

# Hvordan man får mest muligt ud af elevernes forudsætninger i fremmedsprogsundervisningen



## David Little

Professor, leder af Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin.

Undervisningen i fremmedsprog tjener overalt på kloden samme brede formål. Eleverne skal udvikle deres kommunikative færdigheder i målsprog sådan, at de også udvikler bevidsthed om kulturelle traditioner, der er anderledes end deres egne. I de senere år har et tredje alment mål vundet indpas: eleverne skal bevidstgøres om og erhverve færdigheder i at lære fremmedsprog, så de kan anvende dem, når behovet opstår senere i livet.

At nå disse mål er en krævende opgave, hvad enhver sproglærer ved; og det er bestemt ikke gjort lettere af, at elevernes viden, antagelser og holdninger er forvirrende forskellige. I denne artikel vil jeg overveje, hvor eleverne får deres viden, antagelser og holdninger fra, og hvad forskelligartetheden indebærer for undervisningens organisering.

### Hvor får eleverne deres viden, antagelser og holdninger fra?

Forskelle i omstændigheder, personlighed og evner giver os vor særlige identitet, som grunder sig på et unikt kompleks af viden, antagelser og holdninger, afledt af to kilder: vort hjemlige og sociale miljø, og uddannelsessystemet, hvor vi tilbringer i hvert fald barndom og ungdom.

Vor individualitet formes fra fødslen på mangfoldige måder af familien, det sociale fællesskab, samfundet og kulturen. Det behøver ikke at være en fuldkommen glat og harmonisk proces; adfærd, vi har lært af vore jævnaldrende, kan f.eks. være i modstrid med adfærd, som vore forældre anser for passende. Noget af det, vi lærer i et livsforløb, er bevidst (intentional) indlæring - vi kan

f. eks. bevidst kopiere talemåder eller fysisk holdning hos en ældre bror eller søster eller en særlig beundret ven. Men langt størstedelen af den indlæring, som finder sted uden for skolen, sker uden bevidst hensigt eller klar forståelse.

I bogen *From Communication to Curriculum* (1976) lader Douglas Barnes termen handlingsviden (*action knowledge*) referere til den viden, vi lever efter, og termen skoleviden (*school knowledge*) til den viden, som uddannelsessystemet skal bibringe os. Ifølge Barnes er uddannelsens hovedfunktion at bringe skoleviden ind i et frugtbart samarbejde med handlingsviden, så de gensidigt øger hinandens værdi, og han er særlig optaget af den mangel på kommunikativ kontinuitet, som let opstår mellem skolen og verden udenfor. En af hovedårsagerne hertil er, at skoler traditionelt ikke er opmærksomme nok på elevernes handlingsviden.

Både handlingsviden og skoleviden indgår i den sprogkompetence, som eleverne medbringer til fremmedsprogundervisningen. Deres mundtlige kunnen er allerede veludviklet, når de begynder skolen, og dens vækst er hele tiden forbundet med udviklingen af deres identitetsfølelse; med andre ord har mundtlig færdighed rod i handlingsviden. På den anden side udvikler de fleste børn læse- og skrivefærdighed i skolen. For den engelsktalende verden gælder, at de fleste af de sidste tiårs betydningsfulde fremskridt i modersmålsundervisningen er forsøg på at hjælpe eleverne med at overføre læse- og skrivefærdighed til området

handlingsviden; læsning og skrivning får først mening for de fleste børn, når færdighederne kan bruges til at udvide omfanget af deres aktiviteter uden for skolen og dermed blive en del af deres handlingsviden.

### **To konsekvenser af disse betragtninger for fremmedsprogundervisningen**

Disse betragtninger har to vigtige konsekvenser for fremmedsprogundervisningen. For det første drejer det sig om at udvikle elevernes kommunikative færdigheder, hvis kerne er evnen til at engagere sig effektivt i spontan mundtlig kommunikation. Da elevernes færdighed i mundtlig kommunikation på modersmålet er dybt rodfastet i deres handlingsviden forekommer det indlysende, at hvis vi ønsker, de skal erhverve bare begyndelsen til en lignende færdighed i fremmedsprog, må denne færdighed også være rodfastet i deres handlingsviden. Eleverne skal med andre ord først lære at tale og skrive om sig selv, deres interesser, hvad der beskæftiger dem, således at målsproget begynder at trænge ind i deres identitet. Først derefter giver det mening at udvide deres kommunikative kapacitet ud over deres egne horisonter. Det er igen afgørende for, om de udvikler en fornemmelse for ligheder og forskelle mellem deres egen og målsprogets kultur.

For det andet, hvis eleverne ikke begynder deres skolegang med at lære deres første fremmedsprog, kan de allerede læse og skrive, når de møder det. Dette bør vi udnytte til at opmuntre dem til at bruge skriftlighed som et

hjælpemiddel til at udvikle deres talefærdigheder ved at vise dem, hvordan de kan lave korte notater, der kan inspirere dem, når de taler. Fokusering på det skriftlige skal hjælpe dem til at løse problemet med at segmentere talen; og det skriftlige skal få dem til at hæfte sig ved formelle træk ved målsproget, dets morfologi, grammatik og leksikologi. Bemærk, at det skriftlige også indtager en nøgleposition i udviklingen af elevens evne til styre sin egen læring; vi kan ikke planlægge og evaluere vor indlæring eller overveje noget alvorligt uden at skrive ting ned.

### **Om at udnytte elevernes forskellighed**

Argumentationen i det foregående afsnit kan opsummeres således: Færdighed i et fremmedsprog må rodfastes i elevernes handlingsviden, hvis det skal blive en del af deres personlige identitet; samtidig afhænger denne færdigheds udvikling på afgørende vis af det at kunne læse og skrive, der i alt fald begynder som skoleviden. Det kan også formuleres sådan, at succes i de tidlige stadier af fremmedsprogsindlæringen afhænger af, at handlingsviden og skoleviden bringes til at spille sammen på en gensidigt stimulerende måde - som nævnt er det ifølge Barnes (1976) samspillet, der alment bestemmer spørgsmålet om uddannelsesmæssig succes. Det kan forekomme ligetil, så længe vi kun tænker på en enkelt elev. Men hvordan skal læreren kunne mestre omfanget og graden af den forskel i viden, antagelser og holdninger, som blot tolv elever repræsenterer?

Der er kun et muligt svar: forskelle må behandles som en dyd, og indlæringsmiljøet må tilrettelægges sådan, at lærere og elever griber de muligheder, der ligger i forskellene for at drage maksimal nytte af dem. Klassen må opfattes som et indlæringsfællesskab, hvor hver elev kan bidrage til de andres indlæring. Hvis vi f.eks. vil starte udviklingen af elevernes sprogfærdighed ud fra deres handlingsviden ved at få dem til at forberede korte beskrivelser af sig selv, kan vi gøre det på to forskellige måder. På den ene side kan hver elev arbejde selvstændigt og bruge ordbog til at finde de ord, der beskriver vedkommendes interesser og konsultere læreren i tilfælde af tvivl. På den anden side kan eleverne få de ord, de står og mangler, i en brainstorming ledet af læreren, der aktiverer hele klassen (for et eksempel på ord, der kastes ud i en brainstorming, se Dam 1995, s. 15). Den sidste måde at organisere tingene på har flere fordele: Den er mere økonomisk, fordi nogle elever har brug for de samme ord. Dernæst gør den eleverne opmærksomme på ord, som de måske ikke behøver her og nu, men vil få brug for senere. Derved bliver den ene elevs handlingsviden til den anden elevs skoleviden. Samtidig understreger aktiveringen af hele klassen, at klassen er et indlæringsfællesskab og ikke bare en samling individer bragt sammen af organisatorisk nødvendighed; det viser, at hver elev har noget at bidrage med ud fra sin identitet og sine interesser.

Hvis vi ønsker at få vore elever til at udvikle kommunikative færdigheder, må vi give dem masser af muligheder

for at bruge målsproget. Det omfatter mere end stadige gentagelser af tekstbogens fraser og faste vendinger: det er et spørgsmål om at skabe situationer, hvori eleverne skal kommunikere et indhold, som er vigtigt for dem. Gruppearbejde er den indlysende måde at gøre dette på, især hvis vi tillader eleverne at vælge egne aktiviteter og emner og gør dem ansvarlige for styringen af deres egen indlæring. Men det er vigtigt at erkende, at opdeling af klassen i grupper ikke betyder, at eleverne umiddelbart ved, hvordan de skal samarbejde. At lære gennem samarbejde er en færdighed, og som andre færdigheder må den tilegnes gradvist over tid. Det er her en regulær lærerstyret evaluering sætter ind; for det er ved at tænke over succeser og fiaskoer i deres indlæringsbestrebelse, individuelle som kollektive, at eleverne erhverver evnen til at styre egen indlæring - med andre ord lærer at lære.

Eleverne er forskellige, hvad angår viden, anskuelser og holdninger, og de er forskellige med hensyn til evner. Dette er en yderligere grund til at give gruppearbejdet en central placering i organiseringen af klassearbejdet. Gruppearbejdet tillader ikke kun, at hver elev bidrager med sin viden til læreprocessen, det opmuntrer også til gensidig undervisning. Det er ikke kun det, at dygtige elever hjælper mindre dygtige. I den udstrækning læreprocessen er drevet af elevernes egeninteresse, kan en elev med et svagt greb om det grammatisk korrekte sprog meget vel bidrage til gruppearbejdet med nye ord.

### Hvad med negative holdninger og manglende motivation?

Den hidtidige argumentation vil forekomme nogle lærere håbløst urealistisk. Teoretisk giver det mening at organisere undervisningen sådan, at hver elev kan give sit eget bidrag til den kollektive læreproces, og i teorien frembyder gruppearbejde et middel til målets realisering. Men forudsætter det ikke, at eleverne har en entydig positiv holdning til skolegang i almindelighed og til fremmedsprog i særdeleshed? Overser denne argumentation ikke den negative og undertiden ligefrem fjendtlige holdning som mange elever udviser?

En stor del af diskussionen om elevers negative holdninger eller mangel på motivation synes at være baseret på den antagelse, at positiv motivation i overvejende grad stammer fra kilder uden for skolen. Men selv om enkelte elever medbringer en positiv holdning til at lære sprog - måske fordi forældrenes venner har målsproget som modersmål, eller fordi de specielt interesserer sig for en del af målsprogets kultur - så er det et relativt sjældent fænomen. Det vil under alle omstændigheder kun være nok som en indledende tilskyndelse til at lære sproget. Langt vigtigere er den selvforstærkende positive motivation som elever udvikler fra et bevidst engagement i styringen af deres egen indlæring og den følelse af formålsrettethed og de resultater, som et sådant engagement bringer med sig (for en nærmere diskussion, se Ushioda 1996). Med andre ord giver vi os selv den bedste mulighed for at overvinde negative holdninger og mangel på mo-

tivation ved at organisere undervisningen på den beskrevne måde.

### Konklusion

Hvis vi ønsker, at vore elever skal udvikle kommunikative færdigheder i målsproget, må færdighederne knyttes til deres medbragte viden, antagelser og holdninger. Vi må ligeledes give dem hyppige muligheder for at bruge målsproget til at kommunikere om noget, der har betydning for dem. Den indlysende måde at gøre dette på er ved at tilskrive gruppearbejde en central rolle og tillade grupperne at vælge deres egne aktiviteter og emner. Det overfører nødvendigvis ansvaret fra læreren til eleverne, mens regelmæssig lærerstyret evaluering af gruppearbejdet hjælper med til at udvikle bevidste færdigheder i at lære gennem samarbejde. Alt i alt synes en tilgang til undervisningen, der udnytter elevernes forskellighed i viden, antagelser og holdninger ved at engagere dem i styringen af deres egen indlæring, at være det bedste middel til ikke kun at realisere de i indledningen omtalte mål, men også til at modvirke negative holdninger.

Men ligegyldigt hvor lovende en sådan fremgangsmåde er, vil det være uærligt at antyde, at den er let at benytte. For at få succes må læreren udvikle færdigheder i at styre klassen, som går langt ud over det, der kræves for at undervise efter tekstbog. Og læreren må også udvikle den færdighed at understøtte elevernes målsprogsytringer på samme måde, som forældre understøtter små børns ytringer, så de kan bidrage til kommunikationen ud over grænserne for deres nuværende sproglige kapacitet. Ligesom eleverne regelmæssigt har behov for at evaluere fremskridtene i deres udvikling, har læreren behov for regelmæssigt at evaluere undervisningens fremskridt, muligvis i samarbejde med ligesindede kollegaer. Det kan virke afskrækkende, men det er da vel, hvad professionalisme kræver?

Artiklen er oversat af Bent Leo Johansen

### Litteratur

- Barnes, D.: *From Communication to Curriculum*. Hammondswoth; Penguin, 1976.  
Dam, L.: *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin; Authentik, 1995.  
Ushioda, E.: *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin; Authentik, 1996.