

# sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik  
nummer 37, oktober 2006

tema

## almen sprogforståelse

“Det drejer sig om at skabe en ‘organisk forbindelse’ mellem det der undervises i, og det eleverne selv har erfaret og tilegnet sig gennem et liv som kompetente sprogbrugere.”

*Pia Quist*

- 4 Kronik. *Hanne Leth Andersen*: Den almene betydning af sprogforståelse
- 7 *Hanne Geist*: AP på godt og ondt
- 17 *Elisabeth Nedergaard*: Almen Sprogforståelse på Nørresundby Gymnasium
- 23 *Anne Jensen*: Almen Sprogforståelse: hvad er det?
- 31 *Pia Quist*: Etnografi i sprogundervisningen – et blik på sproglig variation
- 39 *Birte Dahlgreen*: Almen Sprogforståelse år 1
- 50 *Pia Zinn Ohrt*: Sprogrsourcer
- 54 *Pernille Thielke, Christina Stefansen og Maren Aarup Schjørring*: Teamundervisning i Almen Sprogforståelse
- 57 Åbne sider. *Maarja Siiner*: Sproglæreren som (ubevidst) sprogpolitisk aktør
- 62 Godt Nyt
- 63 Andet Godt Nyt

## Almen sprogforståelse

Sprogforum årg. 12, nummer 37, oktober 2006

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

### Temareaktionen for dette nummer:

Michael Svendsen Pedersen, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Nanna Bjargum og Birte Dahlgreen

### Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen

– med bidrag fra : INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: [http:// www.dpb.dpu.dk/infodok](http://www.dpb.dpu.dk/infodok)

### – og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Nanna Bjargum, Bodil Bjerregaard, Bettina Brandt-Nilsson, Lisbeth Clausen, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Kirsten Haastrup, Anne Holmen, Lise Jeremiassen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Marianne Ledstrup, Karen Lund, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

### Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitet

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tuborgvej 164, Postbox 840, 2400 København NV

E: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk) • T: 8888 9081 • F: 8888 9706

© 2006 Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag • [www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-633-8

### Abonnement

3 temanumre: 150 kr.

Løssalg: 65 kr. per nummer

Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk)

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: [pluk@dpu.dk](mailto:pluk@dpu.dk)

# Forord

## Almen Sprogforståelse

AP, AT og NG er endnu nogle forkortelser i en lang række knyttet til pædagogisk praksis og ditto udvikling. Det giver mulighed for at skille 'dem' (der ikke forstår forkortelsen) fra 'os' (der har måttet lære dem at kende). For ikke-gymnasieansatte følger her et kort kursus: AP står for 'Almen Sprogforståelse'. Hvorfor nu ikke AS? Nej, for der findes et andet nyt forløb i de gymnasiale uddannelser: Almen Studieforbereelse, der for at undgå sammenfald så benævnes AT. Den tredje nyskabelse er Naturvidenskabeligt Grundforløb. Nu dæmrer det, ikke?

I dette temanummer vil vi udelukkende koncentrere os om Almen Sprogforståelse som et barn af gymnasireformen: en meget stor reform, formentlig den største i efterkrigstiden. Men temanummeret har forhåbentlig bredere interesse for alle sproglærere, idet læreplaner, materialer og ligeså artiklerne sætter fokus på begreberne sprogsyn og sprogtilegnelse.

I de sidste mange år har fremmedsprogsteoretikerne påpeget, at det er oplagt at udnytte tværfaglig viden til at forbedre sprogtilegnelsen, og de fleste skoler har indført en praksis med et tværsprogligt introkursus. Disse tanker ligger til grund for det nye obligatoriske forløb (som ikke må kaldes et fag) i Almen Sprogforståelse. De overordnede temaer er: grammatik, sproghistorie, sociolingvistik, læringsstrategier og latin, og det samlede forløb skulle gerne give eleverne en forståelse af, hvordan de kan overføre deres viden om sprog og læringsstrategier fra ét sprog til et andet.

Med dette nummer af Sprogforum har vi ønsket at præsentere nogle bud på, hvordan AP-forløbet kan praktiseres, men især at pege fremad. Vi står midt i en udvikling af et nyt 'fag', og derfor afspejler artiklerne en bred vifte af tendenser fra det mere traditionelle til det, der bygger på den nyeste forskning i sprogtilegnelse.

Fremtiden skulle gerne bringe en god udvikling for fremmedsprogsundervisningen i Danmark: en ny fagidentitet og en ny professionsidentitet hos lærerne. Vigtigt er det, at underviserne finder deres rolle i det nye 'fag', og at efteruddannelsen fastholdes og udvikles, så AP bliver båret af et moderne sprogsyn, der indebærer fokus på det kommunikative, det kognitive og det sammenhængende. Kun på den måde kan man forhindre, at AP ender som et tværsprogligt grammatikkursus, der splitter sproget op i delelementer, der indlæres uden sammenhæng.

*Kronik*

*Hanne Leth Andersen: Den almene betydning af sprogforståelse*

Hanne Leth Andersens kronik ser kritisk på såvel den (manglende) sprogpolitik i Danmark som på intentionerne i læreplanen for AP.

*Hanne Geist: AP på godt og ondt*

Hanne Geist ser AP som 'Et lille lingvistikum'. Hun ser kritisk, men også fortrøstningsfuldt på det nye fag: ambitionerne er store – for store. Sammenhængen er ikke nem at skabe, og praksis på skolerne bestemmer i høj grad, hvorvidt der kan ske et fagligt løft af lærerne og dermed en udvikling af faget i overensstemmelse med intentionerne.

*Elisabeth Nedergaard: Almen Sprogforståelse på Nørresundby Gymnasium*

Elisabeth Nedergaard har sammen med kolleger på Nørresundby Gymnasium arbejdet med udviklingen af et AP-forløb og undervisningsmateriale hertil gennem flere år. I artiklen fokuserer hun bl.a. på afvikling af grammatik- og latinforløbet og giver nogle konkrete bud på, hvordan man vækker elevernes interesse for sprog.

*Anne Jensen: Almen Sprogforståelse: hvad er det?*

Undervisningsministeriet nedsatte en evalueringsgruppe til at evaluere grundforløbet. Anne Jensen har som medlem af gruppen fået et indgående kendskab til AP, som hun beskriver og diskuterer med udgangspunkt i læreplan og undervisningsvejledning.

*Pia Quist: Etnografi i sprogundervisningen – et blik på sproglig variation*

I artiklen beskriver Pia Quist, hvordan man kan arbejde etnografisk i den del af AP, der handler om sociolingvistik. I artiklen er der masser af forslag til, hvordan emnet sociolingvistik kan gøres spændende og nærværende for eleverne.

*Birte Dahlgreen: Almen sprogforståelse år 1*

På Marie Kruses Skole underviser sproglærerne i AP ud fra bogen *Sprog på tværs*. Hvordan forløbet tilrettelægges, og hvordan de enkelte dele af forløbet spiller sammen, beskriver Birte Dahlgreen i denne artikel.

*Pia Zinn Ohrt: Sprogressourcer*

Pia Zinn Ohrt har lavet en undersøgelse over, hvor mange sprog eleverne på hendes skole behersker og i hvilket omfang, og giver en række praktiske idéer til, hvordan disse sprogfærdigheder kan udnyttes som en ressource i arbejdet med Almen Sprogforståelse.

*Pernille Thielke, Christina Stefansen og Maren Aarup Schjørring: Teamundervisning i Almen Sprogforståelse*

På Ordrup Gymnasium varetages undervisningen af team på tre lærere pr. klasse. Artiklen beskriver erfaringerne hermed.

*Åbne sider*

*Maarja Siiner: Sproglæreren som (ubevidst) sprogpolitisk aktør*

I denne artikel diskuterer Maarja Siiner, om Danmark bør have en officiel sprogpolitik. Hun peger bl.a. på, hvordan en sådan sprogpolitik ville kunne kvalificere hele debatten om nydanskernes sprog og ret til modersmålsundervisning.

*Godt Nyt*

Rubrikken indeholder nyere udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

*Andet Godt Nyt*

Udvalgte nye værker indgået i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.

REDAKTIONEN



Hanne Leth  
Andersen

Lektor, Center for Undervisningsudvikling,  
Aarhus Universitet  
[cfuhla@hum.au.dk](mailto:cfuhla@hum.au.dk)

## Kronikken

# Den almene betydning af sprogforståelse

### Alle har brug for sprog

Danske unge har brug for sprog. Meget sprog og mange sprog. Dansk Handel og Service har for nylig i en undersøgelse påvist, at der er brug for andre sprogkunderskaber end engelsk i virksomhederne. Der er brug for engelskkunderskaber på højeste niveau, og uden disse får danske unge ikke de mest spændende og højtlønnede jobs i den internationale konkurrence, hvor flere og flere nationaliteter melder sig. Men fremtidens ansatte får også brug for eksotiske fremmedsprog som fransk, japansk og kinesisk. Og ud over fremmedsproglige færdigheder er der helt generelt brug for sprogbevidsthed, kritisk tekstkompetence og evne til formidling.

Alligevel oplever vi i disse år, at sprogfagene mister terræn på alle niveauer. Det 3. fremmedsprog i gymnasiereformen er et dyrt valg for den enkelte. Sprogfagene i gymnasiet er saktet så langt bagud, at kun 10% sidste år mod tidligere 45% af en årgang har valgt en studieretning med tre fremmedsprog. Samtidig falder søgningen til de videregående sproguddannelser konstant.

Midt i al denne tilbagegang har Almen Sprogforståelse (AP) med fokus på sproglig opmærksomhed og sprogligt og indholdsmæssigt fagsamarbejde i al sin lidenhed skabt en fornyelse, som måske kan være med til at vende udviklingen. Dette kan især blive tilfældet, hvis fokus i fagsamarbejdet lægges rigtigt, dvs. på de kompetencer som der er brug for i sprogfagene, nemlig kommunikation og kultur: sprog i virkeligheden.

### To helt forskellige sprogsyn

Læreplanen for Almen Sprogforståelse er imidlertid tydeligvis et kompromis mellem to grundlæggende forskellige tolkninger af grundlaget for sprogligt arbejde og sproglig bevidsthed. Det, som springer i øjnene i læreplanen for Almen Sprogforstå-

else, er modsætningen mellem en formel grammatisk analyse, hvortil latindelen ofte kobles, og en funktionel, variationistisk del med plads til relationen mellem sprog og identitet, ungdomssprog og blandingsprog, sprogets magt og sprogenes tilegnelse. Dette fører i praksis til ganske forskellige udmøntninger af fagsamarbejdet, hvor nogle grupper lægger fokus på sprogets form og opbygning, mens andre vægter funktionen, variationen og de sproglige virkemidler.

Handler undervisningen om formel sprogbeskrivelse eller om sprogets funktioner? Handler den om viden eller anvendelse? Læreplanen indeholder stof både til en mindre specialisering i pragmatik og sociolingvistik og til en introduktion til latin-faget som de vesteuropæiske sprogs moder eller yndlingstante og vejen ind i den formelle grammatik. Begge dele kan være nyttige, så hvad gør man i den ideelle verden ved dette centrale fagsamarbejde? Hvordan starter man læringsorienteret på sproglig forståelse og bevidsthed, og hvordan bygger man på den viden eleverne allerede har?

I en læringsorienteret progression anbefales en helheds- og anvendelsesorienteret indgang til nye stofområder. Eleverne motiveres bedst og danner sig det bedste stillads for deres opbygning af viden og forståelse, når de har indsigt i det konkrete områdes overordnede opbygning, sammenhæng og betydning. Med udgangspunkt i sådanne indsigter kan de kapere langt flere konkrete oplysninger, begreber og indlæring af analysemetoder. I Almen Sprogforståelse kan en indgang via sproget og sprogene omkring eleverne samt kommunikativt orienterede sproganalyser give lyst til at dykke ned i sprogets forunderlige morfologiske og syntaktiske variation, undersøge dets byggestene, og hele tiden spejle dem tilbage i deres anvendelse i skrift og tale, i reklamesproget, i de unges medier og i sprogmodet.

Den sproghistoriske dimension i AP kan i sig selv tolkes ud fra de to tilgange, læreplanen omfatter. Hvis den anskues traditionelt, med fokus på lydudviklinger, er den teknisk, uoverskuelig og fejlplaceret. Men i sammenhæng med det moderne dynamiske sprogsyn, som læreplanen også indeholder, sætter den fokus på sociale gruppers valg blandt varianter og dermed på engelsk i Danmark, chatsprog, normer og magt.

## Der er brug for sprog alle vegne

Sproglig forståelse giver mulighed for at forstå, hvad sprogkompetence(r) er. Målet med sprogundervisningen er ikke at tilegne sig et massivt modersmålsagtigt sammensurium af talefærdighed, lytteforståelse, læse- og skrivefærdighed samt kulturviden. Når det gælder engelsk, kan man nå langt, men globalt engelsk kræver nye aspekter af sammenhængene mellem sprog og kultur.

Når det gælder 2. og 3. fremmedsprog og anvendelsen af disse i virkelighedens verden, er det andre mål. Sproglig viden og kunnen kan lige som alle andre fagområder opdeles i overskuelige dele, hvoraf mange vil kunne se en pointe i at tilegne sig én

eller to, men ikke alle. Skal man studere historie eller litteratur, er læsefærdighed på de ønskede fremmedsprog tilstrækkelig; skal man derimod studere international kommunikation, så er tale- og skrivefærdighed sammen med kulturviden væsentlige fokusområder. Antropologen og etnografen har primært brug for at kunne tale og forstå talt sprog, muligvis i forskellige varianter, mens man i sprogvidenskab vil sætte fokus på den sproglige viden og ikke se nogen videnskabelig pointe i, at lingvisten selv taler de studerede sprog. Endelig bør journalister i demokratiets og den almindelige oplysnings navn være i stand til at søge information og dokumentation på andre sprog end engelsk.

I grundskolens og gymnasiets sprogundervisning har de seneste reformer været med til at skabe klare mål for undervisningen, sådan at man fokuserer på visse færdigheder først og udbygger med andre ud fra forskningsbaseret viden om, hvordan sprog tilegnes bedst. Skolebørnene starter med at lytte og tale, herefter læse, og siden arbejder de sig langsomt ind på at oparbejde skrivefærdighed. Der skal ifølge *Fremtidens danskfag* grundlægges bedre sproglig viden og bevidsthed i danskundervisningen. I starten af forløbet med det første fremmedsprog, engelsk, og i grundskolens 2. fremmedsprog skal der i første omgang fokuseres på kommunikation og kultur, mens engelskundervisningen i grundskolens afsluttende klasser – ifølge diverse undersøgelser – har behov for at arbejde mere med skriftlighed og sprogbevidsthed.

Gymnasireformen har i læreplansarbejdet styrket en tidssvarende sprogundervisning, – samtidig med at den på det overordnede plan har faciliteret fravalg af sprog, inkl. latin. Almen sprogforståelse giver eleverne en bred og opdateret viden om hvad sprog er, og hvordan det læres. Der lægges således op til en modernisering af sprogundervisningen i gymnasiet med klarere fokus på færdigheder og et bredere syn på sprog som kommunikation.

Dette understøttes også af Europarådet, som i disse år sætter fokus på mangesprogethed, og som helt i pagt med forskningen lægger op til, at forskellige sprog ikke fungerer som adskilte mentale rum, hverken i samfundet eller i den enkeltes bevidsthed. Sprogene baner tilsammen vejen for kommunikation og kommunikativ kompetence. At være sprogligt kompetent betyder at kunne vælge sprogligt register eller stil i forhold til budskab og målgruppe, at kunne bruge viden om ét sprog til at forstå dele af et andet, at kunne gætte betydning af kortere skrevne tekster i et ukendt sprog eller at kunne vælge ikke-sproglige strategier til at kommunikere mundtligt.

Målet med moderne sprogundervisning er ikke længere hverken at være ekspert i sætningsanalyse eller at lære at tale som en 'indfødt', men at udvikle sproglig kompetence til gennem hele livet at udvikle sin evne til at kommunikere, også globalt. Det er noget af det, Almen Sprogforståelse baner vejen for, når læreplanen læses i sammenhæng med en læringsorienteret progression i de fag, den bringer i spil.





Hanne Geist

Lektor, cand.mag.

MIG/Fagpædagogik, Køge Gymnasium

[hanne@geist.dk](mailto:hanne@geist.dk)

## AP på godt og ondt

Almen Sprogforståelse, AP, er en nyskabelse af en helt speciel art. Det er ambitiøst tænkt: et lille lingvistikum. For faktisk omfatter AP stort set samtlige lingvistiske niveauer.

Der er tale om noget nyt på mange ledder. Det er ikke et fag, men et "forløb." Det pointeres i læreplanen. Der er flere fag involveret; dog er kun to af dem obligatoriske, nemlig latin og dansk. At flere fag er på banen samtidig, er helt i overensstemmelse med, at flerfagligt samarbejde er sat højt på dagsordenen i gymnasierreformen. Her ved ligner nyskabelsen *Naturvidenskabeligt Grundforløb*, men adskiller sig fra det ved, at der i AP i modsætning til NG er tale om nye videnselementer og dermed om forøget behov for efteruddannelse af lærerne.

Det er op til den enkelte skole at udfylde timerammen. Sidste år var der på min skole, Køge Gymnasium, involveret lærere fra samtlige fremmedsprog; i år undervises der – foruden i latin – kun af dansk- og engelsklæreren. Mange steder vil man formodentlig gå over til den model for at undgå de skematekniske problemer, der forårsages af de tværgående sproghold. Ærgerligt, tænker jeg som tysklærer, at der mangler et moderne kasussprog. Rent sprogpolitisk er det også uheldigt i en situation, hvor andet fremmedsprog generelt er truet.

Set i forhold til de nye læreplaner i dansk, hvor det sproglige jo får en langt større vægt, er AP en gave. Men hvordan med fremmedsprogene? For latins vedkommende kunne det ligne begyndelsen til en udfasning af faget. Så stærkt er det blevet beskåret, samtidig med at alle nu skal have det. Alligevel er der dukket adskillige, vist nok glimrende, bidrag op til den nødvendige nytænkning af faget. Det har fået en – måske tiltrængt? – åreladning. Og med hensyn til de moderne fremmedsprog er det vel også et stort plus. For selve grundtanken bag er virkelig god: At forene elementær viden om sprog og sprogfunktioner med udvikling af sproglig bevidsthed via sproglig opmærksomhed og analyse. Bagsiden er så, at timerne er taget fra de enkelte sprogfag, og det er svært at se, om man får dem igen i form af en større sproglig kompetence – eller måske sprogtilegnelseskompetence.

## Hvordan skabes fornyelsen?

Er der så også tale om nytænkning på det fagligt-pædagogiske område? Bliver der trukket på landvindinger inden for moderne sprogforskning og sprogdidaktik? Er der f.eks. tale om et indlæg for en mere funktionel – og for fremmedsprogenes vedkommende mere kommunikativ – sprogundervisning, sådan som de fleste forskere og fremmedsprogspædagoger anbefaler? Er det for grammatikkens vedkommende farvel til (resterne af) grammatik-oversættelsesmetoden og goddag til en mere moderne form, der er i bedre overensstemmelse med f.eks. *focus on form*-bevægelsen, dvs. at elevernes opmærksomhed rettes mod sprogets forside i forbindelse med den kommunikative brug af sproget?<sup>1</sup>

Nej, det kan man nok ikke sige. Kun få steder i vejledningen dukker der forsigtige antydninger op, der peger i den retning. Under overskriften *Grundkursus i grammatik* – en titel der emmer af tradition – står der i forbindelse med kravet om sammenhæng: “Det indebærer, at det kan være en god ide hele vejen at have anvendelsesaspektet med i planlægningen og de didaktiske overvejelser. I modsat fald risikerer man, at grammatikdelen forbliver isoleret og ikke får den forankring i elevernes forståelse, som den er tiltænkt.” I afsnittet *Arbejdsformer og didaktiske tilgange* luftes det lærings-syn, der ligger bag de nyere sprogtilegnelsesteorier: “Endelig lægger den del af kurset, der vedrører strategier for indlæring af fremmedsprog, op til forskellige kollaborative arbejdsformer, der sigter mod, at eleverne konstruerer deres egen viden i fællesskab og ved hinandens hjælp.” Men hvorfor kun i forbindelse med læringsstrategier?

Går man tilbage til *Fremtidens sprogfag*, der vel var tænkt som retningsgivende for, hvor sprogfagene skulle bevæge sig hen efter reformen, kan man se, at forfatterne også her går på listesko.

I afsnittet *Reformer af lærernes uddannelse og efteruddannelse* står der: “Det må anses for højest uheldigt, at elever kan risikere at blive undervist i sprog af lærere med ringe eller slet ingen sprogspædagogisk viden.” Det pointeres dog, “...at det i et vist omfang må være de indholdsmæssige mål, der kommer først, og derefter spørgsmålet om vejen ad hvilken”. Endvidere: “...der findes en klar risiko for enhver nok så fornuftig ændring af skolens målsætning, nemlig at den kun når en begrænset del af de elever, der skulle have gavn af den – slet og ret fordi de øvrige elever undervises af lærere, som ikke har tilstrækkelige forudsætninger (eller efteruddannelsesmuligheder) for at nå de nye mål.”

Det er betænkeligheder, der også synes at kunne gælde AP, selv om der har været mange tilbud om efteruddannelseskurser, også fagdidaktisk orienterede.

I *Fremtidens sprogfag* efterlyser man faktisk en faglig fornyelse og påpeger behovet for nytænkning, men beklager altså samtidig manglen på fagdidaktisk viden. Der tales om pligten til at opdatere ens professionelle vidensniveau, men forfatterne peger på en lokalt forankret kollektiv proces, hvor sproglærerne “går sammen om at afprøve og videreudvikle deres praksis...”. Det anbefales derfor, at skolerne afsætter

ressourcer til dannelse af lokale team, både med hensyn til den enkelte klasse og skolen som helhed.

Men ét er anbefalinger, et andet er virkeligheden. Det vil mange steder ikke finde sted. Overlader man det til den enkelte skole at sørge for efteruddannelse og samarbejde om forløbet, er der en stor risiko for, at den fagdidaktiske opdatering ikke finder sted, at man koncentrerer sig om de faglige mål, som de er udmøntet i lærebøgerne – de er kommet så hurtigt, at kvaliteten er svingende – og opgiver at forholde sig til “vejen ad hvilken.”

## Sammenhæng og progression

Men det er ikke kun det nye indhold og det didaktiske, der giver problemer. Vanskeligt at håndtere er også kravet om sammenhæng og progression. Bl.a. fordi der er tre store klumper: det synkrone, det diakrone og så læringsstrategierne, der tilsyneladende ikke har så meget med hinanden at gøre. For hvordan skal man dog få sproghistorien til at hænge sammen med sociolingvistik – eller med læringsstrategier? De falder lidt uden for det øvrige. For her er der jo ikke tale om sprog, men om metoder man benytter til at lære sprog med, til at læse tekster og knække den sproglige kode og til at huske stoffet med. Sprog er det derimod, når vi taler om kommunikationsstrategier, det være sig som kompensationsstrategier, man sætter ind, når man står og mangler, det man egentlig ville sige, eller som strategier for hvordan man fører en samtale, altså turtagningsmekanismer, sproghandlinger og gambitter, som skal skaffe tid til at planlægge noget kompliceret længere fremme i samtalen. Alt det har banet vejen for en mere kommunikativ fremmedsprogsundervisning.

At vi skal beskæftige os med sådanne fænomener, noget der er større end det traditionelt grammatiske – ordklasserne, morfologi og syntaks – er i sig selv et stort fremskridt. *Das ist alles Grammatik*<sup>2</sup> i moderne forstand.

Der nævnes i læreplanerne de tre kategorier: Sproget som struktur (grammatik), som indhold (semantik) og som praksis (sprog som handling). For at skabe sammenhæng i forløbet er det godt at holde sig disse strata for øje. Jeg har foretrukket at begynde i det sidste, nemlig med sproghandlingsbegrebet, fordi det for mig er vigtigt, at eleverne får en opfattelse af, at sprog er til for at kommunikere med. Begynder man i den anden ende, kan der lettere fæstne sig et indtryk af, at det her er et kryds og bolle-kursus med lidt ekstra oveni. De skulle gerne se sådan på det: “Grammatik eksisterer ikke for sin egen skyld, grammatik er kun stillads for indhold, funktioner, betydninger, som realiseres i kommunikations- og tekstsammenhænge”.<sup>3</sup>

Under sprog som praksis nævnes i læreplanen sproghandlingsbegrebet, genre og stil, men ikke eksplicit tekstlingvistik. Den hører vel også med. Det er måske netop her, man kan opdage sammenhæng og fornemme, “hvordan sprogets forskellige funktioner og niveauer arbejder sammen i integrerede helheder”, som det så smukt

hedder i vejledningen. Yderligere vil det være nærliggende at bevæge sig videre frem mod diskursanalysen, ikke alene forstået snævert lingvistisk som *conversation analysis*, men også i bredere forstand som en ikke bare lingvistisk, men også samfundsvidenskabelig disciplin, hvor diskurs skal opfattes som de mønstre, sproget er struktureret i inden for forskellige sociale domæner, eller sagt lidt enklere: diskurs er her en bestemt måde at tale om og forstå (dele af) verden på<sup>4</sup> – og dermed slagmark for forskellige måder at definere virkeligheden på. Det er et område, der i den videnskabelige verden er i stærk vækst, og som inddrager flere fakulteter, sådan som reformen gerne vil, at vi også skal arbejde i gymnasiet. Ender man her – enten i tekstlingvistikken eller i diskursanalysen – vil der klart være tale om en progression. Her samles trådene, og det funktionelle er opprioriteret, men på en basis af viden fra de lavere niveauer.

Følgende model<sup>5</sup> kan bruges til at skabe overblik:

Lyd	<b>Figur</b> (Fonem)				Fonetik
Stavelse					
Ord	(Morfem) <b>Tegn</b> (Syntagme)				Morfologi Leksikologi
Sætning					Semantik Syntaks
Afsnit	(Sproghandling) <b>Ytring</b> (Tekst)				Tekst- lingvistik
Replik/ Tekst					Pragmatik
Genre					Genreteori
Samtale/ Diskurs			<b>Diskurs</b>		Diskurs- analyse Conversation analysis

### For meget på én gang?

Men, men, men: Hvordan skal man dog nå det? Vejledningen taler om “en cirkelende bevægelse”. Det kan være løsningen. Under alle omstændigheder står og falder AP’s succes med opfølgningen i de enkelte fag. For alt det, der skal presses ind på de sølle

timer, der er afsat til forløbet, kan jo dårligt være der. Det er smagsprøver, der er tale om. Ikke engang sætningsanalyse kan læres på de få timer, der afsættes til det, hvis man altså står på bar bund, og det er der mange, der gør. Det er måske – selv uden tekstlingvistik og diskursanalyse – alt for meget på én gang. For ambitiøst. Som om én har sat sig ned og sagt: “Sprogvidenskab, hvad er det? Det er dét og dét og dét, og dét skal med”.

Det er blevet til en lovlig stor mundfuld i starten af 1.g. Skal man nå det hele, ja, så går det over stok og sten, bliver let lidt overfladisk, som perler på snor. Derfor er der god grund til at lægge vægten på skabelsen af den sproglige opmærksomhed, opdagelsesmomentet, lade AP være indgangen til en lystbetonet beskæftigelse med sprog, hvor udgangspunktet er elevernes egen sproglige horisont.

Det betones også i flere af lærebøgerne. Sådan siger forfatterne til *Pygmalion*: “Drivkraften bag ... denne bog er nysgerrighed, lysten til at stille spørgsmål og undersøge, interessen for sproglige problemstillinger.”<sup>6</sup> Derfor er det en god idé med undersøgelser af den art, som Pia Zinn Ohrt foreslår i artiklen: *Gymnasieelevers sprogprofil – en stikprøve*.<sup>7</sup> Hvor mange sprog er der adgang til i denne her klasse?

Det har været magtpåliggende for Peter Harder at bringe emnet sprog til udebane – sprog til hjemmebane<sup>8</sup> op. En vigtig forskel. Vi har som tysklærere ført en langvarig, forgæves kamp for at lære vore elever at sige *De* på tysk. For nogle år siden interviewede en dygtig elev, jeg havde, lederen af Goethe Instituttet. På båndet hører man, hun i starten siger *Sie* et par gange, men ret hurtigt går hun i kampens hede over til *du*. Det kræver en anden kontekst, end den skolen kan byde på, at oparbejde en passende sociolingvistisk kompetence. Men at eleverne kender normerne, er der ingen tvivl om. Også den elev der sagde “luk røven”, endda to gange, til vores ellers meget populære latinlærer. Det kostede ham en uges bortvisning.

## Den hårde kerne

Jeg tror, at AP har fremkaldt stor kreativitet hos en del af de involverede lærere. Der lurar måske ligefrem en fare for, at forløbet i elevernes bevidsthed bliver en række sjove eksempler. Men så er der jo det, Peter Harder har kaldt *den hårde kerne*, grammatikken, det der skal læres. Her kan man måske trygt sige: de indholdsmæssige mål kommer først, vejen ad hvilken er mindre vigtig? Det er i hvert fald det indtryk, man får, når man læser lærebøgerne.

Vender vi tilbage til udgangspunktet og spørger til sprogsynet, om det har ændret sig, så må vi nok sige, at fornyelsen, den faglige nytænkning, den ligger mest i de nye områder, der er inddraget. Det funktionelle er der jo i og med, at sprog som praksis spiller så stor en rolle, kunne man måske sige.

Kigger vi på lærebøgerne, som ikke alle er blevet til med AP for øje, er det påfaldende, at der er endog mange skoler inden for grammatik repræsenteret. Nogle er tvær-

sproglige. *Babelstårnet* – den mest brugte – inddrager desuden valensgrammatik. Line Andersen arbejder i *Almen Sprogforståelse* kontrastivt. Karen Thygesen har i *Sprogets veje* en fin introduktion til rollegrammatik. I *Pygmalion* er der en ret aparte feltanalyse, der er inspireret af Diderichsens sætningsskema i og med, at man opererer med forfelt, men i øvrigt regnes der med op til 7 nummererede felter, hvilket virker unødigt kompliceret. Det hævdes, at “Når man skal analysere sætninger på dansk, får man de bedste og rigtigste resultater ved at bruge denne felt-analyse.” Men trods de mange felter må subjektspredikat dele felt med objekt; altså kan den indviklede feltanalyse ikke klare alt. Så vidt jeg kan se heller ikke sætninger af typen: *Der er ikke kommet nogen endnu.*

Mest traditionel er vel nok *Fra ord til sætning*, den grammatik min skole har valgt at satse på. Det er en latinsk grammatik brugt til at beskrive dansk. At det hurtigt bliver en inadækvat beskrivelse, var allerede strukturalisternes pointe. For det giver jo ikke megen mening at sige, det direkte objekts kasus er akkusativ, det indirektes dativ, når eksemplerne er på dansk, og værre er det næsten, at der står: “Subjektspredikatets kasus er nominativ”, når det nu så frækt hedder: *det er mig* og ikke som hos broderfolket: *det er jeg.*

Alt i alt er der mange måder, man vil kunne vælge at introducere eleverne til grammatik på. Men sjovt nok skal man til folkeskolen for at finde en egentlig funktionel grammatik, der tilmed er tilrettelagt efter nyere didaktiske principper, hvor man i reglen starter med induktivt at lade eleverne opstille hypoteser om sproget – eksemplerne optræder oftest i kontekst – og slutter med at lade dem producere selv. Det drejer sig om Ruth Mulvads *Kommer tid kommer sprog*. Bogen er – som sagt – fuldstændig i overensstemmelse med nyere sprogforskning og -pædagogik. En fremragende og meget inspirerende bog. Den er gennemgående opgavebaseret. Et forhold der matcher de – ikke nødvendigvis blandt kollegerne, men blandt forskerne – fremherskende læringsyn, det kognitive og det interaktive, hvor troen på, at en hel klasse tilegner sig tingene samtidig og på samme måde, for længst er forladt.

Et mere funktionelt sprogsyn har man dog også i to udgivelser til gymnasiet, som forhåbentlig vil blive brugt i udstrakt grad i undervisningen i AP, selv om de egentlig er skrevet med henblik på danskfagets nye krav, nemlig Solveig Bennikes afsnit i *Faglige forbindelser i dansk* og Peter Heller Lützens *Det sproglige i dansk*. Begge viser, hvordan det sproglige – det grammatiske, semantiske, pragmatiske, stilistiske, tekstlingvistiske og diskursanalytiske – integreres i og derved kvalificerer tekstlæsningen. Her kan eleverne opleve den sammenhæng mellem de lingvistiske niveauer, der savnes i de deciderede lærebøger til AP.

## Sociolingvistikken

Hvad er det for en størrelse? Har den helt slugt pragmatikken? Og stilistikken? Og dialektologien? Det er det indtryk, man får, når man kigger på *Babelstårnet* – den lærebog de fleste har indkøbt til skolerne. Her er nemlig samtlige tekster, der benyt-

tes i det 18 sider lange kapitel med overskriften *Sociolingvistik*, tekster der er produceret med henblik på udgivelse. Men er sociolingvistikens kerneområde ikke det talte sprog? “Sociolingvister skal have folk til at sige noget – ellers har de ikke noget at arbejde med”, siger Frans Gregersen ligefrem<sup>9</sup>, ja, de skal i hvert fald have fat i noget spontant ikke-tilrettelagt sprog.

Selvfølge har sociolingvistikken også beskæftiget sig med skrevet sprog, f.eks. i Ulrich Oevermanns undersøgelser fra Frankfurt i 70'erne af træk i skriftsproget hos skolebørn relateret til deres sociale baggrund (Oevermann 1972), men det vil da være ærgerligt, når nu både social variation og talesprog er emner inden for AP, så ikke også at benytte disciplinen til at fokusere på det talte sprog. Mange talte tekster er tilgængelige, ganske vist oftest i mindre bidder, f.eks. forskellige grupper af børns eller unges sprog i de mange publikationer i forbindelse med Køge-projektet, i Bent Preisler: *Danskerne og det engelske sprog* og i Pia Quists forskellige publikationer angående multietnolekt. Et felt hvor i hvert fald en del af mine elever har rige erfaringer og markante holdninger, som det er interessant at høre dem fremføre og drøfte med andre.

Der er i disse år – som hos Pia Quist og Bent Preisler – en tendens til at bevæge sig i retning af etnografisk metode, sådan at de talendes sprog udfolder sig i naturlige eller reelle sproglige praksisser, og der er inden for samtaleanalysen udviklet fintmærkende notationssystemer, som opfanger talrige væsentlige detaljer, men som i visse tilfælde gør det svært for en ikke-fagmand at læse. Men altså: materiale er der, man behøver ikke ty til litterære tekster og tidsskriftsartikler for at beskæftige sig med talesprog. Det savner her gerne det autentiske præg – og når man nu har den rene vare.<sup>10</sup>

Sammen med eleverne at analysere f.eks. følgende små udpluk fra henholdsvis et 14-årigt medlem af *De Sejes Klub* og en pige med tyrkisk baggrund – begge elever fra Ellemarkskolen i Køge – er lige så spændende som at fortolke en litterær tekst. Det er ikke kun det i snævert forstand sproglige, der står til diskussion. Det drejer sig også om sprog som magtmiddel og identitetsmarkør:

Johan: kun hvis det er sådan et eller andet familie noget sjov # altså for eksempel her i torsdags der blev min farmor begravet så var man jo nærmest tvunget til at rende med og sådan noget fordi der skulle man jo bære kisten og sådan noget altså  
(fra enkeltinterview # symboliserer en pause)

Esen: jeg har altid styret det hele fra børnehaveklassen af.

Sådan siger Esen om sig selv, og det er nok rigtigt. Hun fremstår som stærk, dominerende og hård, jf. dette citat om Eda:

Esen: der har været noget ved hende vi ikke kan klare jeg ved ikke hvad det er altså da hun først kom til vores klasse # det var i tredje eller sådan noget der gav jeg hende bare bank hver frikvarter og så var der bare

problemer med lærerne og alt muligt # jeg kunne bare ikke klare hende hun er bare så # altså det har ikke noget med hendes tøj eller at hun ikke kan tale dansk hun er bare så # dum.

Kommentar: efter alt muligt griner Esen lidt.<sup>11</sup>

## Læringsstrategier

Selv om begrebet læringsstrategier som sagt falder lidt uden for de øvrige delemner i AP, er det helt efter bogen – hvis vi altså taler fremmedsprogspædagogik – at tage dem med. I hvert fald har opmærksomheden omkring dem i de senere år boomet. Ofte i forbindelse med begreberne livslang læring og elevautonomi. Det er vigtigt at erkende, at der er flere veje, der fører til det samme læringsmål. Udgangspunktet hos den moderne gymnasieelev vil ofte være: “Min måde kan være lige så god som din”. Jamen, er den nu også det? Faktisk er det noget, vi kan undersøge. Det er bl.a. det, undervisning i læringsstrategier går ud på. Slutresultatet skulle gerne være, at eleverne har tilegnet sig noget, der svarer til Rebecca Oxfords tiltalende definition af begrebet læringsstrategier som “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, and more transferable to new situations” (“Bestemte skridt taget af den lærende for at gøre læringen nemmere, hurtigere sjovere, mere selvstyrende og bedre overførbare til andre situationer”), (Oxford 1990).

## Fremtiden

For nogen tid siden kom jeg til en barnedåb til at sidde over for en ung fyr, der gik i 1.g. Han fortalte lidt om, hvordan det var at være “prøvekanin” for den nye gymnasie-reform. Én ting havde han glædet sig til, og det var Almen Sprogforståelse. Han syntes nemlig, det lød rigtig godt og meget nyttigt. Desværre havde det været en stor skuffelse, fordi lærerne havde saboteret “faget”, som de konsekvent kaldte “almen sprogforvirring”. Det var han ret harmfuld over.

En sådan reaktion fra lærernes side kan måske skyldes usikkerhed. Den kan også have at gøre med, at der rent faktisk er faktorer, der peger i mange retninger, så en vis forvirring kan være forståelig. Men det er selvfølgelig helt afgørende for “fagets” fremtid, at lærerne bakker op omkring det. Også dem, der bliver sat til at undervise i det uden egentlig at have ønsket det.

## Noter

1. Se Sprogforum nummer 30, juni 2004.
2. Krenn, Wilfried: Alles ist Grammatik. Schmolzer-Eibinger, Sabine & Paul Protmann-Tselikas (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie B, 2003. Her plæderes



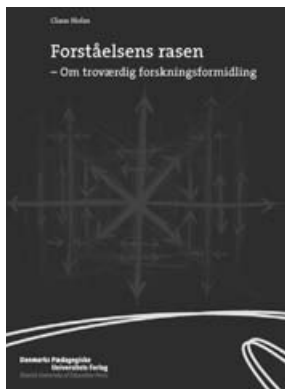
- der for en udvidelse af grammatikbegrebet af samme art som den, der forefindes i Fristrup, Dorte & Hanne Leth Andersen: Fransk grammatik – til samtale og forståelse. Alinea, 2005.
3. Jenkins, Eva Maria: Grammatische Strukturübungen in der Grundstufe: interkulturell, kontextuell, kommunikativ i: Fremdsprache Deutsch 10 – 1994.
  4. Definitionerne hentet fra Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips: Diskursanalyse som teori og metode. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag, 1999.
  5. Fra kursusmateriale fremstillet af Uwe Geist, 2004.
  6. Dittmer, Hanne & Simon Laursen: Pygmalion. Systime, 2005.
  7. Sprogforum nummer 36, juni 2006.
  8. Se foruden i vejledningen artiklen Sprog til hjemme- og udebane. Sprogforum nummer 36, juni 2006.
  9. Gregersen, Frans: Om sprogforandring i virkelig tid. Sprogforum nummer 36, juni 2006, s. 51.
  10. Det er dog ikke alle lærebøger, der foretrækker at arbejde med litterært “tale-sprog”. I Hanne Leth Andersens Sprog i bevægelse gives en kompent gennemgang af særlige træk ved talt sprog.
  11. De to tekster stammer fra henholdsvis Janus Møller: De sejes Klub. I: J: Normann Jørgensen: De unges sprog. Akademisk, 2002 og Pia Quist: Ind i gruppen – ind i sproget. Danmarks Lærerhøjskole, 1998.

## Litteratur

- Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2003). Kbh.: Undervisningsministeriet, 2003).
- Andersen, Hanne Leth: Sprog i bevægelse. Almen sprogforståelse på tværs. Århus: Systime, 2005.
- Andersen, Line: Almen sprogforståelse. Kbh.: Dansklærerforeningen, 2005.
- Bennike, Solveig m.fl.: Faglige forbindelser i dansk. Sprog, litteratur og film. Kbh.: Dansklærerforeningen, 2005.
- Christensen, Bent m.fl.: Babelstårnet. Almen sprogforståelse. Kbh.: Gyldendal, 2005.
- Dittmer, Hanne & Simon Laursen: Pygmalion. Indføring i Almen Sprogforståelse. Århus: Systime, 2005.
- Elmose, Agnete m.fl.: Sprogets veje. Kbh.: Gads Forlag, 2004.
- Lützen, Peter Heller: Det sproglige i dansk. Kbh.: Dansklærerforeningen, 2005.
- Milling, Lone m.fl.: Fra ord til sætning. En introduktion til almen grammatik. Århus: Systime, 2004.
- Mulvad, Ruth: Kommer tid – kommer sprog. Kbh.: Alinea, 2002.
- Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.
- Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies: What every teacher should know. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1990.

Forlaget for pædagogik, filosofi, psykologi, antropologi, sociologi og it

Savner du forskningsbaseret viden om kommunikation, samtale og samfund?  
Her er tre gode bud fra Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag:



### **Forståelsens rasen**

#### **– Om troværdig forskningsformidling**

Universiteternes troværdighed er under pres, fordi brugerne er blevet de nye smagsdommere. Claus Holm, kommunikationschef ved DPU, har skrevet en bog om forskningsformidlingens nye betingelser.

160 sider • Pris: 195,-  
ISBN 87-7684-038-7



### **Indgange til samtaler**

#### **Samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse**

*Jann Scheuer*

Bogen handler om samtale og om det dialogiske menneske. Den tager udgangspunkt i tre produktive retninger inden for samtaleanalyse og inddrager analyser af faktiske samtaler.

132 sider • Pris: 180,-  
ISBN 87-7613-098-3



### **Om vreden**

*Lars-Henrik Schmidt*

”Vreden har tag i os for tiden. Et røre er over os, uroen tager til i styrke, og verden synes af lave.” Sådan indleder rektor Lars-Henrik Schmidt sin nye bog, der går bag om tidens omsiggribende vrede.

174 sider • Pris: 195,-  
ISBN 87-7684-067-0

**LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:**

**WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360**



Elisabeth  
Nedergaard

Lektor, cand.mag. i latin og græsk  
Nørresundby Gymnasium & HF-kursus  
[en@nrsbgym.dk](mailto:en@nrsbgym.dk)

# Almen Sprogforståelse på Nørresundby Gymnasium

## Udviklingsarbejde før reformen

Nørresundby Gymnasium & HF-kursus har igennem flere år op til reformen arbejdet med pædagogisk udviklingsarbejde både inden for naturvidenskab og på det sproglige område. Alle skolens sprog lærere har været involveret i at skabe en bedre basis for grammatikundervisningen i 1.g. Vi har udviklet et system med fire moduler: Ordklasser, sætningsled, verber og helsætningsanalyse. Konceptet og det dertil udviklede materiale blev efter det første års erfaringer redigeret igennem, suppleret med en hjemmeside og udgivet som bogen *Fra ord til sætning*<sup>1</sup>.

Hvert modul består af en indledende miniforelæsning (for flere klasser ad gangen), hvorefter eleverne klassevis går ud med en faglærer og laver øvelser, der træner de forhold, som det pågældende modul omhandler. Øvelserne, som eleverne skal lave, er i de første to moduler tænkt som udjævningsøvelser, så alle elever opnår et fælles grundniveau, der kan bygges videre på. I de sidste to moduler har vi konstrueret det, vi kalder "raketøvelser", der bevæger sig fra helt basale repetitionsøvelser i trin 1 til vanskelige, mere abstrakte grammatiske øvelser i trin 3.

De to første moduler ligger i de første uger af skoleåret, mens de sidste to anbringes nogle måneder inde i forløbet. Modul 3 repeterer dele af modul 1, mens modul 4 tager trådene op fra modul 2. Al erfaring viser, at gentagelse er en vigtig vej til indlæring, og ved at indlede hvert af fortsættermodulerne med en repetitionsdel forøges elevernes sikkerhed, og de får mere mod på at kaste sig ud i de mere krævende dele af grammatikken i de sidste trin af "raketøvelserne". For de elever, der har svage forudsætninger og har svært ved det, giver det den oplevelse, at grammatik ikke er noget umuligt, fordi der selv i de avancerede moduler vil være øvelser, som de kan klare. Det må ikke gå op ad bakke hele tiden, hvis der også skal være en glæde ved det! Det er altid vigtigt at huske eleverne på, at der faktisk er noget, de har lært. Systemet har virket godt. Selv før indførelsen af Almen Sprogforståelse har de fælles forelæsninger og det fælles øvelsesmateriale været med til at give eleverne en oplevelse af, at der her var tale om et fælles indsatsområde, som hele skolen stod bag.

## Forberedelse til Almen Sprogforståelse

I skoleåret op til reformen blev efteruddannelse i Almen Sprogforståelse prioriteret højt på skolen. Mange lærere deltog i de introducerende kurser, der blev arrangeret rundt om i landet af sprogfagernes faglige foreninger under Dansk Lærereforeningens auspicer. Kurserne tjente som overordnet introduktion til de forskellige delelementer i det kommende fagsamarbejde.

## Forløbets sammensætning

Undervisningen i Almen Sprogforståelse i de otte grundforløbsklasser på Nørresundby Gymnasium i efteråret 2005 var planlagt til at omfatte 45 klokketimer som angivet som mindstemål i gymnasiebekendtgørelsen §70. Omregnet til 70 minutters lektioner svarer det til ca. 39 lektioner. Disse blev fordelt med ca. 18 lektioner til latindelen og 21 lektioner til den almene del. Lektionerne i den almene del fordeltes så vidt muligt ligeligt mellem de tre deltagende fag (dansk, engelsk og sprog2).

I praksis viste det sig, at de fleste klasseteam valgte at lade dansk varetage øvelser og opfølgning på grammatikmodulerne om ordklasser og helsætningsanalyse (hvortil kommateriering er tæt knyttet) samt undervisningen i genrer og sproghandlinger. Sprog2-lærerne stod i grammatikmodulet for undervisningen i verber samt afsnittet om kommunikations- og læringsstrategier, og engelsklærerne varetog i de fleste klasser undervisningen i grammatikmodulet om sætningsled samt i sociolingvistik og i tale og skrift. Derudover skulle der fordeles timer til afholdelse af forløbsintroduktion, midtvejstest og forløbsafslutning.

## Den faglige og pædagogiske tilgang

I arbejdet med eleverne har vi hele vejen igennem forløbet satset på at forene teori og praksis, eller *analysedelen* og *bevidsthedsdelen* af forløbet, som læreplanen kalder det. Det har bl.a. været baggrunden for at lægge en opfølgingslektion i fagene efter hvert af de indledende grammatikmoduler, så *betydningen* af de forskellige grammatiske fænomener kunne påvises på bevidstheds- og fortolkningsplanet i arbejdet med konkrete tekster, altså f.eks. hvad valget af ordklasser betyder for tolkningen af en bestemt tekst.

I latindelen har det været en udfordring for landets latinlærere, at der skulle helt nye materialer til for at gennemføre den undervisning, som læreplanen lægger op til. Det forløb, vi har anvendt til latindelen i Nørresundby, har skolens latinlærere (Anders Jensen og Elisabeth Nedergaard) selv udviklet i samarbejde med Kell Commerau Madsen fra Aalborg Gymnasium. Forløbet er skabt, så det passer til progressionen i grammatikintroduktionen i *Fra ord til sætning*, som begge skoler anvender.

*I QVO VADIS*, som vi har kaldt vores latindelsforløb, har vi i hver lektion sat fokus på to til fire centrale elementer, som den medfølgende latinske tekst skal illustrere. Det kan f.eks. være et grammatisk fænomen, som teksten er designet til at vise, og der er i hvert stykke en eller anden form for fokus på orddannelse f.eks. i form af transparente gloser, suffikser og præfikser el. lign. Endelig har hvert stykke et overordnet kulturelt emne, der belyser centrale områder, hvor latin (og græsk) har været normdannende.

Eleverne var tit overraskede over, hvor meget latin der er gemt i deres helt almindelige dagligsprog. Vi lavede til sidst i forløbet en øvelse (udfoldelseslektion), hvor eleverne fik udleveret en side om Aalborg Kloster fra Aalborg Turistbureau. Vi gennemgik her i plenum den etymologiske betydning af ordene i sidens to menuer, hvorefter eleverne blev sendt ud i grupper med en *Nudansk Ordbog* med etymologiske forklaringer for at finde låne- og fremmedord med udgangspunkt i latin (eller græsk) i resten af teksten. Den mest opmærksomme gruppe fandt ikke blot direkte låne- og fremmedord, men også et eksempel på et oversættelseslån, hvor et latinsk udtryk er oversat til et andet sprog. Det drejede sig om det danske ord "helligånd", der er en ord-for-ord oversættelse af det latinske *spiritus sanctus*. Det sproglige arbejde med teksten blev særligt vedkommende, fordi teksten handlede om noget konkret og håndgribeligt fra elevernes egen by.

På det grammatiske plan fandt en af de største succeser, jeg havde i sidste skoleår, sted i en time, hvor der i den latinske tekst var fokus på adverbialle kasus og præpositionsforbindelser. Det er en hovedforskel mellem dansk og latin, at latin kan danne et adverbialled alene ved en kasusendelse, hvor vi på dansk må ty til en præpositionsforbindelse, når der skal oversættes. Det viste sig imidlertid, at eleverne stadig ikke var sikre i identifikationen af præpositioner som ordklasse på dansk – og så faldt hele sammenligningen jo lidt til jorden! Jeg satte derfor eleverne til at skrive en lille dansk tekst på 5-6 linjer, der skulle handle om en skitur. Kravet var, at der ikke måtte bruges præpositioner undervejs. De elever, der gerne ville, læste efterfølgende deres tekst op i klassen, hvor læreren og de øvrige elever holdt sig parate til at råbe "beep", hvis der viste sig en præposition. Der blev råbt en del beep'er i løbet af oplæsningen, men for en enkelt elev var det lykkedes at lave en velfungerende tekst helt uden præpositioner, hvad der faktisk er svært på dansk. Alle var glade, og siden den lektion havde klassen ikke længere problemer med identifikation af præpositioner og forstod nu pludselig forskellen mellem latin som kasussprog og dansk som analytisk sprog. Små tricks kan have en stor virkning!

## Screeninger, tests og evaluering

Læreplanen kræver en startscreening ved forløbets begyndelse og lægger op til såvel løbende evaluering undervejs som slutevaluering i Almen Sprogforståelse. I Nørresundby har vi afviklet startscreening og midtvejstest elektronisk, mens de løbende evalueringer er blevet gennemført manuelt eller i nogle tilfælde som en mundtlig

opsamling efter et delforløbs afslutning. I midtvejstesten er det vigtigt at tage spørgsmål op fra startscreeningen, så elevernes videnstilvækst siden indgangstesten direkte måles på en række helt basale punkter. De øvrige spørgsmål i midtvejs-screeningen har til formål at klarlægge elevernes forståelse af de nye områder i undervisningen.

Spørgsmål til elektroniske tests med automatisk sammentælling af resultaterne kræver meget præcise og entydige spørgsmål, hvilket gør det vanskeligt at inddrage de mere bevidsthedsmæssige dele af Almen Sprogforståelse, hvor fortolkningen af et sprogligt fænomen jo ofte har flere facetter. Hovedparten af de spørgsmål, vi i Nørresundby har anvendt i de elektroniske tests, har da også været af meget konkret art. Hertil kan det bemærkes, at eleverne faktisk har været glade for at se, at der også i den humanistiske del af gymnasiet er meget konkrete ting, der kan måles og vejes, også selvom det ikke giver det fulde billede af elevens sproglige formåen og forståelse.

Som slutevaluering afholdt vi i Nørresundby en mundtlig årsprøve i 2. uge af januar. Eleverne havde her 30 minutters forberedelsestid og 15 minutters eksamination (incl. trækning af spørgsmål og karaktergivning). Halvdelen af klassen blev hørt i latindelen med latinlæreren som eksaminator og en sprog2-lærer som censor. Den anden halvdel blev hørt i emnerne fra den almene del hos dansk- og engelsklæreren. Sammen med en tilsvarende årsprøve i Naturvidenskabeligt Grundforløb indgik prøven i Almen Sprogforståelse som en af årsprøverne i 1.g. Timebetalingen for årsprøven blev taget af eksamensbudgettet.

Der blev eksamineret fire dage i træk (to klasser pr. dag med parallelt forløb mellem eksaminationerne i latindelen og i den almene del). Der blev givet karakterer fra 5 til 13. Eleverne havde generelt forberedt sig godt til prøven, og det var en god øvelse for dem før de mere alvorlige eksaminer. At prøven var mundtlig gav den en bredde, som de elektroniske og skriftlige tests ikke har.

## Evaluerings af forløbet

Eleverne har generelt været glade for Almen Sprogforståelse, som de dog giver udtryk for snarere at have opfattet som en række særforløb (perler på en snor) end et egentligt samlet forløb. Ved lærernes evaluering var et af hovedklagepunkterne også den manglende sammenhæng imellem enkeltdele af forløbet. De implicerede lærere fra årets forløb har ved et fyraftensmøde gennemdiskuteret resultaterne af et spørgeskema, som alle havde besvaret. Det blev taget op og gennemdiskuteret med det mål at vise vejen for næste års forløb. Vi blev her enige om, at der havde været alt for lidt kontakt året igennem i de forskellige AP-teams til at give et reelt samspil mellem forløbets enkelte dele. Dette vil blive forsøgt løst med indføringen af en elektronisk logbog for hver classes AP-team til næste skoleår.

Et andet hovedpunkt i diskussionen var, hvorvidt timerne i den almene del også skulle skemalægges med én time om ugen eller fortsat skulle lægges ind i fagenes almindelige timer, hvor det passer bedst både i forhold til det overordnede forløb og i forhold til den særfaglige undervisning. Der var mest stemning for den sidste løsning med den begrundelse, at den vil give størst integration af AP-undervisningen i forhold til den fagfaglige undervisning.

I tilknytning hertil diskuteredes det, om der skulle udarbejdes fælles materiale til de dele af den almene del, der ligger i nær tilknytning til den fagfaglige undervisning. Det var der enighed om ikke at gøre. I stedet blev det materiale, der i år har været benyttet til de forskellige emner, lagt frem, så man kan bruge dem eller bygge videre på dem. Midtvejstestens spørgsmål skal være lavet på forhånd og tjene som pejlemærker for, hvad der emnemæssigt skal være gennemgået inden da. Tilsvarende skal pensum til årsprøven koordineres bedre for den almene del, så eleverne har lige vilkår.

## Konklusion

Rom blev ikke bygget på én dag, men vi har i Nørresundby taget det første skridt med hensyn til opbygning af et solidt sprogligt fagsamarbejde i Almen Sprogforståelse. Det bedste er, at det er lykkedes at vække elevernes opmærksomhed over for sproglige fænomener, og at eleverne selv, bl.a. over for deres tutorer, i årets løb har givet udtryk for, at her var et område, hvor de virkelig følte, at de havde lært noget, hvor deres videnstilvækst var konkret målbar.

## Note

1. Milling & Nedergaard & Norsk 2004.

## Litteratur

- Christensen, Bent & Karen Folmar & Marianne Steen Larsen & Christian Gorm Tortzen: Babelstårnet. Almen sprogforståelse. Kbh.: Gyldendal, 2005.
- Dittmer, Hanne & Simon Laursen: Pygmalion – indføring i Almen sprogforståelse. Århus: System, 2005.
- Jensen, Anders & Kell Commerau Madsen & Lisabeth Nedergaard: QVO VADIS, [www.nrsbgym.dk/index.php?id=498](http://www.nrsbgym.dk/index.php?id=498).
- Jørgensen, Karen Dreyer: Latin til tiden. Latin i Almen sprogforståelse. Albertslund: Forlag Malling Beck, 2005.
- Klassikerforeningens Sproggruppe: Forskellige resultater af sproggruppens arbejde kan findes på [www.emu.dk/gym/fag/kl/inspiration/as/index.html](http://www.emu.dk/gym/fag/kl/inspiration/as/index.html).

Det gælder sproggruppens generelle overvejelser over en mulig forløbsopbygning, Hans Ballings og Susanne Høegs forslag til et forløb i Almen Sprogforståelse på basis af den allerede eksisterende begynderbog i latin *Rem tene*, Solveig Bennikes "Hovedbrud" og materiale om "Amor et Psyche", materiale fra Hanne Dittmer og Simon Laursen om Catul og Hyginus (forarbejder til bogen *Pygmalion* samt endelig kursusmateriale fra de kurser, som medlemmer af sproggruppen har afholdt).

Milling, Lone & Elisabeth Nedergaard & Heine Norsk: Fra ord til sætning. En introduktion til almen grammatik. Systime, 2004. For bogens hjemmeside se: <http://bogwebs.systime.dk/fraord/>.

"Udspil til faglig samspil med it" på:

[www.emu.dk/gym/tvaers/udspill/sprog/index.html](http://www.emu.dk/gym/tvaers/udspill/sprog/index.html).





## Almen Sprogforståelse: hvad er det?

I denne artikel vil jeg gennemgå nogle af de væsentligste træk ved det nye forløb i Almen Sprogforståelse (AP), der indgår i gymnasiets grundforløb på et halvt år; og jeg skal på basis af forskning i sprog og sprogpædagogik og kendskab til gymnasiepraksis forsøge at vurdere problemer og potentialer i AP<sup>1</sup>.

### Kerneområde og formål

AP bygger på den viden og de kompetencer, som eleverne bør have med sig fra folkeskolen – beskrevet i Fælles Mål – og på den kompetence, de har som sprogbrugere. Det påpeges, at forløbet bør planlægges tilstrækkelig smidigt, hvis den indledende obligatoriske screening viser, at eleverne kommer med meget forskellig viden. I praksis ses det eksempelvis, at læsevejlederne går ind og tager sig af de elever i klasserne, som ikke har de forventede kundskaber og færdigheder. Det gælder generelt for hele grundforløbet, at dets hensigt er at lette overgangen fra folkeskolen til gymnasiet ved at indføre eleverne i gymnasiale arbejdsmetoder og ved at skabe synergi mellem fagene – ikke mindst med det formål at udvikle en øget historisk og videnskabelig forståelse som basis for en udvikling af almindannelsen.

AP deler kerneområder med de øvrige sprogfag, altså dansk og fremmedsprogene, med hvilke der skal skabes synergi. AP er derfor netop et *forløb* og ikke et fag – det er introducerende, giver basis for arbejde i de andre fag og opnår således først sin egentlige funktion ved brug i de andre sprogfag.

I læreplanerne er formålet med AP formuleret således:

Almen sprogforståelse styrker elevernes teoretiske sprogforståelse, samspillet mellem sprogene og studiekompetencen. Eleverne opnår gennem forløbet færdigheder i sproglig analyse af tekster med præcis brug af den relevante terminologi, dvs. grammatiske, pragmatiske, stilistiske og genremæssige termer. Stoffet perspektiveres historisk gennem kendskab til overordnede træk af latinsk ordforråd og grammatik, europæisk sproghistorie og et elementært kendskab til sociolingvistik. Eleverne skal endvidere have kendskab til sproglige læringsstrategier. (s. 2)

Ud over at give eleverne terminologi og analysefærdigheder, der kan anvendes i sprogfagene, er det således formålet med forløbet, at det skal give dem en teoretisk forståelse af sprog og en sproglig bevidsthed, som de kan anvende i deres andre sprogfag og også i andre fag. Derudover skal eleverne som noget nyt i AP forholde sig til deres egen læring igennem beskæftigelse med læringsstrategier. Alt i alt udgør forløbet en udfordring for både elever og lærere, hvis de ret høje krav skal opfyldes. Samtidig skal de forskellige emner koordineres, og der skal koordineres med den øvrige (sprog)undervisning, som eleverne modtager.

## Timeorganisering

Almen Sprogforståelse er et forløb på normalt 45 klokketimer med fem såkaldte underforløb: A) introduktion, B) grundkursus i grammatik, C) sociolingvistik, D) sprog i læringssammenhæng og E) latin. Oftest omtales de fire første som almindelen og den sidste som latindelen. Timerne kan frit placeres i det første halvår, og der er mulighed for på skolerne inden for visse grænser fleksibelt at vægte timetallene til hvert af underforløbene. Der tildeles ligesom i vejledningens paradigmatiske eksempler (fra s. 25 og frem) normalt omkring 15-17 timer til latindelen og 30 til almindelen, hvor introduktion og grammatik vægtes højest. Forløbet skal som nævnt indledes med en screening af eleverne, og der skal foretages løbende evalueringer samt en slutevaluering, hvor der gives en karakter; karakteren tæller imidlertid ikke med i det endelige studentereksamensresultat.

## Deltagende lærere

Ud over latinlæreren er der ikke faste krav om, hvilke lærere der skal deltage i forløbet. I praksis deltager dansklæreren oftest – sandsynligvis fordi koblingen til danskundervisningen anses for at være stor. Ellers ligger der ikke nogen bindinger på, hvilke lærere der deltager. Nogle skoler vælger at lade to faste lærere køre hele forløbet for én eller flere klasser. Mange steder er én eller flere fremmedsproglærere involveret, mens andre skoler inddrager alle klassens sproglærere. Samtidig med at der sker en kobling til danskfaget, er det velkendt, at en del af dansklærerne ikke selv føler sig specielt godt rustet til at varetage undervisningen i de sproglige discipliner. Det skyldes måske, at en del af dem hidtil mere har opfattet sig selv som litteraturlærere end som sproglærere og er uddannet i en tid, hvor den sproglige dimension af danskfaget ikke blev prioriteret højt på alle universiteter – eller af alle studerende. Hvis alle dansklærere i fremtiden skal deltage i undervisning på AP, synes det at kræve betydelig faglig og fagdidaktisk efteruddannelse.

## Underforløbene

A. *Introduktion:* Dette underforløb skal give en generel introduktion til arbejdet med den sproglige dimension, og eleven skal opnå en forståelse af, hvad sprog er. Sprog defineres i vejledningen således: "Sprog er ikke én velafgrænset størrelse, men en mangfoldighed af delvis sammenhængende, delvis forskellige størrelser. Tre af dem er praksis, struktur og begrebsverden". De øvrige beskrives ikke! Ud fra eksemplerne forstås det, at sprog som praksis har at gøre med de pragmatiske aspekter af sprogbrugen, herunder sproghandlinger, at sprog som struktur har at gøre med de strukturelle aspekter fra ordklasse til sætning, samt at sprog som begrebsverden har at gøre med indholdssiden, eksempelvis beskæftigelse med denotative og konnotative betydninger af ord og udtryk. Udgangspunktet synes at være et formelt/strukturelt sprog-syn, men læreplanen nævner også funktionelle aspekter af sprog (se D nedenfor).

Introduktionsforløbet omfatter også læringsstrategier, sproghistorie samt forskellene mellem tale- og skriftsprog.

Når man tænker på, at introforløbet tildeles relativt få af de ca. 30 timer, der normalt anvendes på almindelen, er det en ret stor mundfuld for en nystartet 1.g'er, der samtidig skal forholde sig til to andre grundforløb, de øvrige fag samt ikke at forglemme en helt ny skolekultur! Man kan spørge sig selv, om en sådan introduktion er realistisk – eller rettere hvor meget af det foreslåede forløb, der rent faktisk bliver inddraget i den praktiske undervisning. Ikke kun for eleverne er introduktionen krævende. Hvis den skal lykkes på et kvalificeret niveau, kræver det hos læreren en betydelig og opdateret baggrund. Da introduktionen indeholder et bredt udsnit af områder inden for lingvistikken, er det nærmest umuligt at lave en fyldestgørende vejledning på små fire sider. Denne del af vejledningen er da heller ikke nær så velstruktureret eller informativ som andre dele af vejledningen, og det er min opfattelse, at en del lærere ikke i den finder en fyldestgørende forklaring på, hvad der menes med, at sprog blandt andet består af "praksis, struktur og begrebsverden".

B. *Grundkursus i grammatik:* Formålet med grundkurset i grammatik er at opøve terminologi og analysefærdighed fra ordklasser til sætningsniveau, idet det foreslås, at man arbejder med seks sætningsled: verbal, subjekt, prædikat (til subjekt og objekt), objekt (direkte og indirekte), adverbial og konjunkional. I modsætning til vejledningens afsnit vedrørende introduktionen gives der i dette afsnit ret klare beskrivelser med talrige eksempler, der skulle være fyldestgørende for enhver sproglærer. Grundkurset i grammatik ligger i forlængelse af talrige forsøg, der har kørt på mange skoler med grammatikintroduktionsforløb på tværs af sprogene. Det er måske grunden til, at AP på en del skoler opfattes som et grammatik- og latinforløb snarere end det 'mini-lingvistikkursus', det egentlig er tænkt som.

C. *Sociolingvistik:* I sociolingvistik er formålet at give en introduktion til sproglig variation. Det foreslås, at man beskæftiger sig med forskellige sproglige normer, herunder standardsprog, og at der foretages analyser af stilleje til belysning af indivi-

duel sprogbrug. Sprog og nationalitet er det andet område, der nævnes. Her kan inddrages analyser af sproglige manifestationer i flersprogede kulturer. Endelig nævnes sprog i globaliseringens tidsalder som et emne, hvorunder man kan behandle eksempelvis forholdet mellem engelsk og andre sprog. Sociolingvistikforløbet synes særligt egnet til samarbejde mellem fagene, da den sproglige bevidsthed, der her oparbejdes, kan føre til kompetencer, der kan anvendes i en del andre fag.

D. *Sprog i læringsammenhæng*: Dette underforløb opdeles i to emner: læringsstrategier og sprogsyn. I vejledningens afsnit om læringsstrategier hedder det: "Kommunikationsstrategier er en type strategi, der er frugtbar i en læringsammenhæng, og som kan hjælpe til at få en mundtlig kommunikation på et sprog, man ikke fuldt ud behersker, til at fungere". Der skelnes altså ikke her mellem kommunikations- og læringsstrategier<sup>2</sup>, og alle de eksempler, der gives, er eksempler på kommunikationsstrategier. Den skelnen er dog nødvendig, når overskriften er netop 'læringsstrategier', og ikke mindst når man i undervisningen kan drage stor nytte af såvel kommunikationsstrategier som læringsstrategier (O'Malley & Chamot 1990, Oxford 1990). Kommunikationsstrategier, som sprogbrugeren anvender for at løse problemer med reception og produktion af sprog, er ofte – men ikke altid – samtidig læringsstrategier. Eksempelvis kan en omskrivnings- eller 'avoidance'-strategi (det at man f.eks. omskriver begreber til mindre præcise og mere generelle begreber, og f.eks. undlader at bruge konstruktioner, man er i tvivl om) være ganske effektive kommunikationsstrategier, men fører ikke nødvendigvis til sproglig læring.

Under afsnittet om "sprogsyn" omtales det "formelle" sprogsyn og det "funktionelle" sprogsyn, som meget kort defineres således:

(...) det første ser sproget som et system af former og strukturer, der skal læres. Det andet sprogsyn betragter i højere grad sproget som et redskab, der skal bruges i kommunikationssammenhænge, og hvor en forholdsvis korrekt anvendelse af former og strukturer selvfølgelig er nødvendig, men ikke for deres egen skyld. (s. 20)

Flere års arbejde med pædagogikumkandidater og en undersøgelse af 53 tysk-, fransk- og spansk læreres holdning til sprog og sprogundervisning<sup>3</sup> viser, at lærerne ganske sjældent skelner mellem formelle/strukturelle – sprogsyn og funktionelle (her kaldet funktionelle/kommunikative)<sup>4</sup>. Undersøgelsen viser endvidere, at lærerne enten ikke er bevidste om en sådan skelnen eller ikke synes, den er frugtbar i pædagogiske sammenhænge. Vejledningens definitioner er ikke så klare eller eksemplificeret i en sådan grad, at lærere, der ikke i forvejen kender den omtalte skelnen, bliver mere oplyst.

Derudover er vejledningen problematisk ved ikke at skelne mellem sprog- og læringssyn. Det hedder videre i teksten:

Det første sprogsyn bygger på, at sprogfejl skal undgås, da det er tegn på, at eleven ikke lærer sproget. Endvidere skal fejl rettes, da andre elever måske kunne lære af dem. Synet på fejl har ændret sig, idet man nu ser på fejlene som udviklingsfejl, dvs. som tegn på, at der foregår en udvikling hos eleven. (s. 20-21).

Men her har vi at gøre med lærings- og sprogssyn snarere end sprogsyn. Selvom der inden for forskellige undervisningsmetoder ofte foretages en bestemt sammenkobling af sprogsyn og lærings- og sprogssyn, er det både i teori og praksis nødvendigt med en klar skelnen, da de ikke er 'automatisk' forbundne. En bevidsthed om denne skelnen er helt nødvendig for en sprogdidaktik, hvor ikke kun læreren men også eleven skal få en forståelse af, hvad sprog er, og hvordan det læres.

E. *Latin*: I denne del arbejdes der på grundlag af latinske tekster med en række emner, som er overlappende med emner i almindelen:

(...) terminologi, helsætningsanalyse (analysere til bunds), forskelle mellem sprog, sproghistorie, sammenhænge mellem sprog og kultur, sproglige genrer og sproghandlinger, sprognormer. Desuden bidrager latindelen til bevidstheden om forskellige læringsstrategier ved at vise den systematiske tilgang til og omhu med det sproglige arbejde, når sproglig analyse og semantiske felter skal forenes (s. 21).

Altså igen et ganske omfattende program for et forløb på normalt cirka 15 timer. Ligesom det er tilfældet for de andre underforløb og mellem AP og de øvrige fag, bør der være en tæt sammenhæng mellem det, der foregår i latindelen og i almindelen. Det lave antal timer, der normalt tildeles latindelen, synes dog at presse forløbet ganske betydeligt, og man spørger sig selv, om en så kort latindel overhovedet er til gavn for nogen: Elever, der interesserer sig for latin, vil sandsynligvis føle, at de ikke får nok timer, og de, der ønsker latin på tilvalg, har ikke nødvendigvis mulighed for at vælge det. For elever, der ikke interesserer sig for latin, er forløbet så kort, at det nærmest kan negligeres, så meget desto mere som at den karakter, der gives i slutningen af forløbet, ikke er medtællende i studentereksamensresultatet.

Latinundervisningen giver eleverne mulighed for at få indsigt i selve det latinske sprog, og kan desuden belyse mulige sammenhænge mellem sprog og kultur, ligesom det via de sproghistoriske gennemgange kan introducere eleverne til diakrone aspekter af sprogbeskrivelsen og dermed give dem en fornemmelse for, hvordan de sprog, de ellers har på deres skoleskema, hænger sammen, og hvordan de har udviklet sig fra blandt andet latin. For at dette skal lykkes, har latinlæreren et kæmpe arbejde med at koordinere timerne med de øvrige AP-timer og med andre fag.

## Hvad skal det til for? – bud på en vurdering

AP omtales ofte som det grundforløb, der i praksis giver det bedste udbytte og skaber de færreste problemer. Talrige skoler har kørt forsøg med grammatikforløb eller AP-lignende forløb, og der har ikke mindst i foråret 2005 været holdt mange efteruddannelseskurser i AP generelt eller i særlige delelementer af AP, eksempelvis latin og læringsstrategier. Lærerne er derfor i mange tilfælde rigtigt godt forberedte til forløbet og meget optaget af det.

Størst modstand synes forløbet at få fra lærere, som oplever, at timerne bliver 'taget fra deres fag', uden at de får 'tilbagebetaling'. Man kan knytte to kommentarer til den kritik: For det første er reformen netop en reform, hvor fagene ikke nødvendigvis skal ligne det, de var før reformen, og hvor man må forvente, at AP-forløbet i længden kan spare tid ved at give eleverne færdigheder og en sproglig bevidsthed, der kan udnyttes i de enkelte sprogfag. For det andet kan man til gengæld som sproglærer fint forstå, at det er frustrerende at opleve, at timerne i fremmedsprog (på grund af AP, NG og AT) af og til ligger så spredt, at der kan gå uger imellem, at eksempelvis engelsklæreren eller måske endnu værre 2. fremmedsprogs-læreren ser sine klasser. Det påvirker både det indhold, der kan inddrages, de arbejdsformer der kan anvendes, og helt enkelt kræver det en betydelig opsamling og gentagelse, som kan føles som spild af tid. Desuden må det formodes at kunne gå ud over den mundtlige sprogfærdighed, hvor alt for afbrudte forløb især i 2. fremmedsprog må føles som en forhindring.

Problemet kan eventuelt løses ved en anderledes planlægning. Det er eksempelvis muligt at udskyde starten af 2. fremmedsprog til efter jul. Generelt er der nemlig relativt store friheder i forløbet og gode muligheder for, at de enkelte skoler planlægger forløb, der både i organisering i semestret, vægtning af underforløbene og valg af de deltagende lærere kan være ret forskellige men stadig holde sig inden for de beskrevne rammer. Det skal ikke negligeres, at det kan være et meget stort logistisk puslespil at få alle grundforløbets elementer passet ind og koordineret det første halve år, men det kan overvejes, om AP kan ligge som et mere kompakt – om end nok så krævende – introduktionsforløb i begyndelsen af det første halvår, således at i hvert fald AP ikke er med til at bryde de andre sprogfags timerytme.

Men hvad skal det til for? Jeg vil hæfte mig ved tre gode grunde til AP-forløbets eksistens.

1. For det første giver AP eleverne et fælles grundlag, som de enkelte sproglærere kan trække på. De fleste undervisere har sikkert den erfaring, at det kan være svært for elever at overføre det, de har lært i ét fag til et andet. Her bliver sammenhængen i AP klar, og ud over det praktiske i at alle sproglærere og elever ikke skal igennem de samme introducerende forløb i forskellige sprogfag, giver det eleverne en mulighed for at lære noget fundamentalt om sprogs funktion og opbygning – og ikke mindst at få den erfaring, at det kan svare sig at tænke på tværs af fag og forløb.

2. For det andet kan AP-forløbet styrke tilegnelsen af fremmedsprogene! Om fremmedsprogstilegnelse ved vi, at gennemgang af grammatik ikke sjældent fører til ret skuffende resultater, hvad angår sprogfærdigheden. Vi ved på den anden side også, at det er nødvendigt at fokusere på form (jf. eksempelvis Doughty & Williams 1998 og Hedevang 2003) – dvs. skabe opmærksomhed på sprogets formside i relation til den kommunikative brug af sproget – for at lette tilegnelsen for eleven og for at opnå et højt korrekthedsniveau, som er det, der tilstræbes i fremmedsprogens læreplaner. For at kunne fokusere på form har eleverne brug for både terminologi og

analysefærdighed, – og den kan de få fra AP. Fremmedsprogene kan derfor bevare den rolle, der er deres primære, nemlig at være både færdighedsfag, vidensfag og kulturfag. De kan ryste det image af sig, som af og til stadig klæber til dem hos nogle elever: sprog er kedeligt terperi af regler og et spørgsmål om rigtigt og forkert.<sup>5</sup>

3. For det tredje kan AP øge elevernes sproglige bevidsthed, give dem viden om forskellige sprogsyn og give dem den erfaring, at sprogbeskrivelse kan bruges til noget – og endda være sjovt. Netop når udgangspunktet tages i den viden, som eleven allerede har som sprogbruger, kan genvejen til at lære sproganalyse og – beskrivelse gøres relevant. Når terminologi samt morfologi og syntaks kan bruges til at sætte ord på erfaringer og skærpe blikket i et forløb, hvor der skiftes mellem forskellige arbejdsformer, og hvor eleven indtager en aktiv rolle, må forløbet føles anderledes relevant for en 1.g'er. Eller som det udtrykkes udmærket i vejledningen:

Hvis et kursus i grammatiske færdigheder og sproglig viden, der til dels først skal bruges senere, skal fange elevernes interesse (og give dem grundlag for valg af sproglige studieretninger), skal det på én gang være sjovt og krævende. Det kan det bl.a. blive, ved at eleverne anbringes i en aktiv læringsrolle, og ved at der evt. arbejdes med moduler af forskellig størrelse og karakter under hensyntagen til det emne, man er i gang med (s. 8).

Det værste, der kan ske for AP og for de andre sprogfag, er, at forløbet medfører en retraditionalisering, der betyder gennemgange af morfologi og syntaks, mens de andre emner i almindelen nedprioriteres. Det første års erfaringer, der kan lægge grunden for de næste års forløb, vil vise os, om AP i praksis kan indfri de forventninger, der ligger til forløbet og udbyttet af det.

## Noter

1. En evaluering af bl.a. AP er foretaget i efteråret 2005 og indleveret til Undervisningsministeriet i foråret 2006. Evalueringen er udført af Jens Dolin, Kirsten Hjemsted, Anne Jensen, Peter Kaspersen og Jens Kristensen, og vil på et tidspunkt være tilgængelig på Undervisningsministeriets hjemmeside og i et nummer af *Gymnasiepædagogik* – tidsskriftsserie fra Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Resultaterne fra evalueringen vil ikke blive inddraget i nærværende artikel.
2. Heller ikke i *Fremtidens Sprogfag* skelnes der mellem kommunikations- og læringsstrategier.
3. Jensen (2005).
4. Det er dog tydeligt, at et stigende – men stadig meget lavt antal – af pædagogikumkandidaterne, kan rapportere at have fulgt kurser i en eller anden form for funktionel grammatik i deres studietid.

5. I den omtalte spørgeskemaundersøgelse (Jensen 2005) er der en stor spredning i, hvor meget af undervisningstiden lærerne estimerer, at de anvender på grammatikgennemgang: Den går fra 15-60%.

## Litteratur

- Doughty, Catherine & Jessica Williams: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Fremtidens Sprogfag – vinduer mod en større verden. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2003). Kbh.: Undervisningsministeriet, 2003.
- Hedevang, Lise: *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2003.
- Jensen, Anne: *Grammar According to Teachers. A study of developing teacher cognition in foreign language teaching*. Conference-paper, International Society for Language Studies conference, Montréal, april 2005.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. U.: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca L.: *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1990.





## Etnografi i sprogundervisningen – et blik på sproglig variation

I Undervisningsministeriets lærervejledning vedrørende Almen Sprogforståelse i gymnasiet hedder det bl.a.:

Alt i alt må det være et vigtigt mål for kursets bevidsthedsdel, at der skabes organisk forbindelse mellem den sproglige kompetence, eleverne i forvejen besidder, og den begrebstilegnelse, som kurset sigter mod, således at den erhvervede viden opleves som en perspektivering og bevidstgørelse af elevernes eget sprog snarere end som noget, der er fremmed og uden for dem selv.

Det er unægteligt et flot og ambitiøst mål. Det drejer sig om at skabe en “organisk forbindelse” mellem det, der undervises i, og det eleverne selv har erfaret og tilegnet sig gennem et liv som kompetente sprogbrugere. En sådan forbindelse mener jeg kan skabes ved at tage udgangspunkt i elevernes egen, helt konkrete, sproglige hverdag, og ved at få eleverne til at opdage, at der findes en sådan forbindelse. Mit bud på, hvordan det kan gøres mere konkret, er at benytte etnografisk metode i sprogundervisningen, og det er dét denne artikel vil handle om: hvad er etnografi? Og hvorfor og hvordan kan etnografi inddrages som metode i undervisningen i Almen Sprogforståelse?

### Fokus på variation

Selvom eleverne måske ikke er bevidste om det, navigerer de dagligt mellem sproglige forskelle, dvs. sproglig variation. Uanset hvilket modersmål man måtte tale, har vi alle som sprogbrugere lært at håndtere – på forskellige måder – sproglig variation. Vi behersker både den intra-individuelle, hvor vi hver især ændrer sprog alt efter situation og sammenhæng, og den inter-individuelle, som er den variation der findes mellem grupper af mennesker, f.eks. sociolektal, etnolektal og dialektal variation. Sproglig variation hænger sammen med al mulig anden variation – det tøj vi går i, de venner vi har, den musik vi lytter til, og meget mere. Den hænger med andre ord sammen med identitet. Gennem variation skaber, signalerer og forhandler vi vores identiteter. Her tror jeg, det er et godt sted at starte. Gøre eleverne opmærksomme på og bevidste om den sproglige variation, der er omkring dem – i klassen, på skolen, i sportsklubben, i familien, i TV, på gaden – hvor som helst. Få dem til at

*opdage, reflektere over og diskutere* den sproglige variation, de kan registrere. Det vil nemlig rejse en række helt centrale spørgsmål, der har med Almen Sprogforståelse at gøre: Hvad måler vi variation i forhold til? Hvorfor taler vi forskelligt? Hvilke normer har vi for rigtigt og forkert sprog? Kan man afgøre, hvad der er grimt og pænt sprog? Hvem skal i så fald bestemme det? Osv. osv.

Variation skal beskrives *i forhold til* noget. Uanset om man kigger på variation i brugen af slang, bandeord, udenlandsk accent, udtalen af (a) eller noget helt femte, så har de fleste mennesker – som oftest uerkendte – forestillinger om, hvad normen for beskrivelsen skal være. I skemaet nedenfor er nogle af disse forestillinger skitseret. En undersøgelse af sproglig variation i egne omgivelser kan være en god måde at få sådanne forestillinger frem i lyset – få dem diskuteret og ikke mindst problematiseret.

Forestillet norm (Forestillet) grundlag for beskrivelse	Forestillet afvigelse
Modersmålstalende, standardsprogtalende	Andetsprogtalende, dia-, socio- og etnolekttalende
Aktualisering af standardsproget	Afart af standardsproget
Fuldt udviklet sprog	Ufærdigt og mangelfuldt sprog
Pænt, høj-prestige	Grimt, lav-prestige

Skemaet er altså en illustration af nogle af de normer, som mange mennesker kommer til at bedømme andres sprogbrug i forhold til. Idéen med at arbejde med sproglig variation er netop at problematisere sådanne forestillinger, og se på variationen i en bredere og samfundsmæssig sammenhæng, for som just skrevet hænger den sproglige variation som oftest sammen med andre former for variation. Ved at sammenholde den sproglige variation med f.eks. køn, tøjstil og musikvalg, kan man få en fornemmelse af, hvad variationen signalerer, hvordan den skal forstås, og måske også hvorfor der er sproglig variation. I min etnografiske undersøgelse på et københavnsk gymnasium konkluderede jeg bl.a., at frekvent brug af slang og bandeord samt en bestemt udtale af (t) korrelerede med en lang række andre træk i en stilklynge, som jeg kaldte *dansk, sej* (Quist 2005: 257). Nogle drenge med dansk etnisk baggrund brugte ikke kun mange flere slang- og bandeord end alle andre; de signalerede også, at de ikke var specielt interesserede i skolearbejde, de brugte deres computere til chat og spil, de røg, og de forlod skolens arealer i frikvartererne, drak alkohol til fester, lyttede til hip-hop-musik og gik i *baggy jeans*. Alle sådanne forskellige træk bundtede sig sammen og skabte dermed en kontekst som udtalen af (t) og brugen af

slang og bandeord skulle tolkes i. Gennem etnografiske undersøgelser kan vi altså afdække noget af den sociale sammenhæng, som den sproglige variation indgår i.

## Hvad er etnografi?

Den etnografiske metode er oprindelig udviklet inden for forskningsområderne antropologi og etnologi, men i dag benyttes den etnografiske tilgang i mange forskellige discipliner, i forskellige afskygninger og med forskellige formål. Helt grundlæggende kan man sige, at etnografi er en metode til *at opdage* – til at opdage sociale normer og sammenhænge, som måske ikke umiddelbart er 'synlige', eller som man ikke på forhånd er bevidst om. I vores sammenhæng kan vi bruge etnografi til at opdage sammenhænge mellem sproglig variation, sproglige og ikke-sproglige udtryksmidler og betydninger. Og hvordan gør man så det helt konkret? Medmindre man foretager sin etnografiske undersøgelse på internettet (det kan man nemlig også gøre, f.eks. ved at deltage i web-communities, chats m.m.), skal man op af stolen og væk fra skrivebordet. Deltagelse og observation er nøgleord – man taler om *deltagerobservation*. Deltagerobservation vil sige at deltage som medlem i en given social sammenhæng med henblik på at observere og lære denne sammenhæng at kende. I klassiske etnografiske studier levede etnografen som medlem af en stamme i et fjernt land for at lære stammens kultur, ritualer og skikke at kende. I dag bruger forskere også deltagerobservation i egne og meget mere vante omgivelser – f.eks. til at undersøge normer og rutiner på et kontor i et forsikringselskab (Wenger 2004), eller f.eks. til at undersøge normer og køn på naturvidenskab på Københavns Universitet (Hasse 2002).

Ideelt set er etnografi en induktiv metode. Det vil sige, at den bygger på den antagelse, at verden skal vise forskeren, hvad der er interessant. I modsætning til deduktive metoder drejer det sig ikke om at teste hypoteser, som man på forhånd har opstillet. Det drejer sig om at forsøge at undgå at forudsætte lokale betydninger. Smid så at sige forudantagelserne væk og forsøg at være så fordomsfri over for det iagttagede som muligt. Når jeg skriver, at etnografi ideelt set er en induktiv metode, skyldes det, at det i praksis er yderst vanskeligt, hvis ikke umuligt, at gå fuldstændig fordomsfrit til sit forskningsobjekt. Inden man går i gang, har man altid en masse formulerede og uformulerede spørgsmål, som kommer til at styre ens iagttagelser. Kunsten er at være mest muligt opmærksom på og reflekteret over sine forudantagelser, og gøre noget aktivt for at se andre steder hen, få øje på nye og ikke erkendte sammenhænge. Det kalder man også i den etnografiske litteratur for *sensibilitet*. Vær sensitiv og åben når du observerer.

## Hvordan?

Det første, man skal gøre sig klart, er, at ens undersøgelsesspørgsmål eller -interesse er afgørende for, hvilket 'felt' man ønsker at foretage deltagerobservation i. Da jeg

valgte at foretage en etnografisk undersøgelse blandt 1.g'ere på et gymnasium på Nørrebro, var det netop, fordi jeg var interesseret i at undersøge sproglig variation blandt unge i etnisk blandede miljøer. Dermed havde jeg på forhånd udstukket bl.a. etnicitet som noget, der kunne spille en rolle. Det gjaldt derfor for mig om at være åben for at andre forhold end etnicitet også kunne være vigtige, og således ikke lede efter og dermed kun få øje på etniske betydninger; der er i tiden en tendens til, at alt for meget forklares med etnisk baggrund – min undersøgelse viser, at køn og ungdomsidentitet ofte spiller en meget større rolle.

Valget af sted er altså afgørende. Hvis man er interesseret i at studere drenge og pigers sprogbrug og sammenligne den, så er der f.eks. to muligheder. Man kan finde en sammenhæng, hvor drenge og piger foretager sig noget sammen. Det kunne f.eks. være i gruppearbejde i klassen; eller man kan sammenligne sammenhænge, hvor drenge og piger laver noget hver for sig, men i nogenlunde ens situationer, således at man kan sammenligne dem. Det kunne f.eks. være en fodboldklub for drenge og en fodboldklub for piger. Det er også vigtigt at gøre sig klart, om man er interesseret i at undersøge inter-individuel eller intra-individuel variation. Hvis man vil undersøge intra-individuel variation, er man naturligvis nødsaget til at observere de samme mennesker i forskellige situationer.

Når man har valgt sig sit sted, eller sin felt, som man kalder det, skal man spørge pænt om lov til at foretage sin undersøgelse. Og det kan faktisk somme tider være præcist det kritiske punkt, hvor projektet sættes i stå. Hvis man ikke har formuleret en rigtig god grund, synes de færreste nemlig, at det ikke er særlig morsomt at blive observeret. Det sker ofte, at man får afslag. Der er endvidere en del etiske overvejelser, man bør gøre sig inden og også undervejs i forløbet. For det første skal alle observerede personer naturligvis vide, at de er med i en undersøgelse, og de bør være klare over, hvad undersøgelsen i hovedtræk drejer sig om. For det andet skal der sikres anonymitet. Man skal kunne garantere, at når resultater fremlægges og formidles, vil alle navne være finge-rede.

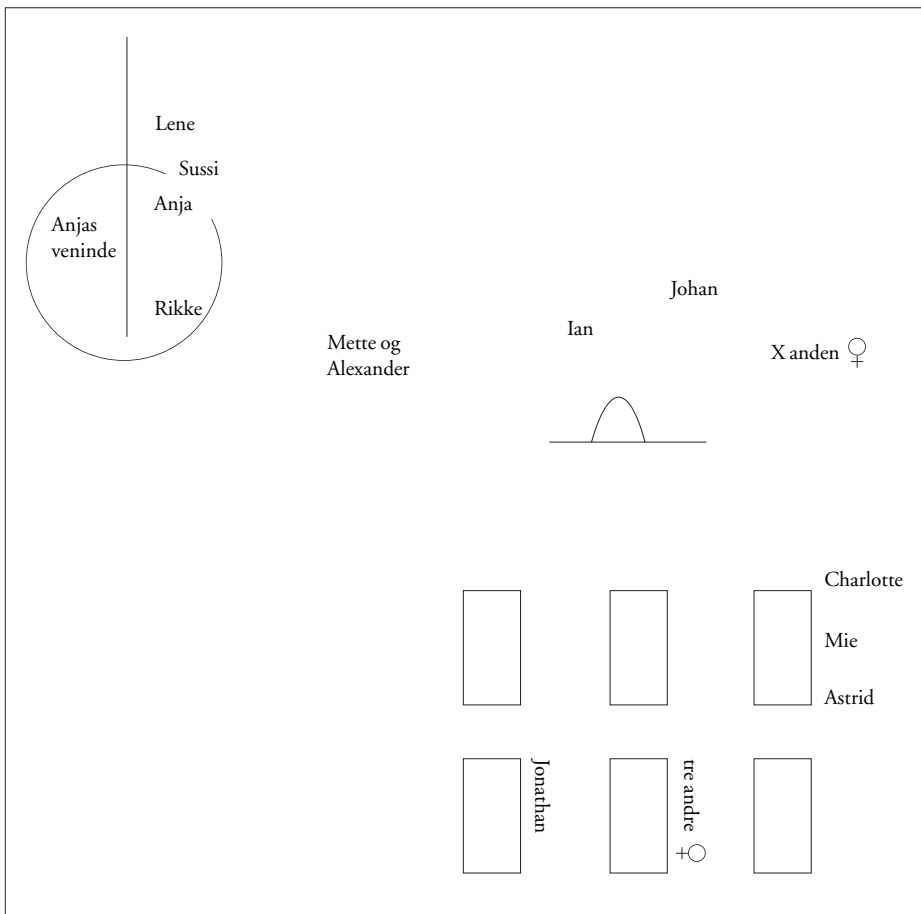
Man bør også forud for feltarbejdet lægge en plan for, hvor længe man vil være deltagerobservatør. Det kommer selvfølgelig an på, hvor grundigt og detaljeret man ønsker undersøgelsen skal være, og også på hvor mange mennesker der er i ens felt. De rigtigt professionelle etnografer kan bruge flere år på deres feltarbejde. Andre bruger kun metoden i et par dage. Jeg brugte ca. fem måneder på mit feltarbejde. Men nogle timer, dage eller uger kan man også få noget ud af. Det afhænger naturligvis af rammerne og ambitionsniveauet. Dernæst skal man tænke over, hvordan ens position i den sociale sammenhæng helst skal være. Vil man forsøge at være en neutral observatør, en slags 'flue på væggen'? Eller vil man leve sig helt ind i miljøet, mærke og føle, hvordan det er at være 'én af dem'? I praksis kan det være meget vanskeligt at gennemføre disse positioner i rene former. Man bør snarere betragte dem som yderpunkter i et kontinuum mellem neutral observatør og involveret deltager, og som deltagerobservatør befinder man sig altid et sted mellem disse yderpunkter.

Og når man så er der, dér hvor man gerne vil kigge, snuse og lære, så skal man finde sig en måde at registrere sine observationer på. Man skal have dem noteret, så man senere kan støtte hukommelsen og have noget at analysere ud fra. Det kan gøres på mange forskellige måder. En almindelig brugt metode er at føre feltdagbog med noter og skitsetegninger. Under mit eget feltarbejde førte jeg dagbog hver dag. Når jeg kom hjem fra gymnasiet om eftermiddagen satte jeg mig ved computeren og skrev alt, hvad jeg overhovedet kunne huske fra dagen ned. På skolen havde jeg typisk taget enkelte noter og tegnet små skitser, over hvor eleverne opholdt sig henne – hvem der var sammen med hvem og hvor. I dagbogen kunne jeg f.eks. skrive:

Catrine rækker ofte hånden op og svarer på lærerens spørgsmål. Hun snakker i timen med Ian og Laila. Amin vender sig flere gange om i løbet af timen for at følge med i, hvad Doran og Malte og Ian laver. Doran tegner tegninger af personer i klassen, drengene er meget optaget af det. Han er god til at tegne.

Og en skitsetegning (her i stiliseret tekstbehandlingsudgave) kunne se således ud:

**Figur 1:** Skitse af gården set fra vinduet i 1.å's klasselokale. Spisefrikvarteret d. 30. september



Af skitsen kan man se, at forskellige personer (de fleste angivet med navne) har placeret sig forskellige steder i gården, i nærhed eller fjernhed af hinanden.

I løbet af de fem måneders feltarbejde blev det til en ca. 150 sider lang dagbog og over 200 tegninger. Det er klart, at dagbog og tegninger udgør dokumenter, som ikke kan stå alene, men som skal analyseres og fortolkes, som det de er – nemlig subjektivt erfarede registreringer.

Sammen med feltdagbog og skitsetegninger kan det være en god ide at lave nogle bånd- eller videooptagelser. Specielt hvis man gerne vil have noget sprog på bånd. Man kan også supplere deltagerobservationerne med andre typer af data, f.eks. spørgeskemaer. Jeg havde således ud over dagbog og tegninger også interview med alle eleverne i de to klasser, gruppeoptagelser med fem personer i hver gruppe, selvoptagelser fra syv personer (dvs. syv personer optog sig selv på bånd), nogle stile samt spørgeskemaer. Hver af disse typer af datasæt udgør forskellige typer af repræsentationer af det, man ønsker at undersøge, og sammen med deltagerobservationerne kan de være med til at belyse den problemstilling, man er interesseret i. Igen afhænger omfang og form af ens formål og ambitioner.

## Hjemme igen

En tommelfingerregel i etnografisk arbejde, er at man så vidt muligt holder feltarbejdet adskilt fra analyse og fortolkning. For at sikre at man bevarer sensibilitet og åbenhed over for felten, skal man vente med at tolke på det observerede, til man er hjemme igen. Hvis man tidligt i forløbet lægger sig fast på en bestemt forståelse eller tolkning, kan det nemlig være ukonstruktivt styrende for resten af feltarbejdsperioden. Men åbenhed og sensibilitet hører ikke kun til perioden i felten. Det er også et ideal at bevare en induktiv tilgang, sensibilitet og åbenhed i analysefasen. Det kan være en lang proces at sortere og systematisere sine observationer og erfaringer for til sidst at kunne fremlægge analyser og fortolkninger. Det findes der (også) råd og anvisninger til, men det fører desværre for vidt at gøre mere ud af i denne artikel, som har særlig fokus på det etnografiske arbejde i felten<sup>1</sup>.

## Hvad kan man iagttage?

Hvad kunne det så være, man helt konkret kunne kigge på? Mulighederne er utallige, når det drejer sig om sproglig variation set i en social sammenhæng. Man kan enten tage udgangspunkt i et sprogligt fænomen, som man gerne vil vide mere om, eller man kan tage udgangspunkt i en social gruppe, som man gerne vil undersøge sproget hos. I det første tilfælde kunne det være, man gerne ville vide noget om brugen af multietnolekt eller dialekt i det område, man bor. Befinder man sig f.eks. i et område, hvor der tales forskellige dialekter, hvor folk f.eks. skifter mellem at tale dialekt hjemme og mere regionalpræget ude, så kunne man oplagt sammenligne to sociale

situationer – hjemmet og skolen – og sætte fokus på såkaldt kodeskift. Hvor, hvornår og med hvem skiftes der? Er der nogen, der skifter mere end andre? Er der f.eks. kønsforskelle? Er der aldersforskelle? Opfører unge sprogbrugere sig anderledes end ældre? Og hvad er det for nogle sproglige træk, der skiftes mellem? Er det ord? Udtale? Måske grammatik? Opgaven, når man er tilbage på skolen igen, kunne da være at redegøre for de to sociale kontekster, som variationen er konstateret i og sammenholde dem med de sproglige forskelle man har kunnet konstatere. Derpå kan man så diskutere og forsøge at tolke og forklare, hvorfor sprogbrugerne har forskellige sproglige repertoarer; i den sammenhæng vil en normdiskussion, som vist i skemaet ovenfor, givetvis blive relevant.

Man kan også tage fat i en gruppe af personer, hvis sprog man gerne vil vide mere om. Måske følger man en gruppe af unge i en ungdomsklub, og i forbindelse med sine observationer får man øje og øre for, hvad det er for en sproglig variation, det kunne være interessant at undersøge. Det kunne være man fik lyst til at kigge på bandeord, fordi det kunne se ud til, at der var nogen i ungdomsklubben, der bandede mere end andre. I et sådant tilfælde ville man skulle kunne redegøre for, hvad et bandeord er og evt. hvilken funktion det har, når det bruges. Mulighederne er mange.

## Afrunding

Det er klart, at denne korte artikel kun kan give et meget overfladisk indblik i, hvad etnografi er, og hvad det kan bruges til. Men forhåbentlig kan artiklen virke som en slags appetitvækker og inspirere til at gå videre med metoden. Undervisningsministeriet skriver nemlig også om Almen Sprogforståelse:

I de dele af kurset, hvor man umiddelbart kan trække på elevernes kompetencer som sprogbrugere, vil det være nærliggende fortrinsvis at vælge induktive tilgange. Det kan dreje sig om den del af kurset, der vedrører sproget som handling og sproglig variation, hvor det er oplagt at udnytte elevernes genreberedskab og intuitive forståelse af sproghandlinger og deres funktion. Ligeledes vil man i mange klasser kunne udnytte det som en ressource, at klassen omfatter to- eller flersprogede elever.

Det skulle gerne af det foregående være blevet klart, hvordan etnografi som en “induktiv tilgang” kan bruges i arbejdet med “sproglig variation” gennem det “at udnytte elevernes genreberedskab og intuitive forståelse”<sup>2</sup>.

## Noter

1. Man kan evt. læse Maegaard & Quist 2005, hvis man er yderligere interesseret i analysefasen efter endt deltagerobservation.
2. For særligt interesserede kan det anbefales at læse Kirsten Hastrups indføringer

til etnografiens verden, f.eks. Hastrup 1988 og 2003. Og hvis man vil vide mere om sproglig variation, kan man f.eks. orientere sig i Kristiansen m.fl. 1996.

## Litteratur

- Hasse, Cathrine: Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse i det fysiske rum. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2002.
- Hastrup, Kirsten: Etnografiens udfordring. Fortællingen om det anderledes. I Hastrup, Kirsten & Kirsten Ramløv (red.): Feltarbejde. Oplevelse og metode i etnografien. København: Akademisk Forlag, 1988, s. 11-18.
- Hastrup, Kirsten (red.): Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode. København: Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Kristiansen, Tore & Frans Gregersen & Erik Møller & Inge Lise Pedersen (red.): Dansk Sproglære. København: Dansklærerforeningen, 1996.
- Maegaard, Marie & Pia Quist: Etnografi, praksis og sproglig variation – om etnografisk metode i udforskningen af sproglig variation som social praksis. I *NyS* 33. København: Multivers, 2005, s. 42-73.
- Quist, Pia: Stilistiske Praksisser i Storbyens Heterogene Skole. En etnografisk og sociolingvistisk undersøgelse af sproglig variation. Upubliceret ph.d.-afhandling. Nordisk Forskningsinstitut, afd. for dialektforskning. Københavns Universitet, 2005.
- Wenger, Etienne: Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet. København: Hans Reitzels Forlag, 2004.





Birte Dahlgreen

Lektor

Marie Kruses Skole

[dahlgreenbirte@hotmail.com](mailto:dahlgreenbirte@hotmail.com)

# Almen Sprogforståelse år 1

I Grundforløbet i 1.g, som strækker sig over det første halve år, er der afsat 45 timer til Almen Sprogforståelse (AP). Læreplanens intentioner er rigtig gode og relevante i forhold til sprogundervisningen, men målene er for ambitiøse i forhold til det afsatte timetal, hvis hvert enkelt emne skal behandles seriøst. Man bliver derfor nødt til at foretage en prioritering, som det vil fremgå af det følgende.

## Det første år med Almen Sprogforståelse på Marie Kruses Skole

På baggrund af mange års erfaringer med et tværfagligt grammatik- og ordforråds-kursus for alle 1.g'erne har vi taget udgangspunkt i og ladet fokus være på de første fem punkter i læreplanskravene:

*Eleverne skal kunne:*

- *Redegøre for sprogets kategorier.*
- *Gennemføre en syntaktisk analyse af en sætning.*
- *Belyse forskelle mellem de sprog, de møder i gymnasiet.*
- *Anvende deres viden om latin og sproghistorie til at redegøre for ordforråd og forskellige former for orddannelse i typiske eksempler på dansk og de sprog, de møder i gymnasiet.*
- *Anvende deres viden om latin og andre sprog til at belyse sammenhænge mellem sprog og kultur.*

Her har vi oplevet, at eleverne får stor hjælp til fremmedsprogsindlæring og til udvidelse af deres ordforråd generelt, også med hensyn til forståelse af fremmedordene i dansk og i andre af gymnasiets fag (historie, biologi, matematik m.fl.).

Jeg vil i det følgende fortælle om AP-forløbet i en sproglig og en naturvidenskabelig klasse i efteråret 2005. Vi har kun været to lærere på: min kollega Tine Olsen med fagene engelsk og dansk og undertegnede med fagene fransk, spansk og latin. Jeg har desuden været teamleder og koordinator for AP.

Vi har brugt følgende materialer:

1. De artikler og øvelser fra *Sprog på tværs*, som erfaringsmæssigt har fungeret godt – herunder følgende artikler: Sætningsanalyse, Verbets tider, Ordenes byggeklodser, Etymologi, Sproggenes historie og Fagudtryk (om latin/græsk i viden-

skabssprog). Som supplement hertil en række øvelser udarbejdet i forbindelse med det tidligere tværspørgsforløb.

2. En række artikler og øvelser om de øvrige emner (sociolingvistik, sproglige genrer, sproglige normer og læringsstrategier) plukket fra diverse lærebøger, kursusmateriale og ikke mindst avisartikler (specielt om multietnolekt, som i særlig grad har haft mediernes opmærksomhed).

AP var skemalagt med to moduler (à 95 minutter) pr. uge med mulighed for at samarbejde med de andre sprogfag (herunder dansk).

Når jeg gør så meget ud af den praktiske og skemamæssige tilrettelæggelse, er det, fordi erfaringen har lært os, at disse faktorer er meget vigtige for forløbets succes. Vi har prøvet modellen med at lægge enkeltdele af tværspørgskurset ud i de enkelte fremmedsprog og har måttet erkende, at den model ikke fungerer særlig godt i praksis: de enkelte lærere føler ikke altid ansvar over for det fælles projekt, og eleverne oplever kurset som et usammenhængende mangelfuldt forløb. Det, der har fungeret bedst, er forløb, hvor få lærere – helst kun to – står for hele forløbet. Én af de to lærere skal være teamleder og koordinator, fordi en forudsætning for, at projektet lykkes, er, at der er én person, der har det overordnede ansvar for hele forløbets gennemførelse. Desuden skal teamlederen sørge for at koordinere AP-kurset med de enkelte sprog for at optimere synergieffekten.

#### PLAN for AP-kurset efteråret 2005

“ALMENDELEN”: dansk, engelsk, 2. fremmedsprog	LATIN
<b>FØRSTE FASE</b>	
<p><i>1. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad er sprog?</li> <li>• Hvorfor sproglig korrekthed?</li> <li>• Sprogniveauer</li> <li>• Screening</li> </ul>	<p><i>1. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor latin?</li> <li>• Ordklasser 1. og 2. bøjning (nominativ og akkusativ)</li> <li>• Verbets placering – bøjning af ‘<i>amo</i>’ og ‘<i>sum</i>’</li> <li>• Transparente ord</li> </ul> <p>Tekst: <i>Ecce Ovidius (Ita est s.8)</i></p>
<p><i>2. modul</i></p> <p>Kaspers (tidligere elevs) powerpointshow om at overføre viden fra et sprog til et andet baseret på egne erfaringer.</p>	<p><i>2. modul</i></p> <p>do. (som 1. modul latin)</p>
<p><i>3. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Screening tilbage</li> <li>• Ordklasser, specielt adjektiver og adverbier</li> </ul>	<p><i>3. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordklasser og verber som i 1. modul</li> <li>• Sætningsanalyse</li> <li>• Transparente ord</li> </ul> <p>Tekst: <i>Ecce Ovidius</i></p>

<p><i>4. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sætningsanalyse</li> <li>• Ordets byggeklodser</li> <li>• Latinske præfikser</li> </ul>	<p><i>4. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantiver og adjektiver efter 3. og 4. bøjning</li> <li>• Verbets endelser</li> <li>• Sætningsanalyse</li> <li>• Ordets byggeklodser</li> <li>• Latinske præfikser</li> <li>• Transparente ord</li> </ul> <p>Tekst: <i>De Imperio Romano</i></p>
<p><i>5. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasus + dativobjekt</li> <li>• Præpositionsforbindelser</li> <li>• Ordets byggeklodser</li> <li>• Latinske suffikser</li> </ul>	<p><i>5. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasus + dativobjekt</li> <li>• Præpositionsforbindelser</li> </ul> <p>Tekst: <i>De Imperio</i></p>
<p><i>6. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Som 5. modul +</li> <li>• Græske præfikser og orddele</li> <li>• "Sprogtræet"</li> <li>• Etymologi</li> </ul>	<p><i>6. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Som 5. modul +</li> <li>• Græske præfikser og orddele</li> </ul> <p>Tekst: <i>De Familia Ciceronis</i></p>
<p><i>7. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetition af alle emner</li> </ul>	<p><i>7. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetition af alle emner</li> </ul>
<p><i>8. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 1</li> </ul>	<p><i>8. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 1</li> </ul>
<b>ANDEN FASE</b>	
<p><i>9. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 1 tilbage</li> <li>• Verbets tider</li> <li>• Verbets finitte og infinitte former</li> <li>• Sociolingvistik og sproglige genrer</li> </ul>	<p><i>9. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 1 tilbage</li> <li>• Verbets tider (futurum + perfektum), infinitiv</li> </ul> <p>Tekst: <i>De musculus et glandulis (Latin til tiden, s.69)</i></p>
<p><i>10. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitive og intransitive verber, aktiv og passiv, ledsætninger</li> <li>• Sociolingvistik og sproglige genrer</li> </ul>	<p><i>10. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbets finitte og infinitte former (infinitiv og perfektum participium)</li> <li>• Substantiver dannet af perfektum participium</li> <li>• Aktiv og passiv</li> <li>• Ledsætninger</li> </ul> <p>Tekst: <i>De musculus et glandulis (Latin til tiden, s. 69)</i></p> <p>Læringsstrategier</p>

<p><i>11. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Som modul 10</li> </ul>	<p><i>11. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Som 10. modul</li> </ul> <p>Tekst: <i>Daphne og Apollon (Latin til tiden s. 56)</i></p>
<p><i>12. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetition af alle emner</li> </ul>	<p><i>12. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetition af alle emner</li> </ul>
<p><i>13. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 2</li> </ul>	<p><i>13. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 2</li> </ul>
<p><i>14. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 2 tilbage</li> </ul>	<p><i>14. modul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prøve 2 tilbage</li> </ul>

Som det fremgår af skemaet, arbejdede eleverne parallelt med de sproglige emner i almindelen (venstre spalte) og i latindelen (højre spalte). Når vi i almindelen arbejdede med ordklasser, gjorde vi det også i latindelen, og når vi i latindelen arbejdede med transparente ord, gjorde vi det også i almindelen. Den pædagogiske tanke bag denne fremgangsmåde var at opnå en synergieffekt og at bevidstgøre eleverne om overførselsmuligheden af sproglig viden fra det ene sprog til det andet. Vi delte forløbet op i to faser.

#### *Første fase (fra august til efterårsferien, modul 1-8)*

I 1. modul blev der lavet en screening af elevernes grammatiske færdigheder i ordklasser og sætningsanalyse. På baggrund af screeningen indbyggede vi en vis grad af undervisningsdifferentiering både med hensyn til gruppeopdeling efter elevernes niveau og med hensyn til sværhedsgrad af øvelser. Tidspresset med at nå alle delemner gjorde det dog vanskeligt at undervisningsdifferentiere optimalt. I første fase var de sproglige emner altså fortrinsvis ordklasser og sætningsanalyse samt transparente ord og kendskab til latinske og græske morfemer og orddele med henblik på ordforrådsudvidelse. Dette forløb afsluttedes med en prøve.

#### *Anden fase (fra efterårsferien til primo december, modul 9-14)*

I det efterfølgende forløb var emnerne verber og ledsætninger samt sociolingvistik, sprogenre og læringsstrategier med parallelundervisning i verber og ledsætninger i latin. De øvrige emner fordelte min kollega og jeg imellem os, som det fremgår af skemaet. Forløbet afsluttedes med en ny prøve. Det er på baggrund af tidligere indhøstede erfaringer, at vi har lavet to prøver. Hver prøve bliver derved mere overkommelig for den enkelte elev, og indlæringseffekten derfor sandsynligvis større (resultaterne blev i hvert fald bedre).

Som appetitvækker til AP-forløbet inviterede vi en tidligere elev, Kasper, som havde gennemgået tværsprogsforløbet, til at fortælle eleverne om sine erfaringer med at overføre viden om syntaks og ordforråd sprogene imellem. Idéen var, at en tidligere

elevs ord nok vægtede mere hos eleverne end en lærers løfter om, at de nok skulle få glæde af denne viden. Kasper havde specielt erfaring med fransk og spansk, men havde også eksempler fra russisk og græsk, så eleverne fik et meget godt indblik i overførselsmulighederne. Det blev en god appetitvækker.

## Eksempler

Som eksempel på gennemgang af et sprogligt emne vil jeg vælge syntaks.

## Syntaks

Udgangspunktet for denne gennemgang er følgende sproglige udsagn:

*Små børn græder, når de bliver overtrætte.*

Denne sproglige størrelse kan analyseres på fem niveauer:

Niveau 1. Periode:	<i>små børn græder, når de bliver overtrætte</i>
Niveau 2. Led:	<i>små børn</i> <i>græder,</i> <i>når de bliver overtrætte</i> subjekt            verballed            adverbialled
Niveau 3. Materiale:	<i>små børn</i> (nominalsyntagme) <i>græder</i> (verbalsyntagme) <i>når de bliver overtrætte</i> (ledsætning)
Niveau 4. Ordklasse:	<i>børn</i> (substantiv) <i>små</i> (adjektiv) <i>græder</i> (verbum)
Niveau 5. Morfem:	<i>over-</i> (præfix) <i>overtrætt-e</i> (bøjningsmorfem)

Ovennævnte gennemgang, der er en let ændret udgave i forhold til den, der findes i *Sprog på tværs*, giver eleverne en fornemmelse for og bevidsthed om sprogets opbygning og sprogets enkeltd dele. Herefter behandles analyseniveauerne hver for sig. I det følgende vil jeg give et eksempel på gennemgang af sætningsanalyse.

## Sætningsanalyse

### Første øvelse

Analysér nedenstående sætninger:

*Pigen sover.*

*Moderen vækker pigen nænsomt.*

*Hun er træt.*

*Læreren driller pigen.*

*Han kalder hende en doven rad.*

*Pigen sender læreren et vredt blik.*

*Læreren sender pigen udenfor.*

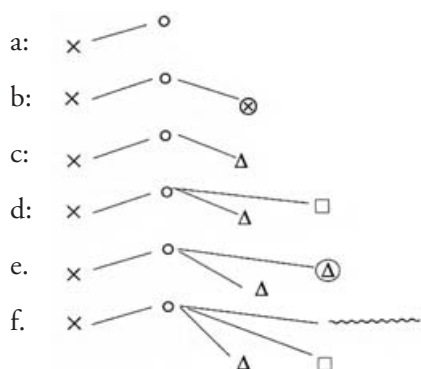
*Pigen græder.*

Idéen med denne øvelse er, at den indeholder samtlige led, som eleven skal kende. Øvelsen er samtidig delvis opbygget som en delvist sammenhængende historie, hvilket gør det muligt for eleven at huske den og dermed også huske de enkelte led og referere hertil i andre analysesammenhænge (læringsstrategisk kneb).

### Anden øvelse<sup>1</sup>

Sæt de rigtige bogstaver sammen med de rigtige tal:

- 1: Sofus er glad.
- 2: Sofus drømmer.
- 3: Sofus gør Sofie beklemmt.
- 4: Sofus møder Sofie.
- 5: Sofus giver Sofie en blomst.
- 6: Sofus giver pludselig Sofie et kys.



Løsning:

- 1 + *b*
- 2 + *a*
- 3 + *e*
- 4 + *c*
- 5 + *d*
- 6 + *f*

I denne øvelse er der indbygget et andet vigtigt pædagogisk princip: Opgaveløsning. Eleverne skal tænke sig frem til, hvilket bogstav der svarer til hvilket tal. Sådanne opgaver gør det sjovere for eleverne at arbejde med grammatik.

### Tredje øvelse

“Strukturhistorien” i anden øvelse danner oplæg til en kreativ øvelse. Eleverne skal lave en lignende historie med alle led repræsenterede. Denne type øvelse appellerer til mange elever, og der kommer altid mange fantasifulde historier ud af det. Elevernes

historier læses op og giver anledning til (når der er fejl) endnu en gang at se på sætningsanalysens regler. Øvelsen bruges ofte til undervisningsdifferentiering, så elever både alene og i grupper på tværs af niveauer eller på samme niveau kan lave historier, hvor ledene er repræsenteret.

Efter denne indledende forståelsesdel, som udelukkende har danske eksempler, går vi videre til "blandede" sprog:

#### *Fjerde øvelse*

Analysér nedenstående sætninger (kun de sprog, du har). (De med \* markerede ord står oversat efter opgaven). Her viser jeg blot et udpluk:

*Monique est \*heureuse.*

*Puer puellam amat.*

*Il \*paese è bello.*

*El señor \*llega.*

*Die Mädchen sind tüchtig.*

Her kan og vil mange elever gerne prøve andre sprog end deres egne, fordi de pludselig opdager den fælles struktur i sprogene. Sproglig bevidsthed om sammenhænge mellem sprogene opstår.

#### *Femte øvelse*

Her sættes fokus på dativobjektet/det indirekte objekt.

Analysér følgende sætninger (kun de sprog, du har), og oversæt til dansk. Sammenlign dernæst sprogene og gør rede for, hvordan man danner dativobjekt på de enkelte sprog.

Latin: *Homo feminae florem dat.*

Italiensk: *Luomo dà il fiore alla signora.*

Spansk: *El hombre le da la flor a la mujer.*

Fransk: *L'homme donne la fleur à la femme.*

Engelsk: *The man gives the flower to the woman/the woman the flower.*

Tysk: *Der Mann gibt der Frau die Blume.*

Denne øvelse lægger op til induktivt arbejde: Eleverne skal selv, ved egne iagttagelser, finde ud af systemet. Forskelle og ligheder mellem sprogene afdækkes. Ud over at give indsigt i dativobjektets syntaks giver øvelsen også anledning til at komme ind på kasussprog og positionssprog og til at få et indblik i, hvordan latins mange kasus erstattes af præpositioner i kasusfattige sprog. Bemærk i øvrigt den store mængde af transparente ord.

Ovennævnte gennemgang af sætningsanalysen er et eksempel på, hvordan man kan arbejde med et sprogligt emne. Der er blevet inddraget ret mange forskelligartede

øvelser. Mange øvelser, fordi “sprog ta’r tid” – også når det gælder forståelsen af sprogets grundelementer. Forskelligartede øvelser, fordi variation skaber motivation. Med de forskellige øvelsestyper appelleres der endvidere til forskellige former for intelligens (jf. Howard Gardners teorier om de mange intelligenser).

### *Transparente ord*

I AP arbejdes med sproglige sammenhænge. Vi har lige set på sammenhænge i syntaksen. Dette afsnit handler om sammenhænge i ordforråd. Allerede i første modul møder eleverne en mængde substantiver, der er transparente (gennemsigtige, dvs. betydningen kan gennemskes ud fra kendskab til dansk og andre sprog). Et par eksempler:

Latin	Spansk	Fransk	Engelsk	Tysk	Dansk
rosa	rosa	rose	rose	Rose	rose
natura	natura	nature	nature	Natur	natur

For at man ikke skal tro, at det kun drejer sig om ganske få ord, vil jeg lige nævne: *persona, statua, forma; murus, musculus* (det betyder i øvrigt “lille mus”!); *theatrum, verbum* etc.

Transparente ord er som nævnt på programmet fra allerførste modul, og viden om transparens kan eleverne med det samme overføre til deres øvrige sprog. Muligheden for at gennemske ords betydning udvides betragteligt, når man får kendskab til latinske præfikser og suffikser samt græske præfikser og orddele (4. 5. og 6. modul) f.eks.:

*Præfikset in-* = u- / ”ikke”

*aktiv – inaktiv*

*kompetent – inkompetent*

*possible – impossible* (eng/fr.)

Opgave: Hvad betyder så *impotent* (*potens* præsens participium af verbet *potest*)

(3. *person ental = kan*).

*Suffikset -ion* (et substantivsuffiks, der betegner en bevægelse).

*direktion* = ledelse

*revolution* = omvæltning

Opgave. Hvad betyder så *motion* (af latin: *moveo* = move (eng.)).

Her begynder eleverne at se og forstå en mængde ords betydning og kan selv danne en lang række ord med *-ion*, som i øvrigt er transparente i alle de sprog, de beskæftiger sig med.



Et sidste eksempel er en græsk orddel, som går igen i mange fremmedord: *-logi* (= læren om).

Spansk	Fransk	Engelsk	Tysk	Dansk
biología	biologie	biology	Biologie	biologi

Her er det en stor tilfredsstillelse for eleverne selv at finde andre ord med samme orddel – og der er mange af dem: sociologi, psykologi, geologi, gynækologi (gyne = kvinde) etc.

Ved beskæftigelsen med transparente ord sprogene imellem kan eleverne få udvidet deres ordforråd og forståelse af fremmedord temmelig meget. Ikke nok med det. Elevernes bevidstgørelse om transparente ord, præfikses og suffikses betydning giver sig ikke bare udtryk i, at de kan overføre deres viden fra det ene sprog til det andet, men den skærper også deres nysgerrighed efter at forstå fremmedordenes betydning i andre sammenhænge, f.eks. i andre af gymnasiets fag (historie, religion, dansk, matematik mm.).

En bieffekt er, at når først man har forstået et fremmedords betydning, kan man også lettere huske det – og stave det!

## Sammenhængen mellem sprog og kultur

Sammenhængen mellem sprog og kultur er vigtig. Det kommer vi ind på i modul 6, hvor vi arbejder med “Sprogtræet” og etymologi (læren om ordenes afstamning og oprindelige betydning).

Jeg vil her tage udgangspunkt i en liste med madudtryk, vi har arbejdet med.

### MAD

I gastronomien\* har vi lånt en masse ord fra andre sprog. Her er nogle eksempler. Find selv flere.

- Italiensk:** pasta, fettucine, penne, lasagne, pizza, osso buco, gelato, cappuccino, al dente
- Spansk:** paëlla, tortilla, avocado, chili con carne
- Fransk:** culotte, tournedos, haricots verts, sauce, croissant, café au lait, flûte, courgette
- Eng./amer.:** sandwich, pie, hotdog, fast food, burger
- Tysk:** frankfurter, sauerkraut, wienerschnitzel
- Græsk:** pita, tzatziki, souvlaki
- Russisk:** blini, borstj, pirog
- Arab./tyrk.:** halal, felafel, kebab, bulgur

\* kendskab til god mad, af græsk *gaster*: mave og *nomos*: lov

Af denne liste fremgår det, hvor mange sprog og kulturer vi har lånt madudtryk fra. Ud fra de arabiske/tyrkiske madudtryk gik vi videre til at se på multietnolekter (en blanding af indvandrersprog og dansk). Her kunne vi også få vore tosprogede elever på banen. I dette blandingssprog indgår en del nye gloser i det danske sprog:

*ew* (kurdisk) = hallo, kom her

*zut* (tyrkisk) = smøg

*para* (tyrkisk) = penge

*Wallah* (arabisk) = Jeg sværger, I Guds navn.

Det er også karakteristisk for blandingssproget at bruge ligefrem ordstilling, hvor vi på dansk bruger omvendt ordstilling, f.eks. "Hvordan du har det?" eller "I morgen jeg skal til fest". Dette sprog tales først og fremmest af unge indvandrere, men også mere og mere af unge etniske danskere! Flere af de popgrupper, der er in, har eksempler på multietnolekt f.eks. "Outlandish" og "Bikstok Røgssystem", så der er ingen tvivl om, at multietnolekten breder sig – en spændende fornyelse af det danske sprog og endnu et eksempel på sammenhængen mellem kultur og sprog.

## Læringsstrategier og latin

Læringsstrategier blev først gennemgået i 10. modul sammen med læsning af Niels Stensens (Nicolaus Steno) tekst *De musculis et glandulis*. Det drejer sig om en lægevidenskabelig artikel, der går ud på at påvise, at hjertet er en muskel. Den første linje af teksten lyder således: "*In omni musculo inveniuntur arteriae, venae, nervi, fibrae, membranae.*" Hvis man ser på overskriften og den første linje af teksten, finder man mange transparente ord, og man kan derudfra gætte, at det drejer sig om lægevidenskab.

Det er oplagt ved denne tekst at præsentere forskellige læsestrategier: "top down"-tilgangen og "bottom up"-tilgangen. Ved "top down"-tilgangen tager man udgangspunkt i teksten som helhed (global læsning) og slutter sig frem til betydningen af ukendte ord og udtryk. Ved at bruge den viden man allerede har til emnet og støtte sig til transparente ord, kan man finde frem til en sammenhængende mening, også uden at kende betydningen af samtlige ord. Det modsatte er "bottom up"-tilgangen, hvor man ved at oversætte hvert enkelt ord når frem til helheden. Sidstnævnte metode er mere præcis, men langsommere, og det er ikke altid, man får mening i helheden ved at sætte hvert enkelt ord sammen. For at opnå den bedste forståelse må man lade "top down"- og "bottom up"-tilgangene spille sammen.

## Karaktergivning

Karaktererne for hver af prøverne blev lagt sammen og blev (med hensyntagen til elevens indsats i øvrigt) den karakter, eleven fik for AP. På skolen har vi valgt at give eleverne et grundforløbsbevis med karakterer for Almen Sprogforståelse, Naturvidenskabeligt Grundforløb og Almen Studieforbereelse.

Apropos karakterer er det tydeligt, at eleverne er klar over, at karaktererne ikke tæller med på deres eksamensbevis. Det ser dog ud til, at det for de flestes vedkommende ikke har været afgørende for deres indsats. Når det har spillet ind – med en meget lav karakter som resultat – drejer det sig altid om svage elever, der i afmagt siger, at karakteren alligevel ikke betyder noget for deres eksamensresultat. De fleste elever klarede prøverne vældig godt – specielt eleverne fra den naturvidenskabelige klasse.

## Evaluerings

Størstedelen af eleverne, der deltog i forløbet, gav ifølge spørgeskemasvar udtryk for, at de i høj grad kunne anvende det, de havde lært, *specielt i forbindelse med grammatik- og ordforrådsdelen (vores prioriterede indsatsområde)*. Mange gav også udtryk for, at de sproglige emner var blevet inddraget i de enkelte fremmedsprog, dog ikke optimalt, hvilket bl.a. skyldes, at fremmedsprogene kun har været skemalagt med et modul om ugen, og at der har været mange afbræk i undervisningen på grund af Almen Studieforbereelsesforløb.

## År 2 – justeringer

På baggrund af de indhøstede erfaringer fra første forløb af AP vil vi næste år følge samme struktur i skemalægningen – altså lade AP-kurset være et fag med to ugentlige moduler i Grundforløbet og to lærere pr. hold. Vi vil også bruge stort set det samme materiale. Vi vil dog foretage enkelte justeringer:

- Læringsstrategier og elevernes bevidstgørelse om disse skal fylde mere og skal rykkes frem til starten af forløbet, da emnet er meget relevant både mht. latindelen og til de øvrige sprogfag.
- Sociolingvistik, sproglige genrer og sprognormer skal have nogenlunde samme omfang, men i højere grad integreres i de øvrige sprogfag – især i danskundervisningen.

Med ovennævnte justeringer tror vi, vi får et endnu bedre, mindre stresset forløb, og at de enkelte sproglige emner i endnu højere grad kan blive integreret i sprogfagene, hvorved den ønskede synergieffekt opstår, og den sproglige bevidsthed om sammenhænge øges.

## Note

1. Opgaven stammer fra Dahlgreen, Birte & Pia Elmtoft-Riedel & Claus Knudsen: Sprog på tværs, Gyldendal, og gengives med forlagets tilladelse.



## Sprogressourcer

I mange af vore gymnasie- (og hf-) klasser – især klasser med mange tosprogede – har vi elever, der har kendskab til sprog, som kun sjældent kommer op til overfladen og bliver brugt. Det er synd, for det vil både være en chance for at gøre eleverne mere sprogligt bevidste selv, og samtidig vil det kunne styrke de pågældende elevers identitet, idet de får mulighed for at delagtiggøre kammeraterne i deres baggrund.

Jeg mener, det vil være oplagt at bruge denne skjulte ressource i arbejdet med Almen Sprogforståelse. Som udgangspunkt kan man lave en individuel sprogprofil af eleverne i den enkelte klasse. Til dette kan nedenstående skema anvendes.

Skemaet kopieres og udleveres til alle elever i klassen. Eleverne skriver i spalten til venstre alle de sprog, de har kendskab til på et eller andet niveau. Det kan være at skrive, at tale, at forstå eller at læse noget, blot de kan én af delene på et sprog, skal det skrives med. I de næste fire kolonner angiver de, på hvilket niveau de mener, de kender hvert enkelt sprog.

INDIVIDUEL SPROGPROFIL				
Navn: _____				
Klasse: _____				
Hvilke(t) land(e) stammer din familie fra? _____				
Hvilke sprog har du kendskab til, og hvad kan du på det pågældende sprog? Skriv det eller de sprog, du taler som modersmål og derudover alle de sprog, hvor du kan bare én af delene. Angiv derefter på hvilket niveau, du kan forstå, formulere dig mundtligt, læse eller skrive hvert af de angivne sprog.				
SPROG	FORSTÅ SPROG	FORMULERE SIG MUNDTLIGT	LÆSE	FORMULERE SIG SKRIFTLIGT
Angiv, hvilke sprog, du taler og/eller forstår	1: slet ikke 2: elementært niveau 3: mellemniveau 4: avanceret niveau	1: slet ikke 2: elementært niveau 3: mellemniveau 4: avanceret niveau	1: slet ikke 2: elementært niveau 3: mellemniveau 4: avanceret niveau	1: slet ikke 2: elementært niveau 3: mellemniveau 4: avanceret niveau

Læreren indsamler skemaerne og laver derefter en samlet oversigt over, hvor mange og hvilke sprog, der er repræsenteret i klassen. Hvis man skal arbejde videre med ressourcerne, er det en god idé kun at medtage de sprog, som eleverne har et kendskab til på mellemniveau eller avanceret niveau. Et sådant skema kunne se sådan ud:

Skole:

Klasse:

Sprog	Antal elever, der har kendskab til sproget	Forstå sproget og formulere sig mundtligt	Læse	Skrive
Arabisk	2	2		
Dansk	28	28	28	28
Engelsk (bl.a. britisk)	28	28	28	28
Farsi	4	4	3	2
Fransk	7	5	7	3
Hebraisk	1			
Italiensk	11	1	1	1
Latin	2			
Mandarin	1	1	1	
Norsk	15	13	15	2
Punjabi	2		2	
Spansk	3	1	2	
Tyrkisk	3	3	3	3
Tysk	8	8	8	5

## Idéer til videre arbejde

Her følger en række forslag til, hvordan man kan arbejde med elevernes sproglige ressourcer.

### 1. Sproglig etnografi

Klassen inddeles i grupper efter hvilke sprog, de har kendskab til. Hver gruppe skriver et par linier på deres sprog. Derefter oversætter de "teksten" og forklarer, hvad de enkelte ord betyder. Opgaven går herefter ud på at finde ud af, hvordan sproget er bygget op, og hvilket system der er i det. Til sidst prøver klassen at klassificere sprogene i grupper for at finde ud af, hvilke sprog der er indoeuropæiske, ikke-indoeuropæiske, samt hvilke der er latinske, slaviske, germanske osv.

### 2. Nyt sprog i klassen

Eleverne kan prøve at udvikle deres eget sprog i klassen. Først skal de afgøre, hvilke grammatiske fænomener de vil inkludere i sproget, hvilken morfologi og hvilken fonetik, sproget skal have. Skal sproget for eksempel indeholde kasus eller præpositioner? Skal der være kongruens? Hvordan skal reglerne være? Skal der være foranstillet eller efterstillet artikel? Hvilken morfologi skal der anvendes for at angive nutid, datid, før nutid? Skal der være specielle regler for ordstilling? Her kan eleverne

trække på deres viden fra de forskellige sprog, der er i klassen, eller som de kender til. Aktiviteten kan evt. laves efter en indledende aktivitet om sproglig etnografi (se pkt. 1). Herefter vælger eleverne en tekst, som de prøver at oversætte til deres eget sprog. De skal sammen udvikle et ordforråd, så det dækker teksten, og derefter skal de enkelte grupper nå frem til en oversættelse, der er i overensstemmelse med de aftalte grammatiske regler. Grupperne sammenligner deres oversættelser og vurderer/diskuterer rigtigheden af dem.

Eleverne kan også i gruppen lave deres egne små tekster, som andre grupper skal oversætte til dansk. Det kan være nødvendigt, at forfattergruppen ledsager deres tekst med oversættelse af de nye gloser, den har været nødt til at opfinde. De andre grupper skal så bl.a. tage stilling til, om ordene fonetisk er i overensstemmelse med de vedtagne fonetiske regler.

Eleverne kan prøve at udvikle små samtaler på det nye sprog: “Hej, hvordan går det?”, “Fint/godt/OK”, “Har du læst lektier til i dag?” osv.

### *3. Idiomatiske udtryk*

Elever med dansk baggrund forklarer så præcist som muligt, hvad hvert enkelt udtryk betyder. Dette skrives ned. Derefter forklarer de tosprogede elever, hvordan den tilsvarende tanke udtrykkes på deres modersmål. Dette skrives også ned. Udtrykkene slås nu op i ordbøgerne, og man finder ud af, hvad udtrykkene svarer til på engelsk, tysk, fransk, italiensk, spansk, tyrkisk – så mange man har lyst til at medtage. Til sidst beskrives baggrunden for forskelle og ligheder i billedsproget.

Forslag til mulige udtryk:

- den tid, den sorg
- fyret på gråt papir
- få én ned med nakken
- få kam til sit hår
- give sit besyv med
- gå fra snøvsen
- gå med livrem og seler
- gå til makronerne
- have sommerfugle i maven
- hænge i en klokkestreng
- kigge i vejviseren efter noget
- ligge nogen til byrde
- ligge på maven for nogen
- skyde en hvid pind efter noget
- skyde papegøjen
- skære alle over en kam
- slå to fluer med ét smæk
- sætte det lange ben foran

- tage benene på nakken
- være i sit es

#### *4. Kulturel baggrund/Etnografi*

Dette er et lidt længerevarende projekt. Eleverne arbejder med hver deres kulturelle baggrund og forbereder sig på at skulle præsentere den for de andre i klassen. Alle elever får – uanset baggrund – følgende opgave:

Lav et interview med hver af dine 4 bedsteforældre. Forsøg i vidt omfang at gå direkte til kilden. Lever vedkommende ikke mere, eller er det umuligt at få kontakt, interview da dine forældre og bed dem om at fortælle om vedkommende. Undersøg følgende fire områder:

- Hvor er han/hun født?
- Hvilken skolegang har han/hun haft?
- Hvilken faglig uddannelse har han/hun taget?
- Hvad har hans/hendes hovederhverv været igennem livet?

Lav derefter et interview med dine forældre, og stil de samme spørgsmål til dem. Slut af med at fortælle, hvor du selv er født, og hvor du har gået i skole indtil nu. Interviewene kan afleveres som en skriftlig opgave og derefter præsenteres for klassen med inddragelse af geografiske kort og andet billedmateriale, evt. via power-point.



**Pernille Thielke**

*Lektor*

*Ordrup Gymnasium*

*[pernille.thielke@ordrup-gym.dk](mailto:pernille.thielke@ordrup-gym.dk)*



**Christina  
Stefansen**

*Adjunkt*

*Ordrup Gymnasium*

*[christina.stefansen@ordrup-gym.dk](mailto:christina.stefansen@ordrup-gym.dk)*



**Maren Aarup  
Schjørring**

*Adjunkt*

*Ordrup Gymnasium*

*[maren.aarup@ordrup-gym.dk](mailto:maren.aarup@ordrup-gym.dk)*

## Teamundervisning i Almen Sprogforståelse

På Ordrup Gymnasium er faget Almen Sprogforståelse blevet varetaget af et team på tre lærere pr. klasse. Denne artikel beskriver baggrunden for denne organisering, selve forløbet og de efterfølgende overvejelser.

### Baggrunden for Almen Sprogforståelse på Ordrup Gymnasium

Ordrup Gymnasium har længe haft en tradition for at vægte den sproglige bevidstgørelse tidligt i gymnasieforløbet, bl.a. med et tværfagligt grammatikkursus for eleverne i 1.g, som giver dem et fælles fundament i det videre arbejde med sprog. I efteråret 2004 gennemførte vi et forsøg med og udvikling af Almen Sprogforståelse med økonomisk støtte fra Undervisningsministeriet. Det blev til et forløb på 45 lektioner i en sproglig og matematisk 1.g-klasse. Vi var tre lærere tilknyttet hver klasse, hvoraf den ene var skolens latinlærer.

### Selve forløbet i Almen Sprogforståelse

Vi havde en positiv oplevelse med ovenstående forløb, så derfor valgte vi, at undervisningen i Almen Sprogforståelse i grundforløbet 05/06 også skulle varetages af teams på tre personer, som hver især skulle undervise i to klasser. Denne form har vi internt kaldt et "roadshow", fordi disse lærere underviste i det samme stof i flere klasser. Hvert team indeholdt latinlæreren og to 'menige' sprog- og/eller dansk lærere



– i øvrigt ofte en ældre og en yngre lærer – som varetog hhv. grammatikdelen og pragmatikken/sproghistorien.

For de fleste team gjaldt det, at man delte stoffet mellem sig ud fra, hvad den enkelte lærer vidste mest om. F.eks. underviste de lærere, der tidligere havde deltaget i den tværsproglige grammatikundervisning, i grammatik. Pragmatikken og sproghistorien var for nogle lærere nyt stof, men gennem et samarbejde både på tværs af og inden for teamet om indsamling af materiale blev alle lærere rustet til at varetage undervisningen. En pointe var og er til stadighed, at vi med denne konstruktion, hvor man bliver føl hos en mere erfaren sprogunderviser, kan efteruddanne os selv og videndele i praksis. Derudover har vi et forum, hvor vi kan reflektere over undervisningen og på den måde videreudvikle os i det professionelle team. Vi har dog ikke iværksat en mere systematisk evaluering og videreudvikling af os selv.

Forløbet blev introduceret med en præsentation af formålet med faget, smagsprøver på de enkelte discipliner og en indledende screening af elevernes viden om grammatik. I resten af forløbet var de enkelte discipliner spredt ud over semestret i 'klumper'. Vi har nemlig på skolen erfaring for, at eleverne har svært ved at kapere at blive undervist i f.eks. al grammatikken på én gang. Derfor var grammatikforløbet delt op i tre dele, idet eleverne i starten blev undervist i sætninger og sætningsled, i midten i sætningsled og ordklasser, og i slutningen af forløbet lavede de helsætningsanalyse. På den måde kunne hver enkelt del af grammatikken 'sive ind', inden den næste blev introduceret. Og samtidig ville der være tid til at træne de enkelte dele af grammatikken – f.eks. vha. computerøvelser – i dansk og sprogfagene. Latindelen kørte sideløbende med resten, men startede først efter første grammatikblok, så eleverne havde et ståsted i det danske, inden de skulle møde latinen. Mellem grammatikblokkene fik eleverne undervisning i bl.a. høflighedsteori, sociolingvistik, tale/skrift, oversættelsesteori, læringsstrategier og sproghistorie. Sproghistorien blev lagt til sidst i semestret, så den kunne fungere som en slags opsamling. Det er endvidere en fordel, at eleverne kender en del til f.eks. latin og grammatik, inden sproghistorien introduceres.

## Evaluering og justering af Almen Sprogforståelse

Efter endt grundforløb med "roadshow" i Almen Sprogforståelse blev der tid til eftertanke og evaluering for både lærere og elever, hvor sidstnævnte tilkendegav deres mening elektronisk i et anonymt spørgeskema, der blev udsendt til alle elever.

Eleverne var overvejende positivt indstillede over for faget og det tilrettelagte forløb, og de følte især, at grammatikdelen havde givet dem et godt udbytte. Dog savnede eleverne, at der mere eksplicit blev fulgt op på Almen Sprogforståelse i dansk og sprogfagene, og at de dermed ville blive tilskyndet til at se relevansen af Almen Sprogforståelse i grundforløbet. Inden selve forløbet havde vi som nævnt lavet en plan, hvor vi tog højde for, hvad der skulle følges op på i hhv. dansk og sprogfagene.

F.eks. havde vi anbefalet, at man i dansk afholdt et kommateringskursus i de uger, hvor vi i Almen Sprogforståelse beskæftigede os med sætningsanalyse. Ud over den tidsmæssige kobling skabte vi endvidere en anden qua materialet. Den fælles grundbogs øvelsessætninger blev brugt både i AP og dansk.

Det er dog blevet klart, at samarbejdet og aftalerne med dansk og sprogfagene skal være tydeligere og mere forpligtende, hvorved eleverne forhåbentlig vil opleve, at Almen Sprogforståelse indebærer en tilegnelse af transfaglige kompetencer. Vi mener, at man kan tydeliggøre det transfaglige aspekt ved i endnu højere grad at opfordre dansk- og sproglærerne til at inddrage det stof, vi gennemgår i AP, i deres særfaglige timer. Vi planlægger i forlængelse heraf at lave et idékatalog med konkrete øvelser til, hvordan de kan inddrage AP for på den måde at gøre det lettere at gå til. Eksempelvis kan man i forbindelse med gennemgangen af sproghandlinger i AP gennemgå en novelle, der indeholder direkte tale, eller et uddrag fra et drama i f.eks. dansk. En del af novelle- eller dramaanalysen skal så indeholde det sproglige aspekt.

Eleverne var generelt positive over for vores tilrettelæggelse af AP som "roadshow", idet de i klasser, hvor der mellem lærerne var en klar opdeling mellem hhv. latin, basisgrammatik og pragmatik, fik fornemmelsen af, at lærerne var specialiserede på hvert deres område. Dette talte vi efterfølgende om i lærergruppen, og vi vil til næste år bestræbe os meget på, at netop strukturen bliver tydeligere for eleverne – og at der bliver mulighed for at agere "specialiserede lærere" i alle klasser.

## Hvorfor Almen Sprogforståelse?

Vi mener, at der fremadrettet er den pointe med Almen Sprogforståelse, at man opgraderer det generelle sproglige arbejde i gymnasieskolen, men endnu vigtigere: forbereder eleverne til en eventuel videregående uddannelse. Med Almen Sprogforståelse får man endelig timerne til, om ikke at give eleverne den fulde forståelse af feltet, så i hvert fald at skabe platformen. Men læreplanen fra Undervisningsministeriet kalder på en prioritering af stoffet, fordi den er for ambitiøs. Den vil med andre ord for meget, og forsøger man at gøre det hele, sætter dette nye fag sig mellem mange stole.

På trods af det for lave timetal, som faget har pt., mener vi grundlæggende, at Almen Sprogforståelse er en god opfindelse. Man får god mulighed for at introducere eleverne til vigtige og interessante sproglige felter. Vi forestiller os også, at vi vækker en sproglig bevidsthed hos dem, der bringer dem videre i forhold til gymnasieskolens dannelse-mæssige formål. De bliver opmærksomme på, hvad sprog betyder for andre, og de finder ud af, hvor deres eget sprog kan bringe dem hen.



Maarja Siiner

*Cand.mag. i sprogpsykologi, medlem af forskningsgruppen "Changing Collective Identities in the Context of Estonian Movement into the Global Space"*  
*Tartu Universitet, Estland – afdelingen for journalistik og kommunikation*  
[maarja@siiner.eu](mailto:maarja@siiner.eu)

## Åbne sider

# Sproglæreren som (ubevidst) sprogpolitisk aktør

En af mine bekendte, en dygtig, pligtopfyldende og engageret lærer måtte forlade sit arbejde på en privatskole i Danmark. Forældrene til børnene i hendes klasse havde nemlig fundet ud af, at hun talte dansk som andetsprog. Stærk utilfredse med situationen havde de bedt deres 10-årige børn om at skrive alle de grammatiske vildfarelser ned, som deres lærerinde måtte gøre sig skyldig i. Selv om det viste sig, at børnene ikke fandt nogle, syntes lærerinden, at situationen var så absurd og nedværdigende, at hun besluttede at tage sin afsked.

Kan en person, som ikke har dansk som modersmål, undervise danske børn i deres modersmål? Og hvem bestemmer, hvad der er sprogligt rigtigt, og hvad der er forkert? Det er denne historie og disse spørgsmål, der gav anledning til denne artikel om sprogpolitik og sprogundervisning. Inden for den sociolingvistiske tradition udgør sprogtilegnelsesplanlægning (dvs. spørgsmålet om hvilke sprog, der skal undervises i) sammen med statusplanlægning (der har fokus på sprogenes forhold til hinanden) og korpusplanlægning (der drejer sig om planlægning af det enkelte sprogs udvikling) de tre sprogpolitiske felter.

I Sprogforums første nummer fra 1994 skrev Robert Phillipson, at dansk sprogpolitik er relativt uudtalt og ureflekteret; der er ingen på de højere læreanstalter eller i ministerierne, der arbejder med sprogplanlægning, dvs. bevidste forsøg på at identificere og fremme bestemte sprogpolitiske mål. Situationen er stort set den samme i dag. Dansk Sprognævn, som er den eneste institution, der i Danmark officielt udarbejder og implementerer sprogpolitik, er i sit virke begrænset til en mere vejledende og rådgivende rolle. Der findes heller ikke mange lovtekster, der regulerer brugen eller tilegnelsen af sproget (med undtagelse af Integrationsloven). Derfor kan dansk sprogpolitik beskrives som 'tynd' og implicit.

I sociolingvistiske studier af sprogpolitik skelner man mellem sproglig praksis (dvs. hvilke sprog, der faktisk tales i et samfund) og sproglig ideologi (hvilken status, de forskellige sprog har). Eksplicit og massiv sprogpolitik, dvs. statens forsøg på gennem et stort antal love og udøvende institutioner at ændre sproglig praksis i retning af den ledende ideologi (Spolsky 2002) kan som regel observeres i lande, hvor de ledende sproglige ideologier (udarbejdet af den sociale elite) er i modstrid med den eksisterende sproglige praksis. Et eksempel her er Estland, hvor halvdelen af det russisksproglige mindretal, der udgør ca. 400.000 – en 1/3 af hele befolkningen, – stadigvæk kun bruger russisk i deres kommunikation med estere og med offentlige institutioner, selv om det eneste officielle sprog i Estland efter løsrivelsen fra Sovjetunionen er estisk. Denne modsætning mellem den ledende sproglige ideologi og sproglig praksis har i Estland ført til en massiv og eksplicit sprogpolitik, der består af 400 forskellige lovtekster, reguleringer og programtekster, og Estland har mere end 10 forskellige institutioner, der har kontrollerende, regulerende og vejledende funktioner i forhold til anvendelse af det estiske sprog. Estland befinder sig derfor i den 'tykke' ende af den sociolingvistiske skala over sprogpolitik.

I et land hvor der er sammenfald mellem sproglig praksis og ideologi om sprog, er der intet behov for styrende sprogpolitiske aktiviteter. At Danmark ikke har en egentlig sprogpolitik, hænger – ud over de historiske og politiske faktorer – sammen med en række sociolingvistiske faktorer, som kendetegner det danske samfund. Danmark er et sprogligt hegemoni: nationalsproget tales som modersmål af et overvældende flertal af indbyggerne. Selv om der i dag tales over 100 forskellige sprog i landet, er disse sproggrupper små og udgør ingen trussel mod det danske sprog. Det eneste mindretal, der har status som nationalt mindretal med dertil hørende rettigheder, er tyskere, der udgør 6% af hele befolkningen. Sprogsituationen i Danmark er et resultat af lang tids stabil udvikling uden større drastiske ændringer i landets sproglige og etniske sammensætning, i modsætning til situationen i Estland, hvis russisksproglige mindretal øgedes i årene 1945-1991 fra 8% til godt 30%. Den ledende sproglige ideologi: At i Danmark taler alle dansk – er derfor i harmoni med og afspejler denne udvikling.

Rent objektivt er der således gode grunde til, at den danske sprogpolitik sover tornerosesøvn. Som det står skrevet i Kulturministeriets *Sprogpolitisk redegørelse* fra 2003, er det den danske regerings holdning "at det danske sprog generelt ikke er truet". Sprogbrug og sprogtilegnelse er derfor overladt til "selvregulering", dvs. at det er usus, sprogbrugen, eller de gældende sociale konventioner, der bestemmer, hvad der er rigtigt, og hvad der er forkert. Det efterlader sprogbrugeren med en stor frihedsgrad, som dog ikke altid er positiv. Sprogpolitik er nemlig tæt forbundet med socialpolitik, da forandringer i sproglige praksisser og en sprogsituation, der er sprogpolitisk reguleret, afhænger af magtrelationer i samfundet. Staten kan f.eks. gå ind og sikre sproglige minoriteter eller dialektgrupper, hvis sociale status ikke er høj, ret til at bruge deres eget sprog i f.eks. undervisningssammenhæng. Når sprogets styring overlades til sprogbrugerne selv, konstitueres sproget af elitesprogbrugere, og elitesprogbrugere udgøres som regel af den samfundsmæssige elite. Sprogriktighed er

nemlig ikke et spørgsmål om grammatisk korrekte vendinger, men om social styring. Som sprogbrugere er vi tilbøjelige til at tro på en bagvedliggende mystisk kontrolinstans eller styringskraft, det være sig Sprognævnet eller Den Store Lovgiver (som Platon skrev i *Kratylos*). Ja, vi kan faktisk ikke leve uden en sådan instans. Derfor er det godt, at man i tilfælde af tvivl kan skrive til Politikens *Sproghjørnet* eller ringe til Dansk Sprognævn og høre: Hvordan er det nu, man staver mayonnaise?

Opstår stridsspørgsmålet om sprogrigtighed i en kommunikationssituation, afgøres det af den kommunikerende part med den højeste sociale status, det højeste uddannelsesniveau e.l. I en klassesituation må det nødvendigvis være (dansk)læreren, der har det sidste ord. Og det er her, jeg vil vende tilbage til den historie, jeg startede med. Opstår der en uenighed mellem en dansker og en nydansker om, hvordan et ord skal staves eller udtales, er det automatisk den førstnævnte, der har ret. Det er derfor forældre i artiklens indledende historie kunne beslutte, at et 10-årigt barn nødvendigvis må vide mere om dansk sprog end en voksen person, der taler dansk som andetsprog. Den stakkels lærer blev frarøvet sin autoritet, fordi hun ikke var indfødt. Men er man nødvendigvis bedre til dansk, bare fordi man er dansker? Jeg har selv oplevet forvirrende situationer, hvor tre adspurgte danskere kom med hver deres bud på, hvor kommaet skulle stå. Det var først senere, jeg fandt ud af, at den ene anvendte det såkaldte pausekomma, den anden det grammatiske komma og den tredje det nye komma.

Mange danskere, heriblandt danskere, er ikke bevidste om de regler, deres sprogbrug bygger på: de bruger sproget intuitivt. Som Louis Hjelmslev (Hjelmslev 1943) har sagt, vil sproget overses: Det skyer enhver form for refleksion og opmærksomhed. Når et barn lærer at beherske sproget, handler det om at lære at bruge det uden at behøve at skænke det en tanke. Vi lærer sproget, mens vi gør os andre erfaringer om verden omkring os. Derfor er sproget kodet i lavbevidsthed. Når sproget tvinges frem fra lavbevidstheden, f.eks. når vi i grammatiske vendinger skal forklare, hvorfor vi siger, som vi gør, fører det til irritation. Derfor opfatter mange grammatik som en 'spændetrøje'.

Andetsprogstilegnelse på den anden side fører til et – tvunget – øget behov for refleksion og sproglig bevidsthed, da man er afhængig af grammatiske regler til at støtte sig til i sprogtilegnelsesprocessen. Som tosproget har man samtidig en øget bevidsthed om, at sprog ikke er en fast, men en foranderlig størrelse, eller som Otto Jespersen (Jespersen 1964) skrev det: Sprog er ikke produkt, men kreativ virksomhed. Taler man dansk som andetsprog, er man nemlig opmærksom på, at sprogrigtighed ændrer sig i tid og afhængigt af kommunikationssituationen. Som indfødt oplever man disse ændringer intuitivt, uden nødvendigvis at være sig bevidst, hvad der foregår, eller hvorfor det foregår.

Når sprogstyring er overladt til sprogbrugeren, kan det føre til sproglig ensartethed. Tove Skutnabb-Kangas fortalte i september sidste år i *Agenda* på P1, at Danmark er et af de lande i Norden, der er sprogligt fattigst, da man her er i gang med at dræbe

de forskellige sprog, der findes i landet, enten i form af dialekter eller de sprog, som indvandrere har bragt med sig. At være flersproglig bliver gjort til et problem, frem for at blive set som en resurse eller sproglig rigdom (jf. den øgede sproglige bevidsthed). Konsekvensen af denne tankegang kan man se, når de tosprogede børn ikke klarer sig så godt i skolen. I deres stræben efter at vinde social accept fjerner de sig fra deres forældres sprog. Det, at forældre ikke længere kan snakke så godt med deres børn, bidrager endnu mere til sprogforvirringen. Da Danmark ikke har en egentlig sprogpolitik, har den manglende diskussion blandt politikere og sprogpædagoger om, hvad der er de mest hensigtsmæssige sprogtilgængelsesmetoder mht. sproglig integration af det voksende antal af etniske minoriteter, ført til, at planlægning af sprogtilgængelsesaktiviteter er blevet direkte afhængig af indvanderdebatten og de skiftende regerings skjulte politiske dagsorden. I danske rapporter om tosprogethed hos børn eller om integration af sproglige mindretal møder man derfor ofte en uvidenhed om, hvad sprog er, og om konsekvenserne af de forskellige synsvinkler.

Som Anne Holmen skrev her i Sprogforum i 1997, medfører modersmålspektivet på danskundervisningen – udlændinge er først rigtig sprogligt integrerede, når de taler dansk ligesom danskere – at man har udviklet handicapsynet på dansk som andetsprog: nydanskernes dansk vil aldrig blive lige så godt som danskeres. Men hvis uddannelsessystemet skal kunne tage imod elever med forskellige sprogfærdigheder på dansk, og samfundet skal kunne integrere disse tosprogede, er det vigtigt at få indarbejdet en bevidsthed om dansk som andetsprog som en stabil variant af dansk. I den praktiske hverdag skal et stigende antal lærere tage stilling til, hvad gode danskundskaber er i den elevgruppe, de nu underviser. De er også nødt til at tage op til revurdering og kollegial debat, hvad af “*det sprogligt anderledes*”, der er problematisk, og hvad der blot er anderledes, ja måske endda er resursefyldt.

Mange lærere er slet ikke klædt på til disse opgaver og er uvidende om, at de i et land med en meget tynd og sporadisk sprogpolitik nødvendigvis må stå som vigtige sprogpoltiske aktører – dem der i sidste ende bestemmer over sprogrigtigheden. Desværre er der på landets lærerseminarier kun sjældent plads til refleksioner over, hvad sprog er, og hvad sproglærers rolle er. Tit er det eneste, som færdiguddannede lærere kan ty til, når de står dér foran klassen, deres egen sprogbrug som ’normen’. Men deres sikre (ubevidste) brug af sproget (som modersmålstalere) står i kontrast til de usikre refleksionsmuligheder, de er udstyret med, da de ikke ved, hvad der styrer sprogets udvikling, tilblivelse og normer. Måske kunne situationen afhjælpes ved, at der på lærerseminarier og i gymnasiernes Almen Sprogforståelses-forløb også blev talt om sprogpsykologiske og sociolingvistiske emner; f.eks. hvad det betyder for ens selvfølelse at færdes i et samfund, hvor ens modersmål ikke er hovedsproget? Hvad betyder de sidste årtiers udvikling i det danske samfund for det danske sprog? osv.

Og min fornærmede bekendt, hvis uheldige *retreat* denne artikel startede med, kunne have samlet forældrene sammen med børnene til et forældremøde, hvor de kunne have snakket lidt om det danske sprogs historie (med lån og indflydelser fra

mange verdens sprog) og indledt en diskussion om, hvad forældrenes og børnenes forståelse af det danske sprog er. Hvem tilhører det og hvorfor?

## Litteratur

- Hjelmslev, Louis: Omkring sprogteoriens grundlæggelse. Kbh.: Munksgaard, 1943.
- Jespersen, Otto: *Mankind, nation and individual from a linguistic point of view*. Bloomington: Indiana University Press, 1964.
- Spolsky, Bernard: "Language Policy, Practice and Ideology". In: Ben-Rafael and Sternberg (eds.): *Identity, Culture and Globalisation*, The Annals of the International Institute of Sociology, vol. 8, Leiden-Boston 2002, pp. 319-325.

## Almen Sprogforståelse

Andersen, Line: Almen sprogforståelse. Kbh.: Dansk lærerforening, 2005. 164 s.

Gennem læsestof, øvelser og eksempler behandles emner som sprog og kommunikation, udtale, skriftsprog, sætningsanalyse, betydning, ordklasser og bøjninger, sproghistorie, oversættelsesteknik og sproglig variation. Med udgangspunkt i dansk drages paralleller til fremmedsprog som latin, engelsk, tysk, fransk, spansk, italiensk, tyrkisk og arabisk. Beregnet til gymnasiefaget 'Almen sprogforståelse' i 1.g. Hertil hører: Lærervejledning, 2005. 20 s.

Babelstårnet. Almen sprogforståelse.

Bent Christensen et al.

Kbh.: Gyldendal, 2005. 127 s.

plus 1 øvehæfte, 23 s. (i lomme).

Hertil findes supplerende materiale på bogens internetadresse.

Carpe diem. Latin i almen sprogforståelse.

Af Margit Kiil Jørgensen et al.

Århus: Modtryk, 2006. 48 s.

Tekster på dansk og latin.

Dreyer Jørgensen, Karen: Latin til tiden.

Latin i almen sprogforståelse. Albertslund:

Malling Beck, 2005. 80 s.

For gymnasiet. Hertil findes supplerende materiale på bogens internetadresse. Tekster på dansk og latin.

Faglige forbindelser i dansk. Sprog, litteratur og film.

Antologi ved Solveig Bennike, Lisbeth Nyborg og Mette Trangbæk Hammer.

Kbh.: Dansk lærerforening, 2005. 159 s.

Beregnet for gymnasiale uddannelser.

Fra ord til sætning. En introduktion til almen grammatik.

Ved Lone Milling, Elisabeth Nedergaard og Heine Norsk. Århus: Systime, 2004. 69 s.

Introduktion til grammatik med udgangspunkt i danske eksempler og til brug i det videre arbejde med både dansk og fremmedsprog. Beregnet til de gymnasiale uddannelser. Hertil findes supplerende materiale på bogens internetadresse.

Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvorfor og hvordan? Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene. Peter Harder et al. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 5/2003).

Kbh.: Undervisningsministeriet, 2003. 83 s.

Hertil findes supplerende materiale på: <http://www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidenssprogfag/> og <http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag/index.html>

Hedevang, Lise: Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?

Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2003. 83 s.

Undersøgelse af, hvad forskningen siger om forholdet mellem grammatikundervisning og fremmedsprogsindlæring.



Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode.

Red. af Kirsten Hastrup.

Kbh.: Hans Reitzel, 2003. 430 s.

Leth Andersen, Hanne: Sprog i bevægelse.

Almen sprogforståelse på tværs.

Århus: Systime, 2005. 119 s.

Pygmalion. Indføring i almen sprogforståelse. Af Hanne Dittmer og Simon Laursen.

Århus: Systime, 2005. 192 s.

Om ordklasser, sætningsanalyse, sprog-handlinger, betydningslære, sociolingvistik og sproghistorie. Hertil findes supplerende materiale på bogens internetadresse.

Sprogets veje.

Af Agnete Elmose et al. Red. Lars Damkjær, Benedicte Kieler og Karen Thygesen.

Kbh.: Gad, 2004. 199 s.

Introduktion til grammatik med udgangspunkt i danske eksempler og til brug i det videre arbejde med både dansk og fremmedsprog. Beregnet til de gymnasiale uddannelser. Hertil findes supplerende materiale på bogens internetadresse.

Sprogteknologi i dansk perspektiv. En samling artikler om sprogforskning og automatisk sprogbehandling.

Redigeret af Anna Braasch et al. Kbh.: C.A. Reitzel, 2006. 434 s.

Heri: Eckhard Bick: Sprogteknologiske redskaber til undervisning – CALL og faget almen sprogforståelse.

## Nyttige netadresser

Læseplan: Almen sprogforståelse:

<http://www.retsinfo.dk/DELFIN/HTML/B2004/0134805.htm#B8>

EMU – Udspil: Almen sprogforståelse:

<http://www.emu.dk/gym/tvaers/udspil/sprog/index.html>

## Andet Godt Nyt

Andersen, Birger: Basic English grammar.

2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2006. 224 s.

Beregnet for handelsskoler, seminarier, universiteter og handelshøjskoler.

Culture in Language Learning. Edited by Hanne Leth Andersen, Karen Lund and Karen Risager.

Århus: Århus University Press, 2006. 125 s.

Developing ESOL, Supporting Achievement. By Violet Windsor and Christina Healey.

(NIACE Lifelines in Adult Learning; 20).

Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), 2006. 54 s.

Ebbesen, Nanna og Hjortd Juul, Kamilla: Intro. Introduktion til dansk.

Kbh.: Alfabet, 2006. 80 s.

Til alle (alfabetiserede) begyndere, kursister på sprogcentrenes DU2 og DU3, selvstuderende og andre med behov for arbejde med dansk på begynderniveau.

Encyclopedia of Language and Linguistics. Editor-in-chief Keith Brown; co-ordinating editors Anne H. Anderson et al.

2nd Edition.

Oxford: Elsevier, 2006. 14 bind.

Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.

Hrsg. Sabine Doff og Anke Wegner.

(Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung; Bd. 15). Berlin: Langenscheidt, 2006. 291 s.

- Lindhardsen, Vivian og Bjarne Christensen: Sprogfagernes didaktik. 2. rev. udg. Vejle: Kroghs Forlag, 2006. 208 s. Beregnet til anvendelse i læreruddannelsen, efteruddannelse, pædagogikum eller studiekredse.
- Lund, Karen, Ellen Bertelsen og Marianne Søgaard Sørensen: Muligheder og barrierer – en undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser. Kbh.: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2006. 253 s.
- O'Connell, Sue: Focus on IELTS Foundation. Student's book. Harlow: Longman, 2006. 176 s. (IELTS: International English Language Testing System)
- O'Dowd, Robert: Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence. (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung; Bd. 13). Berlin: Langenscheidt, 2006. 248 s.
- Risager, Karen: Language and Culture. Global flows and local complexity. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. 212 s. (Languages for intercultural communication and education; 11). Indhold findes også på: <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0516/2005021287.html>
- Sproglig konstruktion af kulturel identitet. Sprogfagene til debat. Red. af Merete Birkelund, Anne Magnussen, Nina Nørgaard. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2005. 109 s. Debatbog om fremmedsprogenes betydning i Danmark, Europa og verden i dag samt fremmedsprogfagernes status og rolle i det danske samfund.
- Undervisning af elever med særlige forudsætninger. Redaktion Ole Kyed et al. 2. reviderede og udvidede udgave. Vejle: Kroghs Forlag, 2005. 231 s.
- Undervisning af traumatiserede flygtninge og indvandrere. Dansk som andetsprog med et rehabiliterende perspektiv. Af Charlotte Bie og Jette Skadhauge; redigeret af Peter Villads Vedel. Kbh.: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2005. 91 s.
- Uri, Helene: Hvad er sprog. Dansk bearbejdning af Jens Normann Jørgensen og Tore Kristiansen. Dansk oversættelse ved Ole Thornye. Kbh.: Akademisk Forlag, 2006. 198 s.
- Referencer fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks base.
- Infodok/DPB [www.dpb.dpu.dk/infodok](http://www.dpb.dpu.dk/infodok)

Næste nummer af Sprogforum udkommer december 2006  
**It og sprogundervisning**

Hidtil er udkommet:

- 1994/95:** Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); Nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); Nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996:** Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); Nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); Nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997:** Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); Nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); Nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998:** Nr. 10: Sprogtilegnelse (udsolgt); Nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); Nr. 12: Sprog og fag
- 1999:** Nr. 13: Internationalisering; Nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); Nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000:** Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); Nr. 17: Brobygning i sprogfagene; Nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001:** Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; Nr. 20: Task (udsolgt); Nr. 21: Litteratur og film
- 2002:** Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); Nr. 23: Evaluering; Nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003:** Nr. 25: Læringsrum; Nr. 26: Udtale; Nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; Nr. 28: Æstetik og it.
- 2004:** Nr. 29: Nordens sprog i Norden; Nr. 30: Sproglig opmærksomhed; Nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; Nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005:** Nr. 33: H.C. Andersen; Nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; Nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006:** Nr. 36: Sociolingvistik

De fleste artikler vil, når oplaget er udsolgt, kunne ses i fuldtekst på forlagets hjemmeside:  
[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

– hvorfra de frit kan skrives ud.

Tidsskriftet  
Sprogforum udgives af  
Danmarks Pædagogiske  
Universitets Forlag og  
Institut for Pædagogisk Antropologi,  
Danmarks Pædagogiske  
Universitet.

**Danmarks Pædagogiske  
Universitets Forlag**  
*Danish University of Education Press*

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitet  
Rektoratet  
Emdrupvej 54  
2400 København NV

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

