



Anne Jensen

Lektor, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier – Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet
anne.jensen@ifpr.sdu.dk

Almen Sprogforståelse: hvad er det?

I denne artikel vil jeg gennemgå nogle af de væsentligste træk ved det nye forløb i Almen Sprogforståelse (AP), der indgår i gymnasiets grundforløb på et halvt år; og jeg skal på basis af forskning i sprog og sprogpædagogik og kendskab til gymnasiepraksis forsøge at vurdere problemer og potentialer i AP¹.

Kerneområde og formål

AP bygger på den viden og de kompetencer, som eleverne bør have med sig fra folkeskolen – beskrevet i Fælles Mål – og på den kompetence, de har som sprogbrugere. Det påpeges, at forløbet bør planlægges tilstrækkelig smidigt, hvis den indledende obligatoriske screening viser, at eleverne kommer med meget forskellig viden. I praksis ses det eksempelvis, at læsevejlederne går ind og tager sig af de elever i klasserne, som ikke har de forventede kundskaber og færdigheder. Det gælder generelt for hele grundforløbet, at dets hensigt er at lette overgangen fra folkeskolen til gymnasiet ved at indføre eleverne i gymnasiale arbejdsmetoder og ved at skabe synergi mellem fagene – ikke mindst med det formål at udvikle en øget historisk og videnskabelig forståelse som basis for en udvikling af almendannelsen.

AP deler kerneområder med de øvrige sprogfag, altså dansk og fremmedsprogene, med hvilke der skal skabes synergi. AP er derfor netop et *forløb* og ikke et fag – det er introducerende, giver basis for arbejde i de andre fag og opnår således først sin egentlige funktion ved brug i de andre sprogfag.

I læreplanerne er formålet med AP formuleret således:

Almen sprogforståelse styrker elevernes teoretiske sprogforståelse, samspillet mellem sprogene og studiekompetencen. Eleverne opnår gennem forløbet færdigheder i sproglig analyse af tekster med præcis brug af den relevante terminologi, dvs. grammatiske, pragmatisk, stilistiske og genremæssige termer. Stoffet perspektiveres historisk gennem kendskab til overordnede træk af latinsk ordforråd og grammatik, europæisk sproghistorie og et elementært kendskab til sociolingvistik. Eleverne skal endvidere have kendskab til sproglige læringsstrategier. (s. 2)

Ud over at give eleverne terminologi og analysefærdigheder, der kan anvendes i sprogfagene, er det således formålet med forløbet, at det skal give dem en teoretisk forståelse af sprog og en sproglig bevidsthed, som de kan anvende i deres andre sprogfag og også i andre fag. Derudover skal eleverne som noget nyt i AP forholde sig til deres egen læring igennem beskæftigelse med læringsstrategier. Alt i alt udgør forløbet en udfordring for både elever og lærere, hvis de ret høje krav skal opfyldes. Samtidig skal de forskellige emner koordineres, og der skal koordineres med den øvrige (sprog)undervisning, som eleverne modtager.

Timeorganisering

Almen Sprogforståelse er et forløb på normalt 45 klokketimer med fem såkaldte underforløb: A) introduktion, B) grundkursus i grammatik, C) sociolingvistik, D) sprog i læringssammenhæng og E) latin. Oftest omtales de fire første som almindelen og den sidste som latindelen. Timerne kan frit placeres i det første halvår, og der er mulighed for på skolerne inden for visse grænser fleksibelt at vægte timetallene til hvert af underforløbene. Der tildeles ligesom i vejledningens paradigmatisk eksempler (fra s. 25 og frem) normalt omkring 15-17 timer til latindelen og 30 til almindelen, hvor introduktion og grammatik vægtes højest. Forløbet skal som nævnt indledes med en screening af eleverne, og der skal foretages løbende evalueringer samt en slutevaluering, hvor der gives en karakter; karakteren tæller imidlertid ikke med i det endelige studentereksamensresultat.

Deltagende lærere

Ud over latinlæreren er der ikke faste krav om, hvilke lærere der skal deltage i forløbet. I praksis deltager dansklæreren oftest – sandsynligvis fordi koblingen til danskundervisningen anses for at være stor. Ellers ligger der ikke nogen bindinger på, hvilke lærere der deltager. Nogle skoler vælger at lade to faste lærere køre hele forløbet for én eller flere klasser. Mange steder er én eller flere fremmedsproglærere involveret, mens andre skoler inddrager alle klassens sproglærere. Samtidig med at der sker en kobling til danskfaget, er det velkendt, at en del af dansklærerne ikke selv føler sig specielt godt rustet til at varetage undervisningen i de sproglige discipliner. Det skyldes måske, at en del af dem hidtil mere har opfattet sig selv som litteraturlærere end som sproglærere og er uddannet i en tid, hvor den sproglige dimension af danskfaget ikke blev prioriteret højt på alle universiteter – eller af alle studerende. Hvis alle dansklærere i fremtiden skal deltage i undervisning på AP, synes det at kræve betydelig faglig og fagdidaktisk efteruddannelse.

Underforløbene

A. *Introduktion:* Dette underforløb skal give en generel introduktion til arbejdet med den sproglige dimension, og eleven skal opnå en forståelse af, hvad sprog er. Sprog defineres i vejledningen således: "Sprog er ikke én velafgrænset størrelse, men en mangfoldighed af delvis sammenhængende, delvis forskellige størrelser. Tre af dem er praksis, struktur og begrebsverden". De øvrige beskrives ikke! Ud fra eksemplerne forstås det, at sprog som praksis har at gøre med de pragmatiske aspekter af sprogbrugen, herunder sproghandlinger, at sprog som struktur har at gøre med de strukturelle aspekter fra ordklasse til sætning, samt at sprog som begrebsverden har at gøre med indholdssiden, eksempelvis beskæftigelse med denotative og konnotative betydninger af ord og udtryk. Udgangspunktet synes at være et formelt/strukturelt sprogsyn, men læreplanen nævner også funktionelle aspekter af sprog (se D nedenfor).

Introduktionsforløbet omfatter også læringsstrategier, sproghistorie samt forskellene mellem tale- og skriftsprog.

Når man tænker på, at introforløbet tildeles relativt få af de ca. 30 timer, der normalt anvendes på almindelen, er det en ret stor mundfuld for en nystartet 1.g'er, der samtidig skal forholde sig til to andre grundforløb, de øvrige fag samt ikke at forglemme en helt ny skolekultur! Man kan spørge sig selv, om en sådan introduktion er realistisk – eller rettere hvor meget af det foreslåede forløb, der rent faktisk bliver inddraget i den praktiske undervisning. Ikke kun for eleverne er introduktionen krævende. Hvis den skal lykkes på et kvalificeret niveau, kræver det hos læreren en betydelig og opdateret baggrund. Da introduktionen indeholder et bredt udsnit af områder inden for lingvistikken, er det nærmest umuligt at lave en fyldestgørende vejledning på små fire sider. Denne del af vejledningen er da heller ikke nær så velstruktureret eller informativ som andre dele af vejledningen, og det er min opfattelse, at en del lærere ikke i den finder en fyldestgørende forklaring på, hvad der menes med, at sprog blandt andet består af "praksis, struktur og begrebsverden".

B. *Grundkursus i grammatik:* Formålet med grundkurset i grammatik er at opøve terminologi og analysefærdighed fra ordklasser til sætningsniveau, idet det foreslås, at man arbejder med seks sætningsled: verbal, subjekt, prædikativ (til subjekt og objekt), objekt (direkte og indirekte), adverbial og konjunkional. I modsætning til vejledningens afsnit vedrørende introduktionen gives der i dette afsnit ret klare beskrivelser med talrige eksempler, der skulle være fyldestgørende for enhver sproglærer. Grundkurset i grammatik ligger i forlængelse af talrige forsøg, der har kørt på mange skoler med grammatikintruktionsforløb på tværs af sprogene. Det er måske grunden til, at AP på en del skoler opfattes som et grammatik- og latinforløb snarere end det 'mini-lingvistikkursus', det egentlig er tænkt som.

C. *Sociolingvistik:* I sociolingvistik er formålet at give en introduktion til sproglig variation. Det foreslås, at man beskæftiger sig med forskellige sproglige normer, herunder standardsprog, og at der foretages analyser af stilleje til belysning af indivi-

duel sprogbrug. Sprog og nationalitet er det andet område, der nævnes. Her kan inddrages analyser af sproglige manifestationer i flersprogede kulturer. Endelig nævnes sprog i globaliseringens tidsalder som et emne, hvorunder man kan behandle eksempelvis forholdet mellem engelsk og andre sprog. Sociolingvistikforløbet synes særligt egnet til samarbejde mellem fagene, da den sproglige bevidsthed, der her oparbejdes, kan føre til kompetencer, der kan anvendes i en del andre fag.

D. *Sprog i læringsammenhæng*: Dette underforløb opdeles i to emner: læringsstrategier og sprogsyn. I vejledningens afsnit om læringsstrategier hedder det: "Kommunikationsstrategier er en type strategi, der er frugtbar i en læringsammenhæng, og som kan hjælpe til at få en mundtlig kommunikation på et sprog, man ikke fuldt ud behersker, til at fungere". Der skelnes altså ikke her mellem kommunikations- og læringsstrategier², og alle de eksempler, der gives, er eksempler på kommunikationsstrategier. Den skelnen er dog nødvendig, når overskriften er netop 'læringsstrategier', og ikke mindst når man i undervisningen kan drage stor nytte af såvel kommunikationsstrategier som læringsstrategier (O'Malley & Chamot 1990, Oxford 1990). Kommunikationsstrategier, som sprogbrugeren anvender for at løse problemer med reception og produktion af sprog, er ofte – men ikke altid – samtidig læringsstrategier. Eksempelvis kan en omskrivnings- eller 'avoidance'-strategi (det at man f.eks. omskriver begreber til mindre præcise og mere generelle begreber, og f.eks. undlader at bruge konstruktioner, man er i tvivl om) være ganske effektive kommunikationsstrategier, men fører ikke nødvendigvis til sproglig læring.

Under afsnittet om "sprogsyn" omtales det "formelle" sprogsyn og det "funktionelle" sprogsyn, som meget kort defineres således:

(...) det første ser sproget som et system af former og strukturer, der skal læres. Det andet sprogsyn betragter i højere grad sproget som et redskab, der skal bruges i kommunikationssammenhænge, og hvor en forholdsvis korrekt anvendelse af former og strukturer selvfølgelig er nødvendig, men ikke for deres egen skyld. (s. 20)

Flere års arbejde med pædagogikumkandidater og en undersøgelse af 53 tysk-, fransk- og spansk læreres holdning til sprog og sprogundervisning³ viser, at lærerne ganske sjældent skelner mellem formelle/strukturelle – sprogsyn og funktionelle (her kaldet funktionelle/kommunikative)⁴. Undersøgelsen viser endvidere, at lærerne enten ikke er bevidste om en sådan skelnen eller ikke synes, den er frugtbar i pædagogiske sammenhænge. Vejledningens definitioner er ikke så klare eller eksemplificeret i en sådan grad, at lærere, der ikke i forvejen kender den omtalte skelnen, bliver mere oplyst.

Derudover er vejledningen problematisk ved ikke at skelne mellem sprog- og læringsyn. Det hedder videre i teksten:

Det første sprogsyn bygger på, at sprogfejl skal undgås, da det er tegn på, at eleven ikke lærer sproget. Endvidere skal fejl rettes, da andre elever måske kunne lære af dem. Synet på fejl har ændret sig, idet man nu ser på fejlene som udviklingsfejl, dvs. som tegn på, at der foregår en udvikling hos eleven. (s. 20-21).

Men her har vi at gøre med lærings syn snarere end sprogsyn. Selvom der inden for forskellige undervisningsmetoder ofte foretages en bestemt sammenkobling af sprogsyn og lærings syn, er det både i teori og praksis nødvendigt med en klar skelnen, da de ikke er 'automatisk' forbundne. En bevidsthed om denne skelnen er helt nødvendig for en sprogdidaktik, hvor ikke kun læreren men også eleven skal få en forståelse af, hvad sprog er, og hvordan det læres.

E. *Latin*: I denne del arbejdes der på grundlag af latinske tekster med en række emner, som er overlappende med emner i almindelen:

(...) terminologi, helsætningsanalyse (analysere til bunds), forskelle mellem sprog, sproghistorie, sammenhænge mellem sprog og kultur, sproglige genrer og sproghandlinger, sprognormer. Desuden bidrager latindelen til bevidstheden om forskellige læringsstrategier ved at vise den systematiske tilgang til og omhu med det sproglige arbejde, når sproglig analyse og semantiske felter skal forenes (s. 21).

Altså igen et ganske omfattende program for et forløb på normalt cirka 15 timer. Ligesom det er tilfældet for de andre underforløb og mellem AP og de øvrige fag, bør der være en tæt sammenhæng mellem det, der foregår i latindelen og i almindelen. Det lave antal timer, der normalt tildeles latindelen, synes dog at presse forløbet ganske betydeligt, og man spørger sig selv, om en så kort latindel overhovedet er til gavn for nogen: Elever, der interesserer sig for latin, vil sandsynligvis føle, at de ikke får nok timer, og de, der ønsker latin på tilvalg, har ikke nødvendigvis mulighed for at vælge det. For elever, der ikke interesserer sig for latin, er forløbet så kort, at det nærmest kan negligeres, så meget desto mere som at den karakter, der gives i slutningen af forløbet, ikke er medtællende i studentereksamensresultatet.

Latinundervisningen giver eleverne mulighed for at få indsigt i selve det latinske sprog, og kan desuden belyse mulige sammenhænge mellem sprog og kultur, ligesom det via de sproghistoriske gennemgange kan introducere eleverne til diakrone aspekter af sprogbeskrivelsen og dermed give dem en fornemmelse for, hvordan de sprog, de ellers har på deres skoleskema, hænger sammen, og hvordan de har udviklet sig fra blandt andet latin. For at dette skal lykkes, har latinlæreren et kæmpe arbejde med at koordinere timerne med de øvrige AP-timer og med andre fag.

Hvad skal det til for? – bud på en vurdering

AP omtales ofte som det grundforløb, der i praksis giver det bedste udbytte og skaber de færreste problemer. Talrige skoler har kørt forsøg med grammatikforløb eller AP-lignende forløb, og der har ikke mindst i foråret 2005 været holdt mange efteruddannelseskurser i AP generelt eller i særlige delelementer af AP, eksempelvis latin og læringsstrategier. Lærerne er derfor i mange tilfælde rigtigt godt forberedte til forløbet og meget optaget af det.

Størst modstand synes forløbet at få fra lærere, som oplever, at timerne bliver 'taget fra deres fag', uden at de får 'tilbagebetaling'. Man kan knytte to kommentarer til den kritik: For det første er reformen netop en reform, hvor fagene ikke nødvendigvis skal ligne det, de var før reformen, og hvor man må forvente, at AP-forløbet i længden kan spare tid ved at give eleverne færdigheder og en sproglig bevidsthed, der kan udnyttes i de enkelte sprogfag. For det andet kan man til gengæld som sproglærer fint forstå, at det er frustrerende at opleve, at timerne i fremmedsprog (på grund af AP, NG og AT) af og til ligger så spredt, at der kan gå uger imellem, at eksempelvis engelsklæreren eller måske endnu værre 2. fremmedsprogs-læreren ser sine klasser. Det påvirker både det indhold, der kan inddrages, de arbejdsformer der kan anvendes, og helt enkelt kræver det en betydelig opsamling og gentagelse, som kan føles som spild af tid. Desuden må det formodes at kunne gå ud over den mundtlige sprogfærdighed, hvor alt for afbrudte forløb især i 2. fremmedsprog må føles som en forhindring.

Problemet kan eventuelt løses ved en anderledes planlægning. Det er eksempelvis muligt at udskyde starten af 2. fremmedsprog til efter jul. Generelt er der nemlig relativt store friheder i forløbet og gode muligheder for, at de enkelte skoler planlægger forløb, der både i organisering i semestret, vægtning af underforløbene og valg af de deltagende lærere kan være ret forskellige men stadig holde sig inden for de beskrevne rammer. Det skal ikke negligeres, at det kan være et meget stort logistisk puslespil at få alle grundforløbets elementer passet ind og koordineret det første halve år, men det kan overvejes, om AP kan ligge som et mere kompakt – om end nok så krævende – introduktionsforløb i begyndelsen af det første halvår, således at i hvert fald AP ikke er med til at bryde de andre sprogfags timerytme.

Men hvad skal det til for? Jeg vil hæfte mig ved tre gode grunde til AP-forløbets eksistens.

1. For det første giver AP eleverne et fælles grundlag, som de enkelte sproglærere kan trække på. De fleste undervisere har sikkert den erfaring, at det kan være svært for elever at overføre det, de har lært i ét fag til et andet. Her bliver sammenhængen i AP klar, og ud over det praktiske i at alle sproglærere og elever ikke skal igennem de samme introducerende forløb i forskellige sprogfag, giver det eleverne en mulighed for at lære noget fundamentalt om sprogs funktion og opbygning – og ikke mindst at få den erfaring, at det kan svare sig at tænke på tværs af fag og forløb.

2. For det andet kan AP-forløbet styrke tilegnelsen af fremmedsprogene! Om fremmedsprogstilegnelse ved vi, at gennemgang af grammatik ikke sjældent fører til ret skuffende resultater, hvad angår sprogfærdigheden. Vi ved på den anden side også, at det er nødvendigt at fokusere på form (jf. eksempelvis Doughty & Williams 1998 og Hedevang 2003) – dvs. skabe opmærksomhed på sprogets formside i relation til den kommunikative brug af sproget – for at lette tilegnelsen for eleven og for at opnå et højt korrekthedsniveau, som er det, der tilstræbes i fremmedsprogens læreplaner. For at kunne fokusere på form har eleverne brug for både terminologi og

analysefærdighed, – og den kan de få fra AP. Fremmedsprogene kan derfor bevare den rolle, der er deres primære, nemlig at være både færdighedsfag, vidensfag og kulturfag. De kan ryste det image af sig, som af og til stadig klæber til dem hos nogle elever: sprog er kedeligt terperi af regler og et spørgsmål om rigtigt og forkert.⁵

3. For det tredje kan AP øge elevernes sproglige bevidsthed, give dem viden om forskellige sprogsyn og give dem den erfaring, at sprogbeskrivelse kan bruges til noget – og endda være sjovt. Netop når udgangspunktet tages i den viden, som eleven allerede har som sprogbruger, kan genvejen til at lære sproganalyse og – beskrivelse gøres relevant. Når terminologi samt morfologi og syntaks kan bruges til at sætte ord på erfaringer og skærpe blikket i et forløb, hvor der skiftes mellem forskellige arbejdsformer, og hvor eleven indtager en aktiv rolle, må forløbet føles anderledes relevant for en 1.g'er. Eller som det udtrykkes udmærket i vejledningen:

Hvis et kursus i grammatiske færdigheder og sproglig viden, der til dels først skal bruges senere, skal fange elevernes interesse (og give dem grundlag for valg af sproglige studieretninger), skal det på én gang være sjovt og krævende. Det kan det bl.a. blive, ved at eleverne anbringes i en aktiv læringsrolle, og ved at der evt. arbejdes med moduler af forskellig størrelse og karakter under hensyntagen til det emne, man er i gang med (s. 8).

Det værste, der kan ske for AP og for de andre sprogfag, er, at forløbet medfører en retraditionalisering, der betyder gennemgange af morfologi og syntaks, mens de andre emner i almindelen nedprioriteres. Det første års erfaringer, der kan lægge grunden for de næste års forløb, vil vise os, om AP i praksis kan indfri de forventninger, der ligger til forløbet og udbyttet af det.

Noter

1. En evaluering af bl.a. AP er foretaget i efteråret 2005 og indleveret til Undervisningsministeriet i foråret 2006. Evalueringen er udført af Jens Dolin, Kirsten Hjemsted, Anne Jensen, Peter Kaspersen og Jens Kristensen, og vil på et tidspunkt være tilgængelig på Undervisningsministeriets hjemmeside og i et nummer af *Gymnasiepædagogik* – tidsskriftsserie fra Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Resultaterne fra evalueringen vil ikke blive inddraget i nærværende artikel.
2. Heller ikke i *Fremtidens Sprogfag* skelnes der mellem kommunikations- og læringsstrategier.
3. Jensen (2005).
4. Det er dog tydeligt, at et stigende – men stadig meget lavt antal – af pædagogikumkandidaterne, kan rapportere at have fulgt kurser i en eller anden form for funktionel grammatik i deres studietid.

5. I den omtalte spørgeskemaundersøgelse (Jensen 2005) er der en stor spredning i, hvor meget af undervisningstiden lærerne estimerer, at de anvender på grammatikgennemgang: Den går fra 15-60%.

Litteratur

- Doughty, Catherine & Jessica Williams: Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Fremtidens Sprogfag – vinduer mod en større verden. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2003). Kbh.: Undervisningsministeriet, 2003.
- Hedevang, Lise: Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan? Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2003.
- Jensen, Anne: Grammar According to Teachers. A study of developing teacher cognition in foreign language teaching. Conference-paper, International Society for Language Studies conference, Montréal, april 2005.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. U.: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies: What every teacher should know. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1990.