

Interaktion, erfaring og sprogtilegnelse



Nanna Bjargum

Cang.mag. i tysk og dansk samt fremmedsprogspædagogik.
Lektor, Odsherreds Gymnasium samt VUC Nordvestsjælland.

Esther Glahn, Knud Anker Jensen og Lise Randrup Jensen (1988) har skrevet en artikel: *Modeller i fremmedsprogstilegnelsen*, som giver en glimrende, kortfattet oversigt over de væsentligste teorier og modeller i fremmedsprogstilegnelsen fra Chomskys Universalgrammatik til Hatch's erfaringsmodel. Ønsker man at få et lettilgængeligt vue over de sidste 30 års forskning og teorier, kan artiklen meget anbefales. Det følgende sætter focus på et enkelt afsnit af artiklen, nemlig gennemgang af erfaringsmodellen. I tilknytning dertil vil jeg give nogle bud på, hvordan man kan bruge teorierne i den daglige undervisning på gymnasiet og hf.

Afsnit 4 i artiklen handler om interaktionsmodeller, der knytter an til et socialt forankret sprogsyn. Analysen af de sproglige ytringer, der produceres,

bygger på naturlige kommunikations-situationer, og interaktionen opfattes som den kontekst, hvori sprogtilegnelsen finder sted. Inden for de teorier, der bygger på interaktionen som basis for sprogtilegnelse, er der tre hovedretninger:

- a) teorier, der fokuserer på forståeligt input,
- b) teorier, der fokuserer på, at eleverne bliver tvunget til at gøre sig forståelige, *pushed language output*, og
- c) teorier, der sætter den sociale vekselvirkning mellem mennesker i focus: erfaringsmodellen, som den er udviklet af Hatch, Flasher og Hunt (1986) og Hatch og Hawkins (1987).

Hatch et al. ser sprogtilegnelsen som et samspil mellem tre mentale systemer, der befinder sig på forskellige niveau-

er: kognition, social viden og sprog. Disse systemer står i interaktiv forbindelse med erfaringsverdenen. Glahn, Jensen og Jensen formulerer dette samspil således: „Efterhånden som erfaringerne giver os nyt stof at arbejde med, virker dette nye stof, hvad enten det drejer sig om en ny sproglig form, en ny funktion eller et nyt problem, som en katalysator for kognitionen, der passer disse erfaringer ind i den gamle vidensstruktur. Sproget udvikles altså som et resultat af den ydre erfaring, som hele tiden giver de indre mentale systemer stof at arbejde med.“ (s. 155)

Når man som individ gør erfaringer, organiserer man begivenheder i såkaldte 'scripts'. Scripts er strukturer, som „beskriver en rækkefølge af begivenheder i en bestemt situation“ (ibid. s. 160). F.eks. er der et script til at gå i supermarked, til at gå i teatret, til at udføre et bestemt arbejde, til at køre i tog, osv. Til alle scripts knytter der sig sproglige udtryk. Når man lærer et nyt fremmedsprog, gælder det ofte om at passe det nye sprog ind i et kendt script, men den fremmede kultur kan også have scripts, som eleven først må lære sig.

En vigtig pointe er for mig at se den stadige vekselvirkning og det stadige samspil, der er mellem nyhøstede erfaringer, gamle vidensstrukturer og sprog. Hvis vi kan bevidstgøre eleverne om dette og systematisk arbejde med aktiviteter, der bygger på dette samspil, så tror jeg, at eleverne får de bedst mulige indlæringsbetingelser.

Hatch et al. forestiller sig, at der til modellen knytter sig en mental grammatik, hvori der indgår forskellige dele:

en 'conceptualizer', der aktiverer et script og frembringer betydninger, der skal formuleres i ytringer;
 en 'formulator', der finder leksikalske udtryk og opbygger sætningsstrukturer; og
 en 'articulator', der frembringer ytringen.

Fremmedsprogstilegnelsen sker altså, når eleverne trækker på et bestemt script, uddrager højfrekvente ord og vendinger og producerer sprog inden for scriptet. Alt dette bygger i væsentlig grad på kognitionen.

Glahn, Jensen og Jensen underbygger modellen med flg. eksempler, hentet fra mundtlige intersprogsdata, sådan som de forekommer i interaktioner:

1. Uanalyserede helheder, de såkaldte 'chunks', f.eks., „howdoyoudo?“ og „wiegeht's?“. Disse uanalyserede helheder er hyppigt forekommende i begyndelsen af tilegnelsesprocessen. I fremmedsprogstilegnelsen i Danmark er det interessant at iagttagende, at engelsklærerne hyppigt vander sig over elevernes Beverly Hill-chunks: „you know“, „a sort of“ o.a., mens vi i de andre fremmedsprog kunne ønske, at eleverne havde nogle chunks til at bruge som sproglige 'heller': en særlig slags amerikansk TV-erfaring over for ingenting på tysk, fransk, spansk, italiensk.
2. Vertikale strukturer, dvs. sætninger, der bygges op over flere replikker mellem lærer / indfødte sprogbruger og elev. Forfatterne giver flg. eksempel (fra Færch, 1985).

Lærer: *what does it mean when she says she wore thick bull's eyeglasses - that*

Elev: *her glasses were thick*

Lærer: *like*

Elev: *the glasses*

Lærer: *the eyes of a*

Elev: *bull*

3. Sproglege, hvor et eller flere ord gentages et antal gange, og hvor der især fokuseres på udtale og intonation. I undervisningen kan det f.eks. ske ved at klassen læser op af en tekst efter læreren: i kor, med veksellende stemmeføring, højt eller lavt toneleje, hvisken eller råben, hurtigt eller langsomt. Særligt vanskelige ord tages ud af sammenhængen og gentages højere, højere, højere! Det forhindrer med garanti enhver henslumren i klassen (og naboklasserne), mens én elev stønnende radbrækker sproget.

I artiklens afsluttende bemærkninger konkluderer forfatterne: *„Erfaringsmodellens pædagogiske budskab er at give elever mulighed for at indgå i interaktioner og situationer, enten simulerede som rollespil o.lign. eller i den L2-undervisning, der foregår i det land, hvor målsproget tales, ved at opfordre eleverne til at indtage en slags 'sprogforsker'-holdning over for det nye sprog, lade dem gå på opdagelse uden for klasseværelset og siden hjælpe dem med at bearbejde de indhøstede erfaringer“* (ibid, s. 160).

De følgende overvejelser tager udgangspunkt i ordene „rollespil“ og „sprogforskerholdning“ og diskuterer, hvordan vi i klasseværelset kan inddra-

ge erfaringsmodellen og lære eleverne at udnytte tankerne i den i højere grad.

Rollespil

Rollespil anvendes vel af langt de fleste fremmedsprogslærere i dag. Når nogle lærere imidlertid ytrer sig kritisk om værdien af rollespil, er det som oftest ud fra et synspunkt om, at de ikke kan bryde ind med rettelser undervejs, og at det sprog, eleverne producerer, ofte bliver stærkt amputeret, pidgin-agtigt. Derfor kræver rollespil altid en grundig forberedelse. Et eksempel på et rollespil kan være følgende til Dürrenmatts drama *„Der Besuch der alten Dame“*. Rollespillet finder sted efter læsning af 1. akt.

Ekstemporalspiel über „Der Besuch der alten Dame“

Spillet opbygges som et borgermøde: Spørgsmålet, som skal diskuteres, lyder:

Bliver vi nødt til at dræbe Ill, for at få pengene fra Claire Zachariassen? Alle deltagerne vælger deres holdning til spørgsmålet og begrunder den.

Ordstyreren: (elevnavn / navne)

Ordstyreren sørger for, at Ill i starten gør rede for sin opfattelse, og at alle kommer til orde. Han/hun afslutter eventuelt diskussionen med en konklusion og giver derefter Ill ordet til en afsluttende bemærkning.

Der Erste: (elevnavn)

Der Zweite: (elevnavn)

Der Dritte: (elevnavn)

Der Vierte: (elevnavn)

Der Bürgermeister: (elevnavn)

Der Lehrer: (elevnavn)

Der Pfarrer (elevnavn)
 Der Arzt: (elevnavn)
 Der Pfändungsbeamte: (elevnavn)
 Frau Ill: (elevnavn)
 Die Tochter von Ill: (elevnavn)
 Der Sohn von Ill: (elevnavn)
 Der Polizist: (elevnavn)
 Der Maler: (elevnavn)
 Die Frau des Bürgermeisters: (elevnavn)
 Erste Frau: (elevnavn)
 Zweite Frau: (elevnavn)
 Fräulein Luise: (elevnavn)
 Bürger: (elevnavne, resten af klassen)

Ill: (elevnavn/navne)

Ill gør i begyndelsen rede for sine grunde til det valg, han traf dengang, om at forlade Claire og at undgå en faderskabssag.

Når rollerne er uddelt, opfordres eleverne til at gennemtænke og notere et kort oplæg og at notere stikord til dette. Læreren og/eller ordbogen bruges flittigt, og læreren bør nå rundt til alle. Læreren kan også planlægge en ordliste med abstrakter, som han/hun på forhånd regner for nødvendige glosser. Til de store krævende roller med mange replikker kan man evt. sætte to elever på opgaven. De arbejder sammen i planlægningsfasen og de supplerer hinanden under rollespillet. Det giver en større trykthed og mindre angst for at ende på helt slap line. Til planlægningsfasen bør man afsætte minimum 20 min.

De træk man derefter kan iagttage under rollespillet er følgende:

- de elever, der normalt er passive, oplever ofte, at de faktisk kan bidrage med noget;

- de ellers passive bruger klogt den strategi at gentage deres planlagte spørgsmål til flere personer, der sker altså en slags automatisering;
- man kan i spillet iagttage en række chunks i forbindelse med at give eller tage ordet, følge op på indlæg osv.;
- de dygtigere elever oplever, at de faktisk kan klare en kommunikation uforberedt og få deres synspunkter formuleret og diskuteret;
- forståelsesafklaringer sker på fremmedsproget, fordi man bliver i rollen;
- og - vigtigst af alt - det er min erfaring, at elevernes sproglige niveau generelt bliver bedre, mere korrekt, når spillet er kommet i gang. Det skyldes formentlig, at det pludselig bliver vigtigt for eleverne at få formuleret deres synspunkter klart. De bliver mere lydhøre over for hinandens ytringer og bygger videre på de forståelige dele af disse, altså brug af vertikale strukturer. Med andre ord fremkalder rollespillet både *pushed language output* og kognitiv erfaringsbearbejdelse.

Den lille sprogforsker

Man kan spørge, hvorfor eleverne ikke går på opdagelse i sproget og bygger videre på det, de hører: i form af lærerens og de andre elevers input, input fra diverse medier og ved input under ophold i målsprogslandet. Er det fordi vi i den traditionelle undervisning ikke tilgodeser og fremmer disse evner og forsøg? Det kan måske være svært i en kommunikationssituation at opfange og reagere på den slags forsøg. Ved nærmere eftertanke kan man så godt

gennemskue, at eleven faktisk har afprøvet en hypotese. Men man kan begynde med de skriftlige arbejder ved at skelne mellem gode og dårlige fejl: gode fejl er de fejl, der viser, at eleven faktisk har tænkt sig om og brugt det, han/hun har lært. Sådanne gode fejl kan f.eks. markeres med en stjerne og en forklaring på, hvorfor det var godt tænkt.

På en mere systematisk udvikling af elevernes evne til at bruge sprogforskerholdningen og den kognitive erfaringsmodel har jeg flg. bud:

Læreren vælger 2 - 3 ekstemporaltekster à ca. 1/2 side og noterer de gloser, som man mener eleverne måske/måske ikke kender. Gloserne udleveres på et ark, der er delt op i tre spalter: én med gloserne og to til elevernes notater. Eleverne bliver bedt om at notere bud på oversættelsen af alle de ord, de kender eller kan gætte betydningen af. Disse bud skrives i anden spalte. Derefter udleveres ekstemporalteksterne, som alle er forsynet med en kort indledning. Læreren introducerer begrebet 'script' og beder eleverne om, ud fra den korte indledning til teksten, at tænke sig ind i tekstens situation: hvilket billede/hvilke billeder har eleverne i hovedet? Er der tale om forskellige *scripts*, eller danner alle de samme billeder? Derefter indkredser klassen i fælleskab, hvilke ting og begreber, der sandsynligvis knytter sig til disse *scripts* og får derved en række gloser på dansk, som dukker op i teksten.

Således udrustet går eleverne i gang med at læse og oversætte eller referere

teksterne, hvorefter de i 3. spalte på arket noterer de gloser, de nu forstår i konteksten og ved hjælp af *scriptet*, samt reviderer eventuelle forkerte bud i anden spalte.

Arbejdet med elevernes mentale *scripts* kan også bruges til at bevidstgøre om kulturelle forskelle. Jeg har følgende eksempel, som altid vækker undren blandt danske elever: I digtet „*Wie man in österreich zu einer dame kommt*“ af Christian Wallner står følgende verslinjer:

„*man hat am nächsten diensttag rote rosen mitgebracht*
man hat die roten rosen ordentlich aus dem papier gewickelt“

Situationen 'ung mand på frierfodder' indebærer bl.a., at han medbringer blomster, og - i dansk regi - at han overrækker pigen disse blomster i indpakket tilstand. Blomsterne udpakkes og sættes i vase uden for gæstens synsfelt. (At nutidens unge mennesker synes, at det med røde roser er for overdrevet, kan bruges som en yderligere kulturel kontrastering). Men i de tysktalende lande er det gæsten, der inden overrækkelsen udpakker blomsterne for øjnene af modtageren. Altså holder elevernes *scripts* ikke længere, men må revideres. Det kan så bruges til at gøre eleverne klart, at de i kommunikation med tysktalende skal være opmærksomme på disse kulturelle forskelle og lære at aflæse dem: Den lille antropolog bringes på banen.

I sammenhæng med dette tekstarbejde kan det i mange tilfælde være en støtte for eleverne, også at lære at arbejde „sproghistorisk“, dvs. finde kernen i

afledte ord, sammenligne morfemer på dansk og fremmedsproget.

Det er min erfaring, at eleverne godt kan lide at arbejde på denne måde, fordi de kan se en indlysende gevinst i det (med henblik på eksamen), men også at de bliver lidt overraskede, når man opfordrer dem til at trække på alle deres ressourcer. De har ofte den opfattelse, at sproget og gloserne er noget man kan eller ikke kan, ikke noget man kan arbejde sig hen mod en forståelse af ved at trække på hele det kognitive register.

Litteratur

Færch, Claus: Metatalk in Foreign Language Discourse. i: Studies in Second Language Acquisition; vol. 7, 1985, no. 2. S. 184-199.

Hatch, Evelyn, Vanessa Flasher & Lary Hunt: The experience model and language teaching. i: Talking to Learn. Ed. by R.R. Day. Rowley Mass: Newbury House, 1986. S. 5-22.

Hatch, Evelyn & Barbara Hawkins: Second language acquisition: An experiential approach. i: Advances in Applied Psycholinguistics. Ed. by S. Rosenberg. Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. S. 241-283.

Glahn, Esther, Knud Anker Jensen & Lise Randrup Jensen: Modeller i fremmedsprogs-tilegnelsen. i: Skrifter om Anvendt og Matematisk Lingvistik 13, 1988. S. 129 - 163.

PÆDAGOGISKE DIPLOMUDDANNELSER I ENGELSK, FRANSK ELLER TYSK

Styrk din faglige kompetence

Videregående uddannelser på et årsværk der afsluttes med en diplomprøve. De sigter mod fx konsulentfunktioner i offentligt og privat regi og giver mulighed for at fortsætte på cand.pæd.-studiet.

I hvert af de tre sprog består uddannelsen af følgende fire moduler:

- ▶ Sprog, Sprogbrug og sprogpædagogik
- ▶ Tekst, kultur og undervisning
- ▶ Fremmedsprogpædagogik/fagdidaktik
- ▶ Et fælles humanistisk modul

Uddannelsen varer et år som fuldtidsstudium og 2 år som deltidsstudium.

Uddannelsen er tilrettelagt for studerende med lærereksamen (eller anden relevant videregående uddannelse) samt mindst 2 års undervisningserfaring.



Uddannelsen udbydes under Åben Uddannelse med brugerbetaling og foregår i København mellem kl. 14.00 og 18.00. Undervisningen starter til september 1998. Læseplanskatalog med tidspunkter for undervisning samt studieordning kan rekvireres fra Ekspeditionen for Fremmedsprog, tlf. 39 69 66 33 lokal 2503/2501 på Danmarks Lærerhøjskole, Emdrupvej 101, 2400 København NV.