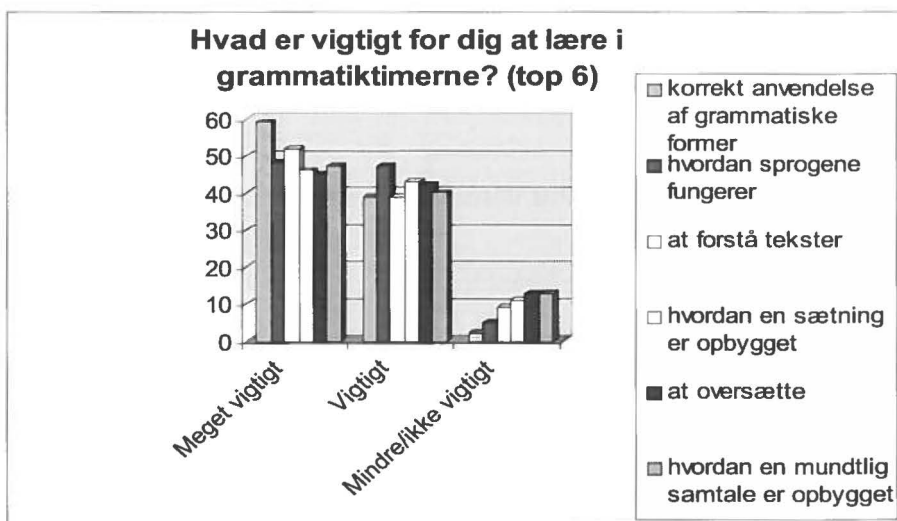
Er du enig i følgende udsagn?



Figur 5 (i procenter)

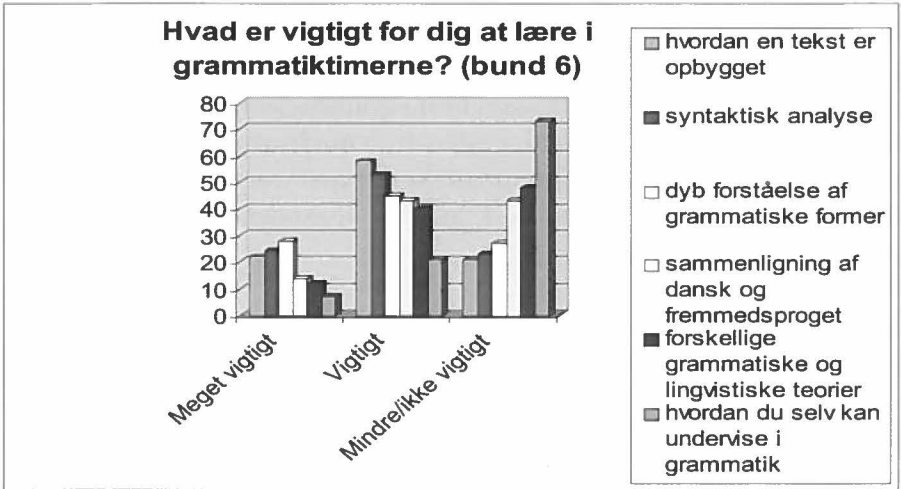
element på et fremmedsprogsstudium. Men der er blandede meninger om, hvorvidt grammatik er spændende. Her skal det nævnes, at de nye engelskstuderende var betragteligt mere negative over for grammatikken end alle andre respondenter.

Figur 6 og 7 viser, hvad de studerende betragter som vigtigt i deres kommende grammatikundervisning. De ønsker først og fremmest at lære den korrekte anvendelse af grammatiske former, mens mere teoretiske indsigter som en dyb forståelse af grammatikken, diverse lingvistiske teorier og endda syntaktisk analyse tillægges mindre betydning. Der ligger med andre ord tilsyneladende en undervisningsmæssig udfordring i at engagere de studerende i grammatikkens teoretiske funktion. Den klare sidsteplads går dog til den pædagogiske funktion ("hvordan du selv kan undervise i grammatik"), hvilket tyder på, at vores nye studerende (endnu) ikke betragter sig selv som kommende undervisere.



Figur 6

Af pladshensyn kan jeg ikke præsentere mere detaljerede data for forskellene mellem de forskellige sprog, men som nævnt ovenfor var



Figur 7

der faktisk betydelige forskelle, primært mellem engelsk og de øvrige sprog. De engelskstuderende var således særligt negative over for grammatik. I et åbent spørgsmål, hvor jeg bad de studerende om at nævne, hvilke emner de forventer vil indgå i deres grammatikundervisning på universitetet, fik jeg en meget lav svarprocent fra de engelskstuderendes side. De romanske og tyske studerende var derimod bedre i stand til at opremse en række grammatiske fænomener, de forventer at blive præsenteret for i undervisningen. Specielt de tyskstuderede udtrykte ønsker om at lære tekniske og latinske begreber, samt historiske perspektiver. De få svar fra engelskstuderende antyder manglende grammatisk viden (“aner det ikke, har ikke haft grammatik før”) eller interesse (“lad lingvisterne tage sig af grammatik, så tager jeg mig af litteratur”). Med denne korte sammenligning vil jeg blot gøre opmærksom på, at udfordringerne for underviserne kan være ret forskellige, afhængigt af hvilket sprog vi har med at gøre. De undervisningstraditioner, som knytter sig til hvert enkelt sprog, kan have stor betydning. Fx kan de engelskstuderendes svar være udtryk for, at grammatikundervisning ikke prioriteres højt i faget Engelsk på gymnasieniveau. Det kan også være udtryk for, at de studerende (fejlagtigt?) tror, at de allerede har opnået et højt sprogligt niveau.

6. Konklusion

I denne artikel har jeg givet et overblik over en række forskellige faktorer, som spiller en rolle i tilrettelæggelsen og udførelsen af et grammatikforløb på et videregående humanistisk fremmedsprogstudium. Blandt andet har jeg lagt fokus på grammatikkens funktioner i studierne og på de forskellige forventninger og krav, som de studerende har til vores undervisning.

Min pointe er, at enhver undervisningssituation kræver didaktiske overvejelser, og at didaktiske overvejelser kræver solid didaktisk og pædagogisk viden. Grammatikundervisningen på universitetsniveau er ingen undtagelse, selvom vi universitetsundervisere ikke nødvendigvis er vant til at tænke i disse retninger eller trænet heri. Med min nuværende forskning prøver jeg at bidrage til udviklingen af området sprogdidaktik på de videregående uddannelser.

Henvisninger

- Achard, M. & Niemeier, S. (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Andersen, H.L., Lund, K. & Risager, K. (red.) (2006). *Culture in Language Learning*. Århus: Aarhus University Press.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.
- Birkelund, M., Magnussen, A. & Nørgaard, N. (red.) (2005). *Sproglig konstruktion af kulturel identitet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Cadierno, T. (1994). On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations. *Pluridicta* 29.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Celse-Murcia, M. (2002). Why it Makes Sense to Teach Grammar in Context and through Discourse. I Hinkel & Fotos (red.)
- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/ Foreign Language Curriculum. I Hinkel & Fotos (red.)
- Evans, V. & Tyler, A. (2005). Applying Cognitive Linguistics to Pedago-

- gical Grammar: The English Prepositions of Verticality. 2005. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5, 2, (ss. 11-42).
- Fernández, S. (2007). En diskursiv tilgang til grammatik undervisning på spansk BA-uddannelsen. *Sprogforum* 39.
- Fernández, S. (under udgivelse). Los aportes de la lingüística cognitiva a la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras en el nivel universitario. *Actas del XVII Congreso de Romanistas Escandinavos*. Tampere: Tampere Universitet.
- Hansen, H.L. (red.) (2002). *Changing Philologies. Contributions to the Redefinition of Foreign Language Studies in the Age of Globalisation*. København: Museum Tusulanum Press.
- Hansen, H.L. (red.) (2004). *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies*. København: Museum Tusulanum Press.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (red.) (2002). *New perspective on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, R. & McCarthy, M. (1998). From Sentence to Discourse: Discourse Grammar and English Language Teaching. *Tesol Quarterly*, Vol. 32, No. 2, 263-287.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven & London: Yale University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II. Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2002). The Grammar of Choice. I Hinkel & Fotos (red.)
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. I K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (red.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (ss. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- McCarthy, M. & Carter, R. (2002). Ten Criteria for a Spoken Grammar. I Hinkel & Fotos (red.)
- Mitchell, R. (2000). Applied Linguistics and Evidence-based Classroom

- Practice: The Case of Foreign Language Grammar Pedagogy. *Applied Linguistics* 21/3: 281-303.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 126-145.
- Pennington (2002). Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice. I Hinkel & Fotos (red.)
- Pütz, M. et al. (red.) (2001). *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Pütz, M. et al. (red.) (2001). *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Savignon, S. (1998). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Schneider, J. (2005). Teaching grammar through community issues. *ELT Journal*. Volume 54/4.
- Taylor, J. (1993). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. I R. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (eds.) *Conceptualizations and mental processing in language*. Berlin/NY: Mouton de Gruyter.
- Taylor, J. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: OUP.
- Tomlin, R. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. I T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tornberg, U. (2007). *Sprogdidaktik*. København: Alinea.
- Van Patten, B. (2003). *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- UVM (Det Danske Undervisningsministerium) (2003) *Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvordan og hvorfor*
- <http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag/index.html>
- UVM (Det Danske Undervisningsministerium) (2006). Læreplan for Spansk på Stx-uddannelsen <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Fagenes%20sider/Fag%20S-AA/Spansk%20-%20stx.aspx>