

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Metodeafsnit	3
Begrebsafklaring	4
Grammatik	4
Eksplicit < > implicit viden	5
Produkt- < > procesforståelse	7
Sprogtilegnelse	8
Hvad er målet med fremmedsprog, og hvorfor skal vi overhovedet lære engelsk? .10	
Et skolehistorisk perspektiv på fremmedsprog	10
16. - 17. årh.	10
19. – 20. årh.	11
Den Blå Betænkning.....	12
Fremmedsprog 1976.....	13
Faghæfte 1995.....	13
21. årh.	15
Formålsparagraffen for faget engelsk	16
Pragmatisk dannelse	17
Delkonklusion	19
Hvordan kan vi undervise i grammatik?	20
Empiri - casebeskrivelse	20
Forbehold.....	20
Analyse og diskussion af empiri	21
Situation 1.....	21
Situation 2.....	23
Knud Illeris' læringsteori	26
Faghæfte 2, 2009	28
Evaluerings & prøver	28
Den nationale test.....	30
FSA.....	32
Konklusion	33
Perspektivering	35
Litteraturliste	36
Bilag 1	41

Indledning

Siden 2004 er danske skoleelever blevet undervist i engelsk fra 3. klasse, og det anbefales nu, at dette begyndelsestidspunkt rykkes ned til 1. klasse med henblik på at ruste eleverne til en fremtid i en globaliseret verden, hvor det fælles kommunikationsmiddel er engelsk (*Sprog er nøglen til verden*, 2011, p.8). Dette indikerer en udvikling hen imod tosprogethed, hvor engelsk er det sprog, der muliggør integration i et globalt samfund. Dette kræver, at vores elever i folkeskolen tilbydes den bedste engelskundervisning, så de kan opnå de engelskfaglige kompetencer, der er blevet nødvendige for menneskets fulde livsudfoldelse, og som gør dem i stand til at agere sprogligt hensigtsmæssigt i en tilværelse med andre på tværs af landegrænser.

Hvor der i en lang årrække har været fokus på elevernes fluency¹ i engelskundervisningen, er jeg af den opfattelse, at der nu er behov for, at der kommer fokus på accuracy². Robert McCrum mener at kunne se, at det engelske sprog bevæger sig hen imod et distinkt sprog, globish, et sprog som redskab, neutralt og forståeligt (Hansen, 2010, p.1). Det kan næppe være målet med engelskundervisningen i folkeskolen at vende tilbage til en undervisning, som bygger på at give eleverne et brugssprog, men der må sigtes højere, hvis eleverne skal være troværdige samtalepartnere og kunne begå sig på lige fod med andre i en internationaliseret verden.

Derfor mener jeg, at det er nødvendigt at stille skarpt på grammatik, som er en del af elevernes lingvistiske kompetencer, og som ifølge undervisningsvejledningen i faghæftet *"giver mere kompetence, flere valgmuligheder og dermed flere redskaber som sprogbruger"* (Fælles mål, 2009, p.38). Sproglig viden kan i høj grad medvirke til, at eleverne tilegner sig et præcist og nuanceret sprog, der er en kompetence, som jeg mener er en forudsætning for langt størstedelen af eleverne i folkeskolen, hvis målsætningen er, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse og 50 % en videregående uddannelse.

Som engelsklærer bliver det betydningsfuldt, hvordan jeg fortolker faghæfte 2, 2009 med henblik på sprog- og sprogtilegnelse, da dette er selve rammen om sprogundervisningen. Tolkningen af faghæftet bliver yderligere interessant i forhold til sammenhængen mellem sprog- og sprogtilegnelse, sammenholdt med det eleverne bliver testet i, bl.a. i de

¹ Sprog som fremkommer spontant, flydende og med en vis lethed.

² Præcist og korrekt sprogbrug.

ationale test. En af kvalitetsindikatorerne for god evaluering er nemlig overensstemmelsen mellem målet med undervisningen, undervisningstilgangen og måden, hvorpå der evalueres (Petersen & Thrane, 2011, p.46). Den voldsomme interesse for PISA resultater og de nationale test er kun nogle af de tendenser, der peger på, at vi befinder os i en tid, hvor målelige resultater og forskningsbaseret viden er et samfundsmæssigt krav.

Med kravet om øget faglighed, forhåbninger om tidlig påbegyndt engelskundervisning, bedre sammenhæng mellem mål og evaluering og en personlig holdning til, at den kommunikative engelskundervisning kan have gavn af et større hensyn til lingvistisk kompetence, mener jeg, at denne problemstilling bliver interessant:

Hvordan kan eksplicit grammatikundervisning gøres til implicit viden hos eleven og hvordan hænger sprog- og sprogtilegnelsessynet i faghæfte 2, 2009, sammen med hvad eleverne bliver prøvet i?

Metodeafsnit

Før jeg vil behandle min problemstilling, vil jeg kort definere, hvad termen grammatik dækker over, og hvordan jeg anvender begrebet eksplicit grammatikundervisning. En redegørelse for produkt- og procesforståelsen af grammatik bliver ligeledes vigtig, da disse distinkte forståelser kan frembringe viden om, hvordan de vil præge lærerens tilgang til grammatikundervisningen i skolen. Krashens berømte skelnen mellem tilegnelse og indlæring har været genstand for megen diskussion i sprogforskningsverden, og teorien har også stor betydning for denne opgave, da min problemformulering indeholder en anden sprogtilegnelsesforståelse end den hos Krashen. Derfor vil jeg redegøre for forskellige sprogtilegnelsessyn, som belyses ud fra sprogforskningen. Som modstilling til Krashen vil jeg inddrage Richard Schmidt, Merrill Swain og Rod Ellis, da disse alle har været inspirationskilder i denne arbejdsproces og er i overensstemmelse med mit sprogtilegnelsessyn.

Herefter undersøger jeg, hvorfor vi overhovedet skal lære engelsk. For at komme frem til dette, vil jeg anvende sprogforskningen og karakterisere fremmedsprogenes udvikling i skolen ud fra et skolehistorisk perspektiv. Latinskolernes grammatikundervisning fra det 16.-17. århundrede står som et eksemplarisk eksempel på undervisning, som udelukkende bygger på akkumulation af sprogets enkeltelementer med fokus på læse- og skrivefærdigheder. Ved at karakterisere den efterfølgende skoleudvikling inden for fremmedsprogene kan jeg tydeliggøre, at det er denne undervisningstradition, som

skolereformerne prøver at kæmpe sig ud af. Da opgavens omfang umuliggør, at jeg inddrager alle ændringerne omkring fremmedsprogene, vil jeg koncentrere mig om folkeskoleloven fra 1937, undervisningsvejledningerne fra 1958 (Den blå betænkning) og 1976, samt faghæftet fra 1995. Dette gør jeg på baggrund af, at der i disse år var ændringer for formålet i faget engelsk, som peger frem mod de seneste ændringer, der er kommet til i 2009. Formålet for faget engelsk og Deweys pragmatiske dannelsesbetragtning vil i den sammenhæng også inddrages, da dette kan være med til at belyse grammatikkens berettigelse i undervisningen samt give det nødvendige perspektiv og gyldighed for, at eleven igennem fremmedsprogsundervisning rustes til at blive en kommunikativ kompetent og demokratisk medborger i et flersproget samfund.

For at komme nærmere ind på, hvordan jeg kan undervise i grammatik, vil jeg analysere og diskutere en engelsk responsgivningssituation fra dette års praktik. Denne kan give mig indblik i, hvordan et eksplicit fokus på grammatik kan understøtte elevens sprogtilegnelse. Derudover inddrages Knud Illeris' læringsbegreb, da denne ser på læringssituationen ud fra tre vigtige dimensioner, som alle står i interdependens med hinanden, og som jeg må tage hensyn til i planlægningen af undervisningen. Faghæftet for engelsk vil også blive inddraget, for at udlede, hvordan grammatikundervisningen bør udføres.

Dette leder mig til sidst frem til at diskutere, hvordan sprog- og sprogtilegnelsessynet i faghæfte 2, 2009 hænger sammen med, hvad eleverne bliver prøvet i. Til at belyse denne vinkel vil jeg inddrage den nationale test i engelsk og folkeskolens skriftlige afgangsprøve fra maj 2010.

Når jeg i opgaven henviser til "eleven" og "læreren", så er det delvist for at undgå sproglige gentagelser, men også fordi "lærner" er et anerkendt begreb inden for sprogteorier, hvor det anvendes om personen, der er ved at lære et fremmedsprog.

Hvor der ikke refereres til en bestemt elev, lærer eller lærer, bruger jeg konsekvent "han".

Begrebsafklaring

Grammatik

Grammatik er et metasprog, som giver os et sprog om sproget. Grammatik kan helt konkret give os adgang til at systematisere et sprogs egenskaber og formidle dets funktioner. Arbejdet med grammatik har hovedsageligt bestået i at påvise sprogets mikrostrukturer, hvilket består af bl.a. morfologi, syntaks, fonologi, semantik og pragmatik (Gregersen, et al., 2005, p.56).

Generelt har der i arbejdet med grammatik været fokus på morfologi og syntaks. Disse omhandler hhv. ordklassers bøjninger og regler for sætningskonstruktion, hvilket i en engelskfaglig sammenhæng også er nogle af de hovedområder, eleven skal beskæftige sig med.

Hvad angår områderne fonologi, semantik og pragmatik berører de andre aspekter af sproget - så som ordenes udtale, ord og sætningers betydning samt forståelse og tilpasning af sproget til den situationelle kontekst.

Den pragmatiske del af sproget har været under udvikling i tilknytning til bevægelsen fra en produkt- til procesforståelse af sproget. Igennem sprogforskningen er det blevet påvist, hvor bærende og betydningsfuldt det er at besidde andre sproglige kompetencer end lingvistiske for fuldt ud at kunne beherske et sprog receptivt såvel som produktivt (Tornberg, 2005, p.27). For at kunne forstå en sproglig ytring kræves det ikke blot, at læreren kan forstå og forklare dens enkelte bestanddele ud fra eksempelvis sprogets regler, men at han også kan forstå meddelelsen ud fra dens kontekst.

Grammatikundervisning er ofte blevet associeret med faget tysk. Her har læreren måske oplevet det deduktive princip, hvor undervisningen er bygget op over lærerens slaviske gennemgang af forskellige grammatiske områder, udenadslæren af regler og remser, hvorefter eleven er blevet sat til at reproducere sprog på baggrund af det lærte uden at have den kommunikative situation for øje. Således bliver sproget anset som produkt frem for proces. I denne opgave refereres grammatikundervisning til en forståelse af sprog som værende både produkt såvel som proces, hvor gennemgang af forskellige grammatiske områder ikke er udelukket, men hvor de finder sted i en kommunikativ kontekst med anvendelsen in mente. Derfor lægger min definition af grammatikundervisning sig nært op ad Lise Hedevangs; *"Grammatikundervisning betegner en undervisning, som eksplicit men ikke nødvendigvis udelukkende fokuserer på formelle og/eller strukturelle træk ved målsproget med henblik på udvikling af lørners intersprog i retning af stadig større lighed med dette"* (Hedevang, 2003, p.12).

Eksplicit <> implicit viden

Enhver sproglærer må tage stilling til, hvordan læreren udvikler og tilegner sig den nødvendige viden, som gør ham i stand til at udføre spontant og præcist flydende sprog. Dette vil være afgørende for lærerens didaktiske tænkning. Derfor er det også vigtigt, når jeg i min problemformulering hæfter mig ved udtrykkene eksplicit grammatikundervisning og implicit viden tydeliggør, hvordan jeg forstår og anvender de to udtryk, og hvordan disse

hænger sammen med mit sprogtilgængeligheds syn. Først og fremmest sætter jeg lighedstegn mellem begrebet eksplicit grammatikundervisning og eksplicit viden. Dette gør jeg for at betone mit sprogtilgængeligheds syn, som bygger på en forståelse af, at eksplicit grammatikundervisning - også forstået som elevens deklarative viden³ - kan understøtte elevens sprogtilgængelse.

Implicit viden – også forstået som procesviden - handler derimod om lærerens evne til at anvende sprogets regler i kommunikation uden opmærksomheden eller bevidstheden rettet mod disse. I overensstemmelse med Rod Ellis ser jeg således den implicitte viden som intuitiv og forholdsvis tavs, medens den eksplicitte viden bygger på elevens bevidste opmærksomhed mod sprogets elementer (Ellis, 2009, p.11).

Hvis undervisningen bygger på eksplicit grammatikundervisning, vil læreren først og fremmest tilstræbe at henlede lærerens opmærksomhed mod sprogets struktur eller form under læringsprocessen. Dette kan gøres enten deduktivt eller induktivt. Hvis undervisningen derimod bygger på implicit grammatikundervisning, så antages det, at der ikke er noget behov for at fokusere på sprogets formaspekt. Så længe læreren er engageret i kommunikation og betydningsudveksling vil tilegnelsen af form ske af sig selv (Haastrup, 2004, p.9). Igennem sprogbadningsprogrammer⁴ er det dog blevet evident, at læreren opnår et forholdsvis flydende sprog - men til gengæld ikke tilegner sig et præcist sprog (Lindhardsen & Christensen, 2006, p.26). Som Karen Lund formulerer det, så er formålet med engelskundervisningen hverken det flydende forkerte eller det hakkende korrekte, og en del af at være kommunikativ kompetent forudsætter grammatisk kompetence således, at kommunikationen kan forløbe gnidningsfrit (Lund, 1999, p.30).

Jeg er selv af den mening, at implicit grammatikundervisning kan være utilstrækkelig, når visse underliggende grammatiske regler skal udledes af læreren selv, men er naturligvis klar over, at tilgangen skal afpasses læreren og indholdet.

Engelskundervisningens udfordring består for mig at se i at få de to vidensformer – eksplicit og implicit viden - til at gribe ind i hinanden, så der ikke bliver et ensidigt fokus på hverken den ene eller den anden. Dermed berører jeg interface spørgsmålet som omhandler, hvorvidt eksplicit viden kan konverteres til implicit viden eller facilitere tilegnelsen af denne (Ellis,

³ Elevens bevidste viden, som kan udtrykkes i ord og sættes ofte i forbindelse med ”færdighed” (Ellis, 2009, p.11).

⁴ Sprogbadning er en proces, hvor eleven udsættes for så meget korrekt målsprog som muligt, uden et bevidst sprogligt fokus. Det at eleven udsættes for positivt input vil if. Krashen medvirke til, at eleven tilegner sig langt mere sprog end ved eksplicit fokus på grammatik (Lindhardsen & Christensen, 2006, p.118)

2009, p.20). Der er i alt tre positioner i spørgsmålet interface. Den ”svage position” er i overensstemmelse med mit sprogtilegnelsestsyn, som fremhæver, at eksplicit viden godt kan blive til implicit viden, men at der dog er begrænsninger for hvornår og hvordan. Ifølge den ”svage interface position” kan eksplicit viden indirekte bidrage til tilegnelsen af implicit viden ved at fremme nogle af de processer, som antages at være ansvarlige for tilegnelsen af fremmedsproget. Implicitte og eksplicitte læreprocesser arbejder således sammen i sprogtilegnelsestsynet og er dynamiske samt finder sted bevidst såvel som ubevidst (Ibid., 2009, p.20).

Produkt- <> procesforståelse

Grammatik og sprog kan ansues som værende produkt eller proces (Tornberg, 2005, p.116). Begge forståelser er vigtige med henblik på lærerens sprogudvikling. I faget engelsk har der været en bevægelse fra produkt- til procesforståelse. I produktforståelsen fokuseres der på sprogets regler, som beskriver formsystemet og dets indbyrdes interdependens og sprogsynet er derfor strukturalistisk. Grammatik ses her som et substantiv – noget som er. Procesforståelse har derimod anvendelsesmulighederne for øje og ser grammatik, som et verbum – *”In other words, grammar is not simply a thing. It is also something that you do”* (Thornbury, 2001, p.1). Grammatik er således i denne forståelse noget der gøres med henblik på at få den kommunikative situation til at lykkes. Dette hører dermed ind under det funktionelle sprogsyn. Disse to forståelser adskiller sig ikke kun i sprogsynet, men de er også forskellige i deres lærings- og tilegnelsestsyn, hvilket resulterer i forskellige undervisningstilgange. Den mest genkendelige produktforståelse i sprogundervisningen er grammatik- og oversættelsesmetoden, også kendt som ”fokus på formS”. Her undervises grammatik efter det deduktive princip, og undervisningen foregår på modersmålet. Indlæring og forklaringer af regler er det primære, hvorefter den indlærte viden anvendes til at oversætte tekster fra modersmålet til målsproget. Læreren tilegner sig således sproget ved at tilegne sig de korrekte sproglige vaner igennem terperi af regler og oversættelser, og sproget ses som et system, der er bygget op af grammatiske elementer (Tornberg, 2005, pp.28-29). Her mener Scott Thornbury, at det er fejlagtigt at antage, at en undervisning i produktet automatisk fører til tilegnelsen af processen (Thornbury, 2001, p.2). At kunne beskrive og forklare sprogets regler leder ikke nødvendigvis frem mod at kunne bruge sproget i kommunikation. I modsætning hertil finder vi den direkte metode, også kendt som ”fokus på mening”, som anskuer grammatikundervisning ud fra en procesforståelse. Denne tager udgangspunkt i, at sprogundervisningen udelukkende skal

foregå på fremmedsproget frem for via modersmålet jf. fokus på formS. Med den direkte metode tages der afsæt i Noam Chomskys teori om, at mennesket har medfødte erkendelsesevner, som gør ham i stand til at lære sprog, så længe han er udsat for sproget, altså en tilegnelsesproces som ligner modersmålstilegnelsen (Lindhardsen & Christensen, 2002, p.14). Her bliver det grammatiske arbejde nærmest udelukket på bekostning af det talte sprog. Grammatik indføres induktivt ved, at læreren selv skal komme frem til de bagvedliggende principper, og sproget betragtes, som et redskab til at kommunikere med (Tornberg, 2005, p.33). Ud fra Thornburys fejlslutning kan det formodes, at denne også kan vendes om, således at en undervisning i processen ikke fører til tilegnelsen af produktet, hvilket kan være behjælpeligt i lærerens tilegnelsesproces jf. den svage interfaceposition. En produkt- eller procesforståelse fremstår derfor enkeltvis som utilstrækkelig, og det må tilstræbes at forene disse, således at læreren både kan grammatikken men også grammaring⁵.

Sprogtilegnelse

EksPLICIT og implicit læring er begreber som er opstået inden for kognitiv psykologi. Den implicite læringsproces gør ikke i samme omfang krav på lærerens opmærksomhed eller hukommelse som den eksplicite, og det vil derfor ikke være en bevidst proces, hvor læreren vil kunne sætte ord på det lærte. Den eksplicite læringsproces involverer derimod hukommelsen og gør derfor krav på arbejdshukommelsen. Denne er dermed, i modsætning til den implicite, en bevidst og intentionel proces, hvor læreren kan beskrive egen læring (Ellis, 2009, p.7).

Ved at skelne mellem disse to læringstyper og læringsprocesser er det nærtliggende at se dem i lyset af Krashens sprogtilegnelsesteori, hvor han skelner mellem tilegnet (acquisition) og tillært (learning) viden. Den implicite læring ses her i sammenhæng med begrebet tilegnet viden og den eksplicite i sammenhæng med indlært viden (Lightbrown et al. 2006, p.36). Ifølge Krashen er det kun gennem tilegnelse, at et spontant og flydende sprogbrug opnås, hvorimod det indlærte har til formål, at monitorere sprogbruget således at grammatiske fejl korrigeres (Doughty & Williams, 1998, p.203). Monitorering af sproget kan kun ske i de tilfælde, hvor læreren bevidst arbejder med at producere korrekt sprog og har tilstrækkelig tid til det (Lightbrown, 2006, p.37).

⁵ En færdighed såvel som en dynamisk proces, som læreren gør (Thornbury, 2001, p.1).

Ud fra kognitive betragtninger er der ingen grund til at skelne mellem tilegnet og tillært viden, da lærerens sprogudvikling skal ses som en del af hele lærerens kognitive udvikling og således også forklares ud fra almene læringsteorier (VanPatten, 2003, p.6). Her lægges der vægt på, at det er nødvendigt, at læreren er bevidst opmærksom på det sproglige input⁶ for at kunne informationsforarbejde det. For at kunne forstå eller producere sprog er det derfor nødvendigt, at læreren bruger sine kognitive ressourcer på at registrere inputtet, så det kan forarbejdes i korttidshukommelsen (Kasper & Wagner, 1992, p.13).

Jeg er af den mening, at de eksplicite og implicite læringsprocesser og videnstyper ikke bør ses som dikotomiske upåvirkelige (Ibid., 1992, p.184). De må derimod ses som gensidig afhængige i udviklingen af lærerens flydende, spontane og korrekte sprogbrug.

Det bemærkes, at jeg betragter læring ud fra et pragmatisk sociokulturelt perspektiv, hvor læring ikke kun ses som en individuel tilegnelse af kundskaber, men som relationel, situeret og forudsætter social og aktiv handlen. (Dysthe, 2003, p.135). Læring bliver derfor resultatet af undervisningen, som er intentionelle handlinger, der har til hensigt, at nogen lærer noget.

Richard Schmidt fremfører, at det ikke tilstrækkeligt, at læreren kun er opmærksom (noticing hypothesis) på inputtet, men at dette også skal internaliseres (intake) i lærerens intersprog⁷ (Schmidt, 2010, p.4). Intake bliver en vigtig proces i lærerens sprogtiltagelse, da det er denne, der assimilerer sproget til lærerens intersprog. For at inputtet kan blive til intake er det vigtigt, at inputtet er forståeligt eller bemærkelsesværdigt for læreren. Krashen taler om comprehensible input +1 - et begreb som lægger sig nært op af Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling. Ifølge Krashen tilegner læreren sig sproget så længe inputtet, som han præsenteres for, ligger lidt over, hvad han allerede kan (Lightbrown, 2006, p.37). Dette kan dog være en problematisk tilgang, da det ikke er klart, hvornår vi præcist kan tale om comprehensible input +1 - og derfor også være svært for læreren at evaluere.

Det er ikke kun inputtet og intaket, som spiller en rolle i lærerens tilegnelsesproces, men også muligheden for selv at producere sprog er af betydning.

⁶ Input skal forstås som det sprog en elev hører eller læser, og som har en vis form for kommunikativ hensigt. Inputtet bliver således fortolket ud fra elevens sproglige viden såvel som viden om verden (VanPatten, 2003, p.25).

⁷ Med intersprog henvises der til et sprogsystem, som udvikles på baggrund af det input eleven udsættes for, på vej imod målsproget. Intersproget bygger således på al tilegnet sproglige viden og er systematisk, variabelt og foranderligt (Tornberg, 2005, p.64).

Ifølge Merrill Swain er det nødvendigt, at eleven aktivt producerer eget sprog (outputhypothesis) for at få bevidstgjort, hvilke lingvistiske problemer han står over for, eller hvilket "hul" læreren har i sit intersprog (Doughty & Williams, 1998, p.66). Hun formoder, at dette kan bevirke, at eleven bedre bemærker det sproglige element, hvilket kan aktivere nogle kognitive processer, som kan generere lingvistisk viden. Yderligere fremhæver Swain, at fordelene i at producere eget sprog gør hypotesedannelse og hypoteseafprøvning langt mere tydelig for læreren, da det således er muligt at modtage den afgørende feedback, der kan verificere hypotesen og dermed ændre lærerens intersprog (Gass & Selinker, 2008, p.328). Hypotesedannelse og hypoteseafprøvning er nogle af de vigtigste bestanddele i intersprogsteorien og i lærerens sprogtilegnelsesproces, da læreren kan bruge sine egne erfaringer fra hhv. modersmålet - andre fremmedsprog og målsproget til - sammen med det sproglige input, at danne sig hypoteser om, hvordan målsproget er sammensat.

Som tidligere nævnt var Krashen ikke af den mening, at output var et vigtigt element i lærerens sprogtilegnelse, men så længe han var udsat for comprehensible +1, så ville tilegnelsen af sprogets struktur, i upåvirkelig rækkefølge⁸, finde sted helt naturligt (Lightbrown & Spada, 2006, p.37).

Hvad er målet med fremmedsprog, og hvorfor skal vi overhovedet lære engelsk?

Et skolehistorisk perspektiv på fremmedsprog

16. - 17. årh.

Latin er det ældste skolefag og derfor også det første fremmede sprog i den danske skole (Holm-Larsen, 2002, p.173). Reformationen af den danske kirke i 1536 lagde vægt på, at den enkelte selv skulle tilegne sig kristendommen, hvilket kun kunne ske gennem læsning af biblen. Derfor blev læsefærdigheder en vigtig forudsætning. I forlængelse af dette, blev der oprettet latinskoler i købstæderne. Her blev undervist i latin, græsk og nogle steder hebraisk, dog var denne undervisning forbeholdt overklassens drengebørn.

Undervisningen i latin bestod først og fremmest i at lære at læse de grammatiske regler på dansk, hvorefter det blev vigtigt, at eleverne også forstod reglerne samt lærte dem udenad. Repetition og udenadslæren af glosser og vers var en væsentlig del af al undervisning såvel

⁸ The natural order hypothesis (naturmetodehypotesen): At elever følger en udviklingsproces i deres formelle sprogindlæring, som er uafhængig af undervisning og af elevernes sproglige baggrund eller alder (Tornberg, 2005, p.192)

som oversættelser, hvorfor denne undervisningsmetode også går under navnet grammatik- og oversættelsesmetoden (fokus på formS) (Tornberg, 2005, p. 188).

Læsning af diverse tekster havde ikke til formål at udvide elevernes forståelse eller viden, men derimod at være eksempler på reglernes brug. Tekster blev således midlet, hvormed eleverne opnåede grammatisk viden (Jensen, 1982, pp.113-116).

Det er her tydeligt at se, hvad fortidens formål med en undervisning i latin var. Hvis den enkelte ikke kunne læse biblen og dermed blive bekendt med dens lære, så ville mennesket ikke kunne kende forskel på ret og uret, og således heller ikke blive en god kristen borger. Deri ligger der altså et dannelsessyn, som lægger vægt på, at mennesket kun får værdi gennem lærdom, og latin er midlet, hvormed kulturarven tilegnes. Sproget latin er derfor et dannelsesfag, og i et oplysningsperspektiv er det latinske sprog nøglen til verden, hvor der i undervisningen bliver lagt vægt på den epistemologiske viden (Wackerhausen, 1993, p. 2).

Undervisningen, som hidtil beskrevet, er præget af et behaviouristisk lærings- og tilegnelsessyn. Udenadslære og repetition skal sørge for, at eleven opbygger de rette sproglige vaner, som danner baggrund for den sproglige udvikling. Det er således læreren, der tilvejebringer den rette stimulus, som resulterer i den ønskede ændrede adfærd hos eleven. Der er dermed tale om en formidlingspædagogik og et deterministisk menneskesyn, hvor læreren overfører sin faglige viden til eleven. Deri ligger der en opfattelse af mennesket som passivt af natur, og elevens egen aktive tilegnelsesproces bliver tilsidesat. En undervisning, som bygger på repetition og memorering af grammatiske regler, og som i tekstlæsning kun anvendes til det formål at identificere reglernes brug, har i oversættelsessammenhæng tydeligvis sprogrigtighed som mål. Ifølge Deweys erkendelsesteori kan sandheder udefra dog ikke blot overføres *"Alt afhænger af den aktivitet, som bevidstheden selv gennemlever, når den reagerer på det, som præsenteres udefra"* (Madsen & Munch, 2008, p.152).

Som det vil fremgå af beskrivelsen af fremmedsprogene i et skolehistorisk perspektiv, er det denne latinske undervisningstradition, som skolereformerne søger at fravige.

19. – 20. årh.

Folkeskoleloven fra 1937 adskiller sig markant ved at introducere begrebet om selvvirksomhed (Lov om Folkeskolen, 1937, § 15). Hvor skolen hidtil har været kundskabsmeddelende og opdragende, skal der nu lægges vægt på at opøve eleven til selvvirksomhed, således at dannelsesprocessen udspringer fra eleven selv, og gør ham i stand til at tage stilling og handle. Vi har her med det pædagogiske paradoks at gøre, som

problematiserer skolens opdragelsesopgave – ”*Hvordan kan man gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?*” (Oettingen, 2001, p.9).

Hidtil har det kun været særlige elever, som fik adgang til sprogundervisning jf. folkeskoleloven 1937 § 19 stk. 3, men i folkeskoleloven fra 1958 gives alle elever rettigheden til mindst ét fremmed sprog, da hhv. engelsk eller tysk bliver gjort obligatorisk i 6. klasse. Det er her interessant at se, at det er valgfrit, om skolen vil tilbyde engelsk eller tysk, da der således ikke henvises til, hvilket sprog skal vægtes højere. Ikke desto mindre anbefaler udvalget for Den blå betænkning, at det vil være formålstjenligt med engelsk frem for tysk. Et valg som dog kun begrundes ud fra praktiske årsager, så som skoleskift (Undervisningsvejledning for folkeskolen 1, 1958, p.19).

De reformpædagogiske synspunkter kommer til at indtage skolen og gør dermed langsomt en ende på den lange undervisningstradition, som har bygget på udenadslære, overhøring, mekanisk klasseundervisning og material dannelse (Hermansen & Krejsler, 2005 p.65).

Den Blå Betænkning

Det herskende fokus på læsefærdigheder, som indtil da havde til hensigt at give adgang til Guds ord, blev ikke længere det bestemmende for fremmed sprogene, men der opstod et behov for, at eleven udviklede et brugssprog (Undervisningsvejledning for folkeskolen 1, 1958, p.189). Den blå betænkning fra 1958 må siges at være en milepæl for fremmed sprogene i skolen. For det første ændres terminologien fra ”fremmed sprog” til en sammenskrivning af ordet ”fremmedsprog”. Ifølge Signe Holm-Larsen er dette en interessant indikation for en forskydning af fokus, fra at se sprogene som uafhængige til ”*øget vægt på lighederne mellem sprogene frem for forskellene, ikke blot lingvistisk set med hensyn til ordforråd og grammatik, men også pædagogisk, bl.a. i spørgsmålet om opbygning af strategier for sprogtilegnelse*” (Holm-Larsen, 2002, p.20). For det andet bliver det nu vigtigt, at eleven i engelsk og tysk får færdigheder i at benytte sproget mundtligt og i beskedent omfang også skriftligt (Undervisningsvejledning for folkeskolen 1, 1958, p.189). Således er det ikke længere læsning og skrivning, som er det centrale, men eleven skal kunne udvikle et sprog, som sætter ham i stand til at kommunikere med andre mennesker. Eleven skal ikke længere lære fremmedsprog med det formål at blive indført i de kristne skrifter, men opnå et brugssprog, som først og fremmest understøtter personligheds- og karakterdannelsen (Ibid., 1958, p.28) I en tid hvor det ikke længere er den kundskabsmeddelende undervisning, som er målet, men en udviklingspraksis som bygger

på elevens interesser og aktiviteter, må mennesket nødvendigvis også anses som aktivt i sin egen tilegnelsesproces. Det afgørende i et dannelsesperspektiv bliver derfor den individuelle udvikling af handlekompetencer, og med en niveaudelt skole kan der tilnærmelsesvis være tale om en individualistisk præstationsideologi (Henriksen, 1996, p.11).

Ifølge Den blå betænkning 1, for engelsk i 6. og 7. klasse er det ikke tilsigtet, at grammatik skal være en selvstændig disciplin, men den skal derimod indøves praktisk i forbindelse med læsningen, således eleven får godt kendskab til de simpleste grammatiske fænomener (Ibid., 1958, p.189). Der bliver således lagt vægt på, at grammatik bliver en integreret del af den undervisning, som opstår gennem meningsfuldt tekstarbejde. Grammatik bliver dermed ikke en øvelse i at oversætte, og konstruere sætninger og formulere de dertilhørende regler, men en øvelse i sproglig opmærksomhed, hvor eleven opfordres til at finde eksempler i tekster på et grammatisk fænomen. Grammatik skal sættes ind i en kontekst. Det er således tydeligt at se bevægelsen væk fra formidlingspædagogikken, og der lægges nu vægt på egenerfaringen, hvor elevens læring ses som en aktiv proces.

Fremmedsprog 1976

I 1976 udkommer der en fælles undervisningsvejledning for fremmedsprogene, som bygger på helt nye formål for sprogfagene. Engelsk bliver nu allerede obligatorisk fra 5. klasse, og der lægges vægt på, at sproget skal ses som et kommunikationsmiddel af praktisk værdi (Undervisningsvejledningen 2, 1976, p.11). Dette skal ses i lyset af en begyndende orientering ud imod verden, og det voksende internationale samarbejde medfører, at der er behov for sprogkyndige medborgere. Yderligere bliver det ekspliciteret, at der sigtes mod at engelsk skal være alles andetsprog, og at det engelske sprogs betydning som førende verdenssprog er en naturlig konsekvens af udviklingen (Ibid., 1976, p.9). Således får engelskfaget status som det vigtigste sprogfag i skolen. Den direkte metode bliver i den sammenhæng introduceret (Tornberg, 2005, p.31).

Faghæfte 1995

Engelsk bliver med den nye folkeskolelov i 1993 allerede påbegyndt i 4. klasse og i 1995 kommer der nye faghæfter for fremmedsprogene. Siden det sidste faghæfte udkom er der gået omtrent 20 år, og det er derfor ikke overraskende, at der inden for sprogtilægnelsesforskningen er sket enorme ændringer, hvilket ses afspejlet i de nye faghæfter.

Faghæftet for engelsk er nu inddelt i centrale kundskabs- og færdighedsområder, som vi kender fra faghæftet 2009. Det fremhæves dermed, at de kommunikative færdigheder - lytte, tale, læse og skrive - skal ses i sammenhæng med de tre kundskabsområder - sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse og kultur og samfundsforhold - og er hinandens forudsætninger. Ifølge faghæftet lægges der vægt på, at sproget anses som et kommunikationsmiddel såvel som et redskab, hvorfor det bliver nødvendigt, at læreren integrerer de enkelte kundskabs- og færdighedsområder i undervisningen, så eleven får de bedste forudsætninger for at lære og bruge sproget (Engelsk - faghæfte 2, 1995, p.10).

Området ”sprog og sprogbrug” omhandler grammatikkens rolle i undervisningen. Eleven skal ikke kun have en viden om sproget, men skal også kunne omsætte denne til sprogbrug. Derved bliver det understreget, at grammatik har sin berettigelse i undervisningen, da den er en del af det at have viden om sprog og sprogbrug (Haastrup, 1997, pp.34-35).

Der er altså tale om en integreret undervisning med fokus på sprogets opbygning såvel som dets funktionalitet, hvorved der lægges afstand til det Krashenske tilegnelsessyn. Det er derfor ikke kun kommunikation som er målet - men også midlet i tilegnelsesprocessen (Lindhardsen & Christensen, 2006, p.118).

Ifølge Haastrup, som var formand for læseplansudvalget, blev der i faghæftets formuleringer vedrørende området sprog og sprogbrug taget hensyn til, at grammatik på folkeskoleniveau skulle støtte elevens forståelse af tekster og elevens egen produktion af talte og skrevne tekster. Derfor blev det ikke udtømmende præciseret, hvilke grammatiske områder, der skulle dækkes på bestemte klassetrin (Haastrup, 1997, p.36). Der blev derimod lagt vægt på, at det sproglige arbejde ikke skulle foregå som en adskilt aktivitet, men det skulle i høj grad integreres i arbejdet med tekster og derfor også bygge på en forståelsesgrammatik jf. procesforståelse frem for produktionsgrammatik jf. produktforståelse (Ibid., 1997, p.35). I læseplanen er disse overvejelser i høj grad blevet implementeret. Fra 4. -7. klasse er der kun vage formuleringer vedrørende, hvilke grammatiske områder der skal afdækkes. Det anbefales dog, at læreren udvælger områder, der har størst betydning for, at kommunikationen lykkes. Først i læseplanens 3. forløb (8.-9. klasse) præciseres centrale grammatiske områder⁹ (Engelsk – faghæfte 2, 1995, p.15).

Sådanne brede målsætninger er udfordrende for lærerens evalueringsdidaktik, da mål, evalueringsaktiviteter og evalueringens anvendelse hænger uløseligt sammen med lærerens planlægning. Hvis læreren ikke formår at operationalisere målsætningerne til konkrete og

⁹ Ordklasser, kongruens, ordstilling, verbernes former og funktioner, pronominer, retstavning og tegnsætning.

nøjagtige læringsmål, kan evalueringen hurtigt ende i antagelser og udelukke, at evalueringsresultaterne kan anvendes og dermed have videre indflydelse på udviklingen af den pædagogiske praksis (Lund & Rasmussen, 2006, p.246). Dette kan således også være grunden til, at accuracy er blevet tilsidesat på bekostning af fluency.

Ser vi tilbage på forrige faghæfter er det evident, at der med faghæftet fra 1995 tilsigtes et kompromis mellem fokus på formS jf. latinskolerne, og fokus på mening jf. den reformpædagogiske skole. Dette sker på baggrund af en diskussion om, hvorvidt fokus på form faciliterer eller påvirker sprogtilægnelsen. En yderligere betydningsfuld ændring i faghæftet fra 1995 er lærerens mulighed for at tage elevens udviklingsstadium i betragtning. Med faghæftets frie formuleringer vedrørende centrale grammatiske områder kan læreren afgøre, hvilke grammatiske regler eleven er moden til at tilegne sig. Dette er nemlig en vigtig faktor ifølge Pienemanns teachability hypothesis¹⁰, da undervisningen ikke vil have nogen indflydelse på elevens produktion af grammatiske former, før han er udviklingsmæssigt moden til at lære dem (Tornberg, 2005, p.121).

21. årh.

Hvor der i faghæftet fra 1995 blev lagt vægt på, at det ikke skulle præciseres, hvilke grammatiske områder, der skulle afdækkes på de enkelte klassetrin er det tydeligt, at faghæfte 2 fra 2009 står som en modsætning til denne. Med nationalt bindende trinmål, indført af undervisningsministeriet, bliver der for hvert forløb præsenteret, hvilket grammatiske områder eleven skal igennem, og via læseplanen bliver det beskrevet, hvordan en sådan undervisningsstruktur kan se ud.

Ifølge slutmålet for faget engelsk efter 9. klasse skal eleven være i stand til at tale og skrive engelsk således at centrale grammatiske regler følges (Fælles mål, 2009, p.4). Hvilke centrale grammatiske regler der her er i spil bliver der ikke præciseret, men det kan antages, at de foregående områder: ental, flertal, nutid, datid, tidsangivelser og verbernes former må være nogle af de omtalte områder, der henvises til (Ibid., 2009, p.13).

Ifølge Karen Lunds hypotese for tilegnelsen af sproglige udtryk og grammatiske funktioner vil sproglige udtryk, som ikke har nogen semantisk og pragmatisk funktion, eller hvor den semantiske og pragmatisk funktion er svært gennemskuelig, være vanskeligere at lære end sproglige udtryk der ud over den grammatiske funktion også har klart gennemskuelige

¹⁰ Grammatiske elementer indlæres i en forudsigelig rækkefølge, og undervisningen kan kun påvirke og udvikle indlæringen i tilfælde af, at eleven er udviklingsmæssigt parat (Tornberg, 2005, p.120).

semantiske og pragmatiske funktioner (Byram et al., 2009, p.98). At der i faghæftet angives et grammatisk progressionsforløb¹¹ henviser til en tilegnelsesforståelse, der er i tråd med Lunds hypotese, og som kan ses som en udvidelse af Pienemanns teachability hypothesis.

Formålsparagraffen for faget engelsk

Som sproglærer er det vigtigt, at jeg forholder mig til, hvad formålet med engelskundervisningen er i den danske folkeskole. At jeg i opgaven beskæftiger mig med grammatik skal ikke ses som et udtryk for, at formålet med engelsk kun er en viden om sprogsystemet og grammatiske områder, men derimod en viden om sprog og sprogbrug, som tager højde for såvel sprogets formelle som strukturelle sider. Grammatik er derfor en underliggende støtte og facilitator i elevens sprogtilegnelse i en kommunikativ undervisning.

Ser vi på formålsparagraffen for faget engelsk hhv. stk. 1 og 2 står der:

”Stk. 1. Formålet med undervisningen i engelsk er, at eleverne tilegner sig sproglige og kulturelle kundskaber og færdigheder, således at de kan anvende engelsk som kulturteknik i forskellige sammenhænge, udvikler bevidsthed om sprog og sprogtilegnelse og opnår indsigt i det engelsk sprogs globale rolle.

”Stk. 2. Undervisningen skal (...) bidrage til, at eleverne bevarer lysten til at beskæftige sig med sprog og kultur til fremme af deres alsidige udvikling” (Fælles Mål, 2009, p.3).

Grunden til at jeg vælger at inddrage disse stykker til besvarelsen af, hvorfor vi skal lære engelsk er, at de kendetegner fagets mange facetter. Engelsk har ikke kun til formål, at eleven skal tilegne sig kundskaber og færdigheder der gør ham i stand til at anvende sproget bredt, men at beskæftige sig med sprog bliver også midlet, hvormed han lærer kulturen.

I stk. 2. bliver det fremhævet, at arbejdet med sprog og kultur er til fremme af elevens alsidige udvikling. Dermed anses faget ikke blot som et rent færdighedsfag, men fagets karakterdannende funktion bliver også prioriteret.

Det internationale samfund er blevet en integreret del af vores nationale identitet, og det er afgørende for elevens fremtid at opnå interkulturelle og sproglige kompetencer, som kan give ham mulighed for at blive en aktiv deltager i denne globaliserede verden. Kulturel forståelse er en vigtig faktor set i forhold til at kunne forstå samspillet med andre

¹¹ At vise fornemmelse for ental, flertal, nutid og datid skal ske efter 4. klasse og tidsangivelser og verbets former efter 7. klasse (Fælles mål, 2009, p.13)

mennesker, og for at kunne blive en troværdig samtalepartner må der fordres præcision i sproget.

Pragmatisk dannelse

Når jeg taler om, at der skal fokuseres på eksplicit grammatikundervisning, så der tages mere hensyn til elevens accuracy, kan det føre til en antagelse om dannelsen af den enkeltes ”smag” i et selvdannelsesperspektiv. Med argumenter for, at engelskfaglige kommunikative kompetencer skaber mulighederne for, at eleven kan blive en aktiv deltager i den internationaliserede verden, kan det lyde som et selvdannelsesprojekt, hvor markedet er det, som eleven skal dannes i forhold til. Det er dog ikke ud fra et sådan selvdannelsesperspektiv jeg taler, men derimod en pragmatisk dannelsesforståelse, hvis mål det er at danne eleven til at kunne erkende og handle praktisk fornuftigt i demokratiske fællesskaber (Brinkmann, 2007, p.22).

Da vi lever med en uforudsigelighed med hensyn til hvilke handlinger, der i fremtiden vil være til det fælles bedste, må uddannelsens mål være at gøre eleven i stand til at fortsætte sin uddannelse med en konstant videreudvikling af de handleevner der kræves i konkrete sociale situationer, og giver ham evnen til at handle under kontingente omstændigheder (Brinkmann, 2007, p.13). Samme synspunkt vægtes også i folkeskolens formålsparagraf, hvor det bl.a. er folkeskolens opgave at forberede eleven til videre uddannelse og give ham lyst til at lære mere (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2009). Der er således tale om livslang læring og kompetenceudvikling, hvor handlingsorientering, fleksibilitet og omstillingsparathed bliver centrale elementer i elevens uddannelse (Illeris, 2011, p. 38).

Derfor bliver det vigtigt, når eleven skal beskæftige sig med engelsk grammatik, at det ikke bliver en individuel mekanisk opøvelse i regler og remser, men derimod en grammatikundervisning, der tilgodeser at eleven tilegner sig kundskaber ved at deltage i praktiske undersøgende aktiviteter, som giver mulighed for at interagere med omgivelserne (Madsen & Munch, 2005, p.13).

Ifølge Dewey vil det altid være uforudsigeligt, hvilke præcise sæt af livsbetingelser mennesket vil få brug for i fremtiden, og det bliver derfor betydningsfuldt, at det forberedes til en fremtid med evner til selvforvaltning, *”det vil sige at opøve det, så det har fuld rådighed over alle sine evner (...) så dets dømmekraft er stor nok til at fatte de betingelser, som den skal udøves under; og så handlekraften opøves i at fungere økonomisk og effektivt”* (Madsen & Munch, 2008, p. 21).

Da den pragmatiske dannelsesforståelse er handlingsorienteret og tager højde for, at vi lever i en kontingent verden, leder den ikke efter absolutte og endegyldige svar på uddannelsens indhold, hvilket jeg mener, er dens force. Når jeg derfor lægger vægt på, at det er elevens evner til selvforvaltning, som er uddannelsens mål, så må indholdet i undervisningen vælges på baggrund af elevens interesse, så det kan involvere eleven i aktiviteterne. Dermed vil indholdet have et formål, som har betydning for eleven og dermed udgøre drivkraften, som er nødvendig i viljen til at udføre opgaven (Madsen & Munch, 2005, p.150).

Grammatikundervisning vil derfor ikke kun blive betragtet som et redskab for at nå et mål, men som midlet for handling. Dette underbygger også behovet for en integreret kommunikativ grammatikundervisning, da løst fokus på grammatik kan virke dræbende for motivationen. Det er først i kommunikationen, at læreren kan få indblik i elevens nuværende erfaringer og derudfra danne sig en foreløbig handlingsplan. En handlingsplan der konstant ændres alt efter elevens omstændigheder (Madsen & Munch, 2005, p.121).

Illeris ser en bred politisk og forskningsmæssig enighed om, at hvis unge ikke får en kompetencegivende ungdomsuddannelse, så kan det medføre, at Danmark vil have problemer med at opretholde levestandarden og konkurrenceevnen i et globaliseret videnssamfund (Illeris, 2009, p. 80). Det er oplagt, at selvdannelsestænkningen i disse år har gode vilkår, da den sætter fokus på den enkeltes subjektive udvikling og selvrealisering, og den er også med til at fremme konkurrenceaspektet i samfundet. Jeg er dog af den overbevisning, at vi må holde fast i en dannelsesstænkning, som betænker fællesskabet og demokratiet, samtidig med at vi tager markedets krav om fleksibilitet og forandringsparathed i betragtning.

Det vil være forkert at gå tilbage til en ensliggørelse, hvor uddannelsens mål er at indføre eleven i de kristne skrifter eller oplysningstidens indprentning af viden og færdigheder, derimod må elevens evne til udvikling styrkes, hvilket vil gøre ham i stand til at fortsætte sin uddannelse, så han bliver bedre rustet til at håndtere fremtidige krav (Madsen & Munch, 2005, p.74). At kunne håndtere fremtidige krav kræver, at eleven både kan navigere i det nationale demokratiske fællesskab, men ligeledes det internationale. Her er Peter Kemps verdensborgerbegreb nyttigt at inddrage. Ifølge Kemp er verdensborgeren *"(...) det menneske, der forstår sig selv som borger i to samfund: det nationale, som det er født ind i eller er optaget i – og det universelle, som det tilhører blot i kraft af at tilhøre menneskeheden"* (Kemp, 2003, p.11). For at kunne være en del af begge samfund fordres der således fremmedsproglige kompetencer. Derudover følger der rettigheder og

forpligtigelser med til at være verdensborger, og eleven skal således være i stand til at tage ”(...) *nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden*” (Ibid., 2003, p.7). Hvor der i en selvdannelsestænkning lægges vægt på, at individet skal frigøres af et bestemt fællesskabs værdier, så lægger den pragmatiske dannelsesforståelse vægt på, at der i fællesskabet er noget, der binder os sammen - vores handlinger. Ifølge Løgstrup har den enkelte aldrig med et andet menneske at gøre, uden han holder noget af dets liv i sin hånd (Løgstrup, 1956, p. 36). Dette kræver således, at vores handlinger ikke kun træffes ud fra, hvad der er bedst for den enkelte i en national sammenhæng, men må hvile på det, der er det internationale fælles bedste, hvilket er at bidrage til løsninger af globale problemer.

Delkonklusion

Sprogundervisningen har taget afsæt i en formidlingspædagogik, hvor det strukturalistiske sprogsyn og det behaviouristisk tilegnelsessyn har været rammesættende for undervisningen. Her er grammatik blevet betragtet ud fra en produktforståelse, og undervisningens omdrejningspunkt har været, at eleverne tilegnede sig de korrekte sproglige vaner gennem terperi af regler og oversættelser.

Efterfølgende er den direkte metode blevet implementeret, og man er gået væk fra det endimensionelle fokus på sprogets form til udelukkende at beskæftige sig med sprogets mening, hvor det antages, at tilegnelsen af sprogets form vil ske automatisk, hvis læreren er engageret i kommunikationen og betydningsudvekslingen.

Disse tilgange har begge vist sig at være utilstrækkelige, da der henholdsvis har været fokus på enten lærerens accuracy eller fluency.

Med et nuværende funktionalistisk sprogsyn og kommunikativt tilegnelsessyn bliver det afgørende, at læreren medtænker både accuracy og fluency i undervisningen, så læreren bliver i stand til at udtrykke sig præcist og nuanceret - såvel som flydende og spontant.

I betragtning af, at eksplicit viden godt kan transformeres til implicit viden, og at eksplicite og implicite læringsprocesser og videnstyper er gensidige afhængige, vil jeg analysere en praksiserfaring fra dette års praktik i en 6. klasse for at finde frem til, hvordan eksplicit fokus på grammatik kan understøtte elevens sprogtiltagelse.

Hvordan kan vi undervise i grammatik?

Empiri - casebeskrivelse

To elever skal have respons på et skriftligt produkt, som de har afleveret. Et af målene var, at de skulle vise fornemmelse for singularis og pluralis, hvilket jeg har konstateret, at de har besværligheder med.

Elevers intersprog er et individuelt foranderligt sprogsystem. Ved at kigge på elevernes intersproglige huller, kan jeg anvende denne viden i min formative evaluering af eleverne, hvilket giver mig en fornemmelse af, hvor de befinder sig i deres sproglige udvikling, og hvor jeg som lærer kan og bør sætte ind, så deres sproglige udvikling støttes.

Målet for responsgivning bliver derfor ikke kun at kommentere på deres opgave, men også at hjælpe eleverne videre i deres intersproglige udvikling.

Jeg beder først den ene elev om at læse den ukorrekte sætning op, hvorefter jeg siger til dem, at de skal fokusere på, om de undres over noget i sætningen. Denne samtale vælger jeg at føre både på dansk og engelsk, således at eleverne kan føle sig trygge i læringsituationen, samtidig med at de får det nødvendige engelsksproglige input, så de kan blive bevidste om deres fejl.

Det må her nævnes, at denne kommunikative udveksling ikke bæres frem af et egentligt kommunikativt formål, da det er mig som lærer, der stiller kravet om kommunikation, hvilket kan have afgørende effekt på, om eleverne retter deres opmærksomhed og koncentration mod sprogets form. På trods af det ikke er en klasseværelsessituation, så kan caseanalysen alligevel give mig indblik i, hvordan eller hvorvidt eksplicit fokus på grammatik bidrager til sprogtiltagelsen, og om den har en indvirkning på elevens implicite viden¹².

Forbehold

Ifølge Ellis er der behov for udvikling af test, som kan tilvejebringe separate målinger af hhv. implicit og eksplicit viden. Problemet er hovedsageligt udviklingen af test, som kan måle lærerens implicite viden (Ellis, 2009, p.62).

Da casen hovedsageligt trækker på elevernes eksplicite viden er det en naturlig svaghed, at der ikke tages tilstrækkeligt højde for, hvilken rolle elevernes implicite viden spiller. Dertil må det yderligere siges, at casen ikke er et optimalt udgangspunkt for at evaluere elevernes implicite viden, da fokus lægges på, at eleverne responderer ud fra deres eksplicite viden

¹² Se bilag 1

frem for deres umiddelbare fornemmelser for sproget, som ifølge Ellis er et af kriterierne for målingen af implicit viden.

Analyse og diskussion af empiri

Situation 1

I situation 1 prøver jeg induktivt at gøre eleverne opmærksomme på deres ukorrekte bøjning af verbet. Den induktive metode er vigtig, fordi den lægger vægt på elevernes egne hypotesedannelser og hypoteseafprøvninger frem for at angive reglen først. Ved at anvende den induktive metode, antager jeg, at læring faciliteres af, at eleverne selv kommer frem til reglen, som derfor også bliver mere betydningsfuld, mindeværdig og mere tilgængelig for eleverne (Thornbury, 1999, p.54). Yderligere bliver der lagt vægt på, at det er eleven selv, der er den aktive i tilegnelsesprocessen frem for at være en passiv modtager, hvilket understøtter opmærksomheden og motivationen. En anden positiv fordel ved den induktive metode er, at den bygger på elevernes problemløsningsevner. Dermed tages der højde for udvikling af elevernes læringsstrategier, som der if. faghæftet 2, 2009, undervisningsvejledningen, lægges vægt på, og som er et vigtigt element i hele elevens sprogtileningsproces, ligesom den er vigtig for elevens hele kompetenceudvikling.

Eleverne lader dog ikke til at bemærke, at verbet ”is” skal ændres til 1. person pluralis. Ifølge noticing hypothesis, er det betydningsfuldt, at eleven bemærker det sproglige element, før det kan resultere i tilegnelse (Schmidt, 2010, p.4). Ud fra dette eksempel kan det derfor antages, at bøjningen af verbet – to be - ikke er et bemærkelsesværdigt element for eleverne.

Bill VanPatten giver en anden forklaring på, hvorfor eleverne ikke bemærker fejlen. Ifølge ham forarbejder eleven de indholds bærende ord i inputtet før alt andet (VanPatten, 2002, p.30). I dette tilfælde vil det således være det possessive pronomen ”our” som vægtes frem for verbet, da eleven åbenbart godt er klar over, at dette udtrykker pluralitet. Ifølge Karen Lund er dette en lukket ordklasse, som ofte er svær for eleven at forbinde med pluralis, men dette lader ikke til at være tilfældet her (Lund, 1997, p.9).

Da det ikke er muligt for eleverne at bemærke alt ved sproget, vil de først og fremmest prøve at danne mening ud fra de indholds bærende ord, og jo færre ressourcer de skal bruge på at bearbejde dem, jo større forarbejdningskapacitet vil eleverne have til rådighed til bl.a. at kunne fokusere på sprogets form (Kasper & Wagner, 1992, p.14).

Jeg spørger derefter eleverne, om der i sætningen er tale om singularis eller pluralis. Først svarer den ene ental, hvorefter den anden siger, at det er flertal. Jeg spørger eleven hvorfor,

hvorefter hun svarer, at det jo er ”our” og at der både er tale om Britt og Anna. Eksemplet er derfor et udtryk for, at eleverne endnu ikke har den tilstrækkelige forarbejdningsskapacitet, som sætter dem i stand til at danne overensstemmelse mellem det possessive pronomen, verbet og egennavnene, hvilket gør eleverne ude af stand til at dual-taske succesfuldt, hvor der både fokuseres på mening såvel som på form (Ellis, 2009, p.266).

Da eleverne ikke bliver opmærksomme på sprogets form og min recast¹³, spørger jeg dem, om de kan bøje verbet for mig. Dette gør jeg for at afprøve om grunden til, at eleverne ikke bemærker den sproglige fejl, skyldes mangel på deklarativ viden. Eleverne bøjer i kor hele den korrekte form af ”to be”. Dermed kan jeg konkludere, at det ikke er elevernes deklarativ viden, som er mangelfuld, men at denne viden sandsynligvis ikke er blevet automatiseret til procesviden, som de kan anvende i den kommunikative situation. Her er således et eksempel på, at eleverne har tilegnet sig sproglig viden om verbets bøjning, men at denne viden sandsynligvis aldrig er blevet sat ind i en kommunikativ kontekst. Ifølge Krashen ville dette være et eksempel på, at det, som er blevet tillært, ikke kan omsættes til tilegnelse og derfor heller ikke kan anvendes i spontant flydende sprog. At eleverne kan bøjningen fejlfrit er dermed ensbetydende med, at de kan grammatikken jf. produktforståelsen, men at dette endnu ikke har ført til, at eleverne også kan grammering jf. procesforståelse. Dette understøtter således også ”noninterface positionen¹⁴”.

Ud fra informationsbehandlingsteorien, som prøver at forklare, hvordan uforståeligt input gøres forståeligt og derefter lagres langtidshukommelsen, kan jeg dog se eksemplet som et udtryk for, at eleverne ikke har haft tilstrækkelig øvelse i det sproglige element. Øvelse¹⁵ er nemlig if. informationsbehandlingsteorien det som omformer deklarativ viden til procesviden, hvilket er i modstrid med den Krashenske monitor hypothesis og et eksempel på den ”stærke interface position” (Lightbrown & Spada, 2006, p.39).

Derefter beder jeg dem igen om at bøje verbet for mig - denne gang langsomt. Så snart eleverne når til 1. person pluralis i bøjning stopper de op. De har tydeligvis bemærket noget og siger derefter, at det jo ikke skal være ”is” men ”are”, fordi de er to personer. Dette kunne til gengæld være i overensstemmelse med Krashens monitor hypothesis - eleverne

¹³ Lærerens reformulering af elevens ytring - uden fejlen (Lightbrown & Spada, 2006, p.126)

¹⁴ ”Noninterface positionen” afviser muligheden for at eksplicit viden transformeres til implicit viden vice versa (Ellis, 2009, p.21).

¹⁵ Øvelse skal forstås bredt og er ikke kun begrænset til elevens produktive færdigheder. At være eksponeret for forståeligt input af det sproglige træk såvel som aktiv involvering i autentiske kommunikationssituationer kan betegnes som øvelse (Lightbrown & Spada, 2006, p.39).

bliver givet tilstrækkelig tid til at være opmærksomme på det sproglige element, og de kender bøjningen, hvorefter dette fører til, at de kan korrigere deres sprog (Ibid., 2006, p.37). Som tidligere nævnt, kræves der øvelse før den deklarative viden omformes til procesviden, og det kan derfor ikke antages, at eleverne på baggrund af dette ene tilfælde vil automatisere sproghandlingen, men elevernes sproglige opmærksomhed er blevet fordret, samtidig med at det morfologiske område er blevet registreret, hvilket kan facilitere intaket. Der kan naturligvis være indvendinger imod sådan et eksplicit fokus på grammatik i lyset af kravet om kommunikativ undervisning, som fordrer autentisk og meningsfuld kommunikation. Når det bare er for at tilfredsstille lærerens krav, uden et egentligt formål for eleven, så bliver det nemlig problematisk at tale om en kommunikativ undervisning. Ikke desto mindre viser situation 1 mig, at eleverne kan støtte sig til deres deklarative viden, hvilket gør dem i stand til at korrigere deres sprogbrug. Derfor vil jeg også vove at antage, at deres eksplicite viden er med til at fremme sprogtilægnelsen og styrke deres sproglig opmærksomhed.

For at elevernes eksplicite viden herefter kan blive automatiseret og transformeret til implicit viden vil det kræve, at eleverne gentagne gange bliver udsat for dette sproglige element, indgår i meningsfulde betydningsudvekslinger og er engageret i kommunikation.

Situation 2

Situation 2 er et eksempel på elevernes problemer med at anvende 3. person singularis –s morfemet. Ifølge Krashens natural order hypothesis er de regler, som er lette at formulere, ikke nødvendigvis de første eller letteste for eleven at tilegne sig, og ifølge hans klarlægning af morfemtilegnelsesrækkefølgen er 3. person singularis –s et af de sværeste for eleven at tilegne sig (Lightbrown & Spada, 2006, p.83). Ifølge Ellis kan der være flere grunde til, at 3. person –s morfemet ikke registreres. Han nævner bl.a. morfemets multifunktioner¹⁶, dets redundans¹⁷ og lave funktionelle værdi.

Hvor jeg i situation 1 gav eleverne implicit korrigerende feedback - mulighed for at undre sig over hele sætningen før jeg gjorde dem opmærksomme på det specifikke område - vælger jeg i situation 2 eksplicit korrigerende feedback - at gøre dem bevidste om det morfologiske problem fra begyndelsen. Dette kan bevirke, at eleverne bedre registrerer det sproglige element, hvilket kan udløse nogle kognitive processer, som kan generere

¹⁶ Det signaliserer flertal, besiddelse og forekommer i sammentrukket form (Ellis, 2009, p.269).

¹⁷ På engelsk signaleres person ved hjælp pronominer og substantiver (Ibid., 2009, p.269)

lingvistisk viden. At jeg fra begyndelsen henviser til det konkrete hul i deres intersprog kan også medvirke til, at eleverne bedre kan koncentrere sig om det morfologiske område uden at blive vildledt af de andre sproglige elementer. Dermed bliver det lettere for eleven at fokusere på formen frem for meningen.

At Anna læser sætningen op for sig selv endnu engang fortæller mig, at hun ved hjælp af sit eget output forsøger at komme frem til problemet. En anden læringsstrategi, som anvendes af Britt er, at hun oversætter sætningen, så hun bedre kan bemærke sit sproglige hul, hvilket hjælper hende til at finde frem til, hvad et verbum egentlig er. Eleverne anvender således deres egne intuitive læringsstrategier på vej imod en hypotesedannelse.

Derefter udveksler eleverne informationer med hinanden for at komme frem til, hvordan de bedst kan inddrage verbet, så sætningen får den rette ordlyd. Denne ”negotiation of meaning”¹⁸ ville i langt højere grad have været gavnlige, hvis den havde fundet sted på engelsk, da den her ville have forøget chancerne for, at eleverne ville støde på den rigtige form af verbet¹⁹. Det som jeg dog kan se ud fra denne negotiation of meaning er, at eleverne støtter sig til deres metalingvistiske opmærksomhed²⁰, idet de afgør, at ”går” ikke lyder rigtigt og derfor vælger at anvende det præcise ord ”afgår” på baggrund af, at det lyder godt.

Som i situation 1 vil jeg gerne afprøve, om eleverne har deklarativ viden om verbets bøjning, hvilket jeg hurtigt får bekræftet. Ligesom ved bøjning af ”to be” får eleverne sagt den rette form af verbet, dog uden at bemærke uoverensstemmelsen med det, som de har skrevet.

Fordi elevernes output er så afgørende i forhold til at bemærke hullet i deres intersprog, beder jeg dem om at producere egne sætninger med anvendelsen af 1. og 2. person singularis. Britt støtter sig tydeligvis til sin deklarativ viden, hvorved hun formår at komme frem til den rigtige bøjning af verbet. Denne metode benytter Anna sig også af når hun skal komme frem til bøjningen af verbet i 3. person, og Britt konkluderer hurtigt, at det må hedde ”it leaves”. Da Anna ikke helt godtager Britts konklusion, indgår de atter engang i negotiation of meaning, hvor de forhandler sig frem til det rette betydningsindhold. Da jeg er interesseret i at vide, hvorvidt Britt kan underbygge sin begrundelse – anvende sin

¹⁸ Forhandle sig til en fælles forståelse, så kommunikationen kan fortsætte.

¹⁹ Selvfølgelig kun, hvis eleverne kender til den korrekte form af verbet.

²⁰ En lørners evne til at matche, intuitivt, mundtlige eller skriftlige udtalelser med sit kendskab til sproget, og som involvere implicit, proces viden (Ellis., 2009, p.114)

metalingvistiske viden²¹ - spørger jeg hende, hvorfor "it leaves" er det rigtige. Hendes forklaring er et deduktivt ræsonnement, som understøttes af hendes deklarative viden, og derved bliver eleven i stand til at forstå det underliggende grammatiske princip, der sørger for sammenhæng og systematik om måden sproget fungerer på. Det er netop dette, som er hensigten med den eksplicite grammatikundervisning. Derudover presses eleven til output, hvorved hendes hypoteseafprøvning straks bliver bekræftet af min feedback.

At eleven gentagne gange bøjer verbet for sig selv leder mig frem til at tro, at outputtet langsomt automatiseres, hvilket er en nødvendighed for at frigive plads til ny information i korttidshukommelsen. Derudover er automatisering af det sproglige element afgørende for, at eleven på længere sigt kan anvende det problemfrit i spontane kommunikationssituationer.

I begge ovenfor nævnte situationer anvender jeg metalingvistisk information og feedback²² vedrørende verbets morfologi. I overensstemmelse med undersøgelsen hos Ellis, er det den eksplicite korrigerende feedback med metalingvistisk information, som er mest effektiv, da den i langt højere grad bidrager til læringen af enkeltelementer, såvel som den giver sammenhæng i sprogsystemet (Ellis, 2009, p.330).

Forløbet i situation 2, mener jeg, giver eleven de rette forudsætninger for, at den eksplicite viden kan transformeres til implicit viden, da eleven forholdsvis selvstændigt ræsonnerer sig frem til den grammatiske korrekte form og således har været den aktive i hypotesedannelse og hypoteseafprøvning.

Grammatikundervisning kan derfor udstyre eleven med eksplicite kroge til at hænge sin implicit viden op på og derigennem lette tilegnelsen (Hedevang, 2003, p.26).

Argumentationerne for eksplicit grammatikundervisning er mange, og de vil her være for omfattende at opremse, det er dog vigtigt at nævne, at ved at sætte fokus på et særligt grammatisk element (f.eks. verbernes morfologi) vil man bl.a. kunne forbygge forstening²³.

At der forefindes fejl i elevens intersprog kan være værdifuldt for læreren, da han således kan tilrettelægge sin undervisning med særligt henblik på de grammatiske former eller strukturer, hvilket vil afværge forstening, samtidigt med at det bidrager til udviklingen af elevens intersprog hen imod et mere præcist og flydende målsprog. En

²¹ En lørners evne til at matche, analytisk, mundtlige eller skriftlige udtalelser med sit kendskab til sproget, og som involvere eksplicite, deklarativ viden (Ellis, 2009, p.114).

²² Består af terminologier, kommentarer, informationer eller spørgsmål, der er relateret til afvigelser i elevernes ytringer (Ellis, 2009, p. 330)

²³ Når bestemte fejlstrukturer indlæres i lørnerens intersprog (Hedevang, 2003, p.29)

grammatikundervisning, som tager afsæt i fokus på mening, vil eksempelvis kunne resultere i tidlig forstening, hvis eleven ikke får den nødvendige feedback (Lightbrown & Spada, 2006, p.140).

En undervisning, som tager afsæt i eksplicit grammatikundervisning, er således ikke ensbetydende med, at elevens hypotesedannelse eller hypoteseafprøvning udelukkes. Det er heller ikke en undervisning, der forsøger at adskille den grammatiske kompetence fra den kommunikative kontekst. Formålet er derimod at sørge for en kontekstualiseret grammatikundervisning.

Hedevang forslår to muligheder, når der tales om kontekstualisering af grammatik. Disse skal ikke ses som uforenelige, men der er snarere tale om en vægtning af, hvornår den ene er mere fordelagtig at anvende end den anden (Hedevang, 2003, p.52). I forhold til min caseanalyse kan jeg tilnærmelsesvis sige, at situation 1 lægger sig op af Hedevangs andet forslag, som fokuserer på sprogets formelle udtryk, dets kommunikative funktion og indholdsside på samme tid (Hedevang, 2003, p.53). Situation 2 er derimod et eksempel på det første forslag, hvor der fokuseres direkte på grammatikken og først efterfølgende sættes den ind i en kommunikativ sammenhæng (Ibid., 2003, p.53). Da casen ikke tager udgangspunkt i en autentisk kommunikativ klassesituation er det naturligvis svært helt præcist at afgøre, hvilken af de to tilgange der bedst fremmer elevens implicite viden og dermed sprogtilegnelsen. Jeg mener dog, at de er tilstrækkelige distinkte til, at jeg kan antage, at det eksplicite fokus på grammatik, som efterfølgende sættes ind i en kommunikative sammenhæng, er den mest hensigtsmæssige tilgang for disse elever. Eksplicit grammatikundervisning bliver således båret frem af meningsfuld kommunikation, hvor der både er fokus på form såvel som mening, eksplicit korrigerende feedback og metalingvistisk information, som giver eleven en viden om sproget og støtter kommunikationen. Dermed gøres sproget klart og gennemsigtigt, hjælper eleven til at forstå de grundlæggende principper og giver ham en følelse af orden, ensartethed, sammenhæng og systematik om den måde sproget fungerer på (Allen & Harley, 1992, pp.335-336).

Knud Illeris' læringsteori

Illeris' læringsteori bygger på tre dimensioner: Drivkrafts-, indholds- og samspilsdimension. Disse har en indbyrdes afhængighed med hinanden og vil alle have en effekt på læringssituationen. Læreren må derfor medtænke alle tre dimensioner i sin planlægning af undervisning, når der skal skabes de rette læringsforudsætninger.

Denne læringsteori bliver også betydningsfuld for dannelsessynet, da der derved lægges vægt på at se eleven ud fra et helhedsperspektiv, som både er styret af fornufts-, indholdsmæssige, dynamiske såvel som følelsesmæssige sider, og som alle har afgørende virkning på tilegnelsesprocessen.

Ifølge Piagets læringsteori, som Illeris' læringsteori bygger på, er det trangen til at forstå og finde mening, som fører til læring. I situation 1 bemærker eleverne ikke deres ukorrekte bøjning af verbet, og de har derfor svært ved at mobilisere mental energi på at løse opgaven. Dette kan, som allerede anført, være pga. at målet er for uklart, eller fordi eleverne ikke kan se formålet med opgaven. Derfor er det hensigtsmæssigt at samarbejde med eleven om målsætningerne, så eleven vil føle sig ansvarlig og motiveret for læring, hvilket vil understøtte, at det lærte huskes bedre (Illeris, 2006, p. 50).

Når eleverne langsomt kommer frem til de rigtige bøjninger af verberne, så skyldes det sandsynligvis, at eleverne i samarbejde bliver engageret i indholdet og får kanaliseret mental energi på at løse opgaven. Ifølge Illeris er al læring situeret, og en succesfuld læringssituation kræver ikke kun, at eleven kan mobilisere sin mentale energi, men også at han er engageret og aktiv i selve processen (Ibid., 2006, p.108). Dette er i overensstemmelse med en undersøgelse foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Her har det vist sig, at det er afgørende, at *"Jo mere læreren er optaget af at engagere eleverne og sikre sig deres opmærksomhed og fysiske tilstedeværelse, des bedre lærer eleverne"* (Nordenbo, 2010).

En funktionel og kommunikativ tilgang til arbejdet med grammatik fordrer, at samspilsdimensionen medtænkes. At se sproget som funktionelt er ensbetydende med, at sproget ses som et redskab til at kommunikere med, og den kommunikative tilgang kræver, at kommunikationen bliver båret frem af et kommunikativt formål. I den forbindelse vil mange kommunikative og problemløsende aktiviteter lægge op til samarbejde mellem eleverne, og på den måde vil eleven komme i situationer, hvor der skal kommunikeres om det faglige indhold - eksempelvis grammatik. Den eksplicite grammatikundervisning må i en klasesituation derfor tage udgangspunkt i elevens sproglige behov, da der dermed tages højde for, at eleven engageres i indholdet og elevens drivkraft mobiliseres. Derudover må grammatikundervisningen sørge for samspil mellem eleverne, hvilket både kan aktivere eleven og øge drivkraften, da det er kommunikativt udfordrende at skulle forhandle sig frem til betydning og mening af sprog (Lund, 1999, p.27).

Faghæfte 2, 2009

I faghæftets læseplan for 2. forløb bliver der givet anvisninger om, at isolerede grammatiske øvelser skal prioriteres lavt og kædes sammen med den funktionelle brug af sproget (Fælles mål, 2009, p.18). Det bliver derfor vigtigt, at det er ud fra elevens kommunikative behov, at der arbejdes med grammatik. Eleven skal derfor først sættes i en kommunikativ kontekst, så dette behov registreres.

I ovenstående caseanalyse bemærker eleverne ikke nogen fejl i deres intersprog, og det bliver derfor ud fra lærerens krav om præcision, at der arbejdes med grammatik.

Dette belyser således det dilemma, som læreren står overfor, hvis eleven ikke bemærker sine kommunikative mangler eller huller. Metodisk synes der at være to muligheder: Fokus på mening eller fokus på form. Ingen af vejene synes ideelle eller i overensstemmelse med læseplanens angivelser, når der i forløbets 3. del også tales om øgede forventninger til rimelig præcision og nuancering i elevens intersprog (Fælles mål, 2009, p.19).

”Fokus på form” derimod ligner en tilgang, som prøver at lægge sig mellem disse to, da den både vil tage højde for den kommunikative kontekst, samtidig med at der rettes opmærksomhed mod særlige sproglige træk (Haastrup, 2004, p.9). Denne tilgang har ifølge Haastrup en stor variationsbredde på trods af, at den skal ses inden for den samme teoretiske ramme, hvor der er en fælles enighed om: *”at den grundlæggende antagelse, der ligger bag Focus-on-form undervisning, er, at betydning og brug allerede skal stå klart for lærerne på det tidspunkt, hvor deres opmærksomhed ledes hen på det sproglige system, hvilket er nødvendigt for, at de kan få deres budskab igennem”* (Ibid., 2004, p. 10). Inden for denne teoretiske ramme er det variabelt, hvor meget der lægges vægt på de sproglige træk. Der er her tale om et kontinuum mellem implicit og eksplicit fokus, hvor jeg anser det som en styrkelse af elevens sprogtiltagelse, at der fokuseres eksplicit på sprogets form (Ibid., 2004 p.10).

Evaluering & prøver

Gennem meningsfuld brug af sproget øger eleven sin opmærksomhed på formen. Dette går således i tråd med det funktionelle sprogsyn, som ser sproget som et middel til kommunikation, hvilket er en tydelig forandring fra latinskolernes strukturalistiske sprogsyn, som anså sproget som bygget op af grammatiske delelementer.

Ifølge undervisningsvejledningen går tilegnelsesprocessen fra input til noticing, til hypotesedannelse, hypoteseafprøvning og automatisering (Fælles mål, 2009, p.40). Disse er alle tidligere blevet beskrevet, og viser en afstandstagen fra det Krashenske tilegnelsessyn,

hvor comprehensible input +1 var det helt afgørende for elevens sprogtilegnelse. Med henblik på tilegnelsessynet i faghæftet 2009 er der nu tale om et kommunikativt tilegnelsessyn. Eleven skal indgå i forskellige former for kommunikation, der giver ham mulighed for at udvikle sit sprog. Således er deltagelse i kommunikative aktiviteter det, der driver tilegnelsen frem (Lund, 1996, p.17).

Disse betragtninger vil have en afgørende indvirkning på lærerens evalueringspraksis, for som jeg nævnte i min indledning, så er en af kvalitetsindikatorerne for god evaluering overensstemmelsen mellem målet med undervisningen, undervisningstilgangen og måden, hvorpå der evalueres (Petersen & Thrane, 2011, p.46).

Hvor der i en traditionel fejlanalyse anlægges et mangelsyn på elevsproget, er der i intersprogsanalysen et resourcesyn (Bryanne, et al., 2008, p.24).

Igennem min opgave har jeg henholdsvis refereret til både fejl og mangler i elevens sprog, men også vægtet at anse elevens intersprog, som et sprog under udvikling. Intersprogsanalysen, som tager afsæt i intersprogsteorien, er klart at foretrække, da den hviler på et humanistisk menneskesyn i overensstemmelse med faghæftets syn. Det kan dog ikke benægtes, at jeg er præget af et mangelsynet. Dette kan der være adskillige årsager til. For det første kan det antages, at min egen skolegang, som i overvejende grad har haft karakter af et mangelsyn, påvirker min undervisningspraksis. For det andet kan den styrkede implementering af testning og evaluering være en årsag til, at jeg føler mig pålagt denne anskuelsesform.

Med hensyn til den første årsag, så er det vigtigt, at jeg er mig bevidst om, hvilke konsekvenser et sådan mangelsyn kan have i mødet med eleven, da det ifølge Tønnesvang hovedsageligt er lærerens (selvobjektets) grundtone frem for, hvad læreren gør, der vil være af betydning for elevens udviklingsstræben (Tønnesvang, 2002, p.106).

Ifølge Tønnesvang vil det interpersonelle manifestere sig i det intrapersonelle og dermed stå i gensidigt forhold til hinanden. I denne optik må læreren være sig sin rolle bevidst som lærer-selvobjekt i forhold til elevens rettethed, så der kan dannes et optimalt fysisk som psykisk læringsrum (Ibid., 2002, p.103). Tønnesvang opererer med fire selvobjektsformer i forhold til elevens fire grundformer af rettethed - læreren som spejlende selvobjekt, betydningsbærende selvobjekt, samhørighedsskabende selvobjekt og udfordrende selvobjekt (Ibid., 2002, pp.107-119). Hvis læreren retter sin opmærksomhed mod disse grunddynamikker, vil det kunne give eleven hensigtsmæssige betingelser for lære- og selvdannelsesprojektet, hvilket er de samme betingelser, som Illeris peger på.

Den anden årsag peger mod den negative backwash effekt, som test og prøver kan få, hvis læreren kun fokuserer på resultaterne og ikke er opmærksom på, hvad der ikke direkte kan måles.

Jeg mener, at det er afgørende, hvorledes evaluering udøves i folkeskolen, da den kan have stor indflydelse på elevens motivation til videre uddannelse og alsidige udvikling jf. folkeskolens formålsparagraf § 1.

Lærere er if. folkeskoleloven forpligtet til at foretage løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen. Dette er bl.a. et af argumenterne for implementeringen af elevplanen. Elevplanen kan anvendes i et udviklingsperspektiv, hvor den giver læreren optimale muligheder for at samarbejde med eleven om hele sit skolearbejde. Endvidere vil evaluering kunne anvendes i et læringsfremmende perspektiv og understøtte princippet om undervisningsdifferentiering, da den er platformen for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Hvorvidt elevplaner bliver benyttet konstruktivt og fremadrettet afhænger naturligvis af den pågældende skole, og lærerens læringssyn, værdier og pædagogik.

Når eleven og læreren skal samarbejde om evaluering, er der behov for gensidig evaluering, således at eleven ikke alene er genstandsfeltet, men også bliver i stand til konstruktivt at evaluere sig selv og læreren (Poulsen, 1995, p.5).

Det handler naturligvis ikke kun om eleven, men også om at læreren er i stand til at skabe et trykt klassemiljø og sørge for de betingelser og rammer, som kan gøre det muligt for eleven at være aktivt deltagende i evalueringen. Derfor bliver det nødvendigt, at der arbejdes bevidst og tydeligt i evaluering, så eleven kan lære at forholde sig ansvarligt til sin læring og undervisning. Den gensidige evaluering kan også fungere som et middel til, at eleven oplever en demokratisk skole, hvor han får mulighed for at bidrage til skolens udvikling.

Den nationale test

Formålet med den nationale test er, at den skal virke som et pædagogisk værktøj for læreren. Ud fra den it-baseret diagnostiske og adaptive test, vil læreren kunne vurdere den enkelte elevs faglige niveau inden for de tre områder - læsning, ordforråd og sprog og sprogbrug (Skolestyrelsen, *Brug testresultaterne*, 2011, p. 4). At testen er it-baseret sætter naturligvis visse begrænsninger i forhold til, hvad der kan måles, og testen beskæftiger sig derfor kun med elevens læse- og skrivefærdigheder.

Hvis læreren ikke formår at omsætte resultaterne, så vil testen bære præg af en ensidig betragtning af evalueringsspændingsfeltet, hvor læreren autonomiseres som evaluatoren med eleven som eneste genstandsfelt. Evalueringens overordnede formål og potentiale som

bærende for et læringsskabende og læringsudviklende klasserum vil således blive undermineret. Det bliver derfor afgørende, at resultaterne anvendes så læreren kan bruge dem til *"at målrette undervisningen mod elevernes niveau, justere klassens eller elevernes mål og iværksætte yderligere evalueringer"* (Ibid., 2011, p.3). Da testen afholdes mellem den 1. Februar og 30. April er det oplagt, at læreren analyserer og fortolker resultaterne, så det identificeres, hvilke styrker og svagheder eleven har inden for et givent område (Bekendtgørelse om anvendelse af test i folkeskolen, 2009, § 3). Dermed kan læreren tilrettelægge undervisningen, så den tilgodeser den enkeltes forudsætninger og behov og understøtter dermed kravet om undervisningsdifferentiering (Bendixen & Kreiner, 2009, p.140). Således vil testen fungere som et formativt evalueringsværktøj og ikke blot være en diagnostisk fejlanalyse af elevens intersprog.

Inden for området sprog og sprogbrug skal eleven testes i sin *"viden om og færdigheder i at bruge almindelige sproglige vendinger og centrale grammatiske områder på engelsk"* (Skolestyrelsen, 2011, *Brug testresultaterne*, p.5). Som tidligere fremhævet bygger faghæftet på et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn. Det kan derfor blive svært for eleven, at bruge sin viden om centrale grammatiske områder på engelsk, hvis eleven kun har arbejdet med områderne i kommunikative situationer, hvor grammatik har været af implicit karakter. Derudover vil jeg mene, at testen kan betragtes ud fra et strukturalistisk sprogsyn frem for et funktionelt, da der ikke tages hensyn til, hvordan eleven indgår i forskellige former for kommunikation (Bryanne et al., 2008, p.14). Endvidere har eleven i testsituationen ingen mulighed for negotiation of meaning eller interaktion med andre elever, jf. caseanalysen.

Lars Stæhr fremfører, at *"Når man indfører nationale testsystemer, der ensretter den måde, man evaluerer elevernes kundskaber og færdigheder på, og dermed gør det muligt at sammenligne elevers, klassers og skolers resultater med hinanden, vil disse test uundgåeligt blive bestemmende for de krav, man stiller til eleverne i undervisningen"* (Bendixen & Kreiner, 2009, p. 164). Jeg kan selvfølgelig ikke helt undsige mig, at det er dette, som påvirker mit syn og min holdning til, at eksplicit grammatikundervisning er fordelagtigt. Men jeg er dog sikker på, at en tilbagevenden til et rent strukturalistisk sprogsyn og et behaviouristisk tilegnelsessyn ikke er hensigtsmæssigt, da der dermed ikke tages tilstrækkeligt hensyn til udviklingen af lærerens kommunikative færdigheder og kundskaber. Eksplicit grammatikundervisning må tage afsæt i en kommunikativ tilgang, hvor der dykkes ned i sprogets form og strukturer uden at glemme den kommunikative

kontekst. Derudover er jeg af den overbevisning, at den undervisning som bedst tilgodeser elevernes sprogtilegnelse er en undervisning som bygger på et funktionelt sprogsyn, et kommunikativt sprogtilegnelsestsyn og et pragmatisk sociokulturelt læringssyn. Denne teoretiske viden og holdning bliver således baggrunden for min praksisudøvelse, hvormed jeg kan tilpasse undervisningen til eleverne men også til indholdet.

FSA

Folkeskolens skriftlige afgangsprøve for 9. klasse består af to dele. Første del er en lytte- og læseforståelsesopgave, og anden del omhandler opgaver i sprog og sprogbrug samt en fri skriftlig fremstilling.

I prøvesættet fra maj 2010 er der fem opgaver, som henholdsvis omhandler ordforråd, multiple choice opgave, valg og afkrydsningsopgave (gap-filling), omskrivning af verber og ”find ti fejl” (Folkeskolens afgangsprøve, 2010, pp.3-6). Disse grammatiske opgaver står som en uafhængig del af det samlet prøvesæt. Det kan undre, at der ikke er forsøgt en bedre sammenhæng mellem de to prøvehæfter, da man derved bedre ville kunne tage hensyn til, at det grammatiske arbejde foregik i en meningsfuld sammenhæng, som det så ofte fremsættes i faghæftet.

Derudover bygger multiple choice og gap-filling opgaver på et strukturalistisk sprogsyn og et behaviouristisk tilegnelsestsyn, hvilket ikke stemmer overens med faghæftet (Frost, 2010, p.47)

Når det ifølge en evalueringsrapport om engelsk i grundskolen bliver konkluderet, at elever mangler sproglig korrekthed og grammatisk viden, når de afslutter folkeskolen og starter en videregående uddannelse, så er det ikke blot nødvendigt, at der i et testnings- og evalueringssynspunkt bliver fokuseret på disse elementer af elevens kommunikative kompetencer, men det må også tilstræbes i selve undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2005, p.5). Evalueringsrapporten fra årets FSA prøve kommer også frem til, at det er ønskværdigt, at eleverne får ”*kendskab til centrale grammatiske områder*”, og det understøtter således, at jeg som lærer må tage mere hensyn til det grammatiske arbejde i undervisningen (UVM, *Prøver – Evaluering – Undervisning*, 2010, p.13). Dette vil således skabe bedre sammenhæng og overensstemmelse mellem undervisningens mål, undervisningstilgangen, og måden hvorpå der evalueres.

Det for nyligt fremsatte forslag fra SF om, at folkeskolens afgangsprøve omlægges, så den finder sted tidligere på året og så ”*resultatet af prøven bruges til at pejle eleven ind på, hvor*

styrkerne ligger, og hvilke huller i elevens viden skolen skal arbejde videre med i de sidste måneder af skoleåret” kan være et udtryk for, at prøven intet videre formål eller læringspotentiale har (KL., 2012, p.1). Prøverne kan af nogle elever opleves som ligegyldige gengivelser af allerede erfaret viden, som forvirrende og demotiverende. I en Dewey optik vil de ikke være aktiverende og derfor heller ikke fremme nye ideer. En slutvurdering uden mulighed for korrektion af fejl, anser jeg derfor som problematisk for elevens videre erfaringer og motivation ligesom den er uhensigtsmæssig for det læringskabende og læringsudviklende klasserum.

Konklusion

Formålet med denne opgave har været at finde frem til, hvordan eksplicit grammatikundervisning kan gøres til implicit viden hos eleven, og hvordan sprog- og sprogtilegnelsessynet i faghæfte 2, 2009 hænger sammen med hvad eleverne bliver prøvet i. Ud fra et skolehistorisk perspektiv er det blevet tydeliggjort, at der har været en bevægelse fra produkt- til procesforståelse af grammatikundervisningen i skolen. Produktforståelsen har taget afsæt i en formidlingspædagogik, hvor det strukturalistiske sprogsyn og det behaviouristisk tilegnelsessyn har været rammesættende for undervisningen. Efterfølgende er den direkte metode blevet implementeret, og sprogundervisningen bevæget sig væk fra det ensidige fokus på sprogets form til at lægge hovedvægten på sprogets mening. Disse tilgange har begge vist sig at være utilstrækkelige, da der henholdsvis har været fokus på lærerens accuracy eller fluency. Da undervisningens mål hverken er det flydende forkerte eller det hakkende korrekte må eleven således sættes i kommunikative situationer, hvor begge delkompetencer fordres.

Med afsæt i formålsparagraffen og en pragmatisk dannelsesforståelse har jeg argumenteret for, at engelskfaglige kompetencer er nødvendige, for at eleven kan blive rustet til en fremtid i en globaliseret verden. Engelsk har ikke kun til formål, at eleven skal tilegne sig kundskaber og færdigheder, der gør ham i stand til at anvende sproget bredt, men at beskæftige sig med sprog bliver også midlet, hvormed han lærer kulturen. Derudover er fremmedsproglige kompetencer en forudsætning for, at eleven kan handle praktisk fornuftigt i demokratiske fællesskaber og uddannelsens mål må således være at gøre eleven i stand til at fortsætte sin uddannelse.

I min analyse kom jeg frem til, at et eksplicit fokus på grammatik kan understøtte elevens sprogtilegnelse og således kan være en vigtig komponent i elevernes tilegnelse af implicit viden. Da casen ikke har taget udgangspunkt i kriterierne for måling af implicit viden har det været svært at afklare, hvornår der hhv. har været tale om elevernes implicite eller eksplicite viden. Jeg mener dog, at situation 1 har vist, at elevernes eksplicite viden har medvirket til at fremme sprogtilignelsen og styrke deres sproglige opmærksomhed. Situation 2 mener jeg er et eksempel på, at den eksplicite viden kan facilitere implicit viden, da eleven selvstændigt ræsonnerer sig frem til den korrekte form af verbet og således er den aktive i hypotesedannelsen og hypoteseafprøvningen, hvilket gør det indlærte mere betydningsfuldt, mindeværdigt og mere tilgængeligt.

Eksplicit grammatikundervisning bliver således båret frem af meningsfuld kommunikation, hvor der både er fokus på form såvel som mening, eksplicit korrigerende feedback og metalingvistisk information, som giver eleven en viden om sproget og støtter kommunikationen, og dermed gør sproget klart og gennemsigtigt. Den hjælper eleven til at forstå de grundlæggende principper og giver ham en følelse af orden, ensartethed, sammenhæng og systematik vedrørende den måde, sproget fungerer på.

I planlægningssammenhæng er det afgørende, at læreren medtænker de tre læringsdimensioner, da disse vil have en effekt på læringsituationen, læringsprocessen og læringsresultatet. Ved at have de tre læringsdimensioner for øje, vil læreren kunne være medvirkende til at skabe de rette læringsforudsætninger.

Ud fra faghæftet 2, 2009 skal isolerede grammatiske øvelser prioriteres lavt, og grammatik skal derfor kædes sammen med den funktionelle brug af sproget. Det bliver derfor også vigtigt, at det er ud fra elevens kommunikative behov der arbejdes med grammatik. Det nævnes gentagne gange i faghæftets læseplan, at undervisningen skal være meningsfuld for eleven og at det er gennem meningsfuld brug af sproget, at eleven øger sin opmærksomhed på formen. Den meningsfulde kommunikation er således afsættet for den eksplicite grammatikundervisning, og det bliver elevens kommunikative behov samt lærerens vurdering, der berettiger, hvilke grammatiske områder der skal arbejdes med. En af kvalitetsindikatorerne for god evaluering er overensstemmelsen mellem målet med undervisningen, undervisningstilgangen og måden, hvorpå der evalueres. Ved at fokusere ensidigt på evidensbaseret viden undermineres evalueringens overordnede formål og potentiale som bærende for et læringskabende og læringsudviklende klasserum. Formålet med den nationale test har været, at den skulle virke som et pædagogisk værktøj for

læreren. Dette vil kun være muligt, hvis læreren anvender resultaterne i sin videre planlægning af undervisning og ikke betragter dem, som endegyldige sandheder. Det er svært at se overensstemmelsen mellem den nationale test og faghæftets sprog- og tilegnelsessyn, når området sprog og sprogbrug tester elevens evner til at bruge centrale grammatiske områder på engelsk. Var der derimod taget højde for, hvordan eleven indgik i forskellige former for kommunikation, så ville dette have været i bedre overensstemmelse med det funktionelle sprogsyn og det kommunikative tilegnelsessyn. På samme måde forholder det sig til med folkeskolens skriftlige afgangsprøve, som med anvendelse af multiple choice og gap-filling opgaver hviler på et strukturalistisk sprogsyn og et behaviouristisk tilegnelsessyn.

Perspektivering

I dette års praktik havde jeg chancen for at observere og undervise i engelsk og tysk. Praksiserfaringerne herfra har været grundlaget for min interesse for grammatikundervisning.

I begge fag oplevede jeg forskellige holdninger til arbejdet med grammatik. I en engelsk time i en 6. klasse, hvor eleverne arbejdede induktivt med præpositioner, gav eleverne udtryk for, at de ikke følte, at de lærte engelsk grammatik af de kommunikative og problemløsende aktiviteter. Mange af dem sagde, at de hellere ville arbejde med grammatiske opgaver. Eleverne i tyskundervisningen ville gerne forbedre sig mundtligt, men det var ofte kun i forbindelse med deduktive grammatiske øvelser, at eleverne ytrede sig på målsproget, og som førte til, at eleverne producere eget sprog.

Da empirien blev indsamlet før problemformuleringens endelige udformning, blev der i praktikken ikke taget tilstrækkelig højde for, at inddrage opgaver, som havde særligt fokus på det grammatiske arbejde.

Når der i undervisningen skal tages hensyn til det grammatiske arbejde, om det er i tysk eller engelsk, så mener jeg, at læreren bør betragte grammatik som en færdighed, men ligeledes bør underbygge denne færdighed med viden om sproget. Diane Larsen-Freemann har udviklet en model til arbejdet med grammatik, som tager udgangspunkt i, at arbejdet med grammatiske strukturer ikke kun handler om at kunne bruge formen rigtigt, men at det også handler om at bruge sproget, så det giver mening og indgår i passende sammenhæng (Larsen-Freemann, 2003, p.42). Her kunne det have styrket opgaven, hvis jeg havde inddraget opgaver, hvor fokus var på det dynamiske samspil mellem sprogets form, mening og anvendelse (Ibid., 2003, p.35).

Litteraturliste

Allen, Patrick & Harley, Birgit (red.) (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2009), lokaliseret d.13.03.2010 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039>

Bekendtgørelse om anvendelse af test i folkeskolen mv. (2009), lokaliseret d.28.01.2012 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25171#K2>

Bendixen, Carsten, Kreiner, Svend (2009): *Test i folkeskolen*. Kbh.: Hans Reitzels

Brinkmann, Svend (2007): *Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft*. I: Green, Gunner (red.): *Dewey i dag – en håndsrækning til læreruddannelsen*. Kbh.: *Unge Pædagoger*

Bryanne et al. (2008): *Evaluering og test i engelsk*. Frederikshavn: Dafolo

Byram, Michael et al. (2009): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*, Samfundslitteratur

Danmarks Evalueringsinstitut. (2005). *Engelsk i det danske uddannelsessystem - overgange og sammenhænge*. Lokaliseret d. 03.04.2012 på:

http://www.eva.dk/projekter/2004/copy_of_engelsk-i-uddannelsessystemet/engelsk-i-uddannelsessystemet/engelsk-i-uddannelsessystemet

Doughty, Cathrine & Williams, Jessica (red.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language acquisition*, The Cambridge applied linguistics

Dysthe, Olga (red.)(2003): *Dialog, samspil og læring*. Århus: Klim

Ellis, Rod et al. (2009) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Multilingual Matters

Folkeskolens afgangsprøve engelsk, hæfte 2 (2010, maj)

Frost, Jørgen (red.) (2010): *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk psykologisk forlag

Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2008): *Second Language Acquisition – An introductory Course*, 3. Udg. New York: Routledge.

Gregersen, et al. (2005): *Dansk sproglære*. Århus: Dansklærerforeningen

Haastrup, Kirsten (1997): *Fra grammatik til systemtilegnelse: grammatikkens rolle i de nye læseplaner for folkeskolen*. I: *Sprogforum nr. 7, vol. 3*, pp.34-38

Haastrup, Kirsten (2004): *Focus on Form med afsæt i nordamerikansk forskning*. I: *Sprogforum nr. 30*, pp. 6-14.

Hansen, Regner (2010): *Kan De også tale Globish?*, i *Weekendavisen* 39

Hedevang, Lise (2003): *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Henriksen, Holger (1996): *Kulturkampen: bidrag til enhedsskolens historie*. Haderslev: Holger Henriksens.

Hermansen, M., Jensen, E. & Krejsler, J. (2005): *Didaktikken og individet: når senmoderne eleverne skal lære*. Kbh.: Alinea

Holm, Signe (red.) (2002): *Fremmedsprog i den danske skole*. Gylling: Dansk skolemuseum

Illeris, Knud (2006): *Læring*. Gylling: Roskilde universitetsforlag

Illeris, Knud et al (2009): *Ungdomsliv*. Kbh.: Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2011): *Kompetence – Hvad – Hvorfor – Hvordan?* Gylling: Samfundslitteratur

Jensen, Kristian (1982): *Latinskolens dannelse*. Viborg: Museum Tusculanums forlag

Kasper, Gabriele, Wagner, Johannes (red.) (1992): *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. Kbh.: Nordisk forlag

Kemp, Peter (2003): *Dannelsen til verdensborger*. I: *KvaN 67*, pp. 7-17

KL. (2012, 23. Marts). *Politisk flertal vil afskaffe skolens afgangsprøve*. Lokaliseret d. 07. April 2012 på: <http://www.kl.dk/Folkeskolen/Politisk-flertal-vil-afskaffe-skolens-afgangsprove-id100181/?n=0>

Larsen-Freeman, Diane (2003): *Teaching Language: From grammar to grammaring*, Thomson Heinle

Lightbrown, Patsy M. & Spada, Nina (2006): *How Languages Are Learned*, Oxford University Press

Lindhardsen, Vivian & Christensen, Bjarne (2006): *Sprogfagenes didaktik*. (2 udg.) Vejle: Kroghs

Lov om folkeskolen (1937), Lovbekendtgørelse nr. 160 af 18 maj 1937. Lokaliseret d. 31.01.2012 på:

www.kulturfag.dk/News/default.asp%3Faction%3Ddownload%26newsID%3D32+&hl=da&gl=dk&pid=bl&srcid=ADGEESj2pgiauJZJDwIWYtlBLP-TsK9Vuz73PdASpFA3xmep1YdQmEfqLu49Tk0_xcpwj2MWr8kjYh9zGeA6CFGVpPPmascKb0zSRXWSbfH6AHbWl_6rXMHqFIFr7dt7g69_wubbhO&sig=AHIEtbQwcEkcKpleyDWZlkgUbDkvOR-__A

Lund, Jens H & Rasmussen, Torben Nørregaard (red.) (2006): *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde*. Århus: KvaN

Lund, Karen (1996): *Kommunikativ kompetence – hvor står vi? I: Sprogforum nr. 4 vol. 2*, pp. 7-19

Lund, Karen (1997): *Giv grammatikken indhold. I: Sprogforum nr. 7 vol. 3*, pp.6-11

Lund, Karen (1999): *Er kommunikativ undervisning kommunikativ? I: Sprogforum nr. 14 vol. 5*, pp. 26-33

Løgstrup, K.E. (1956): *Den etiske fordring*, s.l. Gyldendal

Madsen, Claus; Munch, Per (red.)(2005): *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim

Madsen, Claus; Munch, Per (red.)(2008): *Med Dewey in ment*. Århus: Klim

Nordenbo, Svend Erik, (10.08.10): *11 forhold fremmer skoleelevers indlæring*, lokaliseret d.19.04.11, på:

http://www.dpu.dk/aktuelt/nyheder/nyhed/artikel/11_forhold_fremmer_skoleelevers_indlaering/

Oettingen, Alexander von (2001): *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim

Petersen, Benedikte Vilslev & Thrane, Marianne (red.) (2011): *Evaluering i skolen*. Århus: Klim

Poulsen, Sten Clod (1995): *Evaluering i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig*. Slagelse: MultiMedie

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning, pp. 1-21. Lokaliseret d.17.01.2012, på:

<http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fnlrc.hawaii.edu%2FPDFs%2FSCHMIDT%2520Attention%2C%2520awareness%2C%2520and%2520individual%2520differences.pdf&ei=dJKBT-6MGMzCtAa94dyrBA&usg=AFQjCNGeb2FfFTdZ2iDdmKGRKXltZwiHXw&sig2=0CFq7Bgza-11QmS30VGwYQ>

Skolestyrelsen. (2011, februar). *Brug testresultaterne – inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*. Lokaliseret d.28.01.2012 på:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Fakta-om-de-nationale-test/Testresultater>

Tornberg, Ulrika (2005) *Sprogdidaktik*, 2. Udg. Kbh.: Alinea

Thornbury, Scott (1999): *How to teach grammar*, Pearson Education Limited

Thornbury, Scott (2001): *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillian Heinemann

Tønnesvang, Jan (2002): *Selvet i pædagogikken*. Århus: Klim

VanPatten, Bill (2003): *From input to output: A teacher's Guide to Second Language Acquisition*, The McGraw-Hill Companies

Wackerhausen, Birgitte og Steen (1993): ”Tavs viden og pædagogik”. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4

UVM

Undervisningsministeriet. (1958, 1. september). *Undervisningsvejledning for folkeskolen 1.*

Lokaliseret d. 31.01.2012 på: http://www.statensnet.dk/betaenkninger/0201-0400/0253-1960/0253-1960_pdf/printversion_253-1960.pdf

Undervisningsministeriet. (1976, 2. Januar). *Undervisningsvejledning for folkeskolen 2: Fremmedsprog 1976*. S.1.

Undervisningsministeriet. (1995). *Engelsk – faghæfte 2*. Kbh.: Undervisningsministeriets forlag.

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles mål – engelsk*. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; 4) (Faghæfte 2)

Undervisningsministeriet (2010), *Prøver – Evaluering – Undervisning, engelsk maj-juni 2010*. Lokaliseret d.08.01.2012 på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Afsluttende-proever/Evaluering-af-proeverne/Tidligere-evaluering-af-pr%C3%B8verne>

Undervisningsministeriet. (2011, 21. juni): *Sprog er nøglen til verden – anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. Lokaliseret d.20.09.2011 på: <http://fivu.dk/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden>

Bilag 1**Situation 1**

Anna: *Hello our names is Anna and Britt*

Britt: Det lyder da ok

A: Ja, det synes jeg også

Lærer: Ok, Britt, will you please read the sentence as well?

B: *Hello our names is Anna and Britt*

L: anything in this sentence that you think sounds odd or wrong?

A: Det ved jeg ikke

B: Det ved jeg heller ikke

L: Ok, Anna, what is your name?

A: Anna

L: Can you say it as a sentence please?

A: My name is Anna

L: Good, thank you. Can you do the same? (jeg kigger på Britt)

B: My name is Britt

L: Very good, so your name is Anna and your name is Britt. What are your names?

A: Our names is Anna and Britt

L: Ok, do you remember how to inflect the verb "to be"?

Eleverne griner genert til hinanden og lader mig forstå, at de ikke forstår, hvad det er jeg spørger dem om. Jeg gætter på, at det er ordet "inflect" de ikke kan huske eller kender, og siger derfor til dem, at det betyder at bøje. Eleverne bøjer derefter verbet "to be" fejlfrit og automatisk.

L: Very good girls. So, if we look at this sentence again. Does it tell us something about singular, altså ental, or plural – flertal?

A: Ental

B: Flertal

L: Ok Britt, why plural and not singular?

B: Because, ehm...our, altså, Anna and Britt, that is two.

L: Ok, good, so it has something to do with two girls which means plural. Now, I would like you to inflect the verb "to be" again but this time slowly. Ok?

Pigerne siger herefter bøjningen langsomt, men efter at de har bøjet 1. person flertal går de i stå.

A: we are (hun kigger på Britt)

B: ehm (hun forstår ikke, hvad Anna hentyder)

A: det er jo noget med flertal, altså jeg tror det betyder ”vi er”

B: we are (hun tænker), are! Ah, vores navn er Anna og Britt, så måske det skal være ”are”?

A: Our names are Britt and Anna

L: Very good girls, because it is plural – Britt and Anna, you have to inflect the verb in plural and then it is ”are” and not ”is”.

B: Ja ja, our names is Britt and Anna

A: Nej, our names are Britt and Anna!

B: nå ja (griner)

Pigerne griner til hinanden og virker lettet over at fundet ud af, hvad problemet var.

Situation 2

L: Ok, but there is one more thing though. Anna, can you please read this sentence for me? And Britt, I would like you to notice the verb in the sentence.

Pigerne virker straks nedtrykte efter jeg har gjort dem opmærksomme på, at der er endnu en fejl i deres opgave.

B: Verb, hvad er det lige?

A: Er det ikke udsagnsord?

L: You are right Anna, a verb in Danish is called udsagnsord.

A: The plane leave from Billund airport and arrive in Aberdeen.

L: Britt, is there anything in this sentence that you think sounds odd?

B: Hm (ryster på hovedet)

L: Anna, how about you?

A: (hun læser sætningen op for sig selv én gang til). No.

L: Britt, can you read the sentence for us? Anna, I would also like you to notice the verb in the sentence.

B: The plane leave from Billund airport and arrive in Aberdeen (Britt læser sætningen meget langsomt op).

L: What verb do we have in this sentence?

B: udsagnsord, det er dem man sætter ”jeg” foran, ikke?

A: Jo, det mener jeg.

B: Flyet leave fra Billund lufthavn og ankommer i Aberdeen (hun oversætter det hun kan fra engelsk til dansk). “Leave”, er det ikke et udsagnsord? Jeg “leave”? Hvordan oversætter man “leave”?

L: Well, you two normally take the bus to school, right?

A+B: Right

L: When does the bus leave? (jeg sætter særligt tryk på ordet “leave”)

A: nå, hvornår går bussen?

L: Right, so, what is the verb in that sentence?

A: det er “går”

B: Flyet går fra Billund, ej, det hedder det da ikke!

A: afgår, hedder det ikke det? Flyet afgår fra Billund

B: Jo, det lyder godt

L: Ok girls, good. So the verb in this sentence is “leave”, and you Britt said that you can put “I”, altså “jeg” in front of a verb. So that means that you can inflect the verb – inflect meant “bøje”. Can you inflect the verb “leave” for me, just like you did with “to be”?

Pigerne bøjer verbet fejlfrit selv i 3. person singularis og virker igen glade og opsatte på at finde fejlen i deres intersprog.

L: Good, so we know that there is something wrong with the verb “to leave”, right?

A+B: yes

L: So, if it were you Anna, who was leaving Billund airport how would you then say it? Try to use 1. person singular in the sentence? Altså 1. person ental?

A: Åh, I leave Billund airport, er det ikke rigtigt?

L: Good, yes, very good. Britt, can you try to use 2. person singular?

B: Ok, altså I leave, you leave...you leave Billund airport (smiler og virker sikker i hendes sag)

L: Good – so now both of you. How would you say it in 3. person singular?

A: Altså, I leave, you leave, he, she, it leaves

B: leaves, så bliver det vel “it leaves Billund airport”.

A: jamen det lyder da mærkeligt, det er jo flyet som afgår, så kan det vel ikke være “it”, eller hvad?

B: I leave, you leave, he, she, it leaves (gentager “it leaves” for sig selv et par gange). Er det ikke “it leaves”?

L: why do you think it is “it leaves”?

B: “It” – det er jo den eller det, ikke? Og flyet kan ikke være ham eller hende, så må det da være “it”.

A: Nå ja (smiler)

L: So what happens to the verb “leave”?

B: (hun gentager for sig selv “it leaves”) Så bliver det vel “the plane leaves from Billund airport”. Er det ikke rigtigt?

A: var det ikke det vi sagde?

B: nej, fordi vi skrev “leave”

A: men hvad sagde du?

B: (hun gentager for sig selv “it leaves”). Jeg sagde “the plan leaves”.

L: Ok, so Britt, what do you do with the verb, what changes?

B: (hun gentager for sig selv “it leaves”). Der kommer et –s på “leave”.

L: So what happens to verbs in 3. person singular?

B: der kommer et –s på.

A: nå, ok, ja ja.