



Hanne Geist

Lektor, cand. mag.
Køge Gymnasium.
hanne@geist.dk



Dorte Frstrup

Adjunkt, cand.mag.
VUC Horsens.
dorte.frstrup@skolekom.dk

Nye skolegrammatikker ønskes

Som masterstuderende i fagpædagogik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i Odense (DIG) har vi i en semesteropgave undersøgt gymnasiets gængse læremidler til grammatikundervisning i henholdsvis tysk og fransk. Vores resultater er forbløffende ensartede, og det er de samme problemfelter, vi har fået øje på. Overordnet drejer det sig om denne diskrepans: I sprogfagenes bekendtgørelser gives der udtryk for, at grammatikken skal have en tjenende funktion i forhold til det kommunikative; at den skal være middel, ikke mål. Men den holdning synes læremidlerne ikke at afspejle.

Det fremherskende sprogsyn i de ungdomsgymnasiale uddannelser i dag er kommunikativt. Vore elever skal først og fremmest kunne begå sig i kommunikationssituationer - de skal kunne lytte, forstå, tale, skrive og læse på målsproget (på forskellige beherskelsesniveauer, naturligvis). De skal altså ikke (nødvendigvis) eksplicit kunne diverse grammatiske regler og bøjningsmønstre.

Det fremherskende sprogtilegnelsessyn inden for fremmedsprogsforskningen foreskriver, at grammatik - som et nødvendigt værktøj til at udvikle, nuancere og forfine sprogforståelse og sprogproduktion - bedst læres *i kontekst*. Overført til sprogundervisning i praksis medfører det, at der skal fokuseres på grammatik i sammenhæng med det indhold, man vil give samtalen, eller i tilknytning til den tekst, man er ved at læse. Problemerne skal tages i den rækkefølge, de behovsmæssigt måtte dukke op, og altid i kontekst, aldrig løsrevet. Desuden skal fokus flyttes fra at være koncentreret omkring *output* - det sprog, eleverne producerer - til i højere grad at være rettet mod bearbejdning af *input* til *intake*.¹ Det vil sige, at begrebet sproglig opmærksomhed bliver centralt.

Det fremherskende læringsyn er generelt konstruktivistisk: læring er ikke et spørgsmål om at overføre viden fra læremidler/lærer til elev, men om en konstruktionsproces,

hvor eleven er subjekt i sin egen læreproces og ikke objekt for lærerens undervisning. Læring er således også procesorienteret, ikke kun indholdsorienteret! Hertil kommer, at læring ikke kun er et rent individuelt kognitivt anliggende, men at læring finder sted i *social interaktion*. Eleverne skal i dialog med hinanden og med stoffet for derigennem at *forhandle sig frem til/konstruere* deres egen viden.

Men hvad med læremidlerne?

Uwe Helm Petersen kritiserede allerede i 1989 de traditionelle (skole)grammatikker for ikke at befordre elevernes intersproglige udvikling pga. deres „isolerende og atomiserede sprogsyn“. De er produkt- og systemorienterede, hvor de burde være holistisk procesorienterede. Han peger på faren ved, at grammatik bliver et mål i sig selv i stedet for at føre til grammatisk bevidsthed som et middel til, at eleverne kan blive bedre til at forvalte deres egen indlæring. Grammatik bør først sættes ind, når eleverne har behov for det i en bestemt kommunikativ sammenhæng. Her skal den bruges til at fremme hypotesedannelse og -afprøvning.

Også hos Ulrika Tornberg betones elevens egenaktivitet, men samtidig det kooperative aspekt: „Ved en problemfokuseret, induktiv arbejdsmåde, hvor eleverne selv skal opdage reglerne, forsøge at formulere dem, strukturere dem og omstrukturere dem i deres egne eksempler og desuden gøre det i grupper, kan vi formodentlig involvere flere elever i grammatisk problemløsning.“

De danske lærebøger

Det er synspunkter, som tager afsæt i en moderne, kommunikativt orienteret fremmedsprogsforskning. Den er det svært at se spor af i de danske skolegrammatikker med tilhørende øvelser til brug i gymnasiet.

Det hører til undtagelserne, at der her gøres opmærksom på arbejdsformer. Det interaktive medtænkes altså ikke som en faktor, der fremmer indlæringen. Det samme gælder den kontekstuelle ramme. Der lægges sjældent op til, at eleverne skal opdage regler og regelmæssigheder, og de får sjældent lejlighed til selv at eksperimentere med det, de har øvet sig på. Til gengæld er de foretrukne øvelser oversættelse af isolerede sætninger og indsætningsøvelser.

Robert DeKeyser giver en overbevisende forklaring på, hvorfor de mange mekaniske, mere eller mindre drill-prægede øvelser ikke har den forventede effekt - nemlig at gøre *deklarativ viden*² til *procedureviden*³: Learneren trækker kun på den deklarative viden de første par gange, de enkelte, ensartede trin i øvelsen gennemføres. Derpå opgives enhver kobling af betydning, form og funktion, og udfyldningen foregår på grundlag af analogi. Der er ikke længere tale om kognitive aktiviteter, men netop om noget rent

mekanisk. Det medfører ifølge nyere kognitiv forskning, at formerne ikke flyttes fra arbejdshukommelsen til langtidshukommelsen. Der er med andre ord ikke tale om udvikling af procedureviden og automatisering.

Mundtlighed

Der er i læreøgerne enten slet ingen eller uendeligt få mundtlige øvelser, hvilket er et stort problem. For hvordan kan man arbejde sig fra den langsomme, kontrollerbare skriftlige omsætning af grammatisk regelviden til den hastige, risikofyldte mundtlige sprogproduktion uden at øve?

I Dreyfus-brødrenes model for menneskets læreproces⁴ opereres der med fem trin: nybegynder, avanceret begynder, kompetent udøver, kyndig udøver, ekspert. Man kan her spørge: Hvilke niveauer sigter de undersøgte læremidler imod? Tilgodeser de kun de første trin, som er præget af faktaviden og regelanvendelse? Trin 3, den kompetente udøver, omfatter foruden kognitive opgaveløsende processer også skøn og fortolkning. Når man derop? Og for at blive en kyndig udøver kræves der, at den analytiske rationalitet suppleres med intuitiv handlen på baggrund af erfaring. På ekspertstadiet har vi 'den flydende, utvungne præstation', intuitiv, holistisk beslutningstagen. Der er nok ikke mange af vore elever, der når det trin.

Der kræves hurtighed, konkrete *cases* - i vores tilfælde lejlighed til at bruge sproget kommunikativt - og gode eksempler, f.eks. sprogligt *input*, for at komme ud over de stadier, der domineres af det regelbaserede. Den intuitive handlen kræver erfaring 'på egen krop'. Det er ikke sådan, at de tidlige stadier, hvor der sigtes mod færdighedstræning og faktisk viden, kan springes over. Men dyrkes de overdrevent og som et mål i sig selv, bliver det måske aldrig muligt at foretage de kvalitative spring væk fra bundetheden til det regelbaserede. Fra kvalifikation til kompetence.

Status anno 2003 er altså, at hovedparten af de læremidler, der er udviklet til grammatikundervisningen i fransk og tysk, er med til at fastholde denne undervisning i en instruktionsistisk og deduktiv tradition, ude af trit med sprogtilegnelsesforskernes anbefalinger og ude af trit med det kommunikative sigte, som moderne sprogundervisning skal have.⁵

Hvad hindrer fornyelse?

Først og fremmest står vel de faglige traditioner i vejen. Vi har som lærere tendens til at fastholde dem fra egen studie- og gymnasietid, og at ændre radikalt på så gamle traditioner, som dem grammatikundervisningen trækker på, er en lang proces. Ofte, når faglige traditioner står for at ændres, uanset om det sker via bekendtgørelsesændringer eller ej,

ledsages ændringerne af udbredt angst for niveausænkning. At koble grammatikken i højere grad til mening og indhold vil muligvis gøre den mindre synlig i sig selv, men det er her væsentligt at slå fast, at det at ændre på grammatikkens 'hvordan' IKKE er det samme som at sige, at der ikke længere skal undervises i grammatik - for det skal der.

Men for den lærer, som er vant til at arbejde mere traditionelt med grammatik, vil kravet om at tage hensyn til elevernes kommunikative behov rejse flere problemer. Dels kan hun ikke indbygge den sædvanlige progression i undervisningen, dels tenderer den mod at blive totalt individualiseret og dermed uoverskuelig. Og der er ikke længere kun én løsning, ét rigtigt svar. Det gør evalueringen mere besværlig.

At det er svært at gå nye veje og udforme nye grammatikker mener også Harder, der skriver, at det er svært at finde „en egnet overordnet beskrivelsesramme“, der kan erstatte den klassiske fremstilling, som har „en måde at koge forholdene på et sprog ned til et overskueligt format, der tilmed er almindeligt kendt og accepteret ...“. Hvordan forene morfosyntaks, semantik og pragmatik på en for gymnasieelever overskuelig måde?

Vi ønsker os nye undervisningsmidler til grammatikundervisningen

som

- har som udgangspunkt, at sprog har *indhold*
- vægter sammenhængen mellem *betydning og form*
- er både *proces- og produktorienteret*
- lægger vægt på *bevidstgørende og forståelsesorienterede øvelser*
- lægger vægt på elevernes *aktive deltagelse* ved at tage højde for deres *forforståelse* og derfra motivere dem til at *tænke med og tænke videre*
- gør brug af *det induktive princip*
- er eksplicit omkring øvelsesmaterialet, så eleverne bevidstgøres *om læreprocessen*
- er eksplicit omkring niveau, ikke blot i en skelnen mellem *receptiv og produktiv viden/kunnen*, men også i en skelnen mellem de krav, der stilles til *genkendelse, forståelse, automatisering, bevidsthed og beherskelse*
- omfatter *mundtlige øvelser*.

Litteratur

Ambjørn, Lone: Forståelse og produktion i den moderne grammatikundervisning. i: Fransk Nyt, nr. 225, 2000.

DeKeyser, Robert M.: Cognitive perspectives on learning and practicing L2 grammar. i: Catherine Doughty & Jessica Williams (red.): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge; Cambridge University Press, 1998.

Ellis, Nick C. (red.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London; Academic Press, 1994.

Harder, Peter: Hvad skal der egentlig stå i en grammatik i dag? i: Hermes, Journal of Linguistics 17, 1996.

Petersen, Uwe Helms: Grammatik i fremmedsprogsundervisningen. i: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogs pædagogik. Kbh.; Gyldendal, 1989.
Tornberg, Ulrika: Sprogdidaktik. Kbh.; L&R Uddannelse, 2001.

Noter

1 Intake forstås her som den del af input, som learneren lægger mærke til og tager til sig.

2 Dvs. faktaviden om bøjningsformer, regler og deres anvendelse.

3 Dvs. færdighed i at bruge den deklarative viden.

4 Her fra Bent Flyvbjerg: Rationalitet og magt. Kbh.; Akademisk Forlag, 1991. Oprindeligt i: Dreyfus, Huber & Stuart Dreyfus: Intuitiv ekspertise. Kbh.; Munksgaard, 1991.

5 Dog er der enkelte udgivelser, der på nogle punkter skiller sig ud: for tysk Grete Trudsø Johansen: Sporhunden - sproglig jagttagelse og grammatik. Risskov; Forlaget Telling 2001; for fransk Damkjær, Jeremiassen og Larsen: Pages d'écriture: Skriftlig fransk. Kbh.; Munksgaard 1996, og Mogensen, Schjørring og Virring: À la carte. Kbh.; Kalejdoscope, 2000.

Et eksempel

Et tillæg til denne artikel med en kommenteret øvelsessekvens er tilgængelig på nettet på adressen: www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr27/Geist-eks.PDF