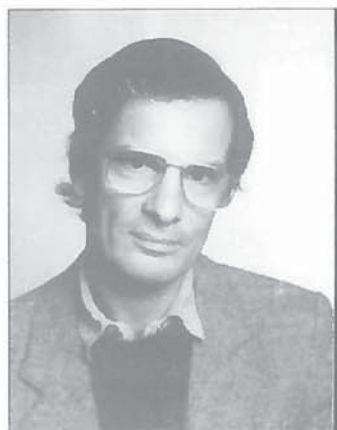


Grammatik og lærebogssystemer



Jeremy Watts

Lærebogsforfatter
Lektor ved Grindsted Gymnasium.

En central læresætning for producenter af undervisningsmaterialer er, at enhver ændring af pædagogisk praksis er en langsom proces. En undersøgelse foretaget i England for snart mange år siden blandt seminarielærere syntes at påvise, at traditionelle metoder og anskuelser blandt lærere på alle niveauer er ligesom skvalderkål: De leveres videre fra den ene generation til den næste i de ellers flotte stauder, lærere kan grave op af deres pædagogiske haver og overrække nye havemænd. Dvs. at en elev i dag indirekte modtager en del undervisning fra en lærer, der fungerede før Anden Verdenskrig. Det samme må gælde for lærebogsforfattere. Den egentlige (modsat den teoretiske) pædagogiske praksis i løbet af den tid jeg har undervist i Danmark og redigeret og skrevet lærebøger - ca. 25 år - har heller ikke forandret sig voldsomt.

For 25 år siden - og længere tilbage - bestod et fornuftigt undervisningsforløb af en vis procentdel grammatik og resten tekstarbejde. I gymnasiets engelskundervisning var det f.eks. *Briers Stiløvelse*, der førte generationer af sprogbrugere ind i grammatikkens mysterier - den daglige dosis, ti minutter i begyndelsen af hver time, i en imponerende samling finurlige sætninger, der skulle oversættes på grundlag af nogle grammatiske paragraffer, man i forvejen havde studeret. Sætningerne var ikke sammenhængende og bar præg af, at visse grammatiske momenter skulle gennemgås.

Det slående er, at næsten ingen lærebøger fra den tid havde en integreret tilgang: Grammatik for sig, 'samtale' for sig. Det skisma, tror jeg, lever i bedste velgående i dag. Frygten for, at elever-

ne ikke lærer ordentligt engelsk, hvis de ikke manuduceres gennem paragrafferne og reglerne gør, at f.eks. *'Fejlstøvsugeren, Grammatisk Øvebog i engelsk'*¹ m.fl. selv i dag sælges i kæmpeoplæg. 'Moderne' stiløvelser bruges stadig regelmæssigt (gerne i begyndelsen af timen). Briers pudsige sætninger (*'Han har fået kørende'*²) vinder genklang i dagens udgivelser - *'Han tabte træbenet 2 meter før mållinien'*³.

Men udviklingen inden for lærebøger de sidste 20 år har sat et stort spørgsmålstegn ved det fornuftige i at skille skelettet fra kroppen. Fremmedsprogsudgivelser i dette tidsrum forener - mere eller mindre vellykket - de grammatiske og leksikale aspekter i materiale, der i bund og grund er kommunikativt. Grammatisk færdighed er en forudsætning for fornuftig sprogbrug, men er på ingen måde målet. Sprog er også et socialt fænomen. Det er afhængigt af den specifikke situation og har sit eget indhold (sociokulturelt). Nu indlysende og velkendt, men det var nye toner i begyndelsen af 1970'erne, hvor det blev forudsætningen for de internationale systemer, som danskproducerede lærebogssystemer som f.eks. *'Choice'*⁴ for folkeskolen (efterfulgt af *'The New Choice'*⁵) læner sig kraftigt op ad.

Den første model i kommunikativ sprogundervisning var notionel/funktionel. Præsentationen af grammatiske strukturer afløstes af 'sproghandlinger' - dvs. meningsfyldte ytringer, der sætter eleverne i stand til at fungere i en engelsksproget sammenhæng. I Abbs *'Strategies'*⁶ fra 1979 (6. og 7. klasse) ar-

bejder eleverne for eksempel parvist med *'asking and giving permission - first formally and then informally'*. De skal bede om lov til at åbne døren, tænde lyset osv. De forsynes med en række vendinger (*May I/ Can I... Well actually... Sorry, but...*) Den tilhørende grammatik præsenteres i Lærerens Bog (*'Modals: May/Can + verb phrase'*) og alle mulige udtryk præsenteres (*Do you mind/ Would you mind awfully/Do you object/ Will you permit/I wonder if I might* osv.).

Disse sproghandlinger indlæres ved hjælp af øvelser og hverdagsdialoger. Ti år senere udvikledes disse ideer med tilføjelsen af flere kommunikative øvelser (f.eks. rollespil). Sidste skud på stammen er så interaktionelt materiale, der baseres på tekster, organiseret i temaer/emner, der afspejler et centrum i sociokulturelt engelsk/amerikansk, som eleverne både kan lære af og reagere på ud fra egne erfaringer. De sproghandlinger som eleverne foretager hentes ud af materialet. De grammatiske funktioner, som indøves gennem sproghandlingerne, udspringer selvsagt af materialet. De kommunikative opgaver eleverne skal lave - *tasks* - tvinger dem til at arbejde med det autentiske stof, de har fået - plus gøre deres egne sproglige erfaringer (herunder grammatiske forsøg) og bygge videre på det sprog de allerede har. Det er klart, at den gammeldags indføring i grammatik (regel, eksempel, øvelse) ingen plads har i denne struktur.

Ovennævnte arbejdsform er ikke uproblematisk, ikke mindst fordi dagligdagens virkelighed er ca. 18-20 elever i en folkeskoleklasse, 28 elever i en

1.g eller 1.hf klasse. Med væsentlig forringet undervisningstid til rådighed (ca. 20% af timerne 'falder bort' til andre 'undervisningsrelevante' aktiviteter) samt opskruede krav til delmål inden for sprogfagene, varer det ikke længe før pædagogen fristes til 'hurtigt at få klaret nogle grundlæggende ting' - som f.eks. grammatikken. Trygheden i 'den daglige dosis' er tillukkende. Tanken om, at alle 28 hører efter (stilleøvelse er et meget trygt og behageligt tidsfordriv) og arbejder i fællesskab, overskygger lærerens viden om, at samarbejde og gruppearbejde er grundstenene i den kommunikative proces, som er den logiske vej til sprogtilegnelse.

Folkeskolens nye vejledning for engelsk er en fornøjelse at læse i denne sammenhæng (på trods af de urealistiske krav, den stiller i de afsluttende mundtlige prøveformer). Allerede i det første forløb (4. -5. klasse) betones det, at eleven skal 'benytte engelsk...udnytte mulighederne for at møde engelsk...forsøge at gøre sig forståelig....gætte kvalificeret.'⁷ Han/hun skal lytte og bruge sproget situationelt. Ligesom 'native speakers' gør det. De følgende årgange arbejder med sproget som et kommunikationsmiddel og tilegner sig forskellige kommunikations- og indlæringsstrategier. Arbejdet med centrale grammatiske områder integreres i tekstarbejdet. „Eleverne skal opleve, at de har brug for engelsk og at det er sjovt, spændende og udfordrende at bruge sproget.“⁸ Under udførelsen af forskellige tasks oplever de, at de skal løse sproglige problemer sammen. Først praksis - så teori' er en væsentlig overskrift.⁹

I 'The New Choice' for folkeskolen har redaktionsgruppen forsøgt at leve op til motivationskravene ved at producere materiale med et helhedspræg. Tekstmaterialet (i videste forstand) skal skabe et rum for eleverne at bevæge sig i. Det betyder, at Lærerens Bog svulmer op - ikke mindst fordi det rum, eleverne bevæger sig i, nu skal tilpasses den enkelte. Lærerens Bog har bl.a. til formål at tilbyde mangfoldige, varierede sproglige aktiviteter, der skærper elevernes sproglige opmærksomhed, udbygger deres udtryksmuligheder, giver dem lejlighed til at tale og skrive sig frem til et korrekt sprog (besvare spørgsmål med udtryk / strukturer til rådighed i en glosekasse, forklare udtryk, 'oversætte' til bedre engelsk, diskutere på grundlag af nogle modeller, kigge bagom tilsyneladende entydige udtryk i teksten - hvad menes der egentlig, vælge det bedste udtryk, cloze tests, samtale på grundlag af „flow-charts“, i form af stikordsoversigt til en historie, der senere udbygges.

Ser man f.eks. på en let tekst fra 'The New Choice for niende', 'The Weapon', kan læreren duplikere / kopiere et *flow-chart* som overhead, der gengiver skellet af historien, som eleverne sætter kød på efter deres formåen. Derefter opfordres de til at vurdere, om deres version af historien hænger tilstrækkeligt sammen - er den meningsfyldt, er den interessant? Hvis ikke, får de tilbudt en række konjunktioner (*but, however, afterwards, indeed, meanwhile...*), der kan give en bedre rytme. Som sidste led i gengivelsesprocessen, opfordres de til at se en gang til på deres historie. 'You can also make it more

interesting by using adverbs to describe how things happen (quickly, slowly, gently...). Eller de kan gå den anden vej og fjerne alle adjektiver eller mådesadverbier fra en passage og se hvad der så sker med historien. På samme måde arbejder de med personerne og de følelser, de udtrykker gennem historien. Her er tale om fordybelse i en tekst, gerne som pararbejde, der senere munder ud i personlig stillingtagen til udsagn i teksten. De kan også vælge rollespil, hvor de diskuterer tekstens tema: *„Fremskridt for enhver pris og videnskabsmandens ansvarlighed.“* Denne opbygning giver eleverne et præcist ordforråd og en indsigt i, hvad der nuancerer en historie - og efterfølgende hvad der nuancerer en debat. De sproglige øvelser som er foreslået som støtte til arbejdet med teksterne, har til formål at udbygge ordforrådet på en struktureret måde, der samtidig gør eleverne opmærksomme på, at de er ved at arbejde med nogle grundlæggende (grammatiske) strukturer.

Af og til er det sprog, der anvendes i teksterne - især talesproget - ugrammatisk. I en del tilfælde er der klassiske slangudtryk, som eleverne skal forholde sig til. *'It all pissed me off.'* *'We did O.K.'* *'I don't want nothing.'* Når eleverne for alvor opdager, at sproget er et sociokulturelt udtryk, og et stærkt personligt signal, som de kan aflæse hvis de bliver dygtige, får de tit større motivation til at læse og lytte indenad. Ved en konference fornylig sagde Roy Hawtrey, museumspædagog ved Natural History Museum i London, *„Uddannelse vil sige at lære børn at spørge 'hvorfor?'... at få dem til at fremsætte teo-*

*rier om mulige svar.“*¹⁰ Og Gillian Thomas, der står for projektudviklingen på Science Museum i London sagde om det at besøge et museum: *„Man lærer gennem de samtaler, man har om de udstillede genstande. Vores opgave er at give folk midlerne til at føre sådanne samtaler på en effektiv måde. Vi skal stille informationer til rådighed, men vi ønsker også at provokere folk til at stille spørgsmål.“*¹¹

Det samme kan siges om lærebogsteori. Man skal fabrikere et meningsfyldt rum der præges af kvalitet, af viden. Rummet skal provokere til selvaktivitet. *„En spørge- og opdagelsesproces snarere end modtagelse af viden... Man kan ikke skabe en uddannelsesmæssig oplevelse, hvis den ikke er lystbetonet.“*¹²

Læreren har kortet til det rum, eleverne bevæger sig i i undervisningen. Når behovet for præcis viden opstår, skal denne viden kunne præsenteres. Det har medført at vi i *'The New Choice'* er blevet bedt om at producere en øvebog, der er en slags opslagsgrammatik, når behovet for en præcisering, en afklaring, eller en videre afprøvning af nogle grammatiske momenter, opstår. Når eleverne kommer med spørgsmålet *„why - Hvorfor siger man You often talk men også You are always talking?“* skal der være et kontant svar. Ligesom når man slår op i en ordbog for at finde den præcise betydning af et udtryk, slår man op i øvebogen for at finde den præcise brug af f.eks. udvidet tid - og kan arbejde lidt på egen hånd med de eksempler, der gives. I de oprindelige udgaver af *'Choice'* for folkeskolen var den grammatiske øvebog situationel og havde en direkte sammenhæng med

tekstbogen. Brugerrespons viste, at det var for kunstfærdigt: De sproglige strukturer indøves udmærket med en tematisk kommunikativ og task-baseret tekstbog alene. De grammatiske momenter var ikke nødvendigvis rigtigt anbragt i en øvebog i forhold til det umiddelbare behov. Dette er derfor imødekomet i *The New Choice*. Grammatik kan altså ikke klistres på, hverken før teksten - som den daglige dosis af salig Brier m.fl. - ej heller efter, hvor den ikke har relation til elevernes egne erkendte behov. At øvebogen til *The New Choice* den dag i dag bruges som 'den daglige dosis' i mange undervisningstimer har derfor absolut ikke været hensigten: Men man vil vel gerne sikre sig med kommunikativ livrem og grammatiske seler, - selv om de uden

tvivl trækker hver sin vej. *Old habits die hard...*

Noter

1. Jens Bøgh og Jørgen Hovgaard: Fejlstøvsuger. Grammatisk øvebog i engelsk. Vejle, Musagetes, 1987.
2. Jørgen Brier: Engelske stileøvelser for gymnasiet. Kbh., Gyldendal, 1967.
3. Bøgh og Hovgaard: op.cit.
4. J.K. Petersen, B.P. Andersen og J. Watts: Choice. Kbh., Gyldendal, 1979.
5. J.K. Petersen, B.P. Andersen og J. Watts: The New Choice. Kbh., Gyldendal, 1995
6. Brian Abbs: Building Strategies. London; Longman, 1979.
7. Faghæfte 2: Engelsk. Kbh., Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995
8. *ibid.*: s. 23
9. *ibid.*: s. 29
10. Interview i avisen 'The Independent'. 19.9.1996.
11. *ibid.*
12. *ibid.*

Om helhedsorientering i erhvervsuddannelsernes grundlæggende grammatikundervisning

Det helhedsorienterede princip inden for erhvervsuddannelserne bør også afspejles i sprogundervisningen. Sproget skal kunne bruges! Rent grammatisk skal eleven kunne håndtere bl.a. følgende 3 grammatiske grundbegreber:

- 1 bydemåde til instruktioner
- 2 passiv nutid til beskrivelser
- 3 passiv datid til rapporter.

Dette kan gøres ved at give eleven en instruktion og bede vedkommende lave en beskrivelse ud fra denne. Senere kan dette følges op med at der laves en rapport (fejlfinding) - ud fra en beskrivelse. Herved lærer eleven forskellen på forskellige sproghandlinger i forskellige sproghandlinger i forskellige faglige situationer.

Eksempel:

	instruction	description	report
1	<i>Check the battery</i>	<i>The battery is checked</i>	<i>The battery was checked</i>
2	<i>Check the fuel level</i>	<i>The fuel level is checked</i>	<i>The fuel level was checked</i>
3	<i>Check the spark plugs</i>	<i>The spark plugs are checked</i>	
4	<i>Recharge the battery</i>		
5	<i>Clean the spark plugs</i>		

Med venlig hilsen

Jette Bostrøm og Janice Lahey, Sprogcentret
Københavns Tekniske Skole