

Hvem skal lave grammatik?



Ulla Pia Ohrt

Cand.mag.
Adjunkt, Frederiksberg Gymnasium

„Hvem laver grammatik?“ eller rettere „Hvem burde lave grammatik?“ Med dette spørgsmål indledte Luigi Micarelli sit indlæg om forskellige måder at lave grammatik på på det årlige internationale seminar for sproglærere.¹

Hans første svar lød: „læreren“. Hvis læreren laver grammatik, har eleverne mulighed for at lære regler, former, syntaks og derved forbedre deres sproglige bevidsthed og nå en større korrekthed i skrift og tale. Følgelig vil de lave færre fejl.

Herefter omtalte han to situationer: Den første er den situation, hvor læreren kommer ind i klasselokalet, har valgt et grammatisk emne, der skal gennemgås og derefter giver sig til at forklare udførligt med eksempler og sætninger på tavlen. På den ene side

har man altså læreren, der udvikler sin evne til at videregive sine kundskaber, sin evne til at forklare. På den anden siden har man eleverne. De lytter, tager notater og forbedrer således deres evne til at lytte. Men hvor meget af alt det, som læreren har fortalt, har eleverne lært?

Her følger den næste situation. Efter forklaringen udleverer læreren en række øvelser til eleverne, så de kan øve sig, og så læreren kan se, om eleverne har lært reglen. Ved slutningen af sådanne øvelser opleves ofte en følelse af utilfredshed hos eleverne. Når eleverne i kommende faser skal skrive frie opgaver eller producere mundtligt sprog, så er det læreren, der kan få en følelse af utilfredshed, når han ser, at det ønskede mål ikke er opnået hos eleverne, dvs. indlæringen af den på-

gældende grammatiske regel har ikke sat sig fast.

Et aspekt ved lærerrollen er, at den fortrinsvis har begunstiget en undervisning, hvor læreren meddeler sin viden til eleverne, som så forventes at lære stoffet. Læreren bliver altså bedt om at overføre sine kundskaber. Men når så eleverne skal anvende det indlærte i praksis, står han over for en følelse af utilstrækkelighed og magtesløshed. Og dette medfører ubehag.

Ubehaget kommer, fordi læreren ved, at han har arbejdet med stoffet, i dette tilfælde grammatikken, og han må erkende, at indlæringen ikke har fundet sted. Eleverne kan ikke huske det. Dette ubehag kan føre til, at læreren bebrejder eleverne *„nu må I altså lære det“* eller bebrejder sig selv *„jeg er ikke i stand til at forklare stoffet ordentligt“*.

Oplevelser som ovenstående kan medføre en revision af vores forestilling om grammatikindlæring. Det første man kan gøre, er at ændre svaret på spørgsmålet *„hvem skal lave grammatik?“* og i stedet svare: *„eleven“*.

Den klassiske model for indlæring er 'årsag → virkning'. Ifølge den består undervisningen af informationer med en afsender (læreren) og en modtager (eleven). Læreren har et lager af kundskaber, som han videregiver, og eleven har en passiv rolle: den at modtage informationer. Alt efter om læreren er i stand til at videregive sine kundskaber eller ej, bliver eleverne i stand til at modtage og huske. Ud fra denne teori er én ting bestemmende for noget an-

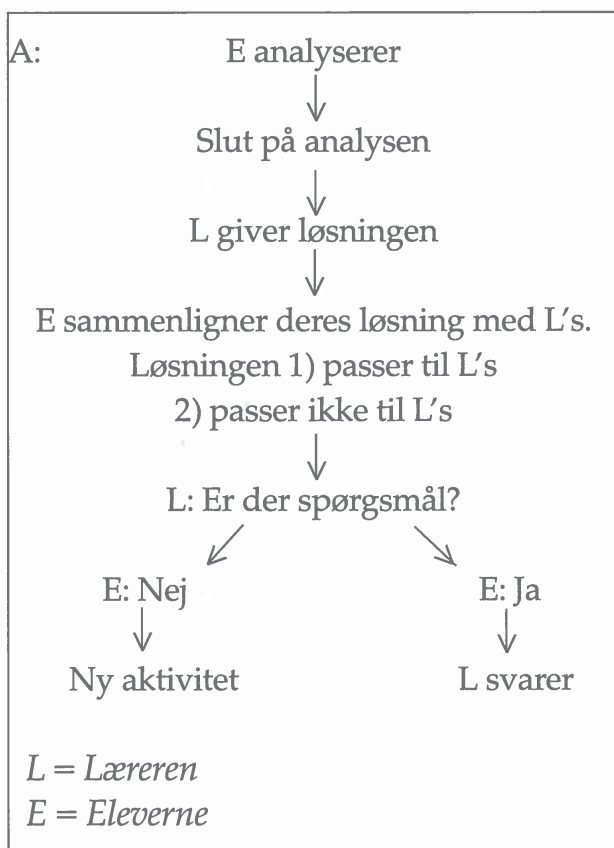
det. I vores tilfælde laver vi grammatik, og dermed fastsætter vi, at eleverne lærer. A forårsager B.

Den nye tankegang går ud på ikke længere at tænke i retlinede baner, men i cirkelformede, komplekse baner, hvor man forestiller sig, at kundskaber opstår gennem et gensidigt samspil mellem lærer og elev. Læreren har nogle kundskaber, som eleven ikke har. Men overførsel af disse kundskaber sker ikke gennem envejskommunikation. Eleverne må indgå som aktive hypotesedannende og problemløsende deltagere. Forslaget går derfor ud på at fremme didaktiske situationer, hvor eleven ad forskellige veje lærer at opdaget det net, som binder et sprog sammen.

Hvis man vil have aktive elever, må man give mere plads til metoder, som sigter mod dette, altså lave grammatik gennem aktiviteter som analytisk læsning. Her er eleven mere aktiv, og hans aktive rolle medfører, at han skal bruge sin allerede erhvervede viden i hver ny opgave. Eleven forventer muligvis, at læreren i kraft af sin rolle som lærer skal overføre information til ham og lære ham nogle regler. Lærers svar på dette må med den anderledes tankegang blive: *„I forhold til dig, eleven, er jeg lærer, men jeg lærer dig ikke det, som du forventer. Jeg vil lære dig en måde, igennem hvilken du selv kan opspore de informationer og de regler, som du søger“*. På denne måde får eleven en mere aktiv rolle. Man beder eleven om at anvende sine egne regelsæt, sine egne kriterier for at sammensætte fakta og senere at dele disse fakta med de andre elever. Han skal reflektere over sine resultater,

udvikle hypoteser og til sidst integrere sit arbejde med lærerens.

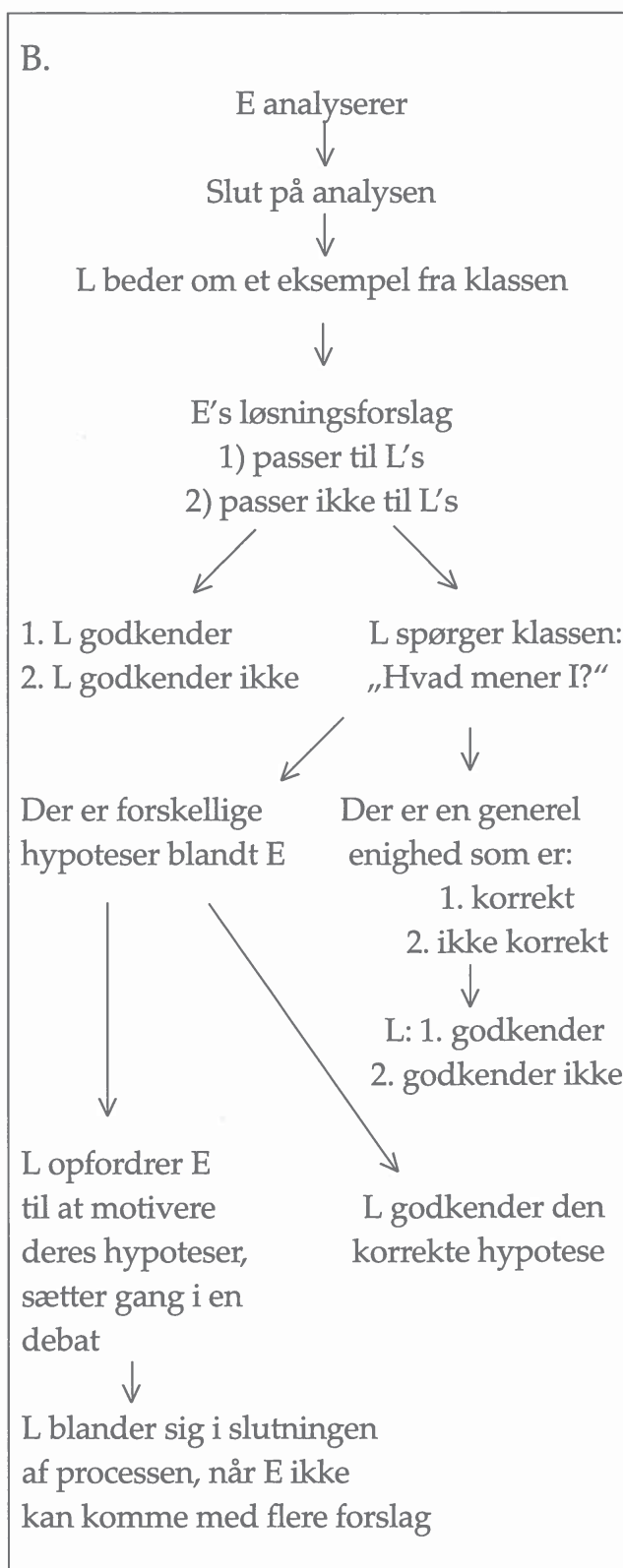
Spørgsmålet bliver nu, hvad læreren skal gøre, når eleverne er færdige med deres analyse? Nedenfor følger tre forslag til at afslutte et analytisk arbejde. Der er naturligvis alternativer, men disse kan forhåbentlig tjene som udgangspunkt for overvejelser og for fremtidige bearbejdelser.



Skema A

- eleven retter sig selv
- fremgangsmåden er ikke så farlig
- læreren giver eleverne løsningen
- det er vanskeligt for eleverne at modsætte sig denne løsning
- læreren får ingen informationer om det arbejde, eleverne har lavet, kun eleverne selv har mulighed for at fortsætte uddybelsen
- hvis denne fremgangsmåde bliver brugt for tit, kan det medføre nedsat

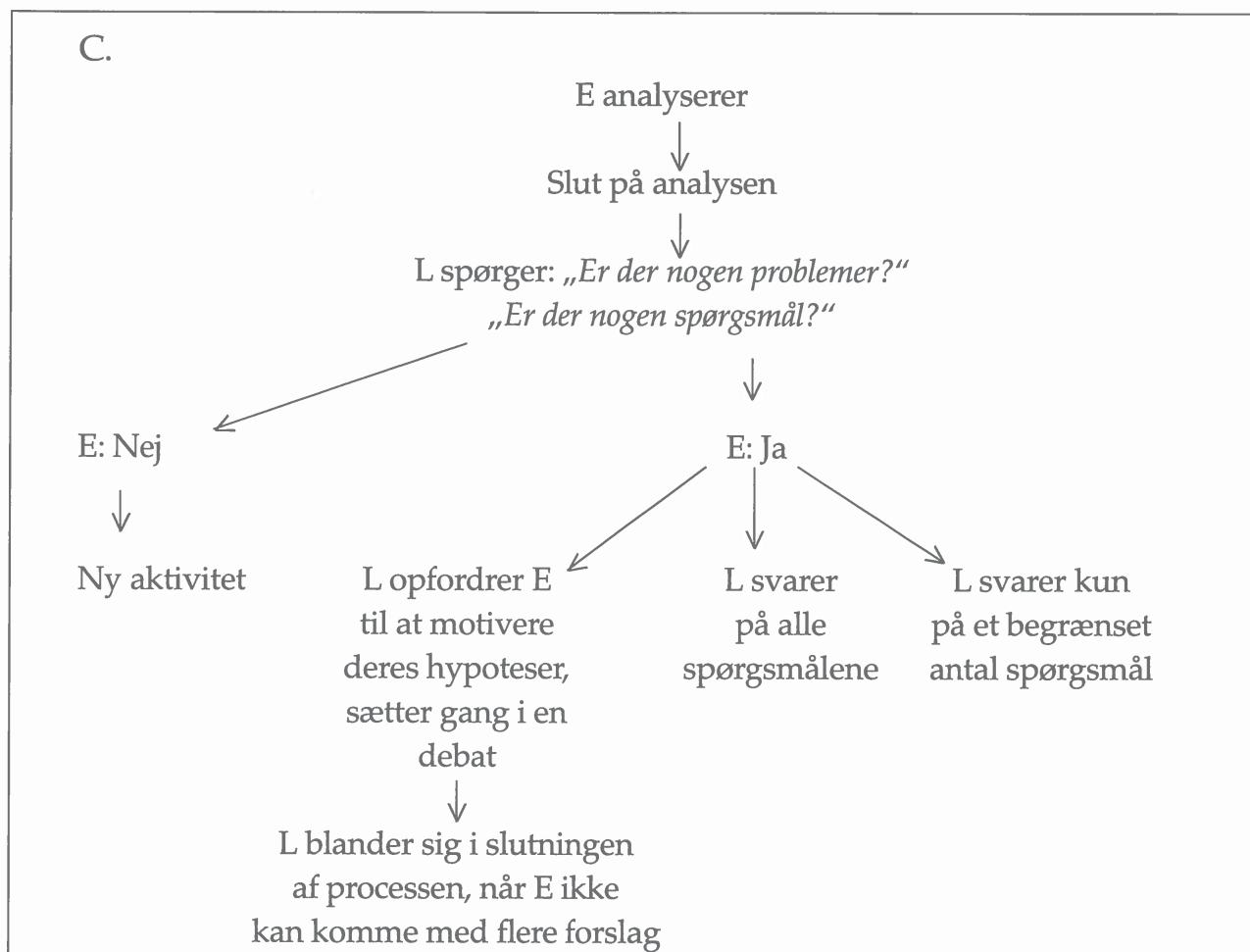
aktivitet hos eleverne ved kommende analyser, for „vi får jo løsningen til sidst“



Skema B

- læreren har mulighed for at vurdere eleverne

- fremgangsmåden kan for nogle elever forekomme „truende“, som et forsøg på kontrol, den usikre elev vil tøve med at svare
- måske bør man ikke anvende denne fremgangsmåde første gang
- læreren siger implicit: „Jeg vil vente lidt med at give jer løsningen, lad os se om I ikke kan finde den selv“
- bør foretrækkes, når der i den valgte tekst kan være sproglige fælder



Skema C

- læreren lægger vægt på aktive elever. Han er ikke interesseret i at kontrollere, men i at stimulere eleverne til at stille spørgsmål
- for at lære noget må man have den indstilling, at når man ikke forstår, spørger man
- fremgangsmåden kan opfattes som „truende“, som om læreren har overladt eleverne til sig selv, hvis

forholdet mellem dem ikke er trygt

- læreren venter med at give løsningen, eleven har stadig mulighed for at fortsætte, for at finde svaret på sine tvivl

Noter

1. Atti del 4. seminario internazionale per insegnanti di lingua (Dilit, Roma 1992)