



David Little

Professor, Head of School of Linguistics, Speech and Communication Sciences, Trinity College, Dublin, Ireland, dlittle@tcd.ie

Essensen i lærer-autonomi

I 1986 var lærer-autonomi, både som teoretisk begreb og som pædagogisk mål, stadigvæk noget som kun en lille gruppe af pionerer var optaget af. Men hen imod slutningen af årtiet begyndte det at optræde i den generelle diskussion om sprogundervisning, delvis under indflydelse af lærer-orienterede teorier om uddannelse. I løbet af 1990'erne begyndte flere og flere nationale læreplaner at omfatte lærer-autonomi som et centralt mål, og der udkom et stadigt stigende antal videnskabelige publikationer, som var optaget af emnet. Ved århundredskiftet var lærer-autonomi en veletableret del af hovedstrømmen inden for sprogundervisning: lærebøger der var udviklet til brug for uddannelse af sproglærere, var begyndt at indeholde kapitler eller afsnit om lærer-autonomi. Intet af dette betyder naturligvis at lærer-autonomi nu udgør et fælles træk ved sprogundervisningen rundt om i verden. Tværtimod er det fortsat noget der gennemføres af de få.

Lærer-autonomi som del af den normale sprogundervisning ser for mig ud til at lide af to alvorlige handicap.

For det første mangler der i litteraturen enighed om hvad lærer-autonomi helt nøjagtigt er for noget. Nogle forbinder begrebet med vestligt liberalt demokrati, hvilket straks mistænkeliggør det som et muligt kolonialistisk våben, og det rejser spørgsmål om hvor velegnet det er i ikke-vestlige uddannelseskulturer. Andre har løstrevet den enkeltes autonomi fra læringsopgaven, og opfattet autonomi som ensbetydende med at lærerne (og deres lærere) har frihed til at gøre lige hvad de har lyst til – hvilket formentlig også omfatter ikke at gøre noget. Ingen af disse opfattelser er til megen nytte for sproglæreren i den daglige undervisning.

For det andet er der alt for få af de publikationer der hævder at beskæftige sig med lærer-autonomi, som tager det der må være hovedspørgsmålet for enhver lærer, op: Hvad får lærerne ud af det *som lærere* hvis jeg forsøger at gøre dem autonome? Der er meget lidt forskning der har fokuseret eksplicit på forholdet mellem lærer-autonomi, sproglæringsprocessen og udviklingen af færdigheder på målsproget. En bemærkelsesværdig undtagelse er Leni Dam og Lienhard Legenhausens arbejde (se f.eks. Dam & Legenhausen 1996, Legenhausen 1999, 2001, 2003). Med disse overvejelser in mente forsøger jeg i denne artikel at finde tilbage til essensen i lærer-autonomi med særlig henvisning til mine egne erfaringer som lærer og lærer.

Sproglæring uden brug af sproget

Jeg begyndte at lære mit første fremmedsprog, fransk, på en engelsk *grammar school* i 1953. Der var ingen tekniske hjælpemidler: ingen lyd- eller videokassetter, ingen sproglaboratorier, ikke noget internet. Undervisningen var således helt afhængig af lærebøger hvis hovedformål var at præsentere grammatik, normalt ét eller to grammatiske emner i hver lektion. En lektion begyndte typisk med en tekst der skulle illustrere de grammatiske emner der var fokus på, og tekstens tema var en anledning til at introducere et nyt ordforråd. Hvad angik det talte sprog, var vi helt afhængige af læreren når vi skulle have en fornemmelse af hvordan fransk faktisk lød. Nogle af mine fransklærere begyndte og sluttede timerne med nogle få ord på fransk og brugte en lille del af nogle af timerne til spørgsmål-svar-øvelser som: “Quelle heure est-il?” (“Hvad er klokken?”). “Il est onze heures et demie.” (“Den er halv tolv”). Men det meste af undervisningen fandt sted på engelsk og byggede på den antagelse at man lærer sprog ved at lære grammatiske regler og ordforråd udenad. At ‘lære udenad’ indebar at lære remser og øve dem, og at ‘øve dem’ bestod som regel i at oversætte engelske sætninger til fransk. I de ældste klasser havde vi hver uge samtaleøvelser med en sprogassistent, hvilket viste sig at være hårdt arbejde. Der er ingen tvivl om at jeg lærte en hel del fransk i løbet af de otte år jeg gik i *grammar school*, og jeg klarede mig godt til eksamenerne, men da jeg afsluttede skolen for at gå på universitetet kunne jeg ikke – hvis jeg skal være helt ærlig – hævde at jeg havde et flydende fransk. Flid førte ikke nødvendigvis til færdighed i at bruge sproget.

Mine erfaringer med at lære tysk i sjette klasse i skolen og med at studere fransk og tysk på universitetet var formet af de samme underliggende antagelser som da jeg lærte fransk. I de fleste institutter for fremmedsprog på irske og britiske universiteter indebar sproglæring ugentlige timer i oversættelse fra engelsk til målsproget og samtaleøvelser med målsprogstalende assistenter. Den sprogbeherskelse jeg omsider opnåede, var et resultat af to ting: omfattende læsning af fransk og tysk litteratur og rejser til kontinentet, hvilket gjorde interaktion med indfødte sprogbrugere uundgåelig. Interessant nok var der ingen af disse aktiviteter der strengt taget gjaldt som sproglæring, men de stod og faldt med mig og min lyst til at tage initiativer. Jeg lærte at beherske fransk og tysk som et resultat af mine egne autonome handlinger – det varede ganske vist mange år før dette gik op for mig.

Den kommunikative revolution

I 1970'erne besluttede mit universitet at oprette et sprogcenter, og jeg blev inddraget i planlægningsprocessen. Dette førte til at jeg begyndte at sætte mig ind i aktuelle teorier om sproglæring og -undervisning. Den audio-lingviale metode der var baseret på behavioristisk psykologi, var på den tid den dominerende i skolernes undervisning. Mens grammatik-oversættelsesmetoden som jeg havde oplevet som lørner og brugt som lærer, var yderst ‘kognitiv’ med vægt på grammatisk analyse,

byggede den audio-lingvale metode på at sprog kunne læres som et sæt af vaner fuldstændig adskilt fra kognitive processer. På et teoretisk niveau er det vanskeligt at forestille sig en større modsætning, men i praksis adskilte den audio-lingvale metode også læring af sprog (*drills* og øvelser) fra anvendelse af sprog. Hvis det ikke blev forventet at lærerne skulle lære grammatiske regler udenad, blev det i hvert fald forventet af dem at de kunne huske de sætningsmønstre der blev banket ind i hovedet på dem i sproglaboratoriet. Jeg var desillusioneret over begge metoder og vendte mig mod de kommunikative metoder, som på det tidspunkt var ved at blive dominerende i faglitteraturen.

Den kommunikative tilgang til sprogundervisning hvilede grundlæggende på to idéer: 1) det primære formål med sproglæring var at udvikle færdighed i at kommunikere på målsproget; og 2) det måtte være muligt at udvikle et effektivt kommunikativt repertoire uden først at skulle beherske hele målsprogets grammatiske system. Udviklingen af læreplaner blev således et spørgsmål om at specificere det kommunikative repertoire som gode lærere skulle beherske. Behovsanalyse var det uundværlige første led i at definere et sådant repertoire. Det blev så udarbejdet som funktioner (*functions*) (de kommunikative opgaver som lærerne skulle være i stand til at udføre) og begreber (*notions*) (de betydninger de skulle være i stand til at kommunikere). Europarådets sprogprojekt førte her an med *The Threshold Level* (van Ek 1975).

I Irland inspirerede disse idéer os til at igangsætte et projekt med udvikling af kommunikative læreplaner for fremmedsprogene fransk, tysk, spansk og italiensk. Vi lavede også *Salut!*, et tre-binds franskkursus der havde til formål at føre lærerne igennem de første tre år af *secondary education* til eksamen i *Junior Certificate*. Mit arbejde med den irske version af den kommunikative revolution lærte mig hurtigt hvordan man laver en behovsanalyse, og jeg blev snart ferm til at udfærdige fortegninger over funktioner og begreber (*functions and notions*). Men jeg var utilpas ved tanken om at min forståelse af sproglæring, og dermed af hvordan man underviser i sprog, i bund og grund var uændret. Kommunikative lærebøger adskilte sig klart nok i deres fokus fra tidligere grammatik-oversættelseslærebøger og audio-lingvale lærebøger; først og fremmest var grammatiske regler og sætningsmønstre som det afgørende organisatoriske princip erstattet af funktioner. Men den kommunikative sprogundervisning jeg så i praksis, syntes stadigvæk at gå ud fra at lærere på en eller anden måde kunne 'fortælle' sproget til lærerne, og at sproglæring og brug af sprog var to adskilte ting.

Opdagelsen af lærer-autonomi

Salut! var en stor økonomisk succes, så vores projekt havde råd til at invitere specialister i sprogundervisning fra andre lande til at komme og dele deres erfaringer og ekspertise med os. I 1984 kom Leni Dam til Dublin og brugte en dag på at tale med os om lærer-autonomi; det var det koncept hun brugte i sin engelskunder-

visning af teenagere i den danske folkeskole. Hun beskrev hvordan hun fra begyndelsen af talte engelsk med sine elever og forventede at de talte engelsk til hende (i de første stadier indeholdt deres engelsk uundgåeligt en masse dansk); hvordan hun inddrog dem i en fortsat jagt på gode læringsaktiviteter som hun delte, diskuterede, analyserede og evaluerede med eleverne – altid på målsproget, men til en start med meget enkle udtryk; hvordan hun krævede af dem at de skulle opstille deres egne læringsmål og vælge deres egne læringsaktiviteter, som også blev diskuteret, analyseret og evalueret – og igen på målsproget; hvordan det blev forventet af lærerne at de identificerede individuelle mål, men blev opmuntret til at forfølge dem gennem kollektivt arbejde i små grupper; hvordan de skulle lave skriftlige optegnelser over deres læring i en logbog – lektionsplaner og projekter, lister med nyttigt ordforråd, hvilke tekster de selv producerede; og hvordan hun inddrog dem i regelmæssig evaluering – på målsproget – af deres fremskridt som individuelle lærere og som klasse.

Leni Dam viste os de plancher og logbøger der var centrale i hendes metode; hun viste os også uredigerede video-optagelser af sin undervisning. Min første reaktion på videoerne var overraskelse over at hendes elever valgte at arbejde med læringsopgaver der effektivt var erklæret lovløse af den kommunikative ortodoksi. Det så ud til at de brugte en masse tid på f.eks. at oversætte tekster fra dansk til engelsk og samle lister over engelsk ordforråd. Min anden reaktion, som fulgte mere eller mindre lige efter den første, var forbløffelse over at disse unge lærere faktisk havde et ganske flydende engelsk. Det var ikke sådan at de havde været gode til at lære f.eks. dialoger fra deres lærebøger udenad – de brugte slet ikke lærebøger. De sagde hvad de havde brug for at sige for at kunne udføre de læringsopgaver de havde valgt. I stedet for at sige og skrive ting som var blevet foreslået af læreren eller lærebogsforfatteren, fandt de på en eller anden måde selv de ord og strukturer de havde brug for til at udtrykke det de ville. De lærte ikke engelsk i klassen med det vage håb at de måske kunne få lejlighed til at bruge det engang i fremtiden i verden uden for klasseværelset. De var medlemmer af et selvskabt og selvkørende fællesskab af engelsktalende som anvendte sproget for at lære det. Til sidst forstod jeg: vi lærer at kommunikere på et fremmedsprog gennem vores bestræbelser på at kommunikere; men disse bestræbelser må komme indefra; de må være drevet af behovet for at udtrykke det vi selv ønsker i stedet for blot at gentage eller tilpasse os det indhold som andre præsenterer os for. Leni Dams elevs færdighed i at kommunikere på engelsk var et resultat dels af hendes insistensen på at de brugte engelsk for at lære engelsk, og dels af den autonomi hun gav dem ved at kræve at de udvalgte deres egne læringsaktiviteter, lavede optegnelser over deres læring og med mellemrum evaluerede læringsresultaterne. De opnåede sprogfærdighed i at bruge og lære engelsk takket være deres autonomi; og omfanget af deres autonomi udvidede sig gradvist efterhånden som deres færdigheder udviklede sig.

Afslutning

Denne tilgang til sprogundervisning er styret af tre pædagogiske principper som for mig fanger essensen af lærer-autonomi. Princippet om *inddragelse af læreren* kræver at lærerne bliver fuldt inddraget i planlægning, styring og evaluering af deres egen læring; princippet om *lærer-refleksioner* kræver at lærerne konstant reflekterer over processen og indholdet i deres læring og at de indgår i regelmæssig selv-evaluering; og princippet om *brug af målsproget* kræver at målsproget er medium såvel som mål for al læring, herunder den reflektive komponent (se i øvrigt Little 2001, 2007). Disse principper ligger ikke alene til grund for Leni Dams arbejde (se især Dam 1995), men også andre nordiske kolleger, f.eks. Hanne Thomsen (Thomsen 2000, 2003, Thomsen & Gabrielsen 1991), Leila Aase, Turid Trebbi og Anne-Brit Fenner (Aase et al. 2000). De har også udviklet den tilgang vi har overtaget i Irland i undervisningen af engelsk som andetsprog for voksne indvandrere med flygtningestatus og for ikke-engelsktalende elever i grundskolen (Little & Lazenby Simpson 2004). Tilsammen insisterer de tre principper på en stærk, gensidig relation mellem udviklingen af kommunikativ færdighed på den ene side og udviklingen af lærer-autonomi på den anden.

Oversættelse: Michael Svendsen Pedersen

Litteratur

- Aase, L., Fenner, A.-B., Little, D. and Trebbi, T.: Writing as cultural competence: a study of the relationship between mother tongue and foreign language learning within a framework of learner autonomy. CLCS Occasional Paper No. 56. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000.
- Dam, L.: *From Theory to Classroom Practice*. (Learner Autonomy 3). Dublin: Authentik, 1995.
- Dam, L. and Legenhausen, L.: The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English. I: R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or and H.D. Pierson (eds.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 265-280). Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- Ek, J.A. van: *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.
- Legenhausen, L.: The emergence and use of grammatical structures in conversational interaction. I: B. Mißler and U. Multhaup (eds.): *The Construction of Knowledge: Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning* (pp. 27-40). Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- Legenhausen, L.: Discourse behaviour in an autonomous learning environment. *AILA Review* (pp. 56-69) 15/ 2001.

- Legenhausen, L.: Second language acquisition in an autonomous learning environment. I: D. Little, J. Ridley and E. Ushioda (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 65-77). Dublin: Authentik, 2003.
- Little, D. (2001): We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. I: L. Karlsson, F. Kjisik and J. Nordlund (eds.): *All Together Now. Papers from the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning*, Helsinki, September 2000 (pp. 45-56). Helsinki: University of Helsinki, Language Centre, 2000.
- Little, D.: Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. I: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/2007.
- Little, D., forthcoming: Learner autonomy, the European Language Portfolio, and teacher development. I: R. Pemberton and S. Toogood (eds.): *Autonomy and Language Learning: Maintaining Control*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. and B. Lazenby Simpson: Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. I: K. Morrow (ed.): *Insights from the Common European Framework*, pp.91-108. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Thomsen, H.: Learners' favoured activities in the autonomous classroom. I: D. Little, L. Dam and J. Timmer (eds.): *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* (pp. 71-86). Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000.
- Thomsen, H.: Scaffolding target language use. I: D. Little, J. Ridley and E. Ushioda (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 29-46). Dublin: Authentik, 2003.
- Thomsen, H. and Gabrielsen, G.: *Co-operative Teaching-Learning* (New Classroom Practices in Foreign Language Teaching; 1). Video and mimeo. Copenhagen: Danmarks Lærerskole, 1991.