

Kommunikativ kompetence

- hvor står vi?



Karen Lund

Cand. mag i dansk, fransk og dansk som fremmed- og andetsprog.
Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet.

Her i 90'erne står vi lidt usikkert m.h.t. hvad vi skal gribe og gøre i inden for fremmed- og andetsprogsundervisningen. Skal vi undervise kommunikativt, eller er det på tide at vende os mod grammatikken igen? Den stigende internationalisering har ført til øgede krav om mere og bedre sproglig formåen; en fremmedsproglig turistkompetence og lidt viden om søndagskulturen slår ikke til i en international verden. Fra teoretisk side kommer der anbefalinger om undervisning i sproglig viden og bevidsthed. Nogle hævder at denne viden og bevidsthed primært er en strukturel grammatisk viden. Fra anden side hævdes det at undervisning i sprogets form ikke hjælper eleverne i tilegnelsen af det nye sprog. Hvad skal vi mene og tro? Ser vi på indvandrerundervisningen, har det vist sig at den form for kommunikativ

undervisning vi hidtil har udsat eleverne for, ikke har ført til de ønskede mål. Alt for mange når ikke ud over et mellemniveau. Andre klarer ikke de eksaminer der skal føre dem videre til andre dele af uddannelsessystemet, og endelig er der alt for mange der til trods for at de er kommet igennem disse eksaminer, alligevel ikke er i stand til at leve op til de krav der stilles på f.eks. VUC, gymnasiale suppleringskurser og i det videre uddannelsesforløb.

At den måde vi hidtil har forvaltet kommunikativ undervisning på inden for sprogfagene, ikke bringer eleverne vidt nok, ændrer imidlertid ikke ved det faktum at det overordnede mål for sprogundervisningen fortsat vil være at eleverne opnår kommunikativ kompetence; det gælder hvad enten eleverne skal lære fremmedsprog som en-

gelsk, tysk, fransk eller japansk, eller de skal lære dansk som andetsprog, og dermed nå et niveau der sætter dem i stand til at bruge sproget stort set inden for alle de funktionsområder hvor de i deres hjemland bruger eller har brugt deres modersmål.

Det er således ikke kompetencebegrebet som sådan der skal ændres, men snarere vores forvaltning af det i undervisningen.

I det følgende vil jeg komme ind på nogle af de sproglige dele der indgår som centrale bestanddele af den kommunikative kompetence; i anden del af artiklen vil jeg diskutere årsager til at debatten til tider kommer til at dreje sig om et 'for eller imod' kommunikativ kompetence. De eksempler jeg anvender, refererer til dansk, men kan forhåbentlig generaliseres til de øvrige fremmedsprog.

Kommunikativ kompetence

Som defineret allerede i 70'erne af bl.a. Dell Hymes (1972) betyder sprogkompetence ikke blot beherskelse af formelle lingvistiske systemer. For at kunne bruge et sprog adækvat er det en betingelse at vi er i besiddelse af en kommunikativ kompetence der f.eks. sætter os i stand til at afgøre om vores udsagn passer ind i såvel den sproglige som den ikke-sproglige kontekst. Som det fremgår hos bl.a. Færch, Haastrup og Phillipson (1984), skal vores elever opnå en række kompetencer for at kunne fungere optimalt i fremmed- og andetsproglige sammenhænge. Det er ikke og vil aldrig blive tilstrækkeligt at

kunne sprogets grammatiske og fonologiske eller ortografiske systemer eller være i besiddelse af et stort ordforråd. Med disse hjælpemidler vil eleverne måske nok kunne producere sætninger. Men uden en diskurs/samtale- og tekstkompetence, uden en pragmatisk/sprogbrugs-kompetence og uden den sociokulturelle kompetence som sætter sine særlige aftryk i sproget, vil eleverne hverken kunne klare små eller store kommunikative opgaver. Disse kompetenceniveauer vil jeg i det følgende se nærmere på.

Inden da er det imidlertid vigtigt at understrege at vores elever ud over at opnå så stor korrekthed som muligt inden for alle niveauer, også har brug for at kunne bruge sproget relativt flydende. Hakken og stammen er en faktor der hæmmer forståelsen, og eleverne har derfor brug for at træne og øve dele af sproget, således at der sker en gradvis automatisering. For at slippe nogenlunde flydende og korrekt igennem aflevering af et budskab - det være sig skriftligt eller mundtligt - er det helt nødvendigt at dele af sproget gradvis automatiseres. I og med at sproget er så komplekst, og taget i betragtning at vi kun har en begrænset bearbejdningskapacitet til rådighed, er det helt umuligt at opnå blot nogen grad af korrekt og flydende sprog, hvis vi ikke har såkaldt automatiserede sproglige øer at hvile på.

Endelig er vi i besiddelse af en såkaldt strategisk kompetence som bevirker at vi ikke nødvendigvis behøver at opgive vores sproglige forehavende, selv om vi ikke lige har det optimale sprog

på lager: Vi kan benytte os af en række sproglige og ikke-sproglige kommunikationsstrategier så vores budskab alligevel når igennem: Vi kan omskrive, fordanske eller 'forfranske', indlåne, forsøge os med oversættelse direkte fra modersmålet, stå på hovedet, bruge arme og ben osv - forsøg der bringer kommunikationen videre; selvom disse strategier måske ikke i sig selv fører til ny tilegnelse, kan de bevirke input fra samtalepartneren som præcist forsyner os med det sprog vi mangler. Denne evne til at omskrive og forenkle er øjensynlig en universel kompetence vi som mennesker er i besiddelse af; det ses bl.a. når vi som forældre eller lærere tilpasser vores sprog til børn eller elever. Det er vigtigt at eleverne får mulighed for at træne denne kompetence og at klargøre sig at også når de står ved grænsen for deres sproglige formåen, er der andre udveje end at opgive deres kommunikative plan.

Jeg vil endelig gerne understrege at kommunikativ kompetence ikke blot drejer sig om evnen til at begå sig mundtligt. Måske er en for ensidig vægtning af undervisning i denne færdighed en af forklaringerne på at vores elever har svært ved at honorere de krav der stilles. Kommunikativ kompetence indebærer kompetence i alle fire færdigheder - såvel de produktive som de receptive. Når jeg i det følgende fokuserer på de sproglige kompetencer, drejer det sig således om sproglige kompetencer for såvel tale som skrift, lytte-forståelse som læsning.

Lingvistisk kompetence

Som sagt er det ikke nok at være f.eks. grammatisk kompetent når man skal klare sig på et nyt sprog. På den anden side er det som påpeget af Færch, Haastrup og Phillipson en stor misforståelse, hvis man tror at man kan klare en sproglig interaktion uden at være grammatisk kompetent. For at kunne bruge et nyt sprog til interaktionelle formål skal man kunne de systemer sproget er underlagt, inden for såvel syntaks, morfologi som fonologi/ortografi. Uden disse redskaber, ingen vellykket kommunikation. Syntaksen, morfologien og fonologien eller ortografien er blandt sprogets grundbestanddele, og den måde vi organiserer sprogets elementer inden for det enkelte udsagn, har indflydelse - ikke blot på budskabet i dette udsagn, men på såvel den nære som den fjerne sproglige kontekst, og således på hvordan modtageren forstår budskabet. Rækkefølgen er ikke lige meget: Hvis min samtalepartner på mit spørgsmål svarer: *Nå, det var da dejligt*, er det måske fordi jeg har sagt: *Du får post lørdag* i stedet for: *Får du post lørdag?* Det er ikke lige meget om *Konen slog manden* eller *Manden slog konen*. Det er ikke lige meget om jeg siger *En soldat kom marcherende, soldaten kom marcherende, han kom marcherende* eller måske *kom marcherende*. Det er vigtigt om vi røg cigaretten *da vi spiste* eller *da vi havde spist*, og om jeg gik på værtshus *fordi svigermor kom* eller *selvom hun kom*. Uden rækkefølge, bøjningsmorfemer og andre såkaldte funktionsord (konjunktioner, pronominer, artikler, præpositioner, hjælpe- og modalverber, visse ad-

verbier) klarer kommunikationsoverførslen sig nok snarere på trods af sproget end på grund af sproget.

Med de kompetencekrav der ligger til fremmedsprogene og til dansk som andetsprog, er det vigtigt at de systembyggende, til tider meget abstrakte dele af sproget ikke lades ude af betragtning; også selvom deres fravær ikke nødvendigvis får kommunikationen til at bryde sammen. Man forstår godt udsagn hvor kommunikationen alene bæres igennem ved hjælp af de mere indholdstunge elementer, som f.eks. *ikke skole - syg*, men det er tvivlsomt om man som udlænding vil føle sig som eller blive betragtet som en jævnbyrdig samtalepartner, hvis man stort set kun behersker et sådant overlevelsessprog. For store problemer med formen bevirker støj på kommunikationen, og man risikerer at modtageren fokuserer mere på formen eller på vores intellektuelle formåen end på indholdet.

Som følge af at vi har en begrænset kognitiv kapacitet til rådighed til at arbejde det nye sprog, er der imidlertid ikke noget at sige til at visse af de systembyggende dele af sproget er meget udsatte for at blive reduceret bort; ikke mindst i starten af tilegnelsen hvor alt er nyt. Den første ofte meget konkrete kommunikation på det nye sprog kan foregå uden disse dele, eftersom de er mindre betydningsbærende end f.eks. substantiver, hovedverber og adjektiver, og eftersom den kontekst et mundtligt udsagn produceres i, kan afhjælpe problemerne. Noget anderledes forholder det sig med den skriftlige kommunikation.

Diskurs- og tekstkompetence

For at kunne klare sig mundtligt og skriftligt er det imidlertid langt fra tilstrækkeligt at kunne affatte enkeltstående sætninger der er grammatisk og betydningsmæssigt korrekte. For det første består en samtale eller en tekst af mere end et udsagn, og såvel samtale som tekst er underlagt genre- og teksttypekrav. Er der f.eks. tale om en fortællende, argumenterende eller problem-løsende teksttype? For det andet skal det enkelte udsagn passe ind i en sammenhæng både lokalt i forhold til den nære sproglige kontekst, og globalt i forhold til den overordnede sproglige sammenhæng. Om jeg vælger at sætte det ene eller det andet led forrest i et udsagn afhænger af hvad der kommer før, eller hvad jeg har til hensigt at sige bagefter. Hvis jeg vælger at sige *Mekanikeren har repareret bilen* er det sandsynligvis fordi jeg vil sige noget specielt om mekanikeren, hvor det som regel vil være helt lige gyldigt med den mekaniker, når blot *bilen er blevet repareret* eller *jeg har fået bilen repareret*.

Især inden for den skriftlige produktion har vi store krav om 'en rød tråd', logik og stringent sproglig sammenhæng. Der skal være indholdsmæssig sammenhæng i teksten - kohærens. For at opnå kohærens er det imidlertid ofte nødvendigt at anvende specielle udtryk der markerer denne indholdsmæssige sammenhæng. Det kan dreje sig om pronominal henvisninger, tempusmarkeringer, sammenbindinger mellem sætningerne i form af konjunktioner eller adverbier - altså kohæensionsmarkering.

I talesproget tillader vi langt flere side-spring, mangel på stram logik, associativ tale og pludselige emneskift, og der er færre krav om kohæsion. Følgende ordveksling er f.eks. ganske kohærent til trods for et totalt fravær af kohæ-sionsmarkering:

A: *Vandet koger*

B: *Jeg er ved at se TV-avisen*

A: *OK*

B forstår den fraværende opfordring, A det skjulte afslag.

Endvidere kan krops-og øjensprog være i gang med en helt anden 'samtale' end den der åbenbares i sproget. Her kan tredjepart have svært ved at følge med. Det er dog væsentligt at understrege at også samtalen er opbygget efter relativt stramme, logiske principper, men i og med at modtageren af vores budskab er til stede i samtalen, kan vi forlade os på en lang række ikke-sproglige faktorer som støtter afkodningen. Et interessant træk ved samtalen, som falder os i øjnene når vi ser den nedskrevet, er alle disse for skrift-sproget overflødige *ja'er, nej'er, ikke, vel, nå* osv.; i og med samtalen er det nødvendigt kontinuerligt at forhandle om retten til ordet samt konstant at søge afklaring på om modtager har forstået, og modsat for modtager at melde tilbage at hun har forstået. Der er *ja'er* der ikke betyder *ja, det er rigtigt* men *ja, jeg har forstået*.

Pragmatisk kompetence

Vores elever vil imidlertid stadig ikke være tilstrækkeligt veludrustede til at klare de sproglige krav. Det er ikke nok at være sætnings- og tekstkompetent.

Noget helt afgørende for hvordan vi vælger at skrue vores udsagn eller tekst sammen, er nemlig hvilken sammenhæng udsagn eller tekst skal indgå i. Hvem er modtager (hvordan er vores relationer; er der tale om et jævnbyrdigt, symmetrisk forhold, eller spiller f.eks. alder, køn, status en rolle der skubber symmetriforholdet eller magtbalancen; hvor tætte er vi på hinanden)? Hvilket formål har jeg med min tekst (vil jeg overtale, informere, søge information, anklage, overfuse eller rose min modtager)? Det er absolut ikke lige meget hvordan jeg formulerer hvad til hvem med hvilket formål. Sproget er indrettet således at vi kan formulere det samme indhold på mangfoldige måder, alt efter hvad vi vil med det vi siger, og afhængigt af hvem vores modtager er. Skriver jeg til borgmesteren og beder om noget, formulerer jeg mig næppe på samme måde som på papirlappen hjemme på køkkenbordet. Beder jeg om en stor tjenesteydelse, skal der andre sproglige hjælpemidler til, end hvis jeg beder om lidt. Sådan er sprog generelt indrettet, og vores elever kommer altså med denne viden når de skal lære nye sprog - om det er spansk eller dansk. Det de imidlertid ikke ved noget om, er hvordan vi koder disse forskelle. De ved måske ikke at vi f.eks. på dansk kan nedtone en anmodning v.h.j.a. modalverber, datid, negationer, visse adverbier og spørgeform:

Du ville vel ikke være så sød at

eller er ikke blevet trænet i at udtrykke sådanne forhold.

De kender heller ikke den intonation og betoning hvormed en dansker be-

hersker den kunst at ødelægge selv den mest formfuldendte høflige anmodning. De ved at prosodi - intonation, rytme, betoning - kan såvel understøtte som spille mod det sproglige, men de kender ikke de midler det nye sprog præcis anvender for enten at understøtte sprogbehandlingen eller for at opnå det modsatte resultat af ordenes pålydende.

Sociokulturel kompetence

Også sociale og kulturelle forhold sætter deres aftryk i sproget. Som sagt er det en universel viden vi som sprogbrugere er i besiddelse af, at det ikke er lige meget hvordan vi siger hvad til hvem og hvorfor. Vi ved også at den sproglige funktion 'imperativen' kun kan bruges i ganske specifikke sammenhænge, når vi beder nogen om noget, hvorimod hvis vi giver nogen noget, vækker formen ingen anstød:

vask op ≠ tag en øl mere

Det vi imidlertid ikke er fælles om på tværs af kulturer, er hvad og hvor meget vi har lov at bede hinanden om. I Danmark må vi uden videre bede hinanden om en tændstik, men en cigaret er ikke til fri afbenyttelse. I Tyrkiet må man selvfølgelig gerne rose noget andre har; man skal blot være forberedt på at hvis man gør det, så får man det med som gave. Det er kulturelt specifikt hvad man har lov at bringe på sprog, og hvad der er tabu. Forhold der f.eks. vedrører økonomi, politik, seksualitet og religion er underlagt forskellige kulturelle normsæt der slår igennem i sproget.

Det er øjensynligt universelt at vi i vores anvendelse af sproget bevæger os mellem sproglig effektivitet og høflighed. Nogle teoretikere (Grice 1975) mener at sprog er styret af følgende krav om effektiv tale: Vær økonomisk, tal sandt, vær relevant, tal klart og uden omsvøb. Hvis vi alene lod os styre af dette regelsæt, ville vi imidlertid geråde i mange vanskeligheder. Hvordan ville min anmodning om en tjenesteydelse der er lige på kanten, blive modtaget, hvis jeg gav den en økonomisk, utvetydig sproglig iklædning:

Pas Christine i weekenden.

Eller hvad med sandhedsprincippet, når gode venner spørger til min mening om en rædsel af en ny sofa. Man kunne selvfølgelig snakke om prisen, men så ryger relevansen vist, med mindre det efterhånden er blevet således at såvel 'meget billigt' som 'meget dyrt' i sig selv kan anlægges som kvalitetsbetragtninger. Så er det imidlertid nok ikke med: *Til den pris er den vel nok lækker, jeg skal klare mig igennem uden skrammer.* Når vi skal anmode og afslå tjenesteydelser eller rose og rise, er effektivitetsprincipperne ikke særligt anvendelige. Her må vi i stedet ty til Goffmans høflighedsprincipper: Vær hensynsfuld, vær gavmild, vær positiv, vær beskeden og vær enig (1967). Det giver ganske anden tale.

I vores sprogundervisning kan vi bygge på en fælles viden med vores elever om disse to sæt af principper. Det er imidlertid vigtigt at vi så også husker at gøre det, for selvom vi har denne fælles viden og kunnen, er der én central bestanddel vores elever mangler,

nemlig den nye sproglige kode. Eleven er vant til at gebærde sig smidigt mellem effektivitets- og høflighedsprincipperne på sit modersmål; så når eleven siger til læreren *Du skal hjælpe mig* er det næppe fordi det tilsvarende udtryk på modersmålet ville være gangbart; det er snarere fordi eleven ikke ved at en anmodning lettere glider igennem v.h.j.a. *vil-du-godt*-konventionen. Eleven ved også godt fra modersmålet at det kræver noget bestemt at komme ind og ud af samtaler. Han/hun er måske også nok vant til at skrive argumenterende stile hjemmefra, og har derfor et tilsvarende kognitivt teksttypeskema som f.eks. en dansker. Helt afgørende er det imidlertid at eleven skal lære at beherske det bekendte med den nye sproglige kode. Og det kommer ikke af sig selv.

Et særligt stort problem i skiftet mellem forskellige kulturers sprog er imidlertid at det ikke nødvendigvis er de samme områder vi er hhv. effektive og høflige på. På dansk er vi f.eks. meget lidt effektive når det drejer sig om takkeri, mens vi med *'hej'* har sagt tilstrækkeligt. I andre kulturer, f.eks. de muslimske, skal man rundt om Allah og hele familien før man har sagt ordentligt *'hej'*. Generelt føler mange udlændinge at vi danskere er mere effektive og uden omsvøb i vores sproglige adfærd, end de er vant til. Det kan dog lige så vel være en følelse der er affødt af, at når man ikke møder de sproglige konventioner man er vant til, så rammer det rent ind på følelsesregistret. Modsat opdager de ikke nær så let når de forbryder sig mod et af de områder hvor vi kræver megen sproglig

indpakning. Det opdager vi til gengæld. Hvor meget der er reelle etiske eller moralske forskelle, og hvor meget der skyldes at vi universelt set er meget ømskindede når vores sociokulturelle sprogkonventioner ikke overholdes, er svært at sige. Sikkert er det imidlertid at vi har en meget lav bevidsthed om disse sociokulturelt af-fødte sprogforhold. De er så internaliserede gennem vores opvækst at vi antager dem for helt naturlige, indtil vi i vores møde med det fremmede opdager at der er tale om ren kultur. Sikkert er det også at 'overtrædelse' af sådanne konventionsregler er med til at fremelske mange stereotype forestillinger om den anden. Åbenbart står sådanne regelsæt vore følelser nær!

I og med disse forhold er så internaliserede, er det selvfølgelig også svært for os at undervise i dem: vi har nemlig ikke opdaget at der er noget at undervise i. Det er spændende at (gen)opdage de kulturelle spor i sprogbrugen. Her står indvandrerlærerne i en særlig gunstig situation, idet de i mødet med de mange og ofte fjerne kulturer løbende konfronteres med egne sociokulturelle og pragmatiske normsæt.

En del af den sociokulturelle kompetence eleverne skal opnå, har at gøre med en videns- og forståelsesudvidelse. Det er måske ikke nyt for vores elever; dermed ikke sagt at det er let. Det vil derimod være nyt for en del af dem at meget af den faktaviden, der i visse kulturer er endemålet, hos os er underlagt et højere vidensmål, nemlig en viden om hvordan man tilegner sig ny viden, og en viden om at enhver tekst

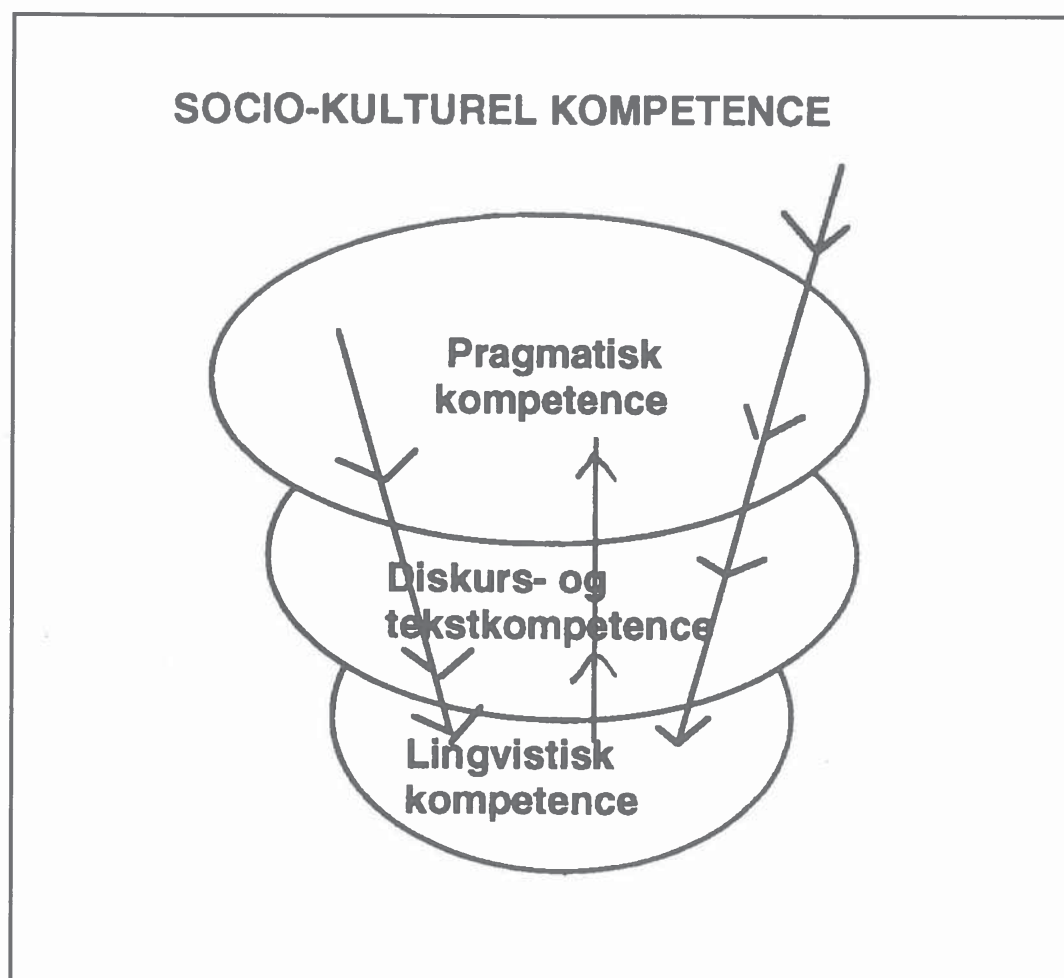
skal sættes til debat, vurderes og diskuteres.

Selvom indholdssiden af det der skal læres, måske er bekendt, vil der altid indgå en ny komponent: Hvordan koder man det bekendte indhold på det nye sprog? Hvilke udtryk bruger vi til at argumentere med? Hvordan får vi samtale til at hænge sammen? Hvordan bevæger vi os sprogligt gennem en tekst?

Noget er universelt, andet er specielt. Det er vigtigt for os som sproglærere at søge efter såvel det universelle som det specielle. Det specielle giver måske sig

selv; her er det nye som vores elever skal tilegne sig. Det universelle er imidlertid ikke mindre vigtigt, for på denne fælles viden og kunnen skal vi bygge vores undervisning. Det er altid lettere at tilegne sig nye sproglige udtryksmidler i bekendte indhold, og nye indhold via bekendte eller allerede lærte sproglige udtryk. Det bliver aldrig sund pædagogik at forklare noget nyt v.h.j.a. noget eleverne heller ikke forstår.

Man kan på følgende model se hvorledes jeg forestiller mig samspillet mellem de fire kompetencekomponenter:



Problemer i og for den kommunikative undervisning

En af sprogets fornemmeste opgaver er at varetage sproglig interaktion. Med det for øje er der ganske god logik i at det netop er ovenstående kompetencer der er målet for vores undervisning. Ingen af kompetencerne kan undvære hinanden. De spiller sammen, og inden for hver af dem ligger der systemer som eleverne søger at finde frem til for på adækvat vis at blive i stand til at kode og afkode kommunikative intentioner. Der er ikke noget at sige til at vi som undervisere måske ikke har opnået lige gode pædagogiske færdigheder inden for alle felter, og at vi måske har fokuseret mere på nogle dele af sproget på bekostning af andre. Alt er en læreproces - ikke blot for eleverne, men også for lærerne. Hvis vi mener at eleverne faktisk er bedst tjent med at opnå disse kompetencer, har vi også valgt - med mindre vi naturligvis forestiller os at tilegnelsen heraf går lettere uden vores hjælp.

På baggrund af 90'ernes nøglebegreb: sproglig viden og bevidsthed, lyder der imidlertid fra forskellig side kritiske røster med anbefalinger om mere grammatik, mere terperi og en tilbagevenden til den gode gamle struktur-baserede undervisning. Argumentationen er imidlertid ofte både rodet og ulogisk. En af de væsentligste fordrejninger er at nogle kritikere lader en discountudgave tegne billedet af den kommunikative undervisning: En undervisning hvor der snakkes om hvad som helst, når som helst, og en forståelse af kompetencebegrebet hvor

systemviden og -kunnen ikke betragtes som integreret i den kommunikative undervisning. En type undervisning hvor det anses for ok at tale flydende forkert når blot der kommer noget 'autentisk' kommunikation igang - hvad det så måtte betyde.

På en fremtrædende plads ser vi denne form for kritisk argumentation mod en kommunikativt orienteret undervisning i Undervisningsministeriets KUP-rapport om sproglig viden og bevidsthed (1992). Som påpeget af Michael Svendsen Pedersen i modskrivelsen: Sproglig Mangfoldighed (1993), kan 'discount-udgaver' imidlertid 'ikke bruges til et opgør med en kommunikativt orienteret pædagogik' (s.73); en diskussion af forholdet mellem kommunikativ undervisning og sproglig viden og bevidsthed bør naturligvis 'føres på grundlag af en kommunikationstænkning af bedste kvalitet' (s.74).

Det er nok rigtigt at en stor del af den kommunikative undervisning har haft relativt ensidigt fokus på opbygning af mundtlig kompetence. Heri ligger måske nogle af årsagerne til at vores elever ikke altid når de ønskede mål. Der er således hårdt brug for en kommunikativt baseret videreudvikling inden for de øvrige færdigheder - de receptive læse- og lyttefærdigheder, og ikke mindst inden for arbejdet med den skriftlige kompetence. Hvor vi nok har opnået en vis professionalisme m.h.t. kommunikativ undervisning inden for de mundtlige færdigheder - i hvert fald op til et vist niveau - er der ingen tvivl om at det står sløjt til m.h.t. samme lærerkompetence inden for den skrift-

lige undervisning. Den undervisning vi her leverer, ligner mest af alt den vi selv var udsat for i vores skoletid: produktfikseret arbejde hvor en rød kuglepen stort set udelukkende er på jagt efter fejl i ordvalg, ortografi, morfologi og syntaks. Alt hvad der ligger ud over sætningsplan, er vi som lærere dårligt rustede til at gøre noget ved. Det store problem er at eleverne på f.eks. højniveau og udslusningsniveauer forventes at mestre besvarelser af referat-, kommenterings- og argumentationsopgaver på forhånd. Den uforklarede røde bølgestreg under tekstdele der 'ikke lyder godt', er dem ikke til megen hjælp når det gælder et fremmed sprog. Den terminologiliste KUP-rapporten anbefaler os at gøre brug af i arbejdet med opbygning af elevernes sproglige viden og bevidsthed, vil imidlertid næppe være hverken os eller eleverne til megen gavn, når det gælder opbygning af elevernes tekstkompetence, eftersom der udelukkende forekommer anbefalinger af termer der vedrører sætningsniveauets morfologi og syntaks. Her kan KUP-rapport 11 om skriftlig fremstilling derimod anbefales.

Når tilegnelsessynet sætter sig på sprogsynet

Den kommunikative undervisning er således presset fra forskellig side i disse år. Der er her i 90'erne blandt mange enighed om at sproglig viden og bevidsthed er til gavn for eleverne i tilegnelsen af et nyt sprog. Men hvorfor presser det den kommunikative undervisning? En af de væsentligste grunde er uden tvivl at det Krashenske tileg-

nelsessyn (1985) har fået lov at tage patent på det kommunikative sprogsyn. Krashens tilegnelsessyn hævder at vi er udstyret med en kognitiv anordning som uden indblanding sørger for at eleverne tilegner sig det nye sprogs strukturer i bestemte ikke-påvirkelige rækkefølger og udviklingssekvenser. Ifølge Krashen hjælper formel undervisning stort set ikke på tilegnelsen af det nye sprog. Når blot eleverne modtager tilstrækkelige mængder af forståeligt input som ligger en anelse over deres kompetence, så går tilegnelsen af det nye sprog af sig selv. Et kommunikativt input vil automatisk indeholde det nødvendige, når blot det er forståeligt. I Krashens tilegnelsesteorier ligger der to krav til undervisningen: Den må ikke være formelt grammatisk, og den skal foregå i en god atmosfære. Så kører det. Disse to tilegnelsesbetingede fordringer har sat dagsordenen for dele af den kommunikative undervisning i mange år, og de kan naturligvis i nogen grad være medvirkende til mindre hensigtsmæssige udviklinger inden for dele af den kommunikative undervisning. For hvori ligger det pædagogiske incitament til fornyelse af sprogundervisningen, hvis den som sådan egentlig skønnes hverken at gøre fra eller til?

Interessen inden for tilegnelsesteorier forskubber sig imidlertid her i 90'erne fra teorien om medfødte strukturtilgængelses- og tilegnelses- og udviklingssekvenser mod tilegnelsesteorier der hævder nødvendigheden af sproglig viden og fokuseret indlæring. På baggrund heraf sker der fra visse sider samtidig et opgør med det sprogsyn hvorpå den tidligere tilegnelsesteo-

ri virkede, nemlig det kommunikative. Når KUP-rapport 16 til fordel for undervisning i sproglig viden og bevidsthed afviser en kommunikativ undervisning og en undervisning der sigter mod at eleverne opnår kommunikativ kompetence, sker der således en sammenblanding af sprogsyn og tilegnelsessyn. Bestemte tilegnelsessyn har imidlertid ikke patent på bestemte sprogsyn, og det er vigtigt at holde de to ude fra hinanden. Debatten om sproglig viden og bevidsthed er ikke en debat om et sprogsyn, men en debat om et tilegnelsessyn.

I det øjeblik debatten om sproglig viden og bevidsthed sammenblandes med en debat om et sprogsyn, sker det næste uheldige skred: Pludselig står vi i en diskussion for eller imod kommunikativ undervisning, henholdsvis for eller imod strukturel grammatikundervisning.

Når strukturalisterne sætter sig på sprogets systemer

En af de helt væsentlige opgaver ligger i at udvikle en undervisning hvor arbejdet med sproglig viden og bevidsthed kommer til at indgå som en integreret del af det kommunikative arbejde.

I modsætning til hvad modstandere af den kommunikative undervisning hævder, foregår der givet megen grammatikundervisning, ikke mindst i sprogundervisning inden for gymnasie- og voksenundervisning. Problemet er imidlertid at denne undervisning ofte foregår isoleret fra og parallelt

med de kommunikative aktiviteter, og ikke som en funktionel del af opbygningen af den kommunikative kompetence. Hvad er vel lettere for en sproglærer end at klarlægge et grammatisk regelsæt! Strukturalisterne har givet en udtømmende beskrivelse af sprogets form på dets egne præmisser. De har gjort det så godt at ingen rigtigt får lov at gøre dem rangen stridig, når det gælder såvel sprogundervisning som forskning i tilegnelse af sprogets systemer. Sprogets semantiske og pragmatisk systemer er langt mindre velbeskrevne, og tilegnelsen af dem endnu mindre. Det bevirker at strukturalisterne har fået lov til at tage patent på sprogets form. Hvor fastlåste vi er i denne tradition, ser vi igen i KUP-rapportens anbefalinger af hvilken terminologi eleverne bør tilegne sig: Der forekommer alene sætningsgrammatiske termer; semantisk, pragmatisk og tekstgrammatisk systemterminologi glimrer ved sit fravær.

Hvorfor er det nu så vigtigt at kunne beskrive sproget v.h.j.a. flere systemer, hvis strukturalisterne har gjort arbejdet udtømmende? Det er det ikke mindst fordi tilegnelsen af et nyt sprog ikke er gjort med en syntetisering af de strukturelle byggeklodser. Uden en semantisk og pragmatisk kompetence har eleverne kun tilegnet sig en ringe del af det som udgør sprogets kommunikative funktioner og systemer; uden et særligt beskrivelsesapparat for det der konstituerer teksten, er vi dårligt rustede til at hjælpe vores elever med opbygningen af en tekstkompetence. Uanset om målet med vores undervisning er at eleverne skal kunne klare

små eller store kommunikative opgaver, så kræver hver enkelt opgave en kompetence på alle niveauer.

Lige som det Krashenske tilegnelses-syn ikke har lov til at sætte sig på et kommunikativt sprogsyn, således har det strukturalistiske sprogsyn ej heller eneret på at skulle varetage en formidling af sproglig viden og bevidsthed.

Sproget kan ikke komme uden om sig selv

Det har i grunden altid undret mig at man siger at kommunikativ undervisning skal være indholdsbarer. Ja, det skal den vel, men når det nu er et sprog der er tale om, og sågar et helt nyt sprog, må man vel formode at undervisningen i høj grad må beflitte sig med den nye udtryksside der gør det muligt for eleverne overhovedet at åbne munden.

At lære sig et nyt sprog er bl.a. at lære at betjene sig af nye redskaber til at formidle de indhold man ønsker. Enhver nok så indholdsorienteret lektionsplan vil altid bestå af såvel sproglige / ikke-sproglige indhold som af sproglige udtryk. Hvis ikke indholdet leveres i en sproglig indpakning er der nemlig slet ikke tale om sprog. Det kan lyde som en selvfølgelighed. Ikke desto mindre hedder det sig at en kommunikativ undervisning skal fokusere på indhold og ikke på form. Hvis vi vil kommunikere med sproget, kan vi imidlertid hverken komme uden om indhold eller udtryk, og heller ikke om de systemer der gør indhold og udtryk til forståelig kommunikation.

At tilegne sig et nyt sprog indebærer at der skal ske en sammenføring af de nye sproglige udtryk med et indhold. Der skal imidlertid også ske en form for systematisering af disse nye udtryk. De sproglige udtryk er underlagt forskellige systemer, og en væsentlig del af den enkelte elevs tilegnelsesopgave består i at finde frem til disse systemer, således at der kan ske en organisering af en tilsyneladende kaotisk mængde sproglige udtryk og indhold.

En af hovedkonklusionerne i min ph.d.-afhandling *'Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog'* er at den centrale faktor for tilegnelsen af et nyt sprog ligger i elevernes søgen efter midler der sætter dem i stand til at kommunikere og interagere v.h.j.a. af sproget. Det er denne søgen der driver tilegnelsen frem. Hvad er da mere formålstjenligt end at etablere en undervisning der hjælper dem i dette arbejde. En kommunikativ undervisning er således ikke blot det bedste valg på grund af den motivation der ligger i at blive præsenteret for noget sprog man også kan bruge uden for klassen. Nej, en af de væsentligste grunde til at vi skal tilbyde vores elever kommunikativ undervisning, er at netop de kommunikative behov driver tilegnelsen frem. Den kommunikative undervisning er således ikke blot motivationsbetinget: det er sjovere og mere tilfredsstillende at udsættes for kommunikativt sprog end for løsrevet abstrakt grammatik. Ikke blot behovsdikteret: det er det eleverne har brug for ude i verden. Og ikke blot et middel til at tilegne sig det som ifølge nog-

le er det væsentligste: de sproglige strukturer. Den helt centrale begrundelse for at undervise efter kommunikative læseplaner er at det som driver tilegnelsen af det nye sprog frem, er elevernes søgen efter de sproglige udtryksmidler der hurtigst og lettest sætter dem i stand til at kode og afkode kommunikationen. En af de væsentligste pædagogiske implikationer af mine analyser og teorier i afhandlingen er da også at begrundelsen for kommunikativ undervisning ikke blot ligger i målet: opnåelse af den kommunikative kompetence, men at en kommunikativ undervisning i sig selv udgør midlet frem mod målet; at beskæftige sig med sproget kommunikativt er selve det middel hvormed eleverne lettest tilegner sig sproget.

Der er på den måde ikke blot én men to gode begrundelser for kommunikativ undervisning: En sprogsynsbegrundelse og en tilegnelsesbegrundelse. Det er derfor vigtigt at vi bygger videre på de meget centrale pædagogiske landvindinger vi har gjort inden for fremmed- og andetsprogsundervisningen, så vi ikke én gang til skal gøre den erfaring at kontekstfri grammatikterapi fortsat ikke fører nogen vegne.

Litteratur

Andersen, John E.: Sprogets takt og tone. i: Erik Hansen, Inge Lise Petersen og Ib Poulsen: Auditorium X. Dansk før, nu - og i fremtiden?

En antologi om moderne sprogforskning. Amanda, 1991. s.72-99.

Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson: Learner Language and Language Learning. Gyldendal, 1984.

Goffman, Erving: Interaction Ritual. New York: Anchor, 1967.

Grice, H. Paul: Logic and conversation. i: Cole & Morgan (eds.): Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts. N.Y., Academic Press 1975. s. 41-58.

Hymes, Dell H.: On communicative competence. i: Pride and Holmes (eds.): Sociolinguistics. Selected Readings. Penguin, Harmondsworth, 1972. s.269-293.

Kasper, Gabriele & AnnaTrosborg. Pragmatik. i: Kasper og Wagner: Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Gyldendal, 1989. s. 120-134.

Krashen, Stephen D.: The Input Hypothesis. London, Longman, 1985.

Lund, Karen: Dansk som andetsprog - en særlig undervisningsopgave. i: Kvan nr. 38, 1994.

Lund, Karen: Lærer Alle Dansk på samme Måde. En Længdeundersøgelse af Voksnes Tilegnelse af Dansk som Andetsprog. Ph.d-afhandling indleveret til bedømmelse. Okt.1995.

Pedersen, Michael Svendsen: To dagsordner for sproglig viden og bevidsthed. i: Risager, Holmen & Trosborg (red.): Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. Roskilde, ADLA, Roskilde Universitetscenter, Institut for Sprog og kultur. 1993. s. 69-78.

Skriftlig fremstilling. Undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske undervisningssystem. Kritisk karakteristik og anbefalinger. Kbh., Undervisningsministeriet, 1991. 86 s. (Kvalitet, Uddannelse og Undervisning (KUP); 11).

Sproglig viden og bevidsthed. Undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske undervisningssystem. Kbh., Undervisningsministeriet, 1992. 62 s. (Kvalitet, Uddannelse og Undervisning (KUP); 16).