Auður Hauksdóttir

Dansk som fremmedsprog i de islandske gymnasieskoler

Udgivet med støtte fra
Den danske ambassade
i Reykjavik

Fremmedsprogsinstituttet
(Stofnun í erlendum tungumálum)
Islands universitet

INDHOLD

Indledning s.3

I. *Danskfagets historiske baggrund, s 5*
Danskfaget i den lærde skole, s 5
Fra bondesamfund til bysamfund, s 11
Nye skoler og idealet i Reykjavik, s 15
Målsætninger og virkelighed, s. 20

II. *Teorier om fremmedsprogsindlæring, s. 23*
Grammatik – oversættelsesmetoden, s. 25
Den direkte metode, s. 29
Otto Jespersen og den direkte metode, s. 31
Strukturalismen, den audio-lingvale metode, s. 37
Lingvistisk-, kommunikativ kompetens, s. 44
Kommunikativ kompetens, s. 50
Sprogviden - sprogbeherskelse, s. 54
Det kommunikative aspekt i klasseværelset, s. 59
1. Problemlösningsopgaver, s. 61
2. Sociale interaktionsaktiviteter - rollespil, simulationer, s. 70
Lærerens rolle, s. 75
Sammenfatning, s. 76

III. *Danskfagets aktuelle situation, s. 77*
Det empiriske materiale, s. 78
Studentereksamen i skriftlig dansk, forår 1985, s. 81
1. Oversættelse til dansk, s. 84
2. Oversættelse til islandsk, s. 88
3. Indholdsspörgsmål, s. 92
   a) Indholdsspörgsmål til læste tekster, s. 92
   b) Indholdsspörgsmål til ulæste tekster, s. 97
4. Fristile, s. 100
5. Grammatik, s. 104
   Verber, s. 106
   Adjektiver, s. 108
   Pronominer, s. 109
   Ordstilling i bisætninger, s. 110
   Da eller når, s. 110
   Præpositioner, s. 111
   Ental-flertal, s. 111
   Stort begyndelsesbogstav, s. 111
6. Cloze-test, s. 113
7. Ordforklaringer, s. 114
8. At arbejde med ordforråd, s. 115
9. Referat/uddrag, s. 117
10. Litteraturanalyse, s. 117
Sammenfatning, s. 119

Konklusion, s. 122

Litteraturliste, s. 126

Indledning

Denne opgave er et speciale under faget dansk ved Köbenhavns Universitet. Det er min erfaring som dansklærer i den islandske gymnasieskole, der har givet mig inspiration til at beskæftige mig med undervisningen i dansk som fremmedsprog. Til trods for at dansk er et obligatorisk fag i gymnasieskolerne findes der ingen analyser eller forskning omkring danskundervisningen. Fra min erfaring som dansklærer ved jeg, at der blandt mine kollegaer er stor faglig interesse og livlig diskussion omkring danskfagets praksis. Det er mit håb, at denne opgave kan blive et indlæg i den faglige debat.

Af praktiske grunde valgte jeg at begrænse mig til studentereksamen i skriftlig dansk. Det skyldes at den skriftlige eksamen indeholder forskellige opgavetyper og dermed afspejler den undervisning som praktiseres i de pågældende skoler. Desuden var det min overbevisning at denne fremgangsmåde ville give et mere objektivt billede af danskundervisningen end f. eks. lærerudtalelser.

Min hensigt med opgaven er at kaste lys over hvordan undervisningen i dansk i de islandske gymnasieskoler praktiseres og hvordan den har udviklet sig med hensyn til nye aspekter inden for fremmedsprogspædagogikken. Det er min hypotese at danskundervisningen ikke har fulgt udviklingen inden for fremmedsprogspædagogikken til trods for ændrede målsætninger, et totalt forandret samfund og en ny skolesituation.

Mit största problem i forbindelse med opgaven har været at skaffe materiale vedrörende danskfagets indhold og praksis, idet der næsten ikke findes noget skrevet materiale om dette emne. Mit pionérarbejde har derfor krævet, at jeg har måttet samle brudstykker hist og her for at få et pålideligt billede af situationen för og nu. Endvidere har jeg

måttet inddrage den fremmedsprogspædagogiske teori hvor jeg har fundet det relevant.

Det empiriske materiale er studentereksamensopgaver i skriftlig dansk fra foråret 1985 fra samtlige gymnasieskoler, undtagen landets to handelsskoler og Verkmenntaskólinn i Akureyri, som har specialiseret erhvervsuddannelse som hovedformål. Vores materiale skulle derfor give et pålideligt billede af danskundervisningen, idet de skoler som det repræsenterer dimitterer 86,7% af samtlige studenter i landet. I de tilfælde hvor der har været tvivlsspörgsmål i forbindelse med fortolkning af materialet har jeg enten henvendt mig til de pågældende lærere eller benyttet mig af min mangeårige erfaring som dansklærer. Derfor sætter min erfaring præg på analysen af danskfagets aktuelle situation.

Opgaven inddeles i 4 afsnit. Efter indledningen fölger et afsnit om danskfagets historiske baggrund. Derefter fölger et afsnit om udviklingen inden for fremmedsprogspædagogikken og 3. afsnit indeholder en analyse af danskfagets aktuelle situation. Opgaven afsluttes med en konklusion hvor analysens resultater fremhæves og sættes i sammenhæng med danskundervisningens formål og funktion.

Som afslutning på denne indledning vil jeg bruge lejligheden til at takke Ingibjörg Johannesen for grammatisk opdragelse, Hafdís Ingvarsdóttir for fremmedsprogspædagogisk inspiration og min vejleder Ole Togeby der med gode råd og opmuntrende breve har gjort det muligt for mig som praktiserende dansklærer i Island at skrive speciale „i Köbenhavn“.

I. *Danskfagets historiske baggrund*

Som bekendt har undervisningen af dansk en central funktion i de islandske skoler. Det er förste fremmedsprog i folkeskolen fra 4.–5. klasse til folkeskolens afgangspröve og et obligatorisk fag i alle gymnasieskolerne. Det er ikke noget nyt, at danskfaget har så vigtig betydning indenfor det islandske skolesystem, det har faktisk været tilfældet så længe en egentlig skoleundervisning har fundet sted i landet. Ganske vist har dansk fået en ændret funktion, da det nu kun er et fremmedsprog i stedet for för også at være det herskende „skolesprog". Denne specielle status må forklares ved den tidligere politiske tilknytning mellem Island og Danmark, som medförte at det islandske skolesystem helt indtil 1918 hörte under det danske undervisningsministerium. Danskfaget har derfor vundet hævd gennem meget lang tid og efterhånden fået ret faste rammer hvad angår status, indhold og metodik. Den lange praksis i undervisningen af dansk har udviklet en vis tradition, som har haft en meget sikker plads helt op til vore dage. En analyse af danskfagets aktuelle situation i de islandske gymnasieskoler må derfor nödvendigvis tage udgangspunkt i og ses i belysning af det historiske perspektiv.

Danskfaget i den lærde skole

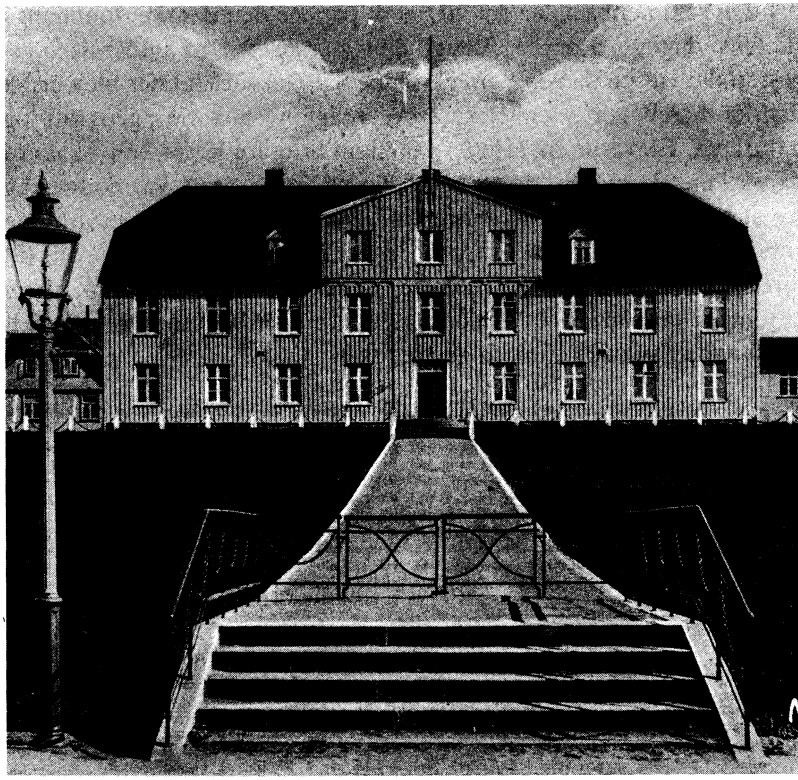
Rödderne til danskfagets tradition ligger helt tilbage til de gamle latinskoler på bispesæderne Hólar og Skálholt. Disse to skoler blev omkring år 1800 forenet i latinskolen på Hólavellir i Reykjavik. På grund af utilstrækkelige og dårlige boligforhold blev latinskolen i 1805 forelöbig flyttet til Bessastaðir i nærheden af Reykjavik. Den gamle

latinskole stod i nær tilknytning til kirken og dens primære funktion var at uddanne vordende præster. Selv efter at latinskolen blev en selvstændig institution efter tilflytningen fra bispesæderne til Reykjavik, satte den gejstlige uddannelse sit præg på undervisningen. Som eksempel kan nævnes, at lederne af den lærde skole på Bessastaðir ikke blev kaldt „rektorer", men „lectores theologiae". Först efter oprettelsen af præsteseminariet i 1847 fik den lærde skole primært den funktion at give en forberedende uddannelse til universitetet.

I Bessastaðaskóli fandtes ingen egentlig modersmålsundervisning, idet skolen var opbygget efter dansk forbillede. Dansk var det herskende „skolesprog" og det eneste der kunne kaldes „modersmålsundervisning" bestod i oversættelser fra andre sprog til islandsk. Til gengæld indeholdt danskundervisningen de områder, som på den tid hörte under modersmålsundervisningen i Danmark.

Omkring midten af det sidste århundrede opstod der voksende interesse for udbygningen af det islandske skolesystem. Islændingene lagde vægt på at opnå forbedringer i den lærde skoles forhold. På Bessastaðir var der mangel på lokaler både til undervisning, læsestuer og bibliotek. Endvidere levede både skolens elever og lærere i trange kår. I samme periode fandt der i Danmark vældige skolepolitiske reformer sted, som også påvirkede situationen herhjemme jvf. „Omtrent samtidigt med den paabegyndte Reform af det lærde Skolevæsen i Danmark har længe været forberedt og er nu begyndt at iværksætte en lignende Omdannelse af Skolevæsenet paa Island" (Aarbog for Kjöbenhavns Universitet 1846, s. 182). Den mest radikale reform var flytningen af den lærde skole fra Bessastaðir til Reykjavik i året 1846. Skolen flyttede nu til en ny, stor og rummelig skolebygning, som endnu den dag i dag huser Reykjavik gymnasium, samtidig med at være en af byens ældste og mest agtede bygninger.

Samtidigt med flytningen blev der udgivet en bekendtgörelse for den nye skole. Ifölge den optages der nu for förste gang en egentlig undervisning i modersmålet. Dansk var dog stadig et af hovedfagene, jvf. fölgende citat om danskfagets indhold: „Dansk ... Undervisningen i dette Sprog ved Siden af Islandsk maa Skolens Bestræbelse gaa ud paa, at Disciplene opnaae Færdighed i at oversætte fra Dansk, kunne korrekt skrive Sproget og ere bekjendte med det Væsentligste af den



Den lærde skole i Reykjavik.

danske Litteraturs Historie. I de nederste Klasser blive saaledes Islandsk og Dansk Hovedfagene ..." (Reglement for Rejkavig lærde Skole 1846, pgr. 3). For at optages på skolen skulle eleverne kunne læse og forstå dansk uden at dette nærmere defineres. Det er tydeligt, at der nu bliver lagt större vægt end för på undervisningen i islandsk som modersmål, til dels på danskfagets bekostning. I afsnittet om den islandske skole i Aarbogen for Kjöbenhavns Universitet 1846 kan man læse at „Dansk træder i samme Forhold til Undervisningen, som her det tyske Sprog ..." Heraf kan man konstatere at dansk nu har fået status som et fremmedsprog.

I den sammenhæng er det vigtigt at påpege den danske dominans i skolens daglige arbejde. Langt den største del af undervisningsmaterialet var på dansk. Som eksempel kan nævnes, at der blev brugt danske læreböger i engelsk, tysk, religion, historie, geografi og naturlære. Eleverne fik således ikke kun brug for deres kundskaber i dansk i dansktimerne, da en betydelig kunnen i dansk var nödvendig for at kunne klare sig i de andre fag. I skolens administrative arbejde var dansk også det offentlige sprog, da de islandske skoler på denne tid direkte hörte under det danske undervisningsministerium. Som eksempel kan nævnes at skolens årsberetninger blev skrevet parallelt på dansk og islandsk, jvf. følgende tekst.

Með því jeg vonaðist eptir svari frá ráðgjafanum fyrir kirkju- og skóla-málefnum upp á ýmisleg áríðandi málefni, er skólann vörðuðu, en þetta svar gat eigi komið hingað, áður en vorpróf var haldið, en svo er ástatt hjer á landi, að mjög veitir örðugt, að birta þess konar úrskurði, svo að almenningi verði kunnugir, en þeim virðist hvergi rjettar staður ætlaður, en í skólaskýrslunni, þá fjekk jeg skriflegt leyfi yfirumsjónarmanna skólans, til að fresta prentun skýrslunnar, þangað til úrskurðir þeir kæmu, er jeg gat um. Það hefur og áður átt sjer stað, að skólaskýrslan hefur eigi komið út, fyr en nokkru eptir vorprófið. Samt sem áður skal jeg hjer eptir sjá svo um, að hún komi út í rjettan tíma, það er að segja, svo sem boðsrit til vorprófsins, áður en það er haldið.

Da Afgjörelsen ved Cultusministeriet af vigtige Spörgsmaal Skolen vedkommende vare i Vente, men kunde ikke naae hertil inden Examens Afholdelse, og da Forholdene hertillands saa höiligen vanskeliggjöre saadanne Resolutioners Bekjendtgjörelse og Udbredelse iblandt Publicum, hvis rette Plads desuden synes at være i Skolens Program, erhvervede jeg Ephoratets skriftlige Samtykke, til at udsætte dettes Udgivelse, indtil de anförte Resolutioner vare indlöbne (ogsaa tidligere er Programmet her ved Skolen först blevet trykt en rum Tid efter Examens Afholdelse); imidlertid skal jeg herefter drage Omsorg for Programmets Offentliggjörelse i rette Tid, nl. som Indbydelses Skrift til Examen inden dennes Afholdelse.

I. Lærisveinarnir.

Við enda skólaársins 1850—1851 voru lærisveinar 42 að tölu. Með því 4. bekkur komst fyrst á við enda þessa skólaárs (sbr. fyrra árs skólaskýrslu), gat enginn piltur út skrifazt. Lærisveinum er skipt niður í fjóra bekki, og skulu þeir nú þegar nefndir, í þeirri röð, og eptir þeirri bekkjaskipun, sem á varð við aðalprófið 1851.

I. Skolens Disciple.

Ved Udgangen af Skole-Aaret 1850—51 var Discipel-Antallet 42; da 4. Klasse först blev oprettet ved Slutningen af dette Skole-Aar (see forrige Aars Program), kunde selvfölgelig ingen Afgang finde Sted. Disciplene ere som fölger, fordelte paa 4 Klasser, og ordnede saaledes, som nedenstaaende Fortegnelse udviser, efter den ved Hovedexamen 1851 afholdte Censur.

Danskundervisningen har således haft det praktiske formål at göre eleverne i stand til at læse læreböger på dansk, men det bör også fremhæves, at undervisningen nödvendigvis måtte planlægges med henblik på elevernes fremtidige situation som „akademiske borgere" på Köbenhavns Universitet. Skolens officielle formål var i overensstemmelse hermed at „bibringe Disciplene det Forraad af Kundskaber og den aandelige Udvikling som, forsaavidt de agte at optages som akademiske Borgere ved Kjöbenhavns Universitet, udfordres til at uddanne sig i de specielle videnskabelige Retninger ..." (Reglement for Rejkavig lærde Skole 1846, pgr. 1). Hertil kommer at studenterne indtil 1850 skulle bestå en adgangspröve „artium examen", for at

kunne optages på Köbenhavns Universitet. Pröven var dels mundtlig og dels skriftlig og foregik selvfölgelig på dansk. En del af pröven var dansk stil „Udarbejdelse i Modersmaalet", som ansås for at være et af de sværeste fag (Ólafsson 1929, s. 143).

Af ovenstående kan man konstatere at danskfaget til dels har haft den funktion at være et færdighedsfag dvs. eleverne skulle blive i stand til at bruge sproget i nödvendige situationer og til dels har det fungeret som et dannelsesfag dvs. det skulle give eleverne en ideologisk baggrund og viden, som man anså for passende for vordende dannede embedsmænd. Det bör fremhæves, at de fleste islandske studenter fik deres videreuddannelse i Köbenhavn. Således var der 639 studenter immatrikulerede på Köbenhavns Universitet i perioden 1800–1918 (Björnsson 1961, s. 58). Derfor blev der lagt vægt på, at de islandske studenter fik tilsvarende ideologisk grundlag og viden som de danske studenter.

Hvad angår den islandske lærde skole hersker der ingen tvivl om at dannelsesidealet blev yderligere styrket på grund af dens oprindelse i kirkeskolerne, samt af den forelöbige tilknytning til præsteuddannelsen, dvs. med det formål at uddanne præster sålænge der endnu ikke var oprettet et præsteseminarium. Som et eksempel kan vises fölgende eksamensstilövelse i dansk i den lærde skole i året 1847, indflydelsen fra den gejstlige uddannelse er ikke til at tage fejl af.

> „Verkefni í danskan stýl.
> Þá er Pjetur postuli hafði setið á stóli sínum 7 vetur, og gjört alls kyns jarteiknir í nafni drottins, þá spurðist til Símonar hins illa, að hann var kominn í Rómaborg, og efldi svo mjög villu sína, að margir trúðu á hann, það hann væri guð. Hvervetna var kenning hans skaðsamleg, en allra-skaðsamlegust í Rómaborg, því þar voru flestir höfðingjar og göfgastir, og þótti við því búið, ef keisarinn tæki við villu hans, að öll heimsbyggð mundi því næst á hann trúa. Þá var það ráð allra manna kristinna, að Pjetur postuli færi til Rómaborgar og gengi á móti villu Símonar og eyddi, og þótti það maklegast, að hinn æðsti höfðingi kristninnar gengi á móti höfðingja villumanna. Pjetur rjeðst í þessa för, og fylgdi honum Markús guðspjallamaður, og Clement, er síðar varð páfi, og Appollonius biskup, og margir aðrir kristnir menn, er honum þjónuðu, og var Claudius keisari, er Pjetur kom í Rómaborg. Þá voru 12 vetur liðnir frá uppstigning drottins, og 12 nóttum eptir jól".
> (Efterretninger om Latinskolen i Reykjavik for året 1846–1847, s. 42).

Her er det også vigtigt at inddrage latinundervisningen, som i höj grad påvirkede danskundervisningens indhold og metode. På den tid var latin et af skolens helt centrale fag. Den blev opfattet som et nödvendigt middel til at komme i kontakt med de sande kulturelle værdier, samtidig med at man anså dens metoder for at være nödvendige til at ave elevernes disciplin og fremme deres åndelige udvikling. Latinundervisningens traditionelle grammatik- og oversættelsesmetode blev overfört til sprogundervisningen i al almindelighed, hvor den dannede en levedygtig sproglig tradition og styrkede dannelsesidealet. Indenfor danskundervisningen er latinmetoden iöjnefaldende. Hovedvægten blev lagt på oversættelse fra dansk til islandsk, skriftlig oversættelse fra islandsk til dansk samt grammatiske strukturövelser. Endvidere blev der undervist i dansk litteratur, hvad der dog blev ofret mindst tid på (Saga Reykjavíkurskóla, s. 122). Denne dominans af oversættelsesmetoden er helt i overensstemmelse med de eksamenskrav der ifölge reglementet stilles i dansk: „I Dansk aflægges dobbelt Pröve, nemlig: A. en dansk Stil, og b. mundtlig Oversættelse af en ikke læst Forfatter" (Reglement for Rejkavig lærde Skole 1846, pgr. 11).

Om latinundervisningens indflydelse på sprogundervisningen kan til sidst nævnes at indlæringen af latingrammatikkens begreber sidelöbende skulle foregå gennem undervisningen i dansk og islandsk. Endvidere skulle „Disciplene jevnligen öves i skriftlig Oversættelse til Latin, afvexlende fra Islandsk og Dansk og omvendt til disse tvende Sprog fra hint" (Reglement for Rejkavig lærde Skole 1846, pgr. 4).

Her ovenfor er blevet givet en ret detaljeret beskrivelse af danskfagets situation da det var ved at etableres som fremmedsprog. Dette skyldes at der på den tid blev fastlagt de retningslinjer, som har været styrende for fagets udvikling helt op til vore dage. I det fölgende inddrages kun de sider af fagets udvikling der har medfört reelle ændringer for fagets indhold og/eller praksis. Endvidere vil grove linjer af den samfundsmæssige udvikling, som har haft afgörende skolepolitiske konsekvenser, blive trukket op. Det styrende princip vil være kun at inddrage de udviklingstendenser, som kan medvirke til at belyse danskfaget som det praktiseres i gymnasieskolerne i dag.

I perioden 1850–1904 varierede det samlede timetal i dansk fra 11 til 14 timer om ugen. Undervisningsmaterialet var op til århundredeskiftet for det meste det samme som blev brugt i de danske lærde skoler. Dog blev der i 1857 udgivet en islandsk lærebog i dansk grammatik og i 1880 en dansk læsebog. Denne produktion af islandsk materiale viser hvordan danskfaget efterhånden styrker sin status som fremmedsprog.

Fra bondesamfund til bysamfund

I det sidste århundrede skete der radikale ændringer i samfundsstrukturen. Tilflytningen fra land til by begyndte at göre sig gældende og en spirende bykultur begyndte efterhånden at sætte sit præg på landets fremtidige hovedstad, Reykjavik. Den meget omstridte tilflytning af den lærde skole på Bessastaðir til Reykjavik, samt Altingets placering i Reykjavik har været af afgörende betydning for byens hurtige udvikling som hovedstad.

Gennem hele sidste århundrede blev islændingenes krav om öget selvstændighed stadig mere höjröstet. Parallelt med byudviklingen anede man et begyndende borgerskab, som sluttede sig til de embedsmænd, som havde markeret sig i kampen for öget indflydelse på islændingenes interne sager. Disse grupper stillede krav om handelsfrihed og om islændingenes overtagelse af uddannelsessektoren. Efterhånden imödekommes disse krav og der bliver oprettet nye uddannelsesmuligheder i Island. I året 1847 blev der oprettet et „præsteseminarium“ i Reykjavik, i året 1876 en „lægeskole“ og i 1908 en „lovskole“ og et „lærerseminarium“ (Guðmundsson 1976, s. 4, II).

I året 1911 fik islændingene endelig deres eget universitet, som samlede de förnævnte embedsskoler under et tag samtidigt med at der blev oprettet et humanistisk fakultet, hvor man underviste i islandsk og Islands historie. Nu kunne man tro at oprettelsen af et islandsk universitet ville medföre en totalt ændret status af danskfaget. Dette var dog ikke tilfældet da der for det förste var begrænsede studiemuligheder og for det andet var en stor del af undervisningsmaterialet på dansk, hvad der til dels gælder endnu den dag i dag.

Det er typisk for udviklingen af Reykjavik som hovedstad, at alle de nye skoler der her er blevet nævnt blev placeret i Reykjavik. I året 1880 blev der oprettet en realskole på Möðruvellir i nærheden af Akureyri og i 1882 Flensborg i Hafnarfjörður, typisk nok blev de placeret i nærheden af og i landets to største provinsbyer. Tilflytningen fra land til by hænger sammen med en ændret erhvervsstruktur. Landbrugets behov for arbejdskraft var dækket, mens ny teknik indenfor fiskeindustrien, öget handel, service og administration forårsagede at byerne voksede stöt og udgjorde en stadig större del af den samlede befolkning. Följende skema over udviklingen af Reykjaviks indbyggertal i perioden 1850–1950 samt billeder af Reykjavik fra 1862 og 1920 giver et fingerpeg om hvor enorme strukturændringer der var tale om.

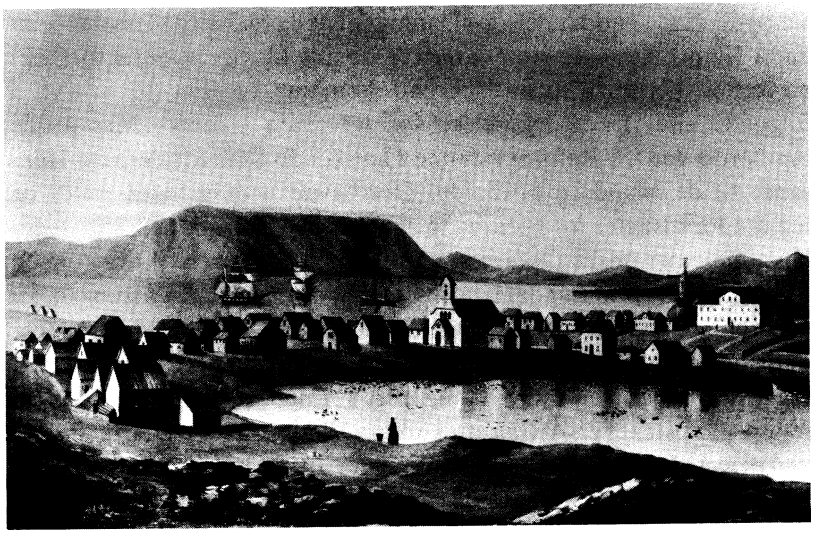
Indbyggertal i Reykjavik:

år	1850	1860	1870	1880	1890	1907	1910	1920
indbyggere	1149	1444	2024	2567	3886	6682	11600	17679
% af landet	1,9	2,2	2,9	3,6	5,5	8,5	14	19

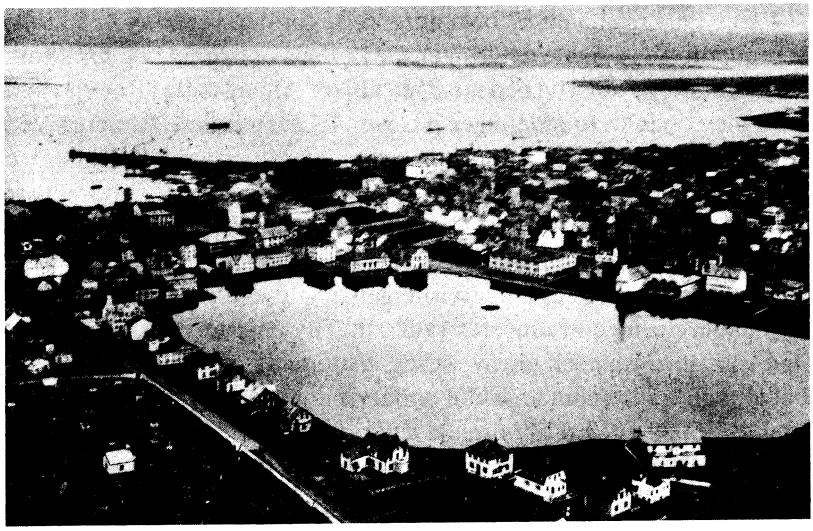
(Reykjavík í 1100 ár, s. 256)

De nye produktionsforhold kaldte på nye kvalifikationsbehov og en ny kultur. Hovedstaden blev opfattet som landets kulturcenter hvor eleverne fik mulighed for at komme i kontakt med den „rigtige dannelse". Dette blev betragtet som et nödvendigt led i elevernes dannelse på grund af deres fremtidige status. Dette synspunkt kommer tydeligt til udtryk i redegörelsen for flytningen af den lærde skole fra Bessastaðir til Reykjavik, „ligesom det allerede af Direktionen tidligere var blevet fremhævet, at selve Skolens flytning til Reykjavik, hvor Eleverne i en befolket by tidligen ville komme i Berörelse med den höjtstaaende Kultur paa Öen, ikke vilde kunne andet end ialmindelighed udöve en gavnlig Indflydelse paa deres ydre Politur og aandelige Dannelse" (Aarbogen for Kjöbenhavns Universitet for 1846).

Prioriteringen af bykulturen, som den mest höjtstående passede dårligt til det islandske samfund, som endnu på dette tidspunkt först og fremmest var kendetegnet af at være et udpræget bondesamfund. På dette punkt adskilte Island sig fra Danmark, hvor borgerskabet havde större indflydelse og udviklingen af byerne var længere fremme. Det



Reykjavik i året 1862, Den lærde skole överst t.h.



Reykjavik i året 1920.

ser også ud til at uddannelsen i Danmark har været mere klassebestemt end i Island, hvor eleverne kommer fra alle klasser. Denne forskel i elevernes klassemæssige baggrund kommer tydeligt til udtryk i följende citat fra redegörelsen for reformen i 1846: „Man turde imidlertid ved en Reform i denne Henseende ikke tilsidesætte Hensynet til de islandske Forholde. Det havde nemlig hidtil været og maatte forudsættes for Fremtiden at ville blive Tilfældet, at Störstedelen af dem der önske Optagelse i Skolen, og navnligen de der komme fra fjernere Dele af Landet ikke ere saadanne der, saaledes som hos os, fra tidligere Aar ere paa Grund af Forældrenes Livsforholde bestemte til og dannede for den studerende Bane, men saadanne hos hvem der, enten formedelst en indre Trang eller formedelst ydre Paavirkning, senere er opstaaet en Attraa efter höjere Viden, og som da, naar de ved den private Undervisning – der paa Island, hvor Skoler savnes, er langt mere hyppig end her – befindes at være vel skikkede til Studeringer, overgives til Skolen, for der at erholde den systematiske Undervisning (Aarbogen for Kjöbenhavns Universitet for 1846, s. 188).

I året 1904 trådte en ny bekendtgörelse for den lærde skole i kraft, som medförte radikale ændringer for skolens opbygning og funktion. Skolen skiftede navn og hed nu „Den höjere Almenskole i Reykjavik". Den blev opdelt i to afdelinger jvf. pgr. 1: „Den höjere Almenskole i Reykjavik deles i to Afdelinger, som hver bestaar af 3 etaarige Klasser". Skolens nye navn er et tydeligt tegn på en ny opfattelse af skolens funktion, idet den nu skal være en „almen" skole istedet for en „lærd" skole. I overensstemmelse med dette sker der en ændring af selve undervisningen. Undervisningen i græsk afskaffes helt mens latinundervisningen reduceres radikalt. Til gengæld styrker man undervisningen i islandsk, de nye sprog, matematik og de naturvidenskabelige fag. På den måde skulle undervisningen göres mere aktuel og praktisk relevant. En tilsvarende ændring fandt sted i de enkelte fags indhold. Hvad angår danskundervisningen i den lærde afdeling löd målsætningen nu: „Undervisningen skal være baade mundtlig og skriftlig. Eleverne skulle lære at læse Sproget med god Udtale, tale det nogenlunde flydende og skrive det uden væsentlige Fejl. Der bör meddeles dem Kundskab om Danmarks og Norges vigtigste Forfat-

tere, hovedsagelig fra den nyere Tid. Eleverne skulle i Undervisningstimerne mundtlig indöves i Sprogfærdighed. Der skal læses statarisk et Drama af Holberg og 250 sider af Forfattere efter 1800, men kursorisk mindst 100 sider i det hele. Desuden skal der gives Eleverne Kendskab til Danmarks og Norges Litteraturhistorie efter Midten af det 18de Aarhundrede. Af og til skulle de skrive Breve paa Dansk" (Bekendtgörelse for den lærde Afdeling i den höjere Almenskole i Reykjavik, 13. marts 1908).

Af dette citat fremgår at et nyt syn på fremmedsprogsundervisningen var ved at vinde indpas. Der skulle nu lægges vægt på praktisk brug af sproget både hvad angår den mundtlige og skriftlige færdighed og man skulle benytte sig af den nyere litteratur. Denne forandring i synet på fremmedsprogsundervisningen kan måske forklares ved den pædagogiske debat der fandt sted i Danmark. Det er sikkert ikke tilfældigt at på samme tid (1901) udkom Otto Jespersens bog „Sprogundervisning" som var et afgörende indlæg i diskussionen om metoder indenfor fremmedsprogsundervisningen. I denne bog fremhæver han blandt andet den metodiske forskel der må være på at undervise i et funktionelt sprog som latin og et aktuelt levende sprog.

Nye skoler og idealet i Reykjavik

Indtil nu er der i den historiske gennemgang kun blevet fokuseret på danskfaget i den lærde skole i Reykjavik. Dette hænger sammen med, at den lærde skole i Reykjavik i årevis var landets eneste gymnasium, og til trods for at man efter 1908 kunne læse til studentereksamen i Akureyri foregik selve eksaminationen på Reykjavik gymnasium. Da det blev aktuelt at oprette selvstændige nye gymnasier udenfor Reykjavik blev gymnasiet i Reykjavik både af sig selv og andre opfattet som det önskværdige forbillede. I diskussionen om hvorvidt den lærde afdeling i Akureyri skulle være berettiget til selv at dimittere studenter udtaler rektor for Reykjavik gymnasium i året 1925: „selvfölgelig skulle den lærde afdeling i enhver henseende være tilsvarende til den lærde afdeling i Reykjavik, således at der undervises i det samme i begge afdelinger og begge afdelinger har samme arbejdsperiode hvert år" (Saga Menntaskólans á Akureyri I, s. 192). Den lærde skole i

Reykjavik var altså det förende gymnasium, således at de traditioner, som havde vundet hævd i undervisningen i den gamle skole blev viderefört til de nye gymnasier. I det följende bliver derfor hovedvægten lagt på udviklingen af danskfaget indenfor den lærde skole, da den betragtes som repræsentativ og styrende for udviklingen inden for faget.

Som det allerede er blevet nævnt satte det traditionelle dannelsesideal sit præg på undervisningen i den lærde skole og det samme gjorde sig gældende i de nye gymnasier. Man opfattede den lærde skole som arvtager fra de gamle kirkeskoler i Hólar i nordlandet og Skálholt i sydlandet, hvilket styrkede dannelsesidealet yderligere. Denne opfattelse af den lærde skoles baggrund kommer tydeligt til udtryk i forbindelse med diskussionen omkring oprettelsen af den lærde afdeling i Akureyri. Beboernes argumenter gik ud på at nordlandet igen skulle få en lærd skole i stedet for den gamle kirkeskole i Hólar, jvf. följende udtalelse af rektor for realskolen i Akureyri Stefán Stefánsson: „det er kun et skridt i den retning at få en fuldkommen skole for nordlandet. En ny „Hólaskóli" i stedet for den som blev taget fra os og med lige store rettigheder som „Reykjavíkurskóli" og på lige fod med den i alle henseender som „Hólaskóli" var „Skálholtsskóli" (Saga Menntaskólans á Akureyri I, s. 173).

I gymnasiet skulle eleverne erhverve sig en almen dannelse passende til deres fremtidige status som dannede borgere. De vigtigste elementer i denne dannelse bestod i tilegnelsen af de klassiske sprog, som gav nöglen til den egentlige kultur. Til trods for nye bekendtgörelser, som f. eks. fra 1904 og 1908, hvor der blev lagt större vægt på de nye sprog på bekostning af de klassiske sprog, levede det traditionelle dannelsesideal i bedste velgående blandt politikere og ledende skolemænd. Således udtalte rektor for gymnasiet i Reykjavik, da han dimitterede studenter for sidste gang efter den gamle bekendtgörelse, at det var de sidste lærde mænd, som skolen dimitterede (Saga Menntaskólans á Akureyri, s. 170).

Denne standhaftige tro på den gode gamle tradition har vist sig som skepsis hver gang nye studiemuligheder er kommet på tale. Det var tilfældet omkring oprettelsen af den lærde afdeling i Akureyri og det samme var f.eks. tilfældet i diskussionen omkring en lærd afdeling ved

handelsskolen i Reykjavik i begyndelsen af fyrrerne. Om dette emne udtaler en studerende ved Islands Universitet på vegne af flertallet af de studerende „... vi studerende mener at realskolen i Reykjavik har vist at den ville være i stand til at dimittere studenter, som i enhver henseende ville være lige så gode som studenter fra gymnasiet i Akureyri og i Reykjavik. For os at se giver bekendtgörelsen for den lærde afdeling ved Islands Handelsskole til kende, at man der fra kan vente studenter som snarere vil göre universitetsniveauet ringere end at de vil medvirke til at forhöje det (Eldjárn, Helgafell 1942, s. 407).

Den samme kritiske holdning hvor man priser den gamle tradition, men er betænkelig overfor nyskabelser har altid præget skoledebatten i Island. Dette gælder både skolernes ydre struktur og studiernes indhold. Den skeptiske holdning er en tilbagevendende systematik, som går igen såvel i den ældre som i den aktuelle skoledebat. Den vedtagne praksis skal være styrende for den fremtidige udvikling, da nye retninger ville kunne göre standarden ringere. Der er meget der tyder på at en lignende holdning overfor gymnasiereformer har gjort sig gældende i Danmark, hvad der afgjort har haft betydning for udviklingen herhjemme. Följende citater minder i hvert fald stærkt om den lokale skoledebat. „Men det er snarere det mest karakteristiske for den danske gymnasieskole, at den altid har slæbt alt sit arvegods med sig, eller at den moderne skole uanfægtet lever videre oven på de gamle lag som på en kökkenmödding, hvor beboerne aldrig effektivt er flyttet til en ny boplads“ (Bencke, Hansen og Wahlgren 1981, s. 11). I samme kilde fremhæves også, at det karakteristiske for gymnasiereformer er, at man sjældent har afskaffet et indhold radikalt og at gymnasiet i sin struktur er opbygget efter kökkenmödding-modellen med forskellige historiske lag (Bencke, Hansen, Wahlgren 1981, s. 42).

I året 1919 blev der i gymnasiet oprettet en særlig matematisk linje, hvor man indskrænkede omfanget af danskundervisningen til kun at omfatte dansk i de to förste klasser. Behovet for en særlig matematisk linje må ses i sammenhæng med den begyndende tekniske udvikling. Den var ganske vist ikke så fremskreden som i Danmark, men en gradvis ændring af produktionsforholdene i retning af en mere avanceret teknik kaldte efterhånden på nye kvalifikationskrav.

I bekendtgörelsen fra 1937 reducerer man danskundervisningen i den lærde afdeling til kun at gælde 3. og 4. klasse. Om danskundervisningen på den sproglige og matematiske linje står der: „Eleverne skal lære at læse sproget med god udtale og tale det og skrive temmelig godt. De skal læse tilstrækkelig meget dansk, poesi og prosa, primært det moderne sprog, til at de bliver i stand til at læse moderne dansk litteratur. De skal göres bekendt med forskellige slags skrevet sprog, således at de kan læse almindelige danske fagböger. Desuden skal de lære om den senere tids mest kendte danske forfattere. De skal lære en mere udförlig grammatik end i realafdelingen. De skal göre så mange övelser, at de uden for mange fejl kan oversætte et kort afsnit af passende sværhedsgrad fra islandsk til dansk og desuden skrive en kort fristil på dansk om et alment emne" (Bekendtgörelse om reglement for Reykjavik gymnasium 8. februar 1937). Hvad angår den mundtlige færdighed er der ikke tale om nævneværdige ændringer fra bekendtgörelsen fra 1908. Der skal nu inddrages flere genrer end de litterære og den skriftlige færdighed skal göres mere praktisk. Udviklingen ser ud til at være den, at den direkte oversættelse til dels viger for fristilene. I årsberetningen fra Reykjavik gymnasium fra året 1930–1931 finder man eksempler på at den direkte oversættelse udgör en del af den skriftlige eksamen, den anden del består af en fristil hvor eleverne kan vælge at skrive om et af de to fölgende emner: 1. Islands vigtigste Næringsvej, 2. Flyvningens Betydning.

Generelt kan man sige om udviklingen indenfor danskfaget at dansk hele tiden styrker sin status som fremmedsprog. Dette kan forklares ved gradvise ændringer af tilhörsforholdet til Danmark. Allerede i året 1874 fik Island en fri forfatning for dets særanliggender, i året 1904 fik islændingene hjemmestyre og i 1918 erklæredes Island som selvstændig stat i union med Danmark. De to nationer havde fælles konge og Danmark skulle varetage Islands udenrigspolitik og marineinspektion. Til trods for disse ændringer i tilhörsforholdet til Danmark truede det ikke danskfagets status som förste fremmedsprog, idet faget var blevet så etableret, at man ikke satte spörgsmålstegn ved at fortsætte i de baner der allerede var blevet lagt. Desuden var der efter det langvarige tilhörsforhold tale om stærk kulturel forbindelse mellem de to nationer, hvilket styrkede danskfagets status yderligere.

I året 1942 begyndte man at undervise i sprog til BA-eksamen på Islands Universitet, en 3–4 årig uddannelse. Dette var den förste planlagte sprogundervisning på universitetsniveau med henblik på at uddanne lærere. Inden den tid opholdt udsendte lektorer sig i landet i kortere eller længere tid, hvor de underviste i sprog og litteratur på universitetet f. eks. i dansk i perioden 1915–1919 og 1923–1926. Denne undervisning var ikke kun beregnet for akademikere, men for enhver som var interesseret. På grund af krigen og unionsophævelsen i året 1944 begyndte man först at undervise i dansk til BA-eksamen i året 1946. Formålet med undervisningen skulle være „at studenterne i studiets slutning bliver kvalificerede lærere på realskoleniveau og andre skoler på tilsvarende niveau" (Jónsson 1961, s. 143). Den nye studieordning i dansk på universitetet har uden tvivl haft afgörende betydning for danskundervisningen i gymnasiet, da der efterhånden kommer lærere som har fået en særlig uddannelse i at undervise i dansk som fremmedsprog. Indtil den tid var det ofte embedsmænd, gerne de som havde studeret i Danmark, som tog sig af danskundervisningen, ofte ved siden af andet arbejde.

Sidelöbende med udviklingen af dansk som fremmedsprog blev der udgivet islandske læreböger i dansk, som efterhånden erstattede de danske. Omkring 1930 er udviklingen nået så vidt, at man næsten udelukkende bruger islandsk bearbejdet undervisningsmateriale, både hvad angår læseböger, grammatik og stilehæfter (Saga Reykjavíkurskóla I, s. 126).

I hele dette århundrede, dog primært efter krigen, har kolossale tekniske omvæltninger fundet sted, som har forandret verdensbilledet totalt og medfört radikale ændringer indenfor sprogsamfundet. Indenfor fremmedsprogsundervisningen finder man, som reaktion på denne udvikling, kravet om dynamisk undervisning af „det levende sprog" med större vægt end för på indövelsen af lytte- og talefærdigheden og den praktiske sprogbrug. Omkring 1960 kan man tydeligt spore disse tendenser i danskundervisningen, idet undervisningen så vidt muligt skulle foregå på dansk. Der skulle lægges mindre vægt på direkte oversættelser fra dansk til islandsk, hvorimod indholdet skulle diskuteres, refereres og forklares på dansk. Desuden kan det nævnes, at eleverne skulle kunne bruge dansk-danske ordböger og ved hjælp af

disse skulle de forklare enkelte ord og ordforbindelser på dansk (Saga Reykjavíkurskóla I, s. 126). Konsekvensen af denne udvikling blev den, at det undervisningsmateriale, som man havde benyttet sig af, efterhånden blev forældet. Man betragtede den traditionelle lærebog som utilstrækkelig med hensyn til det forandrede syn på fremmedsprogsundervisningen. Og da der ikke blev produceret nyt undervisningsmateriale, som tog höjde for de nye krav blev det nu lærernes opgave selv at udvælge og producere brugbart materiale.

Målsætninger og virkelighed

I dette afsnit er danskfagets udvikling blevet skildret fra den förste lærde skole på Bessastaðir op til nutidens gymnasier. Skildringen er hovedsagelig baseret på bekendtgörelser og offentlige udtalelser. Det er klart, at det billede som önskværdige målsætninger giver, ikke altid er i overensstemmelse med den praktiserede undervisning. Der har f.eks. altid været rygter om, at islandske studenter har været dårlige til at tale dansk, selv om formålet med undervisningen altid har været at lære eleverne at tale dansk. For at belyse hvor stor forskel der kan være mellem målsætninger og praksis fölger til sidst nogle referater, hvor studenter fra forskellige tider fortæller om den danskundervisning de har fået og deres beherskelse af dansk.

I erindringer fra den lærde skole i Reykjavik fortæller en elev om danskundervisningen i slutningen af sidste århundrede: „Jónas var en godt begavet mand og kunne tit være morsom, men sin undervisning i skolen tog han for lidt alvorligt, har nok aldrig tænkt et öjeblik på den uden for timerne ... blandt andet kunne han næsten ingenting i dansk udtale, udtalte blandt andet pandekager som pan-de-kag-er og andet i den retning. Han ofrede kun lidt tid på at udvælge materiale til oversættelser. Han tog et tilfældigt afsnit fra en hvilken som helst bog eller avis, han kunne få fat i ... Jónas var aldrig forberedt med en bog som der kunne bruges ved oversættelsen fra islandsk til dansk, han bad derimod en af os fra klassen at låne sig en eller anden bog“ (Minningar úr Menntaskóla 1946, s. 32–33). Dette eksempel har sikkert ikke været enestående. De praktiserende dansklærere på den tid var som regel ikke kvalificerede til at undervise i dansk som fremmedsprog.

I en artikel om sin studietid i Köbenhavn i årene 1926–1932 skriver Jakob Benediktsson: „Den væsentligste grund har formodentlig været den gamle tradition at islandske studenter först og fremmest havde studeret der, og endnu i mit studenterår havde meget få islændere sögt til andre universiteter. Hertil kom at dansk var det fremmedsprog som vi regnede med ville byde på de færreste vanskeligheder, hvad der dog viste sig at være en optimistisk forestilling, i hvert fald hvad ens eget talesprog angik ... Det gjaldt iövrigt for hele min tid i Danmark at jeg aldrig mærkede at man så ned på mine landsmænd på grund af deres nationalitet. Danskerne kunne grine af vores ubehjælpsomme sprog, men det var uden malice" (Hildur - et kursus i dansk for voksne, s. 250 og 252).

Den sidste udtalelse kommer fra Halldór Guðmundsson, en studerende, som studerede ved Köbenhavns Universitet i begyndelsen af firserne. „Det er en udbredt fornemmelse blandt islændinge, at Danmark ikke er „rigtigt udland". Det eneste chok ved ankomsten til Danmark får vi når vi hörer hvordan sproget faktisk lyder og det har man efter et halvt år vænnet sig til" (Hildur - et kursus i dansk for voksne, s. 254).

Der hersker ingen tvivl om, at til trods for radikale, nye paragraffer i bekendtgörelserne har situationen inden for danskfaget været utrolig traditionel og statisk, hvad blandt andet ovenstående citater vidner om. Således har man i praksis altid lagt stor vægt på direkte oversættelser til og fra dansk og indövelsen af den skriftlige færdighed har været prioriteret på bekostning af talesproget. Dette er forståeligt når man tager de historiske betingelser i betragtning.

Under og efter anden verdenskrig har radikale samfundsmæssige omvæltninger fundet sted. I 1944 opsagde Island ordningen af 1918 og landet blev en uafhængig republik. Under krigen blev Island besat af engelske og senere amerikanske styrker. I året 1949 blev islændingene medlemmer af NATO, og i året 1951 blev der oprettet NATO-baser i Island med amerikansk militær. Islands inddragning i krigen medförte at hjulene begyndte at snurre, måske endda for hurtigt for landets ubehjælpsomme industri. En teknologisk „mutation" medförte et enormt behov for kvalificeret arbejdskraft, hvad der satte sit præg på

uddannelserne. I forbindelse med teknologiseringen vender islændingene nu blikket mere mod vest og den angelsaksiske verden, samtidigt med at amerikansk og britisk kultur begyndte at sætte præg på islændingenes livsstil. Dette har givet det engelske sprog en ny status og funktion, helt afgjort på danskfagets bekostning. Til trods for den nye konkurrent må man ikke undervurdere danskfagets funktion. På universitetet er der stadigvæk læreböger på dansk, og det samme er tilfældet indenfor mange andre videregående uddannelser. Desuden er der stadig mange islændinge som studerer ved danske læreanstalter. „Der er snart lige så mange islandske studerende i Danmark, som der er aktivt studerende ved Islands Universitet" udtaler Halldór Guðmundsson, studerende ved Köbenhavns Universitet (Hildur - et kursus i dansk for voksne, s. 254). Til sidst bör nævnes at det danske sprog fungerer som et nöglesprog for islændinge i internordisk sammenhæng.

I de allersidste år er der kommet et nyt syn på fremmedsprogsundervisningen, som en reaktion på nye kommunikationsmuligheder, ny teknik og et totalt forandret verdensbillede. Om de nye metoder har vundet indpas i danskundervisningen i Island vil blive nærmere behandlet i analysen af fagets aktuelle situation. Her efter fölger et afsnit om fremmedsprogspædagogiske teorier, som skal danne grundlag for den efterfölgende analyse af undervisningen i skriftlig dansk, sådan som den praktiseres i gymnasieskolerne i dag.

II. *Teorier om fremmedsprogsindlæring*

Dette afsnit indeholder en redegörelse for de teorier om fremmedsprogsindlæring, der kan bruges som redskaber i analysen af den praktiserede undervisning. I denne gennemgang bliver der först og fremmest fokuseret på teorierne ud fra en sproglig, pædagogisk synsvinkel, men det er dog vigtigt at påpege at sprogundervisningen ikke foregår i et tomrum. Den er ligesom enhver anden form for undervisning en del af et indviklet hierarki, som altid vil sætte præg på den. Her kan nævnes faktorer som det pågældende fags status, lærernes uddannelse, det herskende pædagogiske og skolepolitiske syn, samt praktiske og ökonomiske vilkår i samfund og skole. Disse forhold kan afspejles i de metoder, som man til forskellige tider har betragtet som de mest hensigtsmæssige eller önskværdige i en undervisningssammenhæng.

Den teoretiske gennemgang, som så vidt muligt er kronologisk fremstillet, fremhæver forskellene mellem de sproglige teorier, dvs. de faktorer der især er karakteristiske for den enkelte teori. Således vil teorierne her fremtræde i deres reneste form. Grunden til at der skabes grobund for eller behov for nye teorier og metoder kan have mange årsager, så som udvikling inden for sprogvidenskaben, vægtforskydning inden for sprogundervisningens enkelte delmål, ændrede praktiske og teknologiske muligheder for sprogkontakt, en politisk udvikling eller forandret politisk situation, samt elevgruppens sammensætning og forudsætninger. For at demonstrere dette lidt nærmere fölger en kort oversigt:

Metoder	Mål	Elevgruppe
Grammatik-oversættelse	læsefærdighed skrivefærdighed logisk tænkning	latinskoleelever
Naturmetoden	læsefærdighed	privatelever
Den direkte metode	nogen talefærdighed	mellemskoleelever
Strukturmetoderne audio-lingval audio-visuel	talefærdighed	træning til specielle opgaver – almen undervisning i skole
	kommunikativ færdighed, - selvstændighed, lighedstanken	almen undervisning

(Gabrielsen 1980, s. 3).

Til trods for at man opererer med nye begreber over teorier og metoder er det vigtigt at göre sig klart, at teorierne ikke kun er forskellige, men også har fundamentale ligheder tilfælles. I virkeligheden drejer det sig om en konstant udvikling, hvor de gamle erfaringer eller aspekter indgår i en fælles pulje. De såkaldte „nye teorier" opstår ved en drejning mod et nyt syn, en radikal vægtforskydning eller når de sproglige erfaringer betragtes fra et andet perspektiv. Lighederne vil dog dukke frem i tilbagevendende synspunkter, som forekommer i nye sammenhænge eller med en forandret vægt.

Grammatik – oversættelsesmetoden

Grammatik – oversættelsesmetoden har sine rödder i latinundervisningen. Metoden er faktisk en efterligning eller tilpasning af de metoder man anvendte i latinundervisningen i de gamle lærde skoler og går hånd i hånd med gymnasiets intentioner om almenuddannelse. Den latinske tradition havde en altdominerende status i århundreder. Med den danske kirkeordonnans 1537 blev latin indfört som det eneste fremmedsprog og skolens vigtigste fag. Traditionen har været særdeles stærk og har i höj grad sat sit præg på modersmåls- og fremmedsprogsundervisningen. I Danmark var sprogundervisningen för 1900 först og fremmest under indflydelse af latinen og aflatiniseringen har fundet meget langsomt sted (Meinertz, 1975, s. 7). Hvad Island angår har den latinske tradition vist sig at være særdeles levedygtig og der hersker ingen tvivl om at den stadigvæk lever i bedste velgående i danskundervisningen i de islandske gymnasieskoler.

Latinen havde ikke alene status som et obligatorisk og höjtstående fag inden for de lærde skoler. Den var også et bærende element i den herskende kultur. For at blive accepteret i dannede borgeres öjne hörte kunnen og viden i latinsk litteratur blandt de absolutte dannelseskriterier. Beherskelsen af latin fungerede som nögle til den latinske guldalderlitteratur og det var et uomtvisteligt kvalitetstegn at kunne citere fra de store mesterværker. Man vendte blikket mod antikken og interessen for de moderne sprog var ringe. Mange lærde mænd var af den opfattelse, at det aktuelle sprog var forurenet og degenereret, hvorimod de reneste sprogformer hörte fortiden til (T. Bell 1981, s. 81).

Foruden latinens funktion som dannelsesfag betragtede man selve indlæringsprocessen af latin som god i sig selv, idet den virkede fremmende for elevernes intellektuelle udvikling. Latinen var nemlig ikke alene skolens vigtigste fag, men også det vanskeligste. Den latinske tekst, ikke mindst når sætningerne var fulde af indviklede grammatiske konstruktioner blev betragtet som et ideelt middel til at skærpe elevernes tænkning og logiske sans. Disciplenes bestræbelser på at gennemskue den latinske grammatiks strukturer blev opfattet som en slags hjernegymnastik, som skulle ave dem i arbejdsdisciplin og træne intellektet.

Et vigtigt argument for at bruge mange kræfter på den latinske grammatik var dens betydning for at lære og forstå andre sprogs strukturer. På grund af den latinske grammatiks regelmæssighed anså man den for at være et solidt grundlag for grammatisk kunnen og viden i al almindelighed. En tilsvarende opfattelse af den latinske grammatik som overordnet struktur gjorde sig også gældende inden for sprogvidenskaben, hvor den latinske grammatik fik en normgivende funktion. De nyere sprogs grammatik blev struktureret med latinen som forbillede og man stillede op med de samme grammatiske kategorier, som ofte betöd at man var nödt til at formulere en række undtagelser fra den opstillede hovedregel.

I selve undervisningen bestod latintraditionens metoder som allerede nævnt i indlæringen af teoretisk grammatik, men desuden blev der lagt enorm vægt på direkte oversættelser til latin fra modersmålet og omvendt. Gennem dette arbejde skulle eleverne lære en nöjagtig og præcis udtryksform (Gabrielsen 1980, s. 4). I forbindelse med oversættelser fra modersmålet til latin opstod der en særegen genre af grammatiske stilövelser. Denne genre karakteriserede sig ved lösrevne parallelle sætninger, som hverken havde et naturligt indhold eller dannede en semantisk helhed. Sætningerne virkede ofte konstruerede og kunstige, da de blev dannet for at vise nogle forudbestemte grammatiske egenskaber. Sproget blev således gjort til objekt for at vise de grammatiske strukturer. Nogle gange kom dannelsesidealet til udtryk i latinstilene, dog kun hvor den lod sig forene med grammatikken, f. eks. i kendte citater, ord- eller tankesprog. Dette var dog især tilfældet i en mere viderekommen fase.

Når det gjaldt undervisningen den modsatte vej, dvs. fra fremmedsproget til modersmålet, var formålet ikke kun at kontrollere forståelsen af teksten. Oversættelsesarbejdet blev også dyrket som en selvstændig disciplin, hvor eleverne skulle lære at udtrykke sig korrekt på modersmålet (Andersen 1978, s. 101). Latinundervisningens tradition er i höj grad præget af at latinen ikke mere havde funktion som praktisk kommunikationsmiddel og derfor manglede sociale og kommunikative relationer. Formålet med undervisningen var derfor ikke som för nævnt at göre eleverne i stand til at bruge sproget aktivt, dvs. at dyrke fremmedsproget som færdighedsfag. De skulle derimod

lære den teoretiske grammatik og erhverve sig færdigheder, som gav dem nöglen til guldalderlitteraturen.

Den kendsgerning at man havde stillet latinen på en piedestal betöd at latinundervisningens didaktik fik indflydelse inden for undervisningen af andre sprog. I fremmedsprogsundervisningen blev latintraditionens metoder generelt brugt som det ideale forbillede. Dette hænger også sammen med at de nye fremmedsprog måtte bevise at de havde samme værdi som de klassiske sprog, med andre ord, at de var lige så egnede til at træne intellektet og formidle stor litteratur som latinen (Andersen 1978, s. 100). Derfor koncentrerede man sig om at indöve og göre eleverne bevidste om fremmedsprogets grammatiske strukturer og træne dem i direkte oversættelser. Formålet med oversættelsesarbejdet var primært at træne indlæringen af de grammatiske regler, men ikke kommunikationen. For at uddybe dette lidt nærmere henviser Andersen til Jespersens vurdering af dette emne. Jespersen henter en grammatisk konstrueret sætning fra en stilövelse i tysk, som udelukkende er dannet for at teste pluskvamperfektum: „Din hest havde været gammel" og stiller så ironisk fölgende spörgsmål for at fremhæve sætningens meningslöshed: „når holdt denne vidunderlige hest da op med at være gammel?" (Andersen 1978, s. 101). Man koncentrerede sig om at give eleverne en passiv sprogbeherskelse, men lagde meget lille vægt på at bruge sproget i aktive situationer. Kort sagt kan det siges at man skulle lære om sproget, men ikke lære at bruge det. Eleverne erhvervede sig færdigheder i at skrive målsproget og læse det, mens talefærdigheden var totalt forsömt. Dette blev endnu mere påfaldende eftersom det tekstmateriale som blev brugt i undervisningen næsten udelukkende var litterære tekster, som regel med et ordforråd, som lå fjernt fra hverdagssproget. Således lærte eleverne at oversætte guldalderlitteraturen, men var ikke i stand til at klare sig i de mest nödvendige situationer. Desuden fik eleverne gennem disse tekster et ret ensidigt og snævert billede af det pågældende lands kultur (Andersen 1978, s. 102).

Den störste pædagogiske fordel ved latinmetoden er uden tvivl den, at under læreprocessen befinder eleven sig i en aktiv problemlösningssituation, enten ved at tumle med direkte oversættelser eller ved at pusle med grammatikken (H.H. Stern 1983, s. 455). Den helt tydelige

slagside derimod er den passive sprogbeherskelse og en alt for stor vægt på sproget som et hierarki af regler og undtagelser og til sidst modersmålets dominans i læreprocessen. I arbejdet med de direkte oversættelser er modersmålet et referenssystem som alt sammenlignes med. Modersmålet får på den måde ganske vist en funktion som hjælpemiddel, som er en desto större fordel jo mere modersmålet og målsproget ligner hinanden. På den anden side kan en evig sammenligning med modersmålet forhindre eleven i at tænke på fremmedsproget og bruge det aktivt på dets egne betingelser, samtidig med at det kan vedligeholde visse fejltyper, især de såkaldte interferensfejl. Denne type opstår især når man har ord på begge sprog med samme stamme, men vidt forskellig betydning (Söby Kristensen 1977, s. 9). En naturlig kommunikation tillader ikke at man lægger vejen om ad modersmålet. En evig sammenligning med modersmålet virker hæmmende og forhindrer flydende sprogbrug, som kræver at man opnår at tænke på fremmedsproget.

Som indvending imod metoden bör lærerens rolle nævnes. Når grammatik-oversættelsesmetoden bruges i sin reneste form har læreren en meget styrende og autoritær funktion. Han/Hun optræder som en alvidende og central person overfor en passiv, homogen elevgruppe. Denne rollefordeling har eventuelt harmoneret godt med den prioriterede elite, som forberedte sig til universitetsuddannelser i det sidste århundrede, men det er höjst diskutabelt hvorvidt den samme rollefordeling er realistisk i dagens gymnasieskoler.

Til sidst er det vigtigt at fremhæve at den tradition som her er blevet skildret ikke lægger så stor vægt på at vise forskelle og ligheder der kan være mellem målsproget og modersmålet, da det er latinen og dens strukturer, som i bund og grund er det egentlige udgangspunkt.

Den direkte metode

I slutningen af det sidste århundrede opstod der en vældig reaktion imod grammatik-oversættelsesmetoden og der blev argumenteret for behovet for en bedre og mere effektiv fremmedsprogsundervisning. Denne debat må ses i lyset af en forandret verden, med vældige tekniske fremskridt. Ved hjælp af teknikken var man nu bl.a. i stand til at producere transportmidler, som medförte hidtil utænkelige rejsemuligheder. En foröget kommunikation lande imellem kaldte på bedre sproglige kvalifikationer, som indirekte påvirkede sprogundervisningen. På samme tid fandt sprogvidenskabsmænd frem til nye forskningsresultater indenfor fonetik, lingvistik, filologi og psykologi, som havde reel betydning for sprogundervisningen, især med foröget interesse for sprogets lyde og det talte sprog. Grammatik-oversættelsesmetoden blev kritiseret for kun at overtage latinundervisningens metode og se bort fra alt hvad der vedrörer tilegnelsen af færdigheder. I modsætning til dette koncentrerede den direkte metode sig om barnets tilegnelse af modersmålet og brugte den proces som forbillede (Andersen 1978, s. 103).

Allerede i 1886 lavede nordiske filologer en skandinavisk forening ved navn „Quousque tandem" (Kan det nu snart få en ende?), som havde den opgave at vække opmærksomhed om behovet for en reform inden for fremmedsprogsundervisningen (Jespersen 1901, s. 1–2). Reformatorerne argumenterede for en ny metode, som fik, ligesom alle kære börn, mange navne. Den blev f.eks. kaldt reformmetoden, den naturlige metode, den direkte metode, den rationelle metode, lydskriftmetoden og den antigrammatiske metode (Jespersen 1901, s. 3). Grunden til metodens mange navne skyldes at den ikke har en bestemt ophavsmand, dens talsmænd var mange af tidens „ypperligeste sprogforskere" ... „Dæri ligger at vi ikke har med teoretisk principrytteri at göre; det er ikke een mands indfald, men vor tids bedste lingvistiske og pædagogiske tanker, der – udgåede fra mange forskellige – efterhånden har fundet hinanden for i skön endrægtighed at omstyrte gammel rutine" (Jespersen 1901, s. 4). Her bliver metoden kaldt den direkte metode, da det navn har vundet hævd igennem tiderne.

Det som först og fremmest karakteriserer den direkte metode er et absolut forbud mod modersmålet som hjælpemiddel i fremmedsprogsindlæringen. Alle forklaringer, övelser og kommunikation i klasseværelset skal foregå på fremmedsproget, idet man forestiller sig at eleverne tilegner sig målsproget på samme måde som modersmålet, dvs. metoden tog ikke udgangspunkt i et kontrastivt synspunkt. Eleverne skal helt fra begyndelsen af höre sproget og præsenteres for så mange naturlige situationer som overhovedet muligt. I begyndelsen skal disse situationer helst harmonere med elevernes erfaringer og derfor skal de gerne være kendte f. eks. fra klasseværelset, hjemmet, haven eller gaden. Undervisningen skal nu sigte på at lære eleverne det aktive hverdagssprog istedet for latinens litterært orienterede sprog.

Da undervisningen skulle foregå på målsproget var det ikke mere tilstrækkeligt for læreren at beherske skrive- og talefærdigheden, det var også nödvendigt for læreren at have en god udtale og tale sproget flydende. Der lægges vægt på at eleverne ikke kun får en mere eller mindre passiv viden om fremmedsproget, men i virkeligheden bliver i stand til selv at bruge det. Dette kræver at læreren ikke alene behersker sprogets lingvistiske struktur, men også sprogets brugsregler. I begynderundervisningen benytter man sig af et „lillesprog", et forenklet sprog, som efterhånden udvides. Ifölge Åge Salling, ophavsmanden til begrebet „lillesprog", må det opfylde fölgende krav: „1. det skal være lille, dvs. bestå af et centralt anvendeligt ordforråd og være grammatisk forenklet, og 2. det skal være et sprog, dvs. det skal i undervisningen udnyttes så smidigt, at eleven gennem brug af det både kan få oplevelser gennem det han hörer og læser, og han selv kan udtrykke sine oplevelser og fölelser" (Gabrielsen 1980, s. 6).

Generelt fremhæver man en aktiv sprogbeherskelse. Således skal f.eks. grammatikken ikke have en selvstændig funktion, men indgå som et naturligt led i læreprocessen. Grammatikken skal observeres i de tekster der arbejdes med og de grammatiske regler skal ikke gives på forhånd. Derimod skal eleverne udfra den gældende tekst finde frem til og konstatere at den og den grammatiske regel forekommer i teksten. For at indöve en mekanisk og flydende sprogbrug benytter

ændre på ordstilling, indsætningsövelser, diktater, genfortællinger og fristile (H.H. Stern 1983, s. 459).

I Danmark fik den direkte metode ret stor indflydelse, takket være den dygtige sprogvidenskabsmand og lærer Otto Jespersen. På grund af Islands politiske tilhörsforhold til Danmark hersker der ikke tvivl om at de nye strömninger også er nået til Island, jvf. f.eks. ny bekendtgörelse for dansk fra 1908, som indeholder et nyt syn på fremmedsprogsundervisningen. På grund af dette bliver i det fölgende afsnit Otto Jespersens sprogteori gået nærmere efter i sömmene.

Otto Jespersen og den direkte metode

Otto Jespersen var en entusiastisk talsmand for nye arbejdsmetoder inden for fremmedsprogsundervisningen. Han arbejdede målrettet og systematisk for en relevant undervisningsteori, hvad hans hovedværk „Sprogundervisning" fra 1901 vidner om. I indledningen til bogen siger han om formålet med sprogundervisningen: „Sproget er ikke formål i sig selv, sålidt som jernbaneskinner er det; det er en forbindelsesvej mellem sjælene, et kommunikationsmiddel. Ikke engang det eneste: ansigtsudtryk, gestus osv., ja selv f. x. et kraftigt örefigen kan fortælle mig, hvad der foregår inden i en af mine medskabninger. Men sproget er det fyldigste, righoldigste, bedste kommunikationsmiddel, det slår bro mellem mennesker på mangfoldige områder, hvor de ellers vilde vanke om afsondrede og udelukkede fra forståelse. Formålet med at lære fremmede sprog må da være det at skaffe forbindelsesveje til steder, hvor modersmålet ikke rækker hen" (Jespersen 1901, s. 5).

Hertil tilföjer han, at foruden det reelle udbytte ved at beherske et sprog, vil enhver ting der læres med et fornuftigt formål for öje og efter en fornuftig metode i sig selv udvikle værdifulde åndsevner hos eleven, så som:

„– evnen til at iagttage (iagttage rigtigt, iagttage selvstændigt),
– evnen til at ordne det iagttagne under forskellige synspunkter,
– evnen til at uddrage almindelige love af iagttagelsesstoffet,
– evnen til at drage slutninger og anvende dem på andre tilfælde end de hidtil givne ... og ...
– ordenssans" (Jespersen 1901, s. 7).

Ifölge Jespersen er det vigtigt at undervisningen er tilstrækkelig

levende til at holde elevernes interesse for sproget fangen og at de kan mærke at de kundskaber som de erhverver sig kan bruges dels til at kommunikere på sproget og dels til at læse litteratur om vedkommende land og folk. I overensstemmelse hermed afslutter Jespersen indledningen ved at fremhæve det höjeste formål med fremmedsprogsundervisningen: „den inderligste forståelse af den fremmede nations bedste tanker og institutioner, dens litteratur og kultur, i videste forstand nationens ånd" (Jespersen 1901, s. 9).

De tekster der bruges i undervisningen skal meddele fornuftige meddelelser. Lösrevne tekster er stene for bröd og derfor skal teksterne helt fra begyndelsen af være sammenhængende. Han kritiserer grammatik-oversættelsesmetoden og siger at de böger, der er skrevet efter den gamle metode, er lige så sammenhængende, „somom man vilde læse en avis tværsover, fra den ene spalte til den anden i samme linie" (Jespersen 1901, s. 10). Det er vigtigt at eleverne finder mening og interesse i det de arbejder med, for lysten driver værket. „Læsestykker, hvor det afvexlende er franskmanden, der har taget englænderens hat, og englænderen, der har franskmandens stok, eller hvor snart Marie ser Lusies hund, snart Peter ser Henriks hest – de kan kun kede, selvom de nok så gradvis indöver vanskelighederne ved genitiv" (Jespersen 1901, s. 13–14).

Denne type af oversættelsesövelser er dog ikke alene kedelige, det som måske er endnu værre ved dem er, at de giver eleverne falske forestillinger om hvad sprog er. Eleverne vil få det indtryk at sprog er en samling isolerede ord, som intet har med hinanden at göre. Desuden vil de få den falske forestilling at der til hvert ord på fremmedsproget findes et tilsvarende ord på dansk. På hvert sprog findes meget brugte irrationelle ordforbindelser, som det er nödvendigt for en sprogbruger at have kendskab til. Disse ordforbindelser kan ikke umiddelbart konstrueres af gloser og grammatiske regler. Han peger på at denne metode vil fremhæve ligheder der kan være mellem modersmålet og målsproget, som i nogle tilfælde kan være positivt, men samtidig advarer han imod for stor tillid til ligheder, da de tit kan före vild, selv ved etymologisk identiske ord.

Jespersen kritiserer grammatikkens dominans i fremmedsprogsun-

dervisningen. Efter hans opfattelse begynder man alt for tidligt at arbejde med grammatikken og desuden lægger man så stor vægt på hele tiden at inddrage grammatikken, at teksterne bliver kunstige og usammenhængende. Kort sagt bliver grammatikken en påklistret teori og til trods for dens dominans ser det ud til at eleverne lærer de systematiske övelsesstykker mekanisk, men ikke får evnen til at overföre deres kunnen til uforberedte situationer. En altfor stor vægt på grammatikken giver desuden eleverne den indstilling at leksikalske fejl er ubetydelige i forhold til de grammatiske. Af indlysende grunde er dette forkert, da de leksikalske fejl tit kan være meningsforstyrrende eller göre en meddelelse helt uforståelig. Ifölge Jespersen er grammatikmetodens övelser fulde af eksempler på at man bruger sproget som objekt for grammatikken, idet man lösriver ord fra hinanden og beröver dem deres naturlige indhold. Dette er det samme som at ödelægge sproget, for hvis man tager ord „ud af deres naturlige omgivelser, blir de atrofiske og ophörer tilsidst at udfylde ords sædvanlige funktioner, navnlig den at fremkalde forestillinger. Isolerede ord, som de findes i ramser og paradigmer, er altså kun skygge- eller ordlig" (Jespersen 1901, s. 19).

Som alternativ til latinmetodens mangelfulde læsestykker opstiller Jespersen fölgende kriterier for det materiale der bruges. Læsestykkerne skal så vidt muligt:

"1. være sammenhængende med fornuftig mening,
2. være interessante, livlige, afvexlende,
3. indeholde det nödvendigste sprogstof först, særlig det daglige omgangssprog,
4. være rigtigt fransk (engelsk osv.),
5. gå gradvis fra det lettere til det sværere,
6. dog ikke ta udelukkende hensyn til det grammattisk lette eller svære"

(Jespersen 1901, s. 22).

Det centrale i Jespersens teori er, at man igennem undervisningen opnår den störst mulige tilnærmelse til den indfödtes sprogbeherskelse. Et vigtigt led er derfor at indöve en bedre udtale hos eleverne. For at göre den mundtlige undervisning mere effektiv benyttede han sig af fonetik og lydskrift, som på den tid var ret revolutionært. Om dette

sprogundervisning er at betragte som et af vor tids vigtigste pædagogiske fremskridt, fordi man ad den vej opnår samtidig en betydelig lettelse og en overordentlig stor vinding i sikkerhed" (Jespersen 1901, s. 166). Som et tegn på hvor seriöst han arbejdede med denne færdighed, kan nævnes hans pionérarbejde med fonetiske omskrivninger i læreböger. Fra den förste time skal der arbejdes målbevidst med de fremmede lyde og undervisningen skal udelukkende foregå på fremmedsproget. Istedet for direkte oversættelser til og fra modersmålet kan eleverne lære fremmedsprogets ordforråd ved umiddelbar anskuelse, ikke mindst når det gælder genstande, som kan være tilstede i klasseværelset. I andre tilfælde kan et ords betydning forklares ved at vise handlinger eller pege på legemsdele. Hvor den direkte forbindelse ikke kan realiseres er det muligt at meddele betydningen gennem umiddelbar anskuelse, dvs. ved hjælp af billeder. Således burde skolerne være forsynede med diverse vægbilleder som er karakteristiske for vedkommende land og folk, f. eks. natur, bygninger, kunst eller institutioner. Billederne kan enten demonstrere tilfældige genstande uden sammenhæng eller sammen danne en begrebssfære. Læreren skal hele tiden arbejde ud fra det princip, at undervisningen forekommer meningsfyldt for eleverne. F. eks. kan man lære eleverne talord ved at lade dem löse regneövelser og fortælle om lösningen. I arbejdet med læsestykkerne skal övelserne også foregå på det fremmede sprog. „En af de allervigtigste övelser er den at omsætte det læste stykke til spörgsmål og svar" (Jespersen 1901, s. 91). Denne övelsesform kan anvendes ret tidligt, ikke mindst når det drejer sig om selvfortolkende sætninger. Her skal man strengt overholde den regel, at elevernes svar gengives i en hel sætning. Andre gange kunne eleverne selv danne spörgsmål til teksten.

Fortsættelsen kan være at besvare enkelte indholdsspörgsmål, som ikke kan besvares med enkelte sætninger, men kræver en mere udförlig gengivelse af indholdet. Her kan der f.eks. være tale om kortere eller længere skriftlige afhandlinger i tilknytning til en læst tekst, så som genfortællinger eller redegörelser for afgrænsede emner inden for teksterne. Gengivelse af læste tekster tjener ikke kun det formål at öve fremmedsproget, men skærper samtidig elevernes evne til at opfatte, lærer dem at skelne væsentligt fra uvæsentligt og udvikler deres

herredömme over de sproglige udtryksmidler. Denne övelsesform kalder Jespersen en *fri reproduktion* til adskillelse fra den *frie produktion,* hvor det er eleven selv, som styrer og bestemmer over skriveprocessen. Som eksempler på denne övelsesform kan nævnes breve og fortællinger. Til sidst bör nævnes den *direkte reproduktion,* f.eks. diktater eller direkte gengivelse af indholdet.

Foruden de nævnte övelsesformer anbefaler Jespersen en gruppe övelser, som han benævner *omsætningsövelser* eller *omskrivningsövelser.* Disse övelser kan være mere eller mindre grammatisk orienterede f. eks. at omsætte en bestemt tekst fra ental til flertal, nutid til datid, 1. person til 3. person eller fra aktiv til passiv. Det vigtige her er at grammatikken forekommer i en naturlig kontekst, så den ikke fungerer som *„en påklistret teori"*.

I „Sprogundervisningen"s afsluttende kapitel nævner Jespersen at han i sin bog hovedsagelig har koncentreret sig om begynderundervisning. Om det fortsatte pædagogiske arbejde siger han at: „Man skal fortsætte ad de samme baner som i de förste år, med de ændringer som forholdene nödvendig förer med sig. Man skal læse – læse mere og mere, læse bedre og bedre böger, böger, hvis indhold er skikket til at fængsle, belære og udvikle eleverne på så alsidig en måde som muligt. Altså som för antydet ikke alene æstetisk litteratur. Bedst er den læsning der gir indblik i det fremmede folks egenart i videste forstand, og allerbedst den der er egnet til at gi eleverne kærlighed til det bedste i de fremmede nationer" (Jespersen 1901, s. 168).

Der hersker ingen tvivl om at Jespersens teori fik stor indflydelse både inden og uden for det danske kongerige. Den opfattelse at sprog tilegnes bedst umiddelbart gennem öjet og öret har fra Jespersens tid været et anerkendt synspunkt blandt de mennesker som har arbejdet med fremmedsprogsdidaktik. Kravet om forbedret kvalitet af læsestoffets indhold har også påvirket mange lærebogsforfattere. Endvidere var mange enige om at der skulle lægges större vægt på at indöve korrekt udtale og at elevernes sprogbrug i höjere grad måtte aktiviseres. Til gengæld var der mange som ikke helhjertet kunne gå ind for den status som grammatikken fik tildelt inden for den direkte metode (Meinertz 1975, s. 21).

En anden fundamental indvending imod den direkte metode har været praktiseringen af undervisningen på de höjere trin. Mange har påpeget at på de höjere trin vil læsefærdigheden have en dominerende vægt på bekostning af talefærdigheden. Det egentlige udgangspunkt for undervisningen er således til syvende og sidst den skrevne tekst, som al samtale i klassen begrænses af. I praksis bliver det læreren som stiller spörgsmål til tekstens indhold, som eleverne så igen skal gengive. I virkeligheden en passiv indholdsforståelse af et afgrænset emne, istedet for aktiv sprogbrug. I citatet om det fortsatte pædagogiske arbejde her foran kan man se at denne kritik delvis er berettiget. Det ser ud til at læsefærdigheden sættes i centrum idet man skal „læse – læse mere og mere", mens der mangler en systematisk fortsættelse af taleundervisningen, her skal man „fortsætte ad de samme baner som i de förste år". Dette er en klar svaghed ved metoden, ikke mindst når man tager i betragtning at en målrettet taleundervisning stiller grænselöse krav til læreren både hvad angår organisering og forberedelse. Derfor er det absolut nödvendigt for læreren at have en teori at stötte sig til. Desuden bliver taleundervisningen af mange grunde vanskeligere at gennemföre på de senere trin end i begynderundervisningen. Til trods for disse mangler kan det hævdes, at Jespersens syn på fremmedsprogsundervisningen har været revolutionært på den tid han levede og at det har haft enorm betydning for udviklingen indenfor fremmedsprogspædagogikken. Som sidste iagttagelse i denne forbindelse kan nævnes, at den målgruppe som Jespersen har haft i baghovedet da han udarbejdede sine teorier må have været motiverede vordende embedsmænd af hankön. Der er i hvert fald noget der taler for det i hans bog „Sprogundervisningen", hvor han altid omtaler eleverne som „drengene" og disse drenge underviste han på Östre Borgerdydskolen (Meinertz 1975, s. 18).

Dette afsnit indeholder en ret detaljeret redegörelse for Jespersens teori. Dette skyldes at utrolig mange af de sproglige og pædagogiske problemer som han tager op til debat, stadigvæk er aktuelle i danskundervisningen i Island. Det er sikkert at hans faglige diskussion vil belyse den praktiserede undervisning og give en dybere forståelse for den.

Strukturalismen, den audio-lingvale metode

I dette århundrede har strukturalismen og behaviorismen haft afgörende betydning for udviklingen inden for fremmedsprogspædagogikken. Strukturalismen er en lingvistisk retning, der söger at beskrive sprogets struktur, mens behaviorismen er en videnskabelig retning, der udelukkende begrænser sig til beskrivelse og forklaring af ydre iagttagelig adfærd. Strukturalismen opfatter sproget som et *system,* dvs. en mængde sproglige enheder, som kædes sammen af bestemte *relationer;* mængden af relationerne kaldes sprogets *struktur.* Ifölge strukturalismen er lingvistikkens hovedopgave at afslöre disse relationer (Meinertz 1975, s. 26). I forhold til sprogets struktur fik semantikken en totalt underordnet placering. I sit arbejde med sproget må lingvisten udelukkende benytte sig af objektive metoder, dvs. der skal arbejdes med det konkret iagttagelige. Den mentale side af sproget dvs. semantikken og det leksikalske indhold kunne ikke iagttages og undersöges objektivt og derfor måtte lingvisten se bort fra dette. Konsekvensen heraf blev den at semantikken fik en klart underordnet placering i forhold til sprogets struktur.

Strukturalismens grundlægger var sprogforskeren Ferdinand de Saussure. Ifölge ham skulle hjörnestenen i lingvistikkens arbejde være det synkroniske studium istedet for det diakroniske. Lingvistikkens opgave skulle være at beskrive sproget som et statisk system, dvs. som det bruges og foreligger her og nu. Det mest radikale i Saussures teori er hans skelnen imellem *langue* og *parole. Langue* er det sociale sprogsystem, et abstrakt system, som er forudsætningen for at mennesker inden for et givet sprogsamfund kan kommunikere med hinanden. *Parole* derimod er den individuelle sprogbrug, individers konkrete ytringer eller realisering af langue. Ethvert individ i et givet sprogsamfund har evnen til at producere sætninger og forstå andre individers produktion af sprog. Denne brug af menneskets evner kalder vi parole. Distinktionen mellem langue og parole er af afgörende betydning for fremmedsprogsundervisningen. Formålet bliver nu at eleverne opnår færdighed i at bruge sproget, dvs. parole, istedet for at lære om sprogsystemet langue. I den forbindelse bliver problemet hvor stor viden om langue man nödvendigvis må have for at

kunne producere korrekte sætninger? Og hvordan skal man i undervisningen tilberede strukturerne, sådan at de vil sidde i rygmarven? Disse spörgsmål förer hen til endnu mere overordnede problemstillinger så som hvordan lærer man et fremmedsprog og hvor stor eksplicit/implicit viden må man have for at beherske parole?

Strukturalismens interesse for det synkroniske sprogstudium og parole medförte en yderligere kritik af den traditionelle grammatik-oversættelsesmetode og dens hovedvægt på en eksplicit viden. Lingvisterne L. Bloomfield og C.C. Fries anses for at være de förste, der brugte den strukturelle grammatik til teoretisk at udarbejde en fremmedsprogsdidaktik. Strukturalisterne udformede en analyseprocedure, som skulle anvendes på konkrete sproglige ytringer, dvs. parole. Denne analyseprocedure skulle göre forskeren i stand til at opstille et system, langue, for det pågældende sprog. Herved fik forskeren forståelse for sprogets struktur, som er ensbetydende med dets grammatik.

Som för nævnt var Bloomfield blandt de förste som anvendte en strukturel metode indenfor fremmedsprogsundervisningen. Han arbejdede som sproglærer og hans bog „Language" (1933) var et forsög på at bruge lingvistisk forskning til at forbedre sprogundervisningen og göre den mere målrettet. Efter hans opfattelse lærte eleverne for meget om grammatik (eksplicit viden), men for lidt om selve sproget (implicit viden). Ofte var sproglærerne ikke i stand til selv at bruge fremmedsproget, som de underviste i, og desto mindre eleverne. Der blev brugt altfor megen tid til oversættelser og ikke én elev ud af tusinde kunne kommunikere på fremmedsproget. Han fremhæver at ethvert sprog har sit særpræg, som kræver at man for hvert enkelt sprog foretager en lingvistisk strukturanalyse, som tager höjde for det pågældende sprogs karakter. På grund af sprogenes forskelligheder nytter det ikke noget at bruge den latinske grammatik som et overordnet forbillede i beskrivelsen af sprog i al almindelighed. I året 1942 udkom „Outline Guide for the Practical Study of foreign Languages", en fremmedsprogsdidaktisk bog skrevet af Bloomfield. Ifölge Bloomfield kan man lære at forstå et fremmedsprog ved at lytte og imitere mennesker, der taler sproget. Derfor er det vigtigt at den der underviser i sproget virkelig er en „native speaker", som eleverne uendeligt

kan imitere. Det er ikke nok at kunne sætninger udenad, de skal automatiseres ved at trænes og gentages ofte og længe. Man skal begynde med at træne lytte- og talefærdigheden. Læsning og skrivning hörer til de senere trin. Da målsproget og modersmålet ofte er forskellige, skal der ikke spildes tid på at lede efter identiske ord på begge sprog, de dækker alligevel sjældent hinanden. At lære et sprog er först og fremmest et spörgsmål om vane, ikke om viden. Man skal öve formerne igen og igen, overindlære dem indtil man behersker dem flydende og uden töven. Der skal tages udgangspunkt i sproget som det tales, ikke som nogle mener at det gerne *skulle* tales. Denne udtalelse er i overensstemmelse med Bloomfields opfattelse af grammatikkens funktion, nemlig den at være deskriptiv i stedet for at være præskriptiv.

Det er vigtigt at komme lidt nærmere ind på strukturalismens absolutte krav om objektive arbejdsmetoder, dvs. der skulle kun arbejdes med de sproglige fænomener, som umiddelbart kunne göres til objekt for iagttagelse. Således kunne f. eks. semantikken eller det leksikalske indhold ikke analyseres, da det er totalt „uhåndgribeligt" og derfor umuligt at beskrive objektivt. Det er netop på dette punkt behaviorismen kommer ind i billedet, da dens videnskabelige metodik passede som hånd i handske med strukturalismens krav om objektivitet. Behavioristerne begrænser deres arbejde til menneskers iagttagelige adfærd. Ifölge behavioristerne kan den menneskelige adfærd påvirkes eller styres ved hjælp af positiv eller negativ feed-back, med andre ord ved at stimulere den önskede adfærd med belönning eller straf (reinforcement). Når behavioristerne kun beskæftiger sig med adfærd definerer de sproget som sproglig adfærd. Den sproglige adfærd kan påvirkes ligesom menneskers adfærd i al almindelighed.

Man kan kun ud fra menneskets talen og adfærd vide hvad der foregår i hjernen. Derfor må man holde sig til den ydre adfærd, men se bort fra mentale uiagttagelige processer. Behaviorismen beskriver adfærd ved en stimulus *S* og den reaktion *R*, som S fremkalder. I denne forstand skildrer Bloomfield sproget som en særlig form for menneskelig adfærd, jvf. hans kendte eksempel om Jack og Jill. Jill er sulten og ser et æble hænge i et træ. Hvis hun selv henter æblet er der tale om en simpel S→R reaktion, men hun bruger som mellemled talen (S→r), der gör at Jack henter æblet (s→R). Efter sulten S fölger ikke

direkte R (æblet hentes), men en erstatningsstimulus på Jack (s), som udlöser den praktiske reaktion R. Her foreligger et tydeligt eksempel på hvordan sproget fungerer som et kommunikationsmiddel. Det fremkalder en reaktion R i en person, men S ligger i en anden person. Reaktionen sker ubevidst, en mekanisk vanemæssig adfærd (Meinertz 1975, s. 33–34). Det er s→r som er genstand for forskning, men ikke S→R, dvs. sprogets udtryksside.

Den såkaldte S→R teori fik endnu större indflydelse i forbindelse med B.F. Skinners teorier. Skinner anses for at være en af behaviorismens hovedforskere og hans teorier fik væsentlig betydning for sprogundervisningen. Skinner mente at sproglig adfærd kunne reguleres eller påvirkes og den mest effektive læreproces fik man ved at belönne den rigtige adfærd og undgå straf. Teorierne har sin baggrund i forsög med duer. Skinner opdagede at man kan lære duer en bestemt adfærd ved at stimulere en tilfældig adfærd hos duen og ved at undgå straf. Efterhånden lærer duen at hvis den önskede adfærd gentages kommer belönningen bagefter. Således „lærer" duen en ny adfærd. Denne læreproces overförte Skinner på menneskelig adfærd i almindelighed. Den sproglige adfærd kan således styres eller reguleres ved at stimulere den rigtige adfærd, dvs. den rigtige sprogbrug. I undervisningen gælder det om at udarbejde klare og korte undervisningsprogrammer, som gradvis kan tilegnes og automatiseres. De skal være opbygget trinvis, hvor hvert nyt trin forudsætter beherskelsen af det foregående. Læreprocessen tager udgangspunkt i individuelt arbejde og i at den rigtige adfærd kan fremmes f. eks. gennem bevidstheden om rigtig adfærd, f.eks. ved at gengive et rigtigt svar. I sprogundervisningen udarbejdede man modelövelser, de såkaldte „drillövelser", som trænede sprogets strukturer. Sætningskonstruktionerne og modellerne bliver mere og mere indviklede jo længere man er henne i læreprocessen. Enhver ny konstruktion bygger på en allerede automatiseret model (H.Mc. Donough 1981, s. 13–14).

Som för nævnt bygger Skinner sine teorier på forsög med dyr. Denne generalisation af dyrenes adfærd på menneskelig adfærd blev hårdt kritiseret. Man fremhævede den enorme forskel der må være på dyrs forholdsvis enkle adfærdsmönstre og menneskers komplicerede adfærdsmönstre og mentale processer. En model som bygger på

generalisation af denne art må nödvendigvis være forenklet og dermed utilstrækkelig.

Den mest markante kritik af Skinners teorier om sprogundervisningen blev fremsat af lingvisten Noam Chomsky. Chomskys argumentation gik ud på at skildre sproget som et indviklet system. Sproget kan ikke defineres som sproglig adfærd i Skinners forstand. Bag ved de ydre mönstre findes bagvedliggende strukturer, som giver sproget dybere mening og indhold. Derfor kan sproget ikke læres ved kun at træne de ydre strukturer samt et afgrænset ordforråd (H.Mc. Donough 1981, s. 16–17). Et klart eksempel på Skinners snævre sprogopfattelse er den kendsgerning, at man ikke siger en ytring til andre mennesker, fordi man er blevet belönnet for at anvende dens struktur. Man taler til andre, fordi man vil *meddele* noget, formidle et indhold. Ifölge Chomsky kunne Skinners S-R begreber muligvis have betydning i forbindelse med dyreforsög i et laboratorium, men de var totalt ubrugelige til at skildre sprogets kompleksitet. Her er lige blevet antydet nogle punkter i Chomskys kritik af Skinners sprogopfattelse. I det næste kapitel bliver der gjort nærmere rede for Chomskys sprogteorier.

Mens den direkte metode for det meste udvikledes i Europa er den audio-lingvale metode primært amerikansk. Under og efter anden verdenskrig opstod der i Amerika et vældigt behov for fremmedsproglige kvalifikationer. Amerikanske tropper spredtes over hele verden og mange af dem fik nu brug for at beherske sprog, som man ingen tradition havde for at undervise i. Disse forhold blev særdeles gunstige for de strukturelle metoder. Lingvister og sproglærere arbejdede intenst på at skabe en effektiv metode som på så kort tid som muligt kunne göre eleverne i stand til at tale fremmedsproget. Metoderne som byggede på strukturanalyse bestod i gentagne strukturövelser, de såkaldte „drills“ på målsproget, læreren skulle være en „native speaker“ og modersmålet skulle bruges minimalt. At der nu for alvor kunne være tale om en effektiv taleundervisning hænger også sammen med den tekniske udvikling. Ændrede tekniske muligheder medförte produktion af hidtil ukendte hjælpemidler, så som båndoptagere, films og sproglaboratorier, som de strukturelle metoder udnyttede. Da sproget primært er et middel til interaktion er

dialogen det mest naturlige udgangspunkt for undervisningen. Dialogen er udtryk for en rigtig sprogbrug, som rummer gloser og strukturer i deres naturlige sammenhænge. Gennem dialogen skal strukturernes mening klargöres og det sociale ved sproget tilgodeses. For at opnå en mekanisk færdighed skulle så mange dialoger som overhovedet muligt læres udenad. De skulle gentages og öves i en række drills til de automatiseredes, dvs. blev til en vane. I indlæringen af strukturerne blev der lagt vægt på at lære og belönne de rigtige strukturer så de blev en vaneadfærd, mens læreren skulle göre sig umage for at forhindre fejl for ikke at indlære forkerte vaner. Enhver form for fejl opfattedes som af det onde. Det er dog klart at under læreprocessen er elevernes sprog i stadig udvikling og bevægelse og mens denne udvikling finder sted er fejl uomgængelige led i fremmedsprogsindlæringsprocessen (Glahn, Jakobsen, Larsen 1977, s. 103). Denne negative holdning til fejl må ikke alene have virket som hindring for eleven i at tale og bruge sproget, men også have forhindret sprogforskere i at undersöge hvordan indlæringsprocessen fandt sted. Undersögelser af den art kunne dog uden tvivl være frugtbare for fremmedsprogsdidaktikken.

For at træne strukturerne benyttede man sig af sproglaboratorierne, et teknisk apparatur som gjorde det muligt på en gang at lytte, imitere og gentage så ofte man havde brug for det. Efter at eleverne igennem arbejdet med dialogerne har erhvervet sig et forråd af strukturer bliver de efterhånden i stand til at anvende dem i nye lignende situationer. Den sidste fase bliver så den frie samtale, hvor eleverne selvstændigt bruger strukturerne i nye sammenhænge.

Det skal afgöres ud fra et kontrastivt synspunkt hvilke af målsprogets strukturer der kræver störst træning. Generelt er det selvfölgelig de strukturer som er mest afvigende fra modersmålets. Den direkte oversættelse fra modersmålet til målsproget er ikke en hensigtmæssig övelsesform, idet den kan före eleven på vildspor og aktivisere strukturer som ikke findes på målsproget. Derfor er det altid nödvendigt at udarbejde et undervisningsprogram, som tager höjde for kontrastive synspunkter mellem modersmålet og målsproget.

Ifölge den audio-lingvale metode er sprogindlæring ensbetydende med vaneindlæring, dvs. strukturerne skal automatiseres. Vaneindlæ-

ring finder sted inden for fire færdighedsområder, som trænes separat og prioriteres i följende række: lytte, tale, læse og skrive. Grammatikken optræder ikke isoleret, men indgår i patterns, som trænes til de bliver til sprogvaner. Strukturerne skal altså bruges men ikke bevidstgöres.

Det viste sig at man endnu ikke havde fundet frem til en almengyldig metode, som kunne være hævet over al kritik. Selv om metoden var effektiv til det formål at tilgodese specialtræning af soldater var den ikke egnet i en skole, som er obligatorisk for alle. Det absolutte og åbenlyse behov for at lære målsproget, som fandtes blandt soldaterne, manglede hos eleverne og dermed den direkte motivation for at lære sproget. En anden indvending imod den audio-lingvale metode er, hvor stor vægt den lægger på indlæringen af blotte former, istedet for at beskæftige sig med indholdet af det sagte, eller det som kan siges med sproget, dets potentielle muligheder. Istedet for at fokusere på at automatisere strukturerne som sådan. Hertil kommer at ordforrådet begrænses til det helt minimale, mens de grundlæggende strukturer indöves. Dette forhindrer at man i undervisningen kan arbejde med tekster, som forekommer meningsfyldte for eleverne. Ofte viste det sig endda at eleverne kunne löse drill-övelser uden at forstå spor af sætningens indhold. Resultatet bliver en ensformig og formalistisk undervisning med alt for mange mekaniske gentagelser. En kedelig undervisningsform, som ikke er særlig egnet til at vække eller bevare elevernes interesse for at lære sproget. Desuden var mange af den opfattelse at resultatet af undervisningen ikke var tilstrækkeligt godt, idet eleverne i bedste fald kunne udtrykke sig korrekt og flydende inden for det trænede stof, men havde svært ved at bruge sproget i nye uforberedte situationer. Det vil sige at den nödvendige overgang fra trænede situationer til fri anvendelse af sproget ikke fandt sted.

Den audio-lingvale metodes prioritering af lytte/talefærdigheden på bekostning af læse/skrivefærdigheden er blevet udsat for hård kritik. Ganske vist mener man at denne vægtfordeling kunne være relevant når boglige kundskaber ikke er til stede, men höjst diskutabel når det gælder almen skoleuddannelse. Som led i en almen uddannelse eller videreuddannelse er læse/skrivefærdigheden ikke mindre vigtig end lytte/talefærdigheden. Der kan ikke være tale om *enten* en mundtlig

færdighed *eller* en læse/skrivefærdighed, da disse aktiviteter nödvendigvis må kombineres og stötte hinanden.

I de sidste år er kritikken af behaviorismens opfattelse af menneskelig adfærd blevet mere og mere höjröstet. Psykologer og sprogvidenskabsmænd har påpeget, hvor utilstrækkelig vaneteorien er som grundlag for indlæringen af fremmedsprog og her har man jo rokket ved selve fundamentet for teorien. Ikke mindst derfor har det været den audio-lingvale metodes skæbne at træde i baggrunden for nye aspekter inden for lingvistik og fremmedsprogsundervisning.

Lingvistisk-, kommunikativ kompetens

En central person i 60ernes sproglige debat var den amerikanske lingvist *Noam Chomsky*. Hans teori om en „transformationel-generativ grammatik" blev ganske vist opbygget omkring modersmålets tilegnelse og karakter, men fik alligevel en væsentlig betydning for fremmedsprogsundervisningen. Chomskys teori indeholder et nyt syn på sprogindlæring og sprogets karakter og er et radikalt opgör med behaviorismen. Den fundamentale forskel ligger i at mens behaviorismen bygger på en ubevidst vaneindlæring af sprog er Chomskys teori baseret på et kognitivt synspunkt. Det afgörende, ifölge Chomsky, er intellektets skabende evne, som karakteriserer sig ved evnen til at generere nye tanker og finde passende udtryk for dem. Disse udtryk når langt ud over det mennesket har erfaret, og derfor er der ikke blot tale om gentagelse eller imitation.

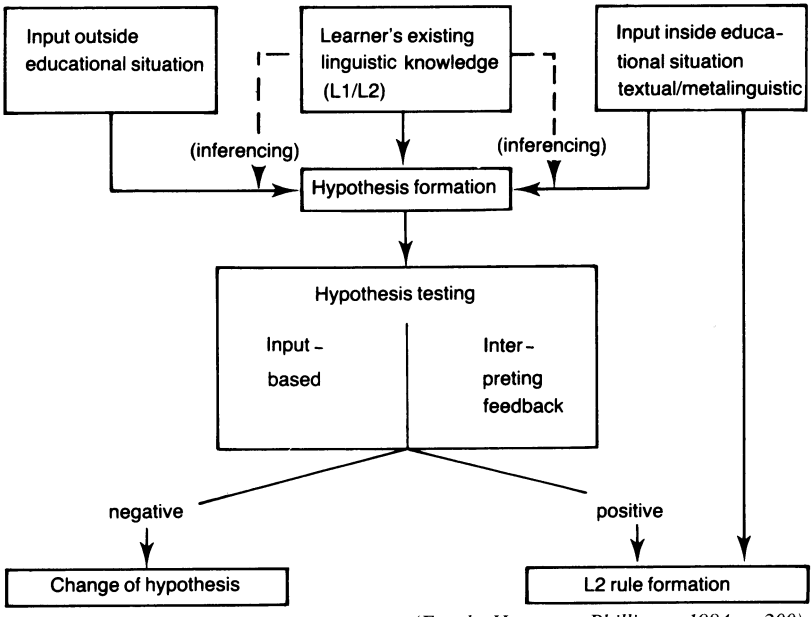
I sin teori opererer Chomsky med begrebet „*lingvistisk kompetens*". Det at beskrive den lingvistiske kompetens er ifölge Chomsky ensbetydende med at give en skildring af det der er unikt for den menneskelige sprogevne, eller med andre ord, man har givet en definition af det *at kunne et sprog*. Gennem sin sproglige erfaring tilegner mennesket sig viden om modersmålet, og i kraft af denne viden, som kan være en begrænset mængde ytringer, ofte ugrammatiske eller mangelfulde, bliver det i stand til at producere og forstå et ubegrænset antal grammatisk korrekte sætninger på sproget. For at göre rede for den normale sprogudövelse er man ifölge Chomsky nödt til at tillægge sprogbrugeren et indviklet system af regler (Gaarn Andersen, Risager 1981, s. 1). Det er vigtigt at

fremhæve at begrebet „lingvistisk kompetens“ ikke kun omfatter grammatiske regler i snæver forstand, men det som man kunne kalde sprogets formregler, dvs. fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske regler. Disse regler må en sprogbruger overholde, hvis det der udtrykkes skal accepteres som grammatiske sætninger på det pågældende sprog (Glahn, Jakobsen, Larsen 1977, s. 75–76).

Ifölge Chomsky må man skelne mellem det som sprogbrugeren ved *implicit* (kompetens) og det han *udför*er (performans). Bag den sproglige produktion ligger regler, som sprogbrugeren er ubevidst om og som Chomsky kalder kompetens. Det er lingvistikkens opgave at give en eksplicit skildring af disse regler. Chomskys distinktion mellem kompetens og performans bygger på Saussures skelnen mellem langue og parole, jvf. s. 37 og 38. Performans er lig med sprogbrug i konkrete situationer, mens sproglig kompetens kan skildres som sprogbrugerens ubevidste viden om sprogstrukturen, som sprogbrugeren ikke kan göre rede for. Det er især kompetensen som Chomsky er interesseret i.

Alle mennesker har evnen til at tilegne sig et sprog. Et karakteristisk træk ved det menneskelige sprog er dets skabende eller kreative evne, de generative træk. Alle individer har evnen til at konstruere og forstå et ubegrænset antal af sætninger, uanset om de har hört dem eller ej. I den forstand er de sætninger der frembringes altid „nye“. Et individ siges at kunne eller have tilegnet sig et sprog, når det er i stand til at producere og forstå sætninger, som det aldrig har hört för, og når disse sætninger umiddelbart bliver forstået af individer der har det pågældende sprog som modersmål. Den indfödte sprogbrugers kompetens kan skildres som en række regler der bruges til at skabe og forstå sætninger på det pågældende sprog. Sprogets grammatik er i den lingvistiske betydning en beskrivelse af den indfödte sprogbrugers kompetens. Men eftersom der kan være væsentlige variationer i de regler som sprogbrugerne fölger og dermed deres performans, er det nödvendigt at foretage en abstraktion. Således definerer Chomsky sprogets grammatik som „en beskrivelse af den ideelle modersmålsbrugers kompetens for at tale og forstå sproget i et homogent samfund... Den „kompetens“ som lingvisten beskriver er således en idealisering eller en abstraktion“ (Corder 1977, s. 83).

Chomskys kritik af den behavioristiske indlæringsteori reducerede stærkt dens dominans, og istedet prioriterede man nu *kognitive aspekter*. Chomskys opgör foregår på to fronter. For det förste drejer det sig om Chomskys opgör med den behavioristiske indlæringsteori og for det andet om hans teori om sprogfærdighed, dvs. hvad eleven skal lære, og hvilken viden sprogbrugeren skal besidde for at kunne bruge sproget. I den forbindelse koncentrerer Chomsky sig udelukkende om den lingvistiske kompetens. Hvad sprogindlæringen angår, medförer det kognitive standpunkt en ændret holdning til læreprocessen, blandt andet vedrörende opfattelsen af fejl og lörnernes rolle i indlæringen. Istedet for at betragte fejl som noget negativt, som absolut skal undgås, anser man dem for at være et naturligt led i læreprocessen, som man kan lære af. Istedet for at lægge vægt på ubevidst vaneindlæring og automatisering skal indlæringen foregå bevidst og lörnerne skal inddrages for aktivt at medvirke i læreprocessen, se fölgende skema:



(Færch, Haastrup, Phillipson 1984, s. 200)

Chomskys teorier fik stor indflydelse indenfor fremmedsprogsundervisningen. Dette var tilfældet, til trods for at Chomsky og andre transformationsgrammatikere konsekvent afslog at drage konklusioner fra deres sprogteori til en fremmedsprogsundervisningsmetode (Andersen, Fredberg, Vestergaard, Östergaard 1978, s. 115). Man koncentrerede sig om bevidst indlæring af sprog som et meningsfyldt system, og i dette arbejde forsögte man at anvende nye opdagelser og aspekter inden for psykologi, lingvistik, sociolingvistik og psykolingvistik. I den didaktiske diskussion viser der sig markante nye udviklingstendenser, som er værd at bemærke. Her kan lige nævnes, at lingvister senere udviklede Chomskys teori om lingvistisk kompetens til en teori om kommunikativ kompetens, se nærmere herom i det fölgende afsnit. Tendenserne viser sig ellers især i en foröget vægt på individuelt relateret undervisning (elevorienteret undervisning), situationsorienteret undervisning og i bevidst arbejde med at producere situationsorienteret undervisningsmateriale (functional-notional approach), samt i forskernes krav om at arbejde målrettet med *fremmed*sprogsindlæring istedet for sprogindlæring generelt. De såkaldte „functional-notional" aspekter må netop betragtes som et forsög på at arbejde seriöst med *fremmed*sprogsdidaktikkens situation, ikke kun på grundlag af de enkelte fremmedsprogs egenskaber, men i forbindelse med fremmedsprogsindlæring generelt. For at belyse ovennævnte tendenser lidt nærmere er det relevant at inddrage Europarådets arbejde med det såkaldte *„tærskelniveau"*. Der er tale om et fælles projekt, der går ud på at udarbejde et system eller en model, som kan bruges i fremmedsprogsundervisningen i Europarådets medlemslande. Systemet er lavet först og fremmest for forfattere af læreböger, samt myndigheder og de personer der er ansvarlige for studieplaner (Et tærskelniveau for dansk 1981, s. ii). Et tærskelniveau er „det laveste niveau for almen fremmedsproglige færdigheder i unit-credit system" (Et tærskelniveau for dansk 1981, s. 7). Indlæringssystemet lægger enorm vægt på den enkelte elevs individuelle *behov,* dvs. f. eks. hans/hendes interesser, alder, kön, samt til hvilke formål sproget skal bruges. Tilsvarende behovsspecifikation finder man i Munbys model fra 1978. For at kunne imödekomme den enkelte elevs individuelle behov inddeles den samlede sum af indlæringsstof i

små bestanddele, units. Bestanddelene er klart afgrænsede og definerede. Den enkelte elev vælger units og kombinerer dem alt efter de behov han/hun har og i den rækkefölge som elevens evner tillader.

For at kunne definere målsætninger for sprogindlæringen må man göre sig klart hvilke *situationer* eleven har brug for det fremmede sprog i, eller med andre ord de *roller* han/hun skal kunne udfylde. Det er f.eks. ikke lige meget om eleven skal kunne fungere som tolk i retten eller som turist (Et tærskelniveau for dansk 1981, s. 3). Ved situation forstår man de omgivelser, som rollerne udfoldes i, dvs. samtlige ikkesproglige betingelser, der er afgörende for den sproglige handling. Det er også vigtigt at finde ud af hvilke *sproglige aktiviteter* eleven vil komme til at deltage i eller udfolde, f. eks. hvor meget han/hun skal kunne forstå. Drejer det sig f.eks. kun om at kunne forstå enkle og direkte meddelelser eller om en indviklet tekst som f.eks. nyhederne i radioen? Endvidere må man specificere de *sprogfunktioner* eleven skal kunne udföre, dvs. til hvilke formål sproget skal bruges. Der kan nævnes at udtrykke tilfredshed, taknemmelighed eller at informere om facts. Det er klart at denne sprogbrug kræver beherskelse af såvel konkrete som abstrakte begreber, samt evnen til at udtrykke realiteters egenskaber og deres relation til hinanden. Man må altså afgöre hvilke *sprogformer* eleven skal beherske. Til sidst afhænger målsætningen af den *dygtighedsgrad,* der skal opnås.

Tærskelniveauet for dansk er udarbejdet med henblik på undervisning af voksne elever og målgruppen karakteriseres på fölgende måde:

„1. de besöger Danmark midlertidigt (specielt turister), eller
2. de har midlertidig kontakt med dansktalende i deres eget land;
3. deres kontakt med dansktalende er stort set „overfladisk", dvs. af ikke faglig art;
4. de har primært brug for et fundamentalt niveau med hensyn til sprogbeherskelse."

(Et tærskelniveau for dansk 1981, s. 9).

Europarådets arbejde med fremmedsprogsindlæringen hænger nöje sammen med indvandreres tilflytning til Europa, „arbejdskraftens frie bevægelighed" og de kommunikationsproblemer der naturligt opstår mellem de indfödte og de nye medborgere. Et vigtigt punkt er også foröget turisme, midlertidig flytning mellem lande, ikke mindst blandt

unge, samt studieophold i udlandet. Der kan også nævnes foröget politisk og kulturelt samarbejde, samt hidtil ukendte fremtidsvisioner med satellitter, som vil ophæve mediernes nuværende begrænsninger. Kort sagt er der i det store og hele tale om en „mindre" verden med större trafik, færdsel og kommunikation, hvilket kræver nye kvalifikationer.

Det viste sig efterhånden at være urealistisk at man kunne give en tilstrækkelig definition af sprogsituationer. Situationer kan kun til en vis grad forudsiges, idet der altid vil opstå uventede og spontane reaktioner, blandt andet afhængig af deltagernes erfaringer og baggrund. Det undervisningsmateriale, som kun var opbygget omkring afgrænsede situationer blev også kritiseret for at mangle et spændende indhold, det „köd", som skal vække og vedligeholde den nödvendige motivation hos eleverne.

Som för nævnt fremkom der ikke en ny metodik baseret på de kognitive aspekter, men alligevel væsentlig indflydelse, jvf. s. 46–47. Udviklingen gik klart i den retning at koncentrere sig om selve fremmedsprogsundervisningen og dens situation. Den skarpe diskussion om hvad der var det rigtige standpunkt, det behavioristiske *eller* det kognitive, mundede ud i *et både og* fremfor *et enten eller*, se fölgende illustration:

1. sprogindlæring:

„vanedannelse: . . . . . indsigt
fonologi grammatik semantik

2. elevgruppe:

vanedannelse: . . . . . indsigt

yngre	ældre
ikke intellektuelle	intellektuelle
begyndere	viderekomne
formål talt sprog	formål skrevet sprog."

(Andersen, Fredberg, Vestergaard, Östergaard, 1978, s. 116–117).

Her er nok den rigtige plads til at inddrage det *udvidede* kompetensbegreb, som lige blev antydet på side 47, som er helt centralt inden for de såkaldte kommunikative aspekter i fremmed-

sprogsundervisningen. Det er netop disse teorier, der er mest fremtrædende i dagens didaktiske debat.

Kommunikativ kompetens

Begrebet „kommunikativ kompetens" stammer fra den amerikanske sociolingvist *Dell Hymes'* kritik af Chomskys kompetensbegreb. Ifölge Hymes er Chomskys kompetensteori både for abstrakt og idealiseret, idet den ved ikke at ville medtænke performansen ikke inddrager sociokulturelle faktorer og deres indflydelse på tilegnelsen af kompetens. Hos Chomsky ser de sociokulturelle faktorer ej heller ud til at spille en rolle for performansen (Gaarn Andersen, Risager 1981, s. 3). Hymes argumenterer for at Chomskys teori er ubrugelig ved problemstillinger af praktisk art, så som i forbindelse med underpriviligerede börns sprog og at den desuden er for snæver i sit perspektiv. Hvad det sidstnævnte angår påpeger han at når et barn lærer at tale „tilegner det sig nemlig en kompetens med hensyn til, hvornår man kan tale og hvornår ikke, og hvad man kan tale om, med hvem, hvornår, hvor og hvordan" (Gaarn Andersen, Risager 1981, s. 5). Af den grund er det nödvendigt at danne en ny, udvidet kompetens-teori, en teori om kommunikativ kompetens, som ikke kun er begrænset til grammatikalitetskriteriet, men som også omfatter kommunikativ adækvathed. Begrebet kommunikativ kompetens omfatter ikke kun det, som Hymes kalder sprogets *formregler,* men også dets *brugsregler.* Det er lige så vigtigt at være i stand til at producere sætninger der er passende i sammenhængen, som det er at frembringe grammatisk korrekte sætninger. Sætningerne må være passende i konteksten såvel lingvistisk som situationelt. Hymes udvider Chomskys teori om lingvistisk kompetens til kommunikativ kompetens, som også omfatter sprogets brugsregler. Således omfatter Hymes' teori fire lag, men Chomskys teori kun to, jvf. fölgende skema:

„Chomsky: performans
kompetens

Hymes:

BRUGSREGLER*	hvorvidt (og i hvilken grad) noget bruges, *faktisk udföres,* og hvad dette medförer
KOMMUNIKATIV KOMPETENS	hvorvidt (og i hvilken grad) noget *passer ind i sammenhængen*
	hvorvidt (og i hvilken grad) noget kan udföres med de midler der står til rådighed, dvs. er *praktisk muligt*
FORMREGLER*	hvorvidt (og i hvilken grad) noget er *formelt muligt*"

(Glahn, Jakobsen, Larsen 1977, s. 194).

Hymes lagde vægt på at sprogundervisningen skulle beskæftige sig med sprogets brugs- eller taleregler. Eleverne skal helt fra begyndelsen af præsenteres for sprog-data, f. eks. samtaler eller dialoger. Sproget skal præsenteres i sin rigtige sammenhæng og eleverne skal have lejlighed til at efterligne det. På den måde skal sprogundervisningen helt fra begyndelsen af sigte mod kommunikation. Det er vigtigt at fremhæve, at der ikke er tale om kommunikativ kompetens *istedet* for lingvistisk kompetens, men snarere *et både og* med en ændret prioritering. Man understreger, at sproget först og fremmest bruges til at overföre betydning mellem mennesker, og at eleverne skal blive i stand til at bruge sproget til dette formål.

Andre forskere f. eks. Robin Campell og Roger Wales er enige med Hymes i at sprogtilegnelse og sprogbrug er tilegnelse og brug af sætninger, som ikke kun er grammatiske, men også adækvate i den kontekst de indgår i. Endvidere lægger de vægt på omgivelsernes betydning for sprogtilegnelse og sprogbrug. Derfor deler de også Hymes' mening om at den grammatiske korrekthed ikke skal prioriteres på bekostning af kommunikativ, kontekstuel adækvathed (Gaarn Andersen, Risager 1981, s. 15). Det er allerede blevet nævnt at Hymes

opfattede sproget som middel til at overföre betydning mellem mennesker. J.L. Austin går et skridt længere og definerer sproget som et system af handlinger, jvf. hans bog „How to do Things with Words". På grundlag af hans sprogopfattelse har J.R. Searle fremsat en teori om sproglige ytringer. Ifölge teorien opfattes enhver sproglig ytring som en handling, der samtidig omfatter 3 talehandlinger:

„a) en lokutionær handling, dvs. de fonetiske, grammatiske og leksikalske bestanddele i en ytring,
b) en illokutionær handling, dvs. den hensigt, et menneske har i forhold til den person, han eller hun henvender sig til,
c) en perlokutionær handling, dvs. den virkning, en ytring opnår hos modtageren. Talehandlinger optræder i reglen parvis som spörgsmål og svar, udsagn og samtykke eller imödegåelse osv."

(Lammers, Nygaard 1980, s. 16).

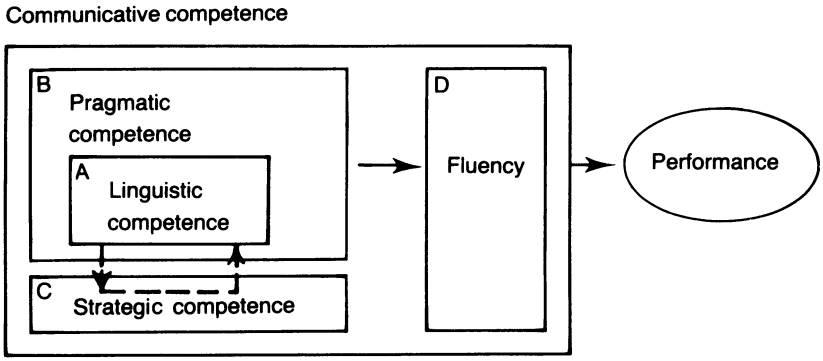
For at kunne bruge sproget som kommunikationsmiddel må man besidde pragmatisk kompetens, dvs. talehandlingsviden, tekstviden og samtaleviden. Den sproglige kommunikation fölger bestemte regler som man må beherske, hvis man agter at *handle* med sproget som redskab. Redskaberne er ikke kun de lingvistiske regler, men lige så meget det man kalder *sprogfunktioner* (Jakobson 1960) og *talehandlinger* (J.L. Austin 1955). En bestemt sætning (med bestemt lingvistisk form) kan have mange og forskellige funktioner, alt efter hvilken social sammenhæng eller situation den optræder i. Den kunne f. eks. have den funktion at udtrykke önske om at göre noget, at undskylde noget, at opfordre nogen til noget og så videre. Widdowson påpeger i forbindelse med tekstviden, hvor vigtigt det er for sprogundervisningen at sætninger betragtes i kombination med hinanden og at samtale (discourse) må analyseres med henblik på hvordan sætningerne bruges. Han opererer med to begreber *kohæsion* (cohesion) og *kohærens* (coherence). Kohæsion betegner det formelle lingvistiske, det der knytter sætninger sammen til en tekst, mens kohærens betegner tekstens logiske sammenhæng, dvs. sammenhængen mellem tekstens sproglige ytringer (talehandlinger). Ifölge Widdowson er det vigtigt at sproglæreren beskæftiger sig med begge disse begreber (Brumfit, Johnson 1979, s. 47).

Kommunikativ sprogundervisning sigter mod at eleverne opnår kommunikativ kompetens. Dette betyder at man ikke kan nöjes med at fokusere på strukturel kompetens i traditionel forstand, men at man også må inddrage flere af sprogets dimensioner. Canale og Swain inddeler kommunikativ kompetens i 3 faktorer:

1) grammatisk kompetens; grammatik, ordforråd, udtale,
2) sociolingvistisk kompetens; det at kunne kommunikere (talehandlingsviden, tekstviden, samtaleviden osv.),
3) strategisk kompetens; at kunne bruge kommunikative strategier kreativt.

(H.H. Stern 1983, s. 349).

Forholdet mellem de forskellige kommunikative komponenter kan skildres ved hjælp af följende illustration:



(Færch, Haastrup, Phillipson 1984, s. 169).

De kommunikative aspekter er ikke en afgrænset teori, men snarere en fælles betegnelse, som under en paraply samler det sprogsyn, at sprogundervisningen skal sigte mod kommunikativ færdighed. Det kommunikative sprogsyn karakteriserer sig ved ikke at forkynde en didaktisk revolution, men forsöger at finde et ståsted mellem gamle og nye metoder. Således afviser man ikke de gamle teorier som forældede, men giver dem plads i en ny sammenhæng, hvor aktiv kom-

munikativ færdighed er det overordnede mål. Hovedpunkterne i det kommunikative aspekt kunne sammenfattes i fölgende punkter:

„1) elevernes behov analyseres for at finde ud af hvad slags sprog der er det mest nödvendige for dem,
2) undervisningsplanlægningen (syllabus) specificeres ikke blot udfra de sprogformer (items) eleverne sandsynligvis har brug for, men tager også det indhold med de vil udtrykke (notions), og det de vil udföre med deres sprog (functions),
3) det materiale der udarbejdes tager höjde for menneskers forskellige måder at bruge sprog på – det kan struktureres omkring bestemte emner, eller sprogfunktioner – og det konstrueres på den måde at eleverne bliver nödt til at udtrykke sig,
4) lærerne bliver trænet i at bruge gruppearbejde i klasseværelset og en arbejdsform, hvor eleverne imiterer roller to og to sammen, så eleverne får så mange muligheder som muligt for at arbejde intenst på egen hånd,
5) materiale og teknik udarbejdes med henblik på individuelt arbejde, så alle elever i en klasse ikke på en gang behöver at arbejde på samme måde, på samme tid og med samme fart,
6) sprogundervisning betragtes som et forsög på at involvere hele personen (the whole person), dvs. den kan ikke behandles som rent tekniske övelser, men må appellere til elevernes indre karakter, deres interesser og behov,
7) man anerkender at elever nödvendigvis vil lave fejl, mens de er i gang med at lære et nyt sprog, og at de er nödt til at få lejlighed til at göre forsög med sproget, selvom det medförer at de laver fejl under læreprocessen".

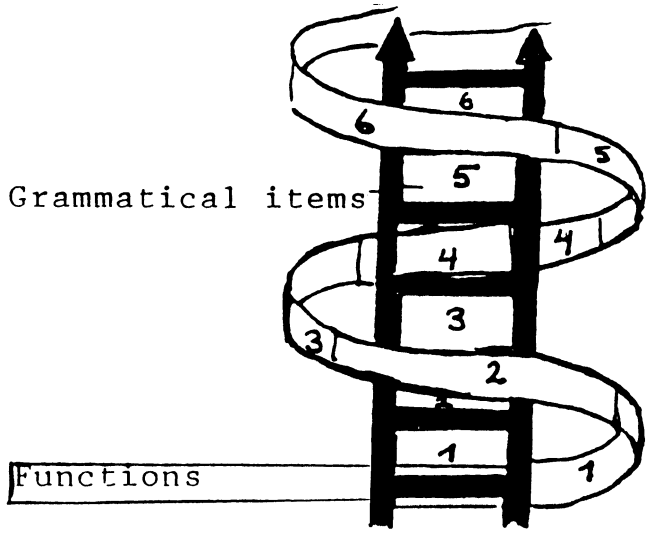
(Brumfit 1980 i tidsskriftet Practical English Teaching, s. 5).

Sprogviden – sprogbeherskelse

Den kommunikative fremmedsprogsundervisning lægger lige stor vægt på alle de fire færdigheder: lytte, tale, læse og skrive. Widdowson påpeger netop at færdighederne absolut må opfattes som reciprokke. De fire færdigheder skal derfor *integreres* og præsenteres som de forekommer i naturlig sprogbrug, og ikke optræde isolerede som f.eks. tale- eller lytteövelser. Til trods for at der ikke på forhånd lægges vægt på den ene færdighed fremfor den anden er der en vis tendens til at sætte lighedstegn mellem kommunikativ kompetens og mundtlig

sprogfærdighed. Dette hænger sammen med at den traditionelle sprogundervisning har negligeret den mundtlige færdighed til fordel for læse- og skrivefærdigheden. Dette er værd at bemærke, ikke mindst når man tager i betragtning, at den mundtlige færdighed har haft sin sikre plads i formålsbeskrivelserne. Forklaringen på denne uoverensstemmelse mellem formål og praksis kunne være den traditionelle sprogundervisnings opbygning. Undervisningen bygger på den antagelse, at inden man kan gå i gang med at bruge sproget, må man igennem en fase, hvor man lærer *om* sproget, dvs. dets formregler. Således kan man tale om en opdeling i to faser, *övelses-* eller *indlæringsfasen* og *anvendelsesfasen*. Der er meget der tyder på, at disse to faser ikke hænger sammen og at der gerne opstår en klöft imellem dem. På grund af prioriteringen af den lingvistiske viden er der en tendens til at övelsesfasen tager så megen tid, at der ikke bliver plads til den efterfölgende anvendelsesfase. Den kommunikative sprogundervisning lægger vægt på naturlig præsentation af sproget og på at eleverne tidligst muligt får lejlighed til at udtrykke sig om deres hensigter og på den måde erfarer sprogets funktion. Dette sprogsyn medförer selvfölgelig, at man ikke kan stille de samme krav om korrekthed, som når man f. eks. har en isoleret stilövelse, som koncentrerer sig om enkelte lingvistiske egenskaber. Faktisk opfatter man fejl som et naturligt led i indlæringsprocessen, som man tolererer, idet der er tale om systematisk arbejde med bevidsthed. Man går ud fra at træning er en forudsætning for flydende sprogbeherskelse (fluency), jvf. modellen side 46, og at fejl altid vil forekomme, især i begyndelsen. Eftersom formålet med undervisningen er at eleverne bliver i stand til at bruge sproget aktivt, oftest som turister, studerende eller gæster i det fremmede land, lægges der större vægt på at træne forståelig almen sprogbrug fremfor en afgrænset viden om korrekt sprog. Det centrale er hvilken hensigt man har med undervisningen, eller hvad man nu skal bruge sproget til. En studerende, som agter at studere i udlandet har brug for aktiv sprogbeherskelse, så han kan göre sig forståelig og blive forstået af de indfödte. Det önskede mål er at kunne fungere som studerende, turist og så videre, men ikke at han/hun bliver assimileret med vedkommende lands beboere (Brumfit 1980, s. 6). Den kommunikative sprogundervisning lægger vægt på flydende og forståelig

sprogbeherskelse. Derfor integreres færdighederne med hinanden og den nödvendige grammatiske viden står ikke som en isoleret övelsesfase. Derimod inddrages den lingvistiske viden efterhånden som den forekommer og eleven får brug for den. Man erkender, at en undervisningsform, som styres af grammatiske böjningsmönstre vil forekomme eleverne som en jungle af regler, som de eventuelt aldrig vil finde vej igennem. Istedet for at skelne imellem grammatik på den ene side og funktioner på den anden skal disse faktorer integreres på en naturlig måde i undervisningsforlöbet, jvf. fölgende illustration. Tallene viser hvordan grammatiske regler og funktioner altid skal fölges ad.



(Johnson, Morrow 1981, s. 50).

Denne fremgangsmåde skal sikre at eleverne bliver i stand til at bruge deres viden om sproget, dvs. reglerne skal sidde i rygmarven, automatiseres. Det er et falsk billede af sproget at isolere sprogets forskellige sider, hvad enten det drejer sig om grammatikken eller de

fire færdigheder. I hverdagssituationer bruger vi færdighederne mere eller mindre sidelöbende med hinanden. Hvis vi f. eks. bliver ringet op af en ven, som vil have os med i biografen lytter vi og taler nærmest samtidig. Opstår der uenighed om hvilken film vi skal se, henter vi avisen og leder efter en film vi kan blive enige om. I det tilfælde læser, taler og lytter vi så at sige samtidig. Et andet eksempel kunne være en forelæsningssituation hvor vi lytter og noterer samtidig (Johnson, Morrow 1981, s. 78).

Som afslutning på dette afsnit om den kommunikative teori gengives en sammenligning af den audio-lingvale metode og det funktionale-notionale aspekt som en komponent i en kommunikativ fremgangsmåde. Som ofte når man foretager sammenligning opstiller man metoderne, sådan som de forekommer i deres reneste form og hvor kontrasterne er störst. Dette opfattes som en fordel her, idet det fremhæver det karakteristiske ved det kommunikative aspekt og giver et godt overblik over det centrale i teorien.

„Den audio-lingvale metode	*Funktionale-notionale metoder*
1. Beskæftiger sig mere med strukturer og form end mening (indh.).	Mening det primære.
2. Forlanger udenadslære af strukturerede dialoger.	Hvis dialoger anvendes, optræder de som regel i forbindelse med kommunikative funktioner og læres som regel ikke udenad.
3. Der er ikke nödvendigvis sammenhæng mellem sætningerne.	Sammenhæng (meningsfuld kontekst) er en forudsætning.
4. Sprogindlæring er det samme som at lære strukturer, lyd eller ord.	Sprogindlæring er ensbetydende med at kommunikere.
5. Man stræber efter fuld beherskelse eller „overindlæring".	Man stræber efter effektiv kommunikation.
6. Drillövelser er den primære teknik.	Drillövelser kan forekomme, men spiller altid en uvæsentlig rolle.

7. Man stræber efter at opnå udtale som „native speaker“.	Man stræber efter at opnå forståelig udtale.
8. Man undgår grammatiske forklaringer.	Enhver fremgangsmåde der kan hjælpe eleverne accepteres; den kan variere alt efter deres alder, interesser og så videre.
9. Kommunikative aktiviteter kommer först efter en lang fase af drillövelser og andre övelser.	Forsög på at kommunikere anbefales fra begyndelsen af.
10. Det er forbudt at bruge elevernes modersmål.	Fornuftig brug af modersmålet accepteres.
11. Oversættelse er forbudt på begynderstadiet.	Oversættelse kan bruges hvor eleverne trænger til det og hvor man har gavn af det.
12. Man venter med at læse og skrive indtil man behersker talefærdigheden.	Hvis man önsker det, kan man begynde at træne læse- og skrivefærdigheden fra den förste dag.
13. Det lingvistiske system indlæres gennem direkte træning af systemets strukturer (patterns).	Det lingvistiske system indlæres bedst ved at „bakse“ (struggle) med at kommunikere.
14. Lingvistisk kompetens er det önskede mål.	Kommunikativ kompetens er det ønskede mål (det vil sige evnen til at bruge det lingvistiske system effektivt og passende).
15. Man anerkender sprogets variationer, men lægger ikke vægt på dem.	Lingvistisk variation er et centralt begreb i forbindelse med materiale og metode.

16. Afsnittenes rækkefölge (units) afgöres udelukkende ud fra principper om lingvistisk kompleksitet.	Indhold, funktioner eller interesser afgör helt afsnittenes rækkefölge.
17. Læreren kontrollerer elevernes indlæring og forhindrer at de laver noget der strider mod teorien.	Læreren hjælper eleverne på enhver måde der motiverer dem til at arbejde med sproget.
18. „Sprog er vane", så fejl må absolut forhindres.	Sprog skabes af individer, som ofte må igennem en proces med fejl og forsög.
19. Nöjagtighed (accuracy), formel korrekthed (correctness) er det mål der tilstræbes.	Flydende og passende sprog er det primære mål, korrekthed bedömmes efter konteksten, men ikke abstrakt.
20. Elevernes sproglige interaktion foregår kontra maskine eller forudbestemt materiale.	Elevernes sproglige interaktion foregår overfor mennesker, enten person overfor person i par eller gruppearbejde, eller gennem skriftlig produktion.
21. Man forventer at læreren specificerer det sprog, som eleverne skal bruge.	Læreren kan ikke vide nöjagtigt, hvilket sprog eleverne vil få brug for.
22. Den indre motivation vil opstå af interesse for sprogets strukturer.	Den indre motivation vil opstå af interesse for det som sproget meddeler gennem kommunikation."

(Finoccahiaro, Brumfit 1983, s. 91–93).

Det kommunikative aspekt i klasseværelset

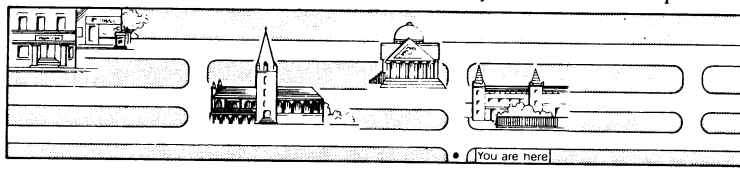
Kommunikativ sprogundervisning bruger alle midler til at ophæve klasseværelsets traditionelle sprogindlæring. Der lægges vægt på at konfrontere eleverne med potentielle situationer, sådan som de kunne forekomme i virkeligheden uden for klasseværelset. Opgaverne er realistiske i den forstand, at de er lig med virkeligheden, autentiske, eller ligner det der kunne ske i virkeligheden. Elevernes opgave bliver

at klare sig i situationerne med sproget som hjælpemiddel. Dette hænger selvfölgelig sammen med undervisningens primære formål, nemlig at göre eleverne kommunikative på det fremmede sprog. For at opgaverne skal forekomme eleverne meningsfyldte forsöger man så vidt muligt at tage höjde for deres behov og interesser. En vellykket kommunikativ opgave forudsætter engagement og initiativ fra elevernes side. Således skal eleven ikke være en passiv modtager, men aktiv og kreativ. Hvis man f. eks. har en lytteövelse spiller man ikke en tekst, som eleven allerede kender eller har liggende foran sig. Til gengæld skal eleven lytte for at kunne udföre noget, jvf. fölgende opgave:

***Opgave – find vej**

4.12 **Active listening**

Task: Someone gives directions. Mark the route you hear on the map below.



This is what the students hear:

LISTENING TEXT
S1: Excuse me. How can I get to the nearest bank please?
S2: The nearest bank. Mm. Go down this road on your left. Then turn right and go down the second street on your left. There's a bank on the left opposite the post office.

(Harmer 1983, s. 186).

Når man taler om kommunikative övelsesformer plejer man at inddele de sproglige aktiviteter i to kategorier:

1. funktionelle kommunikationsaktiviteter, dvs. problemlösningsopgaver og
2. sociale interaktionsaktiviteter, dvs. rollespil, improvisationer, simulationer osv.

(Littlewood 1981, s. 20).

1. Problemlösningsopgaver.

Et nöglebegreb i forbindelse med kommunikative opgaver er opgavelösning (problem solving) og informationshuller (informationgaps), som eleverne må overvinde (Littlewood 1981, s. 22). I forbindelse med disse opgavetyper lægger man ikke hovedvægten på at det sprog som bruges er passende eller grammatisk korrekt. Hovedformålet her er, at det satte mål nås ved hjælp af elevernes sproglige ressourcer. Successen vurderes udfra hvorvidt den pågældende opgave löses. Opgaverne må struktureres på den måde at der foreligger et problem, der må löses. Således skal spörgsmål ikke kun stilles for deres egen skyld, men for at bringe nödvendige oplysninger på bane og der må altid være en hensigt (purpose) med det der laves. Her fölger en opgave, som integrerer alle færdigheder og som bygger på gensidig udveksling af manglende informationer.

*Opgave – En invandrer i England

Eleverne arbejder sammen to og to. Elev A har nogle oplysninger, som B ikke har og omvendt. De skal ved at stille spörgsmål til hinanden udfylde hver sin blanket.

This is what student *A* receives:

IMMIGRANT SURVEY SHEET — July 19

Name: Abraham Jacobs — Nationality: .....

Occupation: Bus driver — Married/Single

Number of children: .....

Length of time in Britain: – years

Date of arrival: June 17th 1970

Reason for coming to Britain: .....

Present address (town/village only): Birmingham

Length of time in present town/village: .....

Other towns/villages where person has lived: London, Bradford, Liverpool

Knowledge of English:
1 on arrival: Good/quite good/fairly good/poor
2 now: Good/quite good/fairly good/poor

Number of English courses attended: .....

Language(s) spoken at home: .....

Problems/difficulties living in Britain:
1 Difficult to get a good job
2 Difficult to find decent accommodation
3 Colour prejudice
4 Not considered to be English

Contact with English people:
1 at work: .....
2 outside work: .....

And this is what student *B* receives:

IMMIGRANT IN BRITAIN

Abraham Jacobs lives in ..... with his wife and six children. But he is not English. He was born in Kingston and came to Britain in ..... 1970 – mainly because it was impossible to get a job in Jamaica. He lived in ..... with relatives when he first arrived, then moved to Wolverhampton, ... and Liverpool before finally moving to ..... where he has been living since 1975.

He spoke English fairly well on arrival, so he did not bother to attend any special English courses. His English is ..... now and since three of his children were born in Britain, English is the only language spoken at home.

He likes England, but thinks there are three main problems facing immigrants. To begin with, it is difficult to get ..... Secondly, there is the problem of finding ..... and finally, there is still a lot of colour prejudice in Britain. In fact his children are still considered to be foreigners, even though three of them were born in England.

He works as a ..... but has very little contact with English people since 95 per cent of his workmates are West Indians. And even outside work, the only contact he has with English people are one or two he meets when he goes to the local club.

July 19—

(Harmer 1983, s. 92 og 93).

I hverdagssituationer finder kommunikation sted mellem mennesker, fordi oplysninger videregives. En person giver oplysninger videre til en anden person, fordi vedkommende mangler dem. Formålet med kommunikation i sådanne tilfælde er at overvinde et informationshul, dvs. at indhente manglende oplysninger. Det er lærernes opgave at opstille situationer i klasseværelset, hvor et informationshul er til stede og at motivere eleverne til at finde frem til en lösning i fællesskab (Johnson, Morrow 1981, s. 62). Som eksempler på kommunikative opgaver af denne art kan nævnes forskellige spil og lege, som går ud på at finde frem til en fælles lösning. Ofte beror lösningen på at afslöre oplysninger, som en eller flere af deltagerne sidder inde med. Opgaverne kan også bestå i at finde vej på et kort, samle brudstykker af breve eller andre tekster, opdage mysterier eller kriminalitet, gætte sig frem til noget osv. Det afgörende ved opgaverne er at eleverne kun kan nå det satte mål ved hjælp af deres sproglige ressourcer og at der udover den sproglige træning er en åbenlys hensigt med opgaverne, som eleverne kan gennemskue. Det ledende princip i klasseværelsets problemstillinger er at sproget altid skal knyttes til dets sociale og kommunikative funktioner og at de lingvistiske strukturer skal inddrages, hvor sammenhængen lægger op til det. Endvidere lægger man vægt på udvikling af elevernes aktive og kreative sprogbrug, fremfor passiv reproduktion af sprog. Man advarer mod *ensidig* brug af grammatiske övelser, samt reproduktive opgaveformer, hvor elevernes sprogbrug består i at gengive en parallel til en allerede foreliggende tekst. Som alternativ anbefales opgavetyper, hvor færdighederne integreres og elevernes sproglige produktion er det afgörende. Selve opgaverne skal *ligne* det sprog man möder i virkeligheden, eller være helt *autentiske,* f. eks. forskellige skemaer eller blanketter, jvf. fölgende opgave:

Read this DESCRIPTION.▼

Rosa Morello is from Colombia in South America. She is a student. She has come to London to study English.

Rosa is eighteen years old and single. She has dark hair, dark brown eyes and is 1.65m tall. She likes pop music, dancing, reading and good food. She is also interested in travel and languages.

In London, Rosa lives in a small flat with her friend Linda Morris. The flat is in north London.

INTERNATIONAL STUDENT TRAVEL

SURNAME MORELLO FIRST NAMES .....

SEX ..... NATIONALITY .....

ADDRESS 144A CANFIELD GARDENS, LONDON NW6 TELEPHONE 01-794-6009

AGE ..... Attach passport photograph here:

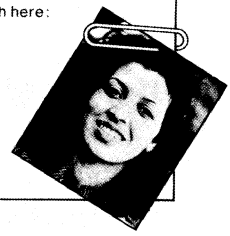
HEIGHT .....

COLOUR OF HAIR .....

COLOUR OF EYES .....

OCCUPATION .....

INTERESTS .....



(Harmer 1983, s. 162–163).

I fortsættelse af opgaven om Morello kunne eleverne udfylde tilsvarende skemaer ved at stille spörgsmål til hinanden, dvs. udfylde en blanket om sig selv (Harmer 1983, s. 162–163). Det må absolut betragtes som en fordel, hvis opgaven struktureres på en sådan måde, at den giver eleven mulighed for at sætte sit personlige præg på den, jvf. sidste fase af opgaven om Morello. Som eksempler på opgavetyper af

denne art kan også nævnes udfyldning af mange slags skemaer, ansögninger, blanketter og formularer. Endvidere kortere eller længere meddelelser, rapporter eller breve.

De kommunikative opgaver kan være af forskellig sværhedsgrad og inddrage en, to eller flere færdigheder. De kan være beregnet til én elev, to elever i par, eller til en större eller mindre gruppe. Endvidere findes der opgaveformer, som kun kan löses ved at to, tre eller flere grupper samarbejder. Det drejer sig her om den såkaldte „*jigsaw*" (pusle) teknik, hvor opgaverne konstrueres med henblik på flere gruppers medvirken. Med denne fremgangsmåde bliver ikke blot den enkelte elevs arbejde hensigtmæssigt, men selve gruppearbejdet får en nöglefunktion ved lösning af opgaven.

I dette afsnit er der blevet gengivet nogle konkrete kommunikative problemlösningsopgaver for at vise sammenhængen mellem teori og praksis. Som afslutning fölger en ret indviklet pusleopgave, som bygger på förnævnte principper om hensigt, opgavelösning og informationshul, samt interaktion af færdighederne.

Skattejagten!

A

Der har altid været mennesker, der har drömt om at finde skjulte skatte. Det er ikke bare håbet om at finde en formue, som gör dette spændende; det er også dette at söge efter noget ukendt, det at fölge tegn og tips og sætte dem sammen til en helhed, til den oplysning som fortæller hvor skatten findes. Nogle mennesker morer sig lige så meget ved at skjule skatten, som andre over spændingen ved at lede efter den.

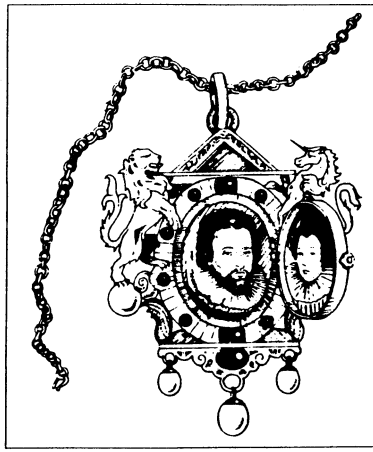
Læs avisartiklen her nedenfor. Hvad gjorde millionæren af smykket? Efterlod han nogen spor?

MILLIONÆREN OG SMYKKESKATTEN

Den for nylig döde millionær Sören Skjolds advokater bekræftede i går, at rygterne om en skjult smykkeskat er sande. Sören Skjold, som var kendt for at overraske med de mærkeligste påfund, efterlod sig en större samling smykker, da han döde for to uger siden. Siden han selv ikke havde nogen familie, besluttede han, at samlingens mest værdifulde smykke, Hadding-juvelen, skulle tilfalde den, som så stærkt önskede at eje juvelen, at han var villig til at lede efter den. Han gravede den derfor ned, men efterlod nogle verselinjer med nögleord om det område, hvor skatten ligger skjult. Hadding-juvelen består af en guldkæde og et vedhæng med to miniatureportrætter. Sören Skjold gemte smykket i en vandtæt beholder udenfor rækkevidden af metaldetekorer. Eksperter påstår at smykket er uerstatteligt og de frygter at det kan blive ödelagt.

Her nedenfor er der et uddrag fra en udstillingskatalog, hvor Hadding-juvelen beskrives.

Kæde og vedhæng (Hadding-juvelen) Kat. nr. 157



Guld og emalje i sort, hvidt, lyseblåt og rödt. Indfattet med rubiner, smaragder og perler. Længde: 6,8 cm.

Nuværende tilstand:

Den ring i hvis kæde vedhænget hænger er ikke den oprindelige. Erstatningen er fra det 18. århundrede.

Historie:

Juvelen blev givet som gave til Katrine Gyldenlöve i anledning af hendes bryllup med Johan Hadding i 1580. Den var i Hadding-familiens eje helt til det 20. århundrede. Guldmedaljonen indeholder portrætter af en mand og en kvinde. Medaljonen er indfattet med juveler og låget er dekoreret med et blomstermotiv. På smykkets nederste kant hænger der tre perler af forskellige störrelser.

B

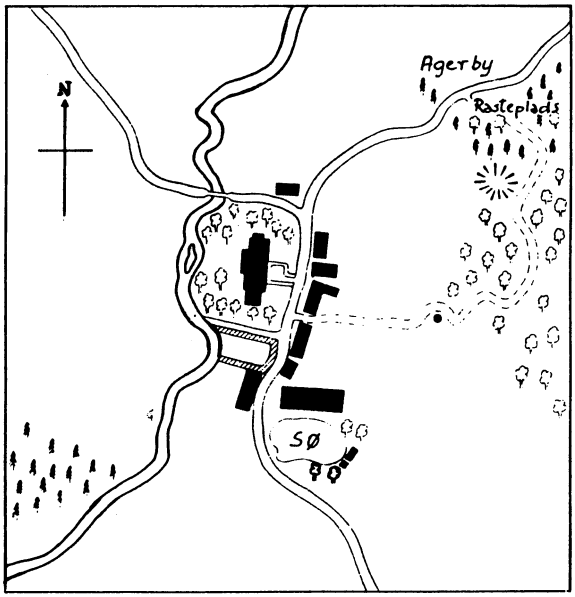
I skal nu dele jer op i tre grupper og læse hver sin tekst:

— Gruppe 1 læser teksten på side 68

— Gruppe 2 læser teksten på side 69

— Gruppe 3 læser teksten på side 70

Hver gruppe skal så sammen arbejde med teksten og fylde så mange oplysninger den kan ind på kortet her nedenfor og på noteringsarket på næste side.



Bemærk:

- *Du har bare nogle af de tips Sören Skjold efterlod sig. – Læs din tekst MED OPMÆRKSOMHED.*
- *Placer så mange ting som du kan på kortet.*
- *I skemaet på næste side skal du skrive korte oplysninger om de bygninger og mindesmærker du har skrevet ind på dit kort.*

Bygning eller monument	Dato	Forfatning

C

I skal nu danne nye grupper, sådan at der i hver gruppe er mindst en person fra hver af de gamle grupper 1, 2 og 3. I skal så, ved at snakke sammen på dansk, löse fölgende opgaver:

1. Find ud af hvad de to andre grupper har skrevet på kortet.
2. Hvilke bygninger og mindesmærker har de andre oplysninger om?
3. Sæt nu alle tipsene sammen og pas på at I begynder med det förste.
4. Sæt et mærke på kortet nöjagtig der hvor Hadding-juvelen er begravet.
5. Hvordan er det i dit land, hvis der findes en skat? Hvis er den?

(Fra: M. Geddes & G. Sturtridges: Reading Links).

GRUPPE 1:

Sören Skjold gravede Hadding-juvelen ned et eller andet sted i Agerby-Hadding hallens nærhed.
Her er nogle af de tips han gav:

Om det er sol eller regn
er dette det tredje tegn.
Nu må du se efter druens ranker
for i tidens löb er det skatten vanker.

Her er et uddrag fra en oplysningsbrochure om vandrestier i området:
Tur 2: AGERBY & HADDING-HALLEN (5 km.):

Den besögende kan parkere bilen ved Agerbys rasteplads, hvor der findes parkeringsplads og toiletter foruden træborde og bænke, som gör det muligt for folk at sætte sig ned og spise den medbragte mad.

Den besögende kan derefter fölge stien mod syd og passere ruinerne af et gammelt slot på höjre hånd. Dette kaldes for Alfreds slot og det fortælles, at det har tilhört den gamle konge. Fra den græsbeklædte bakkeskråning er der en fin udsigt over landsbyen der står ved foden af bakken. Der er i dag ikke meget tilbage af slottet, fordi stenene blev brugt til at bygge det nye statsejede hus, som ligger i den majestætiske park man kan se i landsbyen – mod sydvest. Dette er Hadding-hallen, bygget ca. 1690 for jarlen af Sydenborg. Den besögende kan måske forbavses over, at Hadding-hallen ligger så afsides. Hallen er virkelig imponerende og ser ud som en tro kopi af et dukkehus. Ja, det ser nærmest ud som om en kæmpe kunne have sluppet dette dukkehus midt i parken. Husets vestside vender mod åen, östsiden mod landsbyen.

Den besögende kan fortsætte hen ad stien, passere den underlige Sortemus-sten på venstre hånd og videre ind i selve landsbyen hen ad hovedgaden med huse på begge sider. I den lokale kro, den Sorte Löve, som er i en bygning fra 1590, kan man köbe forfriskninger. Gå tilbage til Agerbys parkeringsplads via hovedvejen, eller vend om og gå samme vej tilbage.

GRUPPE 2:

Sören Skjold gravede Hadding-juvelen ned i Em-dalen.
Her er nogle af de tips han gav:

Om det er sol eller regn
er dette det andet tegn.

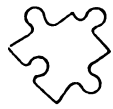
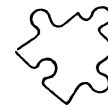
Kommer du tidligt, kommer du sent;
gå under tre fugle på porten pænt.

Her er et uddrag af en turist-brochure om Em-dalen:

Hvis du vil se en virkelig idyllisk landsby, burde du ikke gå glip af Huselev.

Når du kommer til byen ad vej 3300 ser du först söen ved siden af den gamle Marie-kirke. Söen er omkrandset af piletræer og kirketårnet spejler sig i vandet. Overfor kirken ligger en af landets fineste kroer i gammel, nordisk stil. Der vil en træt turist kunne kvikke sig op med forfriskninger i en hyggelig atmosfære. Kroen er bygget på en meget gammel grund. Her drev munkene et værtshus hvor pilgrimmene blev tilbudt kost og logi da de var på vej til Ribe-domkirke.

Gå heller ikke glip af resterne af den kongelige have som strækker sig helt ned til åen. Denne have er nu indhegnet og bliver bevaret af landsbybeboerne som en del af den nationale arv. Det er et hyggeligt sted, hvor man kan sidde og hvile sig. Hvis du er der på en solskinsdag, kan du kontrollere dit ur med tiden som det gamle solur i haven viser. Toppen af soluret, som er lavet af sten fra stedet, har en fin messingplade, hvor dögnets timer tydeligt er indridset, og langs kanten er den dekoreret med druer og vinranker. Selv om disse omgivelser er idylliske, burde du fortsætte for at få med det der måske er landsbyens största attraktion, greven af Sydenborgs hjem, som nu er i statens eje.

GRUPPE 3:

Sören Skjold gravede Hadding-juvelen ned enten i eller i nærheden af landsbyen Huselev.
Her er nogle af de tips han efterlod:

Om det er sol eller regn
er dette det förste tegn.

Om du er kort eller længere
fra Alfreds top ser du alt du trænger.

Her er et uddrag fra en turistbrochure om danske landsbyer:

Åen Em snor sig gennem den idylliske landsby Huselev, som virkelig er et besög værd. I Huselev er der mange steder af historisk interesse: en statsejet ejendom, en fin kirke og en landsbykro, som ville tage sig godt ud på et hvilket som helst fotografi. Alligevel er den ældste bygning i landsbyen på mange måder den mest interessante. Når du kommer ind i Huselev fra syd, ligger söen på höjre hånd, og lidt længere fremme på venstre side kan du se nogle höje mure og en flot gammel port, sem förer ud til landsbyens hovedgade. Dette er resterne af den gamle klosterkirke og murene omringer en smuk, indhegnet blomsterhave. Haven og muren grænser op til den gamle landsbykro og murene fortsætter rundt om hjörnet, ned mod den snævre dal og nordvestover mod åen. Selve porten er fra 1295, men muren er muligvis yngre. Den besögende, som retter blikket op, kan få öje på et smukt, hvidt stenrelief, som viser et skjold med 3 fugle på toppen af porthvælvingen. Der er intet tilbage af selve klosterkirken."

(Ingvarsdóttir, Friðriksdóttir 1985, s. 198–204).

2. Sociale interaktionsaktiviteter – rollespil, simulationer

Det er blevet hævdet at man ikke kan lære at cykle uden at öve sig. Det er lige meget, hvor detaljerede oplysninger man får om hvordan pedalen skal trædes og balancen holdes; cykle kan man ikke för end man selv har övet sig. Det samme gælder sprogbrug. Man kan erhverve

sig en hel del viden om sprogets strukturer, lyde, stavemåde osv., men man kan ikke bruge sproget aktivt med mindre man över sig. Den kommunikative fremmedsprogsundervisning forsöger at tage höjde for dette ved at anvende sproglige aktiviteter, der går ud på aktiv sprogbrug i konkrete situationer. *Rollespil* er en teknik, der bruges til at træne elevernes sprogbrug i forskellige aktuelle situationer, som de vil möde uden for klasseværelset. Da man ikke kan forudsige hvilke situationer eleverne vil få brug for sproget i, gælder det om at præsentere dem for så mange situationer som overhovedet muligt. Rollespillet og den kategori, som vi beskæftiger os med her koncentrerer sig i modsætning til kategori 1 om, hvorvidt sproget er passende i forskellige sociale situationer, f. eks. med hensyn til talehandlinger og höflighedsniveau. Rollespillet går ud på at eleverne skal forestille sig en situation, hvor de har en bestemt rolle. Idet eleverne har fået en rolle, tager de i en vis forstand en maske på og hörer op med at være sig selv. Dette betyder ofte at de har lettere ved at udtrykke sig end de ellers ville have. Situationerne kan være meget forskellige. Der kan være tale om en ukompliceret situation, som f.eks. at köbe en flyvebillet hos et rejsebureau, eller en kompliceret serie om turisme. Somme tider skal eleverne være sig selv i situationen, men i andre tilfælde skal de *simulere* en anden persons rolle. Det vigtigste er at eleverne skal spille deres rolle i overensstemmelse med det som situationen kræver, som om den fandt sted i virkeligheden (Littlewood 1981, s. 49). Det er klart at eleverne ikke kan leve op til „deres" roller medmindre de er bevidste om de kommunikative funktioner og sociale interaktioner, som situationen kræver. Når man anvender rollespil i undervisningen er lærerens opgave först og fremmest den at göre eleverne bevidste om kommunikationsregler og finde opgaver af passende emne og sværhedsgrad. Efter at selve rollespillet er i gang må læreren holde sig udenfor og fölge med i spillets gang. Hans dominerende rolle holder op, idet elevens produktion af sprog er det afgörende (Livingstone 1983, s. 6–7). Rollespil kan finde sted på forskellige niveauer. På et præ-kommunikativt niveau kan der være tale om ret bundne situationer, hvor dialogen nærmest er forudbestemt, men senere bliver spillene friere og kontrolleres kun med de såkaldte „cue kort", se fölgende opgave:

Rolle 1.
Du skal ringe til ———. Spörg hvem han/hun er. Du skal kommentere vejret (det regner). Inviter ——— til middag i weekenden. Find en passende dag. Du har fået en ny adresse, så fortæl ——— hvordan man kan finde vej dertil.

Rolle 2.
——— ringer til dig. Du har det godt. Det regner. Du vil gerne spise middag hos ———. Du skal i teatret på fredag. ——— er lige flyttet i et nyt hus. Spörg hvordan du kan finde vej dertil.

(Livingstone 1983, s. 24).

Til sidst kan nævnes avancerede rollespil, hvor eleven selv skaber det sproglige forlöb. Ofte knyttes kortere eller længere tekster til opgaven, som eleverne må læse for at skaffe sig nödvendige oplysninger for at kunne deltage i rollespillet. Teksterne kan være autentiske, så som reklamer, turistbrochurer, artikler fra tidsskrifter eller udarbejdede koncentrerede oplysninger. Teksterne kræver ikke altid nöjagtig eller „*receptiv*" læsning, men ofte kun „*scanning*", dvs. at finde bestemte oplysninger eller „*skimming*", at danne sig et indtryk af teksten. Her fölger et lidt mere avanceret rollespil, som ikke kun har „cue kort", men som også forudsætter læsning.

Rolle 1.
Du arbejder på et turistbureau i London. Se på informationsblanketten. Diskuter meningen af de udtryk du ikke forstår med de mennesker du arbejder sammen med. Siden skal du diskutere hvad slags sprog du har brug for:

Hils på din kunde og find ud af, hvad du kan hjælpe ham/hende med. Forklar hvilke muligheder der er i forbindelse med opholdssteder og aktiviteter. Anbefal det mest passende og du skal foreslå alternativer (Husk at du skal *sælge*.)

Hvis han/hun bestiller en ferietur, husk at få navn og adresse.

Rolle 2.
Du er hr. og fru ———. Du skal på ferie i en uge til syd kysten. Vælg navn. Bestem hvor stor din familie er, og om du skal have börn med. Du skal bruge 175£ (husk lommepenge og rejseomkostninger). Diskuter hvordan du kan spörge rejsebureauet om:

opholdsmuligheder (camping, hytter, hoteller osv.
faciliteter (TV, svömmebassin osv.)
mad (om den er inkluderet i prisen)
aktiviteter der interesserer dig (golf, fiskeri, ridning osv.)

Henvend dig til rejsebureauet og få de oplysninger du har brug for. Diskuter hvilke muligheder vil passe dig bedst. Hvis du bestemmer dig til at bestille ferie, så gör det. Hvis ikke, så find en god undskyldning.

Ferie på sydkysten

OPHOLDSMULIGHEDER

Camping Mange gode steder, men mange mennesker i juli og august. Pladsbestillinger finder sted i Centrenes Turistinformationer.

Hytter Man sörger for sig selv. Pris 40–200£ per uge. Bestil plads tidligt gennem turistbureau.

Hoteller FAMILIE HOTELLER – især gode for familier med små börn. Pris 4,00£ for overnatning og morgenmad. Der betales ekstra for aftensmad.
MINDRE HOTELLER – de fleste ved kysten. Ikke store, max 20 senge, få ekstra faciliteter.
Enkeltværelse: 7,00–16,00£
Dobbeltværelse: 9,50–27,00 £

STÖRRE HOTELLER

Navn	pris per person Overn. og morgenmad og aftensmad	Faciliteter
Holliday Inn	10£ per nat 50£ per uge	TV i alle værelser garage, bar osv.
Continental	14£ per nat 70£ per uge	Privat bad i alle værelser, svömme-bassin, TV, bar, osv.
Duke of Cornwall	18£ per nat 80£ per uge	TV, privat bad, tennisbane, svömmebassin, osv.

AKTIVITETER

Ridning	Vejledning inkluderet – fra 33£ per uge.
Fiskeri	Fantastisk. Fisketilladelse omkring 20£ per uge.
Skydning	10£ per dag i sæsonen.
Golf	Mange baner. Særlige gæstetilladelser 10,00£ per uge.
Udlejning af både	Okt-maj fra 75£ per uge. Juni-sept fra 125£ per uge

(Livingstone 1983, s. 73).

I forbindelse med rollespillet må der altid foreligge en klar definition af situationen og de roller som indgår i den. Det må også være klart hvilken *formalitetsgrad* der skal være, samt de holdninger og fölelser der er til emnet og de andre rollespilsdeltagere. Man må sikre sig at eleverne har tilstrækkelig viden om emnet og at de alle deltager i spillet. Til sidst må der komme opfölgning, både for at motivere eleverne, styrke deres kundskaber og for at knytte emnet til det övrige arbejde i klassen.

Rollespillet er særdeles godt egnet til at træne elevernes talefærdighed. Det er karakteristisk for talesproget, at det ikke er forudbestemt, fuldkomment, gennemtænkt og flydende. Til gengæld er talesproget dynamisk og skabes så at sige i talesituationen. Derfor er der ofte tale om afbrydelser, ufuldstændige sætninger, gentagelser, fyldeord, samt

gestus og mimik, som den talende kan benytte sig af i den grad han/hun finder det relevant. På grund af rollespillets karakter kan man tage höjde for talesprogets egenskaber og træne dem.

Lærerens rolle

Den kommunikative sprogundervisning lægger hovedvægten på elevernes individuelle behov og på at de trænes i at bruge sproget. Dette medförer et ændret interaktionsmönster mellem lærer og elev. Man ser i öjnene, at klassen ikke består af en homogen gruppe elever, men af et antal individer med vidt forskellige forudsætninger, både hvad angår evner, motivation og interesser. Konsekvensen bliver at lærerens rolle som en styrende, overordnet person viger for et mere jævnbyrdigt forhold mellem elev og lærer. Man sætter pris på at eleverne tager initiativ og at de kommunikerer med hinanden. Dette viser sig f. eks. i arbejdsformer, hvor eleverne arbejder på lige fod med hinanden, enten i grupper eller to og to sammen. På et „præ-kommunikativt" stadium kan de opgaver, som eleverne stilles over for være ret bundne, f. eks. enkle rollespil eller kommunikationsspil, men de bliver friere jo længere de er henne i læreprocessen og jo bedre deres sprogbeherskelse bliver. Således udvikler eleverne efterhånden en kompetens til at deltage aktivt i dialoger og samtaler på målsproget. Det er her aktiviteter som f.eks. klasseværelsesdebatter og dramatisering kommer ind i billedet. Nu kunne man med rette stille det spörgsmål om læreren bliver helt overflödig, eller i bedste fald får funktion som en passiv tilskuer. Her er det vigtigt at fremhæve, at til trods for at lærerens autoritære rolle bliver mindre dominerende, er det ikke ensbetydende med at lærerens rolle undervurderes. Den går til gengæld mere over i retning af at være vejledende, finde kompromislösninger, motivere eleverne, fölge med i deres sproglige udvikling og rette alvorlige fejl (Littlewood 1981, s. 19).

Sammenfatning

I det foregående er der blevet gjort rede for hovedpunkterne i de kommunikative teorier og de kommunikative undervisningsmetoder. For at klargöre hvordan det kommunikative aspekt skal föres ud i praksis vises også nogle opgavetyper. Det bör fremhæves, at de eksempler på opgaver, som forekommer i afsnittet, ikke er blevet valgt med henblik på brug i danskundervisningen på gymnasieniveau i Island, men udelukkende for at give indtryk af hvordan teorien praktiseres og på hvilken måde den adskiller sig fra den traditionelle sprogundervisning. Övelserne kan selvfölgelig være af forskellig sværhedsgrad, indhold og struktur, alt efter det niveau og de elever man arbejder med.

Hvis man ser på det fremmedsprogsteoretiske afsnit i sin helhed kan man konstatere at en vældig udvikling har fundet sted inden for fremmedsprogsdidaktikkens område. Det er iöjnefaldende at didaktikken ændres i retning mod at specificere det der især karakteriserer *fremmed*sprogsindlæringen, og at man forsöger at „håndtere" og arbejde målrettet med metoder og teknik, som kan före til effektiv fremmedsprogsundervisning. Denne udvikling kan også til dels beskrives ved forandret sprogsyn, hvor det traditionelle *dannelsesideal* viger for *praktisk færdighed.*

Lad os nu undersöge hvordan det forholder sig med danskfaget i de islandske gymnasieskoler, i belysning af de fremmedsprogsdidaktiske teorier og fagets historiske baggrund.

III. *Danskfagets aktuelle situation*

I Island er det hovedsagelig to slags skoler, som dimitterer studenter, *de traditionelle gymnasier* (menntaskólar) og *de integrerede gymnasieskoler* (fjölbrautaskólar). Forskellen på de to typer skoler består i at gymnasiet kun dimitterer studenter, mens de integrerede gymnasieskoler også har elever, som sigter mod andre studiemål end studentereksamen, f. eks. erhvervsuddannelser. I året 1973 blev der vedtaget en lov om at tillade, som forsög, oprettelsen af en integreret gymnasieskole i Reykjavik. Skolen er beregnet for elever, som har afsluttet folkeskolen og den skal som gymnasiet give eleverne ret til faglige uddannelser på universitetet eller andre höjere læreanstalter. Endvidere skal skolen give eleverne teoretisk og praktisk uddannelse i forskellige erhverv (Lov om tilladelse til oprettelse af integrerede gymnasieskoler af 1973, paragr. 1). I året 1977 blev der foretaget en ændring af loven, som indebar, at man kunne oprette integrerede gymnasieskoler andre steder, såfremt forholdene tillod det (Lov om ændring af loven om tilladelse til oprettelse af integrerede gymnasieskoler af 1973, af 10. maj 1977, paragr. 2).

Den integrerede skole samler under et tag mange „skoler" og disse uddannelser (skoler) må fölge de samme bestemmelser, som gælder for tilsvarende fagskoler. Således skal studentereksamen fra en integreret gymnasieskole være identisk med en studentereksamen fra et gymnasium. Af den grund anvendes fra nu af begrebet „gymnasieskole" både om de traditionelle gymnasier og de integrerede skoler.

Ifölge undervisningsministeriets bekendtgörelse af 1974 for gymnasiet er skolens formål at:

> „fremme elevernes udvikling, give en almen uddannelse efter folkeskolens afgangspröve og forberede eleverne til universitetsstudier og deltagelse i samfundslivet. I struktureringen af skolens arbejde bör det tilstræbes at undervisningsmateriale og undervisning er i overensstemmelse med elevernes önsker og behov, ikke mindst med henblik på videregående studier på universitetet."

Af bekendtgörelsen fremgår det at faget dansk er obligatorisk for alle linjer og skal udgöre 6 point af de ialt 84 point for samtlige fællesfag (ét

point svarer til 2 ugentlige timer i ét semester). Til studentereksamen kræves ialt 144 point. Fra ministeriel side er der ikke udarbejdet centrale læseplaner eller bekendtgörelser angående indhold og undervisningspraksis i danskfaget. Derimod har de enkelte skoler udarbejdet meget kortfattede læseplaner for danskfagets formål, indhold og praksis. Til orientering citeres fra formålsbeskrivelsen for danskfaget fra et gymnasium og fra en fælles studiebeskrivelse for 6 integrerede skoler.

Dansk i gymnasiet:

> Formålet med danskundervisningen er at eleverne skal kunne bruge deres kundskaber i dansk i forbindelse med deres arbejde, studier og i det daglige liv. Elevernes kundskaber i dansk bör være på et sådant niveau at de med en smule træning bliver i stand til at forstå svensk og norsk. Undervisningen bör tage sigte på at eleverne opnår tilstrækkelige kundskaber i dansk til at de er i stand til at benytte sig af sproget i forskellige sammenhænge, bliver bekendt med nordisk kultur, kan kommunikere i en internordisk sammenhæng og formidle videre oplysninger om Island til andre mennesker i Norden og omvendt nordiske forhold til islændinge.
>
> (Námsvísir Menntaskólans við Hamrahlíð 1982).

Dansk i 6 integrerede skoler:

> Formålet med danskundervisningen i de fortsatte skoleuddannelser er at bevare og styrke islændinges stilling til det nordiske sprogfællesskab og styrke forbindelsen med de andre nordiske lande. Det bör tilstræbes at eleverne opnår en sådan færdighed i sproget at de kan anvende det ved studier og i deres respektive erhverv. Derfor bör teksterne i undervisningen variere fra litterære tekster til oplysende stof, avis- og tidsskriftartikler. Eleverne skal desuden lære at vurdere det de har læst. For at öge muligheden for kontakt med de övrige nordiske lande skal eleverne trænes i at forstå talesproget, tale og skrive det, ligesom de bör kunne drage nytte af denne færdighed i deres studier og i det daglige liv.
>
> (Námsvísir fjölbrautaskóla 1983).

Det empiriske materiale

Det empiriske materiale, som lægges til grund for vores analyse af indlæringen af skriftlig dansk i de islandske gymnasieskoler er eksamensopgaver i skriftlig dansk fra foråret 1985. Det er för blevet nævnt, at der ikke findes en centralt udarbejdet læseplan for danskundervisningen. Dette betyder i virkeligheden, at skolerne både har

materiale- og metodefrihed og at hver skole har sine egne eksaminer. Efter forårssemestrets afslutning blev der rettet henvendelse til alle gymnasieskolerne i Island, undtagen landets to handelsskoler i Reykjavik (Verzlunarskóli Íslands) og i Bifröst (Samvinnuskólinn að Bifröst), samt erhvervsskolen i Akureyri (Verkmenntaskólinn á Akureyri), idet disse skoler adskiller sig fra de övrige gymnasieskoler ved at have specialiseret erhvervsuddannelse som hovedformål. Skolerne blev bedt om at indsende eksamensopgaver i skriftlig dansk fra foråret 1985, samt læseplaner. Alle skoler som blev kontaktet reagerede positivt på henvendelsen og indsendte det önskede materiale. For at vise hvor repræsentativt vores materiale er, kan det nævnes at ifölge oplysninger fra undervisningsministeriet skulle 1331 studenter dimitteres fra landets samtlige gymnasieskoler foråret 1985. Hvis vi tager de skoler som blev kontaktet skulle de dimittere 1155 studenter, eller 86,7% af samtlige studenter. De godt 13,3% er studenter fra de förnævnte faglige erhvervsskoler. Eftersom man kan forvente at eksaminerne afspejler den praktiserede undervisning skulle eksamensopgaver fra alle landets gymnasieskoler være et pålideligt grundlag for en skildring af danskfagets aktuelle situation.

Bekendtgörelsen for gymnasiet lægger fast, at omfanget af dansk skal udgöre 6 point af samtlige 144 point til studentereksamen. De 6 point svarer til 6 ugentlige timer i 2 semestre, men kan også fordeles over 3 eller 4 semestre, afhængig af skolernes struktur. Nogle af skolerne forlanger 2 ekstra point i dansk på den sproglige linje. I vores analyse begrænser vi os til den obligatoriske studentereksamen efter 6 point, som er fælles for alle linjer.

Når eleverne begynder i gymnasiet har de i 5 år haft dansk som obligatorisk fremmedsprog. Eftersom gymnasieskolernes struktur er forskellig, varierer det lidt hvor lang tid danskstudiet tager. Nogle af gymnasieskolerne har traditionel klasseinddeling, mens andre bygger deres uddannelse op omkring moduler eller hold, som eleverne kombinerer afhængig af hvilken linje de nu har valgt. Hvert modul eller hold svarer til 4 eller 6 timers undervisning om ugen i 1 semester og giver henholdsvis 2 eller 3 point. Modulsystemet er lavet for at göre det muligt at tage hensyn til elevernes individuelle behov og deres forudsætninger i de enkelte fag. Dette betyder at vores eksamensopga-

ver enten er en afslutning på forårssemestret, eller hvor man har klasseinddeling en afslutning på hele skoleåret. Det er elevernes 2., 3. eller 4. semester i dansk, afhængig af antal timer om ugen. Det er blevet nævnt för, at der ikke findes centrale læseplaner eller formålsbeskrivelser. Til gengæld har de enkelte skoler fremsat formålsbeskrivelser (se side 78), samt kortfattede læseplaner eller kursusbeskrivelser. For at give et indblik i hvilke bestemmelser der gælder for danskfaget, refereres eksempler på læseplaner for det afsluttende hold fra to gymnasieskoler, henholdsvis en integreret gymnasieskole og et gymnasium:

Dansk i en integreret gymnasieskole:

„Fælles for de förste point i dansk i den integrerede gymnasieskole er:

Skriftlige övelser:

A. Bundne övelser såsom sprogbrugsövelser, grammatiske övelser, grammatiske stile og stil i forbindelse med forberedt eller uforberedt stof.

B. Frie övelser, såsom resuméer, referater, personbeskrivelser og andre skriftlige opgaver i forbindelse med en forberedt/uforberedt tekst. Formål: sprogbrugstræning.

Intensiv læsning

For eksempel oversættelse til islandsk, ordforklaringer på dansk og/eller islandsk, orddannelseslære og gloseteknik. Formål: at öge ordforrådet og den nöjagtigere forståelse af en tekst.

Ekstensiv læsning

En sammenhængende tekst læses. Formål: helhedsforståelse af stoffet.

Dansk 203, afsluttende hold. 3 point

Kurset er en direkte fortsættelse af DAN 103 og hovedformålet det samme, men undervisningsstoffet bliver trinvis sværere. Undervisningen foregår hovedsagelig på dansk. Intensivt bliver der læst korte, men varierede tekster og ekstensivt andet stof, bl. a. mindst to romaner. Eleverne præsenteres for de mest elementære tekstanalysebegreber for at lette tekstforståelsen. Öget vægt lægges på den mundtlige færdighed. Der arbejdes med varierede sprogbrugsövelser. De skriftlige övelser, bundne eller frie, kan være i tilknytning til tekster eller stå isolerede.

(Námsvísir fjölbrautaskóla 1983).

Dansk i et gymnasium:

Dansk 352, afsluttende hold. 2 point

Der læses varierede tekster. Der lægges öget vægt på den mundtlige og skriftlige brug af sproget. Eleven trænes i at forstå og fortolke lette litterære tekster og göre rede for sine synspunkter og konklusioner på en klar, overskuelig måde. Grammatiske stile (i öget grad). Der lægges vægt på skriftlige opgaver i forbindelse med læsestoffet. Der læses en roman.

(Námsvísir Menntaskólans við Hamrahlíð 1982).

Studentereksamen i skriftlig dansk, forår 1985

Ved skriftlig eksamen forstår man den pröve, som eleverne skal op til og bestå i semestrets slutning. I mange tilfælde har skolerne også i vinterens löb obligatoriske skriftlige opgaver, som indgår i den endelige karakter. Der kan være tale om længere opgaver i forbindelse med danske klassikere, eller f. eks. mindre opgaver i tilknytning til læste tekster. Endvidere forlanger mange gymnasieskoler, at eleverne går op til mundtlig eksamen. Men da dette kan variere fra skole til skole begrænser vi os til den skriftlige eksamen. Det fremgår ikke af alle eksamensopgaverne, hvor stor en del af den endelige karakter den skriftlige eksamen udgör, men der er dog meget der tyder på, at den oftest udgör 40–60% af den endelige karakter. Som regel er den största del af pensum til skriftlig eksamen tekstmateriale, som er blevet læst intensivt (vandlega lesið efni). Dog opgives der også ekstensivt læste tekster (hraðlesið efni). Forskellen på de to kategorier består i at man i undervisningen behandler teksterne forskelligt, idet man forlanger grundig forståelse af de intensivt læste tekster, men kun indholdsforståelse af de ekstensivt læste tekster. En skriftlig eksamen afpröver således på en gang om eleverne har læst semestrets pensum, i hvor höj grad de har forstået indholdet, og hvorvidt de har tilegnet sig ordforrådet, samt i hvilken grad de er i stand til at udtrykke sig på dansk. Foruden det læste pensum indeholder eksamensopgaverne ofte ulæste tekster for at afpröve indholdsforståelse og beherskelsen af sprogets formregler.

På de næste sider fölger en oversigt over de sproglige aktiviteter, som eksamensopgaverne indeholder.

STUDENTEREKSAMEN I FORÅR

Skole	Oversættelse		Indholdsspörgsmål		Fristil	
nr.:	til dansk	til islandsk	læst tekst	ulæst tekst	læst emne	ulæst emne
1	★		★[1]		★	
2	★		★			★
3	★		★			
4	★	★	★			
5	★	★		★i	★[2]	
6	★	★		★	★	
7			★		★	
8	★	★				
9			★	★		★
10					★	★
11	★		★	★i		
12	★	★			★	★
13	★		★			
14	★	★	★	★		
15	★	★	★	★[3]		
16	★	★				
17	★			★	★	
18		★	★	★[3]		★

1. rigtigt-forkert spörgsmål,
2. et af tre opgave-emner situationsrelateret,
3. rigtigt-forkert spörgsmål.

Skemaet viser en systematisk oversigt over alle de övelsesformer, som forekommer i eksamensopgaverne. Det fremgår af skemaet, at

SKRIFTLIG DANSK
1985

Grammat.	Cloze-test	Ordforkl.	Ordforråd	Referat	Litteratur analyse
★			★		
★			★		
	★				
★		★			
★					
		★			
					★
★				★	★i
★	★			★i	
	★				
		★			
			★		
★	★				
	★				
★			★		
	★				
		★		★	

visse elementer er fælles for næsten alle eksamensopgaverne, mens der er tale om en spredning af andre. En tydelig særstilling har over-

sættelser og indholdsspörgsmål, mens grammatik og fristil indtager anden plads. Det fremgår også at indholdsspörgsmål og fristile forekommer i tilknytning til både læst og ulæst stof. Det er sandsynligvis også tilfældet i forbindelse med oversættelsen til islandsk, selvom det ikke kan konstateres ud fra det foreliggende materiale. I det fölgende foretages en fremmedsprogsdidaktisk analyse af de sproglige aktiviteter, som eksamensopgaverne indeholder. I analysen forsöges aktiviteterne placeret i fremmedsprogsdidaktisk sammenhæng og vurderet ud fra kommunikative aspekter. Vores fremgangsmåde bliver i overensstemmelse med den inddeling, som skemaet på side 82 og 83 viser.

1. Oversættelse til dansk

Der hersker ingen tvivl om at dansklærere betragter oversættelsen til dansk som et uundværligt led i undervisningen, jvf. skemaet på side 82. Det ligger i oversættelsesarbejdets karakter at formålet med det er at træne elevernes færdighed i at udtrykke sig nöjagtigt og korrekt på dansk. Her fremtræder den traditionelle grammatik-oversættelsesmetode i sin reneste form. De tekster som skal oversættes produceres som regel af lærerne, dvs. er kunstige og bruges kun til dette formål. Således kunne man på en måde tale om en genre, en stilövelsesgenre, som har sin egen karakter og særpræg. Denne karakter bliver dog mindre påfaldende, jo længere man er henne i læreprocessen. Da niveauet her er ret höjt er stilövelsen oftest en sammenhængende tekst om et bestemt emne. Dog er der eksempler på sætninger der står isolerede og uden sammenhæng med hinanden, dvs. uden vægtlægning på kohærens og kohæsion, hvilket også er blevet kritiseret så tidligt som i 1901 af Otto Jespersen, se side 33. Som eksempler kan anföres fölgende citater fra eksamensopgaverne:

1. „Han fortalte om sin rejse til Orienten. Jeg synes at lærere skulle få höjere lön. Statsministeren fortalte i sin tale i går, at alle må spare. Lægen viste den gamle dame billeder fra rejsen ...“

2. „Du tænker eventuelt på at blive jurist eller datalog. Man siger at Christiania er et fristed for samfundets tabere.“

Et andet kendetegn er stilövelsernes ordforråd, som gerne knyttes til indholdet af de tekster, som eleverne i vinterens löb har læst. På den måde forsöger lærerne at fölge op og aktivere det ordforråd, som de har lagt vægt på samtidig med at inddrage elevernes hverdag i skolen. Dette viser sig i stilövelsernes sprog, som gerne begynder med sætninger i stil med fölgende eksempler:

1. „I dette semester har eleverne læst to romaner, nogle noveller og forskellige artikler hos deres lærere."
2. „Forleden dag læste I her på gymnasiet en artikel fra en dansk avis, som handlede om forureningens farer."
3. „I de sidste uger har vi læst mange morsomme noveller. En af dem handlede om James Bond."

Der er endvidere mange eksempler på stilövelser, som begynder med et bestemt emne, men som efterhånden går over til de emner, som eleverne har beskæftiget sig med:

1. „Alting får en ende, også denne lange vinter. Når I går ud om lidt, har I fået sommerferie. Det gælder dog ikke for de elever, som ikke har kunnet komme til eksamen på grund af sygdom, de må komme igen i morgen eller på mandag.
   Hvordan ville livet være hos almindelige mennesker, hvis alt det der står i reklamer og eventyrene var sandt. Herom handler novellen om Manfred ..."
2. „Hvad kan man lave når man er træt? Man kan f. eks. gå en spadseretur, hvis vejret er godt, eller læse en god bog og höre på musik. Vi kunne måske læse om Jenny. Hun var ..."

I stilövelserne er der kun undtagelsesvis eksempler på at grammatikken styrer sætningens struktur. Til gengæld er der tale om tilgængelige sætninger og flydende skriftsprog. Hvis man sammenligner vores stilövelser med stilövelser fra för i tiden kan det konstateres, at der er sket en ændring i forbindelse med sætningskonstruktion og grammatisk kompleksitet. Istedet for indviklede og konstruerede sætninger satser man nu på flydende og forholdsvis tilgængelige tekster. Det ligger dog i oversættelsesarbejdets karakter, at man

forlanger og lægger vægt på korrekthed fremfor flydende sprogbrug. Eleverne skal oversætte til et korrekt dansk. Til trods for tilgængelige tekster er der intet eksempel på en situationel sprogbrug. Alle stilövelserne ligner stort set hinanden, de er alle eksempler på stilövelsesgenren, hvor sproget göres til genstand for sprogtræning. Stilövelsen skal skrives for dens egen skyld, isoleret og uden forbindelse med faktiske handlinger og begivenheder. Eleverne kan ikke se et formål med at bruge denne opgaveform udover den hensigt, som ligger i at træne sproget og at blive eksamineret i det de har læst i vinterens löb. Og de vil sandsynligvis aldrig möde denne særegne genre efter at de har forladt skolen. Man kunne godt tænke sig at selve oversættelsesteknikken blev brugt mere formålsbestemt, f. eks. ved at inddrage reelle sammenhænge, så som ved at oversætte ansögninger, breve og så videre. Endvidere kunne man tænke sig at denne færdighed blev integreret med de andre færdigheder istedet for at optræde isoleret, jvf. s. 54. På den måde kunne dette nödvendige led i fremmedsprogsindlæringen göres mere hensigtsmæssigt. I den sammenhæng kunne aspekter fra den kommunikative teori være relevante.

Hvis man undersöger stilövelsernes indhold er det tydeligt at dannelsesidealet i höj grad sætter sit præg på dem. Således berörer stilövelserne gerne emner, som anses for at være af dannende værdi, jvf. fölgende eksempler:

1. „I vinter har I læst en berömt bog i dansk litteratur, som handler om den kroniske uskyld. Den fortæller om skolekammeraterne Janus og Tore...„
2. „Vi islændinge lever i en selvstændig stat og har vores egen præsident... På grund af forbedret uddannelse og forskellig teknik kan vi nu fange store mængder fisk, som vi eksporterer til andre lande, blandt andet til USA. En islandsk digter traf en gang en mand fra den tredje verden."
3. „Jeg så et islandsk skuespil, som er skrevet efter en bog af en af Islands mest berömte forfattere. Handlingen foregår til dels i Köbenhavn. Det handler om Árni Magnússon og hans indflydelse på islandsk kultur. Hovedpersonen, en fattig bonde fra Island, havner i fængsel, bliver siden soldat, besöger Árni og bliver senere som gammel mand sendt til Bremerholm."

Endnu et eksempel er en ret lang stilövelse om Sigmund Freud og hans teorier om psykiske sygdommes indflydelse på legemlige sygdomme.

Til sidst kan nævnes forsög på at inddrage praktisk ordforråd som eleverne i fremtiden kunne få brug for, f. eks. i forbindelse med turisme:

1. „Mange udlændinge kommer til Danmark hvert år, fordi man har hört at det er et demokratisk land. Selvom de arbejder meget forsöger de at få en uddannelse inden for et eller andet fag. De danskere, som har råd til det, rejser til udlandet om sommeren, de fleste til Syden."

2. „Den bedste tid af året til at besöge Island er i perioden fra midt i juni til begyndelsen af september, men et besög om foråret eller efteråret kan også være interessant."

Det er karakteristisk for oversættelsesarbejdet, at til trods for at eleverne befinder sig i en opgavelösningssituation (problem solving) når de tager fat på stilövelserne, fungerer det alligevel som passiverende indlæring. Dette hænger sammen med, at momentet om sprog som redskab til handling mangler totalt. Stilövelserne er kunstige tekster, som fremhæver klasseværelsets pseudosituation. Oversættelsesarbejdet kræver ej heller kreativt sprogligt initiativ fra elevernes side og involverer ikke deres karakter. Tvært imod består deres sprogbrug i direkte oversættelser, hvor de ord for ord skal efterligne og reproducere en allerede færdiggjort tekst. Denne fremgangsmåde giver eleverne et falsk billede af sproget, jvf. Chomskys teori om sprogets kreative eller generative egenskaber. Endvidere findes der på hvert sprog udtryk, som ikke kan oversættes direkte, idet der ikke findes tilsvarende begreber på begge sprog. De direkte oversættelser tager som regel ikke hensyn til dette, i hvert fald hvis ikke der arbejdes ud fra en komparativ synsvinkel.

Det er også værd at bemærke lærerens overordnede rolle i forhold til eleven. Læreren skriver stilövelsen med nogle forudbestemte faktorer for öje. Det er læreren som råder over den eneste „*rigtige*" lösning, det uopnåelige ideal i forhold til elevens ubehjælpsomme sprog.

Det afgörende er dog, at stilövelserne mangler reelle sprogbrugssituationer, samt de tilhörende sproghandlinger og sprogfunktioner. Oversættelsesarbejdet lægger derfor ikke op til at eleverne oplever sproget som aktivt redskab til kommunikation. Afsluttende fremhæves

dog oversættelsesarbejdets vigtighed i træningen af den skriftlige færdighed. Netop derfor er det vigtigt at tilpasse oversættelsesteknikken nyere synspunkter om fremmedsprogsindlæring og på den måde göre den bedre i stand til at imödekomme nutidens behov og formålsbeskrivelsernes bestemmelser.

2. Oversættelse til islandsk

Denne metodik stammer ligesom oversættelsen fra islandsk til dansk fra den traditionelle grammatik-oversættelsesmetode. De tekster, som skal oversættes fra dansk til islandsk kan både være læste og ulæste. Det er ikke muligt ud fra vores empiri at afgöre, hvilke af teksterne der tilhörer hver kategori, men der er meget som tyder på at oversættelsen til islandsk knyttes til intensivt læste tekster. Formålet med intensiv læsning er ifölge læseplanen „at öge ordforrådet og den nöjagtige forståelse af en tekst". Den *nöjagtige* tekstforståelse passer som hånd i handske med latinmetoden, som primært er tekstorienteret, og hvis formål er at fremme forståelsen af det skrevne sprog. Oversættelsesmetoden antager også, at ordforrådet tilegnes bedst gennem tekstlæsning.

Gennem oversættelsen fra dansk til islandsk afpröves elevernes forståelse af sammenhængen i den pågældende tekst, samt deres nöjagtige kendskab til ordforrådet. Det er også vigtigt at påpege, at lærerne ser ud til at betragte oversættelsen fra dansk til islandsk som en metode til at kontrollere indholdsviden af det læste materiale. Dette fremgår af vores skema på side 82, hvor det viser sig at eksamensopgaver, som ikke indeholder oversættelse til islandsk på nær ganske få undtagelser har indholdsspörgsmål til en læst tekst istedet for. I formålsbeskrivelsen for danskfaget i gymnasiet står der: „at eleverne skal kunne bruge deres kundskaber i dansk i forbindelse med deres arbejde, studier og i det daglige liv". Dette kræver, at det materiale som de skal arbejde med må være alsidigt og af forskellig sværhedsgrad.

Vores empiri viser, at lærerne opfatter det som deres hellige pligt at styrke dannelsesidealet. Denne indstilling hænger også nöje sammen med latinmetodens sprogsyn, hvor det önskede mål er at göre eleverne

bekendte med litterære tekster, eller tekster af dannende værdi. De tekster som bruges til oversættelsen kan tilhöre andre genrer end litterære, så som avismateriale eller artikler fra tidsskrifter, men det gælder for næsten alle af dem, at de formidler kulturelt stof eller andet stof af dannende værdi og de ligger stilistisk set höjt over hverdagssproget. Her vises nogle eksempler:

1. „Hvis man læser Grundtvigs politiske taler undres man over hvor aktuelle de egentlig er. Han vil have at mennesker skal fordybe sig i deres egen fortid, deres egen oprindelse og historie, deres lokale omgivelser og den særlige identitet det giver at være vokset op netop som man er. Ved at besinde sig på hvorfor man er blevet den og det man er, når man den forståelse der er fundamentet for frihed og selvbestemmelse."
2. „Historien berettes tilbageskuende af den gamle munk Adso af Melk, et östrigsk kloster. Han var „dengang" en ung benediktinermunk i midlertidig lære hos den langt ældre franciskanermunk William af Baskerville, som ikke bærer sit navn med urette. Han er detektiv. Eller rettere sagt en meget lærd mand i både troens og naturens materier, med en dyb tillid til logik og empirisk indsamlet viden, med en fortid som inkvisitor og med en aktuel mission som mægler mellem paven og Ludvig af Bayern."
3. „... Du kan også höre forfatteren Bente Hansen forklare, at hun mener den danske kvindebevægelse startede i byerne omkring universiteterne. Hun mener den fungerer godt. Hun kritiserer hvor få kvinder gör sig gældende indenfor naturvidenskab og videnskabelig forskning i det hele taget."
4. „De videnskabelige værker om flyvning, som må siges at have den störste interesse for sin eftertid, er kommet fra den store italienske kunstner og videnskabsmand Leonardo da Vincis hånd. Dette fantastiske geni fremsatte sine teorier hovedsagelig baseret på langvarige og meget omhyggelige studier af fuglenes flugt..."
5. „... Det gamle Köbenhavn med sine traditionsrige kulturinstitutioner og de gamle bydele i andre danske byer er vidt forskellige fra det, vi kan se i Reykjavik og andre islandske byer. Vi har faktisk ingen rigtig gamle byer og de ældste bygninger er lidt over 200 år gamle. I de ældste danske byer kan man derimod finde kirker, slotte og andre bygninger, som blev opfört i middelalderen."

Til trods for at kun knap halvdelen af eksamensopgaverne indeholder direkte oversættelser fra dansk til islandsk, giver oversættelsesteksterne dog vigtige oplysninger. Det er helt givet, at selvom der ikke er flere som eksaminerer i denne faktor, indgår den nödvendigvis mere eller mindre i undervisningen, jvf. læseplaner. De tekststykker som foreligger kan give fingerpeg om den sværhedsgrad, lærerne forlanger, samt hvilke teksttyper der bruges. Ifölge bekendtgörelsen for gymnasiet er skolens formål at „forberede eleverne til universitetsstudier og deltagelse i samfundslivet" og det bör tilstræbes „at undervisningsmateriale og undervisning er i overensstemmelse med elevernes behov."

Når man undersöger det tekstmateriale som skal oversættes, kan man blive lidt betænkelig over hvorvidt teksterne kan leve op til disse krav. Det er klart at det tekstmateriale, som præsenteres i det foregående må ligge langt fra elevernes hverdag og erfaringer. På den anden side må man se et dilemma i öjnene. Eleverne må, hvis de agter at studere på universitetet eller ved en anden höjere læreanstalt, erhverve sig tilstrækkelige kundskaber til f. eks. at kunne læse juridiske tekster på dansk, faglige artikler om biologi, historie, teknologi osv. Når eleverne tager studentereksamen i dansk er de enten 17 eller 18 år gamle, hvilket ofte betyder at deres intellektuelle udvikling ikke er tilstrækkelig til at arbejde med tekster på et abstraktionsniveau, som et universitetsstudium vil kræve. Dette må være særdeles problematisk i de skoler, hvor eleverne allerede afslutter studentereksamen efter 2 år i gymnasieskolen. Et andet punkt er, at undervisningen skal formidle dansk/nordisk kultur. Det er derfor indlysende at man i danskundervisningen ikke kun kan arbejde med emner, som ligger indenfor elevernes erfaringsverden. Formålet med fremmedsprogsundervisningen, lige som med al anden undervisning, må jo også være at udvide elevernes horisont og arbejde med deres bevidsthed. Her får læreren den problematiske opgave at finde en mellemvej, et kompromis, som tager hensyn til alle relevante synspunkter, dvs: at formidle dansk/nordisk kultur, træne eleverne i at benytte sig af dansk på et relativt höjt sprogligt niveau, inddrage reelle sprogbrugssituationer, bruge tekstmateriale som virker motiverende på eleverne og tage hensyn til deres intellektuelle udvikling. Selvom man ikke kan tillade sig at

generalisere ud fra begrænset empirisk materiale er der en god grund til at tro at lærerne til intensiv læsning vælger ret ensidige tekster af dannende indhold, eventuelt på bekostning af emner, som kunne virke mere motiverende. Det skal dog fremhæves at lærerne befinder sig i en særdeles problematisk situation, idet de skal nå meget på kort tid og tilgodese formålsbestemmelsernes mangesidige synspunkter. Dette gælder især i Island, hvor der har været stor mangel på hensigtsmæssigt undervisningsmateriale og derfor har lærerne selv måttet finde frem til egnet materiale, som jo er næsten uoverkommeligt når de har mange klasser.

Til sidst vises et tekststykke til oversættelse, som adskiller sig fra de andre ved at ligge tættere på elevernes bevidsthed og interesser:

> „Ved hjemkomsten til Danmark et år senere fortryder jeg ikke længere min beslutning. For nu har jeg lært og erfaret så utroligt meget. Jeg har fået ny familie, nye venner, nye vaner. Jeg tænker og drömmer amerikansk.
>
> Sådan oplever de fleste udvekslingsstudenter begyndelsen og slutningen på deres rejse til USA. Et ophold af et års varighed, hvor man indkvarteres privat hos en amerikansk familie, giver mange spændende oplevelser og en del problemer. Som dansker i USA opdager man hurtigt, at vi herhjemme er opdraget mere frit."

Oversættelsen til og fra islandsk er et centralt led i danskundervisningen i Island. Dette er ikke nogen ny situation, idet denne metodik har mere end 100 års tradition bag sig, jvf. f. eks. Jespersen. Man har påpeget at en evig sammenligning med modersmålet kan forhindre eleverne i at opnå en flydende sprogbeherskelse.

Planlægningen af undervisningen må altid tage udgangspunkt i hvad sprogkundskaberne skal bruges til, jvf. tærskelniveau for dansk. Det er indlysende at de færreste af eleverne vil få brug for at kunne oversætte direkte fra islandsk til dansk. Det er faktisk mere sandsynligt, at de vil få brug for en grundig forståelse af danske tekster, f. eks. ved deres fremtidige studier. Det fremgår af vores materiale, at de fleste af eksamenopgaverne indeholder oversættelse fra islandsk til dansk, mens kun knap halvdelen har oversættelser til islandsk. Hvis vi vurderer dette ud fra elevernes fremtidige situation som studerende på et höjere skoletrin, virker dette som et paradoks, idet man altid vil

forlange större læsefærdighed end skrivefærdighed af dem, med læsefærdighed end skrivefærdighed af dem, med mindre de agter at studere dansk på universitetsniveau. Det er dog umuligt at tage afgörende stilling til læsefærdighedens vægtning ud fra oversættelserne alene, det kan först göres når der foreligger et helhedsbillede af eksamensopgavernes indhold.

3. Indholdsspörgsmål

Indholdsspörgsmål forekommer både i forbindelse med læste og ulæste tekster. Når indholdsspörgsmål stilles til læste tekster, drejer det sig som regel om ekstensivt læste tekster, dvs. hvor der sigtes imod en helhedsforståelse af teksten, mens oversættelsesteknikken ofte bruges i arbejdet med de intensivt læste tekster, jvf. s. 88 her ovenfor.

Indholdsspörgsmål har forskellig didaktisk funktion afhængig af den undervisningssammenhæng teksterne indgår i. Således har indholdsspörgsmål til læste tekster en helt anden funktion end indholdsspörgsmål til ulæste tekster. I det fölgende skelnes der derfor imellem disse to kategorier og de behandles hver for sig.

A. Indholdsspörgsmål til læste tekster

Det tekstmateriale som bruges til ekstensiv læsning varierer fra skole til skole. Dette kan blandt andet forklares ved, at der indtil nu ikke har stået læreböger i dansk til rådighed, udarbejdet med henblik på undervisning i dansk som fremmedsprog på gymnasieniveau. Det har derfor været lærernes opgave at finde hensigtsmæssigt undervisningsmateriale. Vores eksamensopgaver viser at der til ekstensiv læsning primært vælges litterære tekster, som regel noveller. Som eksempel kan nævnes: „Butleren“ af Hans Scherfig, „Bossa Nova“ af Anders Bodelsen, „Besögeren“ af Sven Holm og „Skakmat“ af Steen Brinck. Der forekommer kun nogle ganske få sagprosatekster og en enkelt roman, „Den kroniske uskyld“ af Klaus Rifbjerg.

I undervisningen har indholdsspörgsmål den funktion at hjælpe eleverne til at tage fat på en ny tekst, samtidig med at de får lejlighed til at udtrykke sig på dansk. Spörgsmålene leder eleverne hen til det centrale i teksten og træner dem i at skille avnerne fra kernen. Når eleverne besvarer spörgsmålene på dansk får de også lejlighed til at

aktivere den passive viden, som de har erhvervet sig. De bruger nye ord de har lært og de kan stötte sig til et emne, som de kender til. Indholdsspörgsmål har således en vigtig funktion i sprogindlæringen. Når det gælder en eksamenssituation kan man ikke se bort fra, at spörgsmålene også får en udpræget kontrolfunktion. Denne kontrolfunktion foregår på to planer. For det förste drejer det sig om kontrol af indholdsviden, dvs. hvorvidt eleverne i vinterens löb har læst deres lektier og for det andet skal besvarelserne give et grundlag for vurdering af den skriftlige færdighed.

De spörgsmålstyper som forekommer i vores materiale indenfor kategorien „indholdsspörgsmål til læste tekster" kan inddeles i 3 grupper:

I. **Konkrete og ret bundne „Hv-spörgsmål",** f. eks:
   a) Hvorfor kom Adam Calander hjem för end han havde sagt i telefonen?
   b) Hvem var Anne Katrine og hvad lavede hun?
   c) Hvorfor er det nödvendigt at have en bjergförer med på en skibjergvandring?

II. **„Indirekte spörgsmål",** ret åbne eller frie beskrivelser af personer, indhold eller begivenheder. I virkeligheden ofte et mini-referat og derfor på grænsen af indholdsgengivelse og bunden fristil, dog som regel meget kortere og indholdet mere bundet:
   a) Beskriv James (Butleren).
   b) Giv en kort beskrivelse af Alfred (Alfred).
   c) Beskriv den unge mands opgave, og hvordan han klarede den (Hvis du vil overleve det her).

III. **„Vurderende spörgsmål,"** eleverne må mere eller mindre analysere teksten eller tage stilling til dens indhold:
   a) Hvilket indtryk får du af Tores mor og hvad laver hun?
   b) Hvad mener tandlæge Danielsen når han beskriver onkel Hannibald som en „katastrofe"?
   c) Fortæl alt hvad du ved om morderen. Hvorfor tror dr. Bang at han myrdede pigerne? Hvad tror du?
   d) Hvorfor kan Janus ikke lide Kurt? Ville du have kunnet lide ham?

De allerfleste af spörgsmålene tilhörer gruppe 1 og 2, men betydeligt færre gruppe 3. Desuden er der et eksempel på opgave med spörgsmål af typen *„rigtigt-forkert"*, hvor formålet först og fremmest er at kontrollere indholdsviden.

Indholdsspörgsmål hörer didaktisk bedst til den direkte metode på grund af målsprogets centrale funktion. Til gengæld er det ensidige valg af litterære tekster mere beslægtet med det traditionelle sprogsyn, som vi kender det fra grammatik-oversættelsesmetoden, jvf. afsnittet om oversættelse til islandsk. Det sprogsyn, at fremmedsprogsundervisningen skal formidle dannende værdier, som bedst kan realiseres ved at beskæftige sig med det pågældende lands anerkendte litteratur (Larsen-Freeman 1986, s. 9). Denne prioritering af litterære tekster kan dog sikkert også forklares ved lærernes forsög på at vælge tekster der kan motivere eleverne til at læse.

Hvis man tager udgangspunkt i Otto Jespersens defintion af spörgsmålstyper, må gruppe I *„Hv-spörgsmålene"* skildres som enkelte indholdsspörgsmål, dvs. afgrænsede spörgsmål som kan besvares med enkelte sætninger. Gruppe 2 kræver til gengæld en mere udförlig gengivelse af indholdet, den type som Jespersen kalder en *„fri reproduktion"*. Eleverne former selv teksten, men indholdet er allerede fastlagt. Gruppe 3 *„de vurderende spörgsmål"*, står på grænsen til *„fri produktion"*. Ganske vist er der ikke tale om en helt fri produktion, men eleverne har i större grad end i gruppe 1 og 2 mulighed for at styre skriveprocessen og sætte deres personlige præg på det de skriver. Jo mere konkrete spörgsmålene bliver, desto mere har de karakter af at kontrollere indholdsviden. Det kan vi se på de spörgsmål som går længst i den retning, *„rigtigt-forkert"* spörgsmålene:

a) Morgan Kane dræber for förste gang som 26 årig rigtigt ——— forkert ———.

b) Morgan Kane sagde selv sit arbejde op i året 1898
rigtigt ——— forkert ———.

Her er formålet kun at afpröve om eleverne har læst deres pensum.

Indholdsspörgsmål kan ofte virke stimulerende på eleverne. De kan benytte sig af det de har lært og de kan holde sig til teksten. Endvidere

giver de læreren mulighed for at fölge med i elevernes udvikling og vejlede dem som sprogbrugere. Når vi tager i betragtning at vi her beskæftiger os med studentereksamen i dansk efter omtrent 6 års undervisning i folkeskolen og gymnasiet, må det siges, at især gruppe 1 virker malplaceret. Her er der tale om en spörgeform, som afgjort hörer hjemme på et tidligere stadium. Det er meget vigtigt at eleverne så ofte som muligt får lejlighed til at bruge og træne deres kundskaber i dansk. Deres sprogbeherskelse er afhængig af en vellykket sprogtræning. Hvis dette skal lykkes er det en forudsætning, at det sproglige arbejde forekommer meningsfyldt for dem. Det er sikkert ofte svært for eleverne at få öje på det hensigtsmæssige i at reproducere tekster, som de allerede har læst og at huske enkelte detaljer fra dem. I hvert fald bliver det gode karakterer som de fokuserer på, og ikke deres fremtidige situation som sprogbrugere. Her konfronteres vi med et paradoks, idet en god karakter ifölge formålsbestemmelserne skal afspejle en ret god og alsidig kompetens i sproget.

Når vi bruger sproget til daglig, stiller vi spörgsmål for at skaffe os nye oplysninger. Når eleverne besvarer indholdsspörgsmål meddeler de ikke noget nyt. Både afsenderen (eleven) og modtageren (læreren) kender svarene på forhånd. De skal kun reproducere teksten for at vise hvor meget de kan. Spörgsmål af denne art kan spille en vigtig rolle som nögle til en ukendt og måske svær tekst. Således kunne det være naturligt at stille spörgsmål fra gruppe 1 og 2 til en ulæst tekst. Men som en afslutning på undervisningen er det på tide at eleverne får mulighed for at udtale sig frit ud fra deres egne forudsætninger og synspunkter. Det er bemærkelsesværdigt at den spörgsmålstype, som giver mulighed for en individuel behandling af teksten, dvs. de vurderende spörgsmål, kun forekommer undtagelsesvis.

Hvis eleverne skal blive i stand til at bruge sproget som kommunikationsmiddel må de også arbejde med tekster fra dagligdags situationer og på den måde som sproget bruges til daglig. Derfor må man også arbejde med varierede sagprosa- og autentiske tekster. Der hersker ingen tvivl om at i nutidens samfund er det yderst vigtigt at eleverne kommer i kontakt med litteratur af god kvalitet. Man må dog være opmærksom på at foruden at ligge fjernt fra hverdagssproget er de færreste litterære tekster af samme sværhedsgrad som almindelige

faglige tekster. I et videre studium vil eleverne få brug for en læsefærdighed, som giver dem adgang til svære faglige tekster. Af den grund er det nödvendigt sidelöbende at inddrage varierede autentiske tekster, både til ekstensiv og intensiv læsning.

Den indstilling at kun finlitteraturen repræsenterer den sande kultur afspejler også en meget snæver opfattelse af kulturen. Og endvidere kan man overveje om det er en rigtig behandling af den prisværdige litteratur at slå det litterære værk i stumper og stykker og göre det til objekt for karaktergivningen. Selvom man vælger noveller til tekstlæsningen kunne der lægges större vægt på at eleverne brugte deres fantasi til selv at producere tekster, eventuelt i tilknytning til det de har læst. De tekster som vælges er som för sagt næsten kun litterære og ligger fjernt fra hverdagssproget, og ingen af opgaverne inddrager reelle sprogbrugssituationer. Desuden ligger den problematik som opgaverne fokuserer på fjernt fra de unges interesser og erfaringer. Det må derfor være svært for eleverne at se relevansen i deres arbejde. Her kan opstå den fare, at de föler at det sproglige arbejde laves for dets egen skyld, dvs. at skolearbejdet bliver en selvstændig „verden", som intet eller kun lidt har med virkeligheden uden for skolen at göre. I vores sammenhæng betyder dette at den sprogbrug, som de træner i skolen er vidt forskellig fra den sprogbeherskelse som de vil få brug for, hvis de f. eks. konfronteres med danskere, enten personligt eller via skriftlige meddelelser.

Indholdsspörgsmålene kan i ingen henseender imödekomme den kommunikative teoris krav om åbenlys hensigt med skriftlige opgaver, klar opgavelösning og et informationshul, der må overvindes, jvf. s. 61–62. Og det er kun opgavetyper der tilhörer gruppe 3, som forudsætter den kommunikative teoris krav om engagement fra elevernes side, dvs. at de involverer sig i teksten og tager stilling til dens problematik. Spörgsmål fra gruppe 1 er så bundne, at svarene udmærket kunne se ens ud fra alle elever. Fra denne synsvinkel virker det modsætningsfyldt, at spörgsmål fra gruppe 3, som afgjort er de mest funktionelle forekommer meget sjældent i vores materiale.

B. Indholdsspörgsmål til ulæste tekster

Med indholdsspörgsmål til ulæste tekster har man först og fremmest den hensigt at anlægge en målestok på elevernes læsefærdighed eller læseforståelse. Under denne kategori har vi præcise og konkrete spörgsmål og der forventes korte svar på ca. 1–3 linjer. At det er læseforståelsen som er det centrale viser sig i at eleverne i to tilfælde må besvare spörgsmålene på islandsk. I to andre eksamensopgaver forekommer spörgsmål af typen „rigtigt-forkert", som her har den funktion at kontrollere læseforståelsen. Desuden er der et eksempel på at spörgsmålene stilles på islandsk, hvad der også understreger den funktion at kontrollere læseforståelsen.

Spörgsmålene er af forskellig sværhedsgrad. De letteste er let tilgængelige og berörer kun det centrale i teksten, mens de sværeste er gennemtænkte og komplicerede og forudsætter en detaljeret forståelse af tekstens indhold. Til trods for forskellig sværhedsgrad er de allerfleste af spörgsmålene bundne „hv-spörgsmål" jvf. fölgende eksempler fra vores materiale:

lettere
↕
sværere

1. Hvad var hans förste reaktion af brevets indhold?
2. Hvad gjorde drengene til at höre hvis læreren var på vej i læsetiden?
3. Hvad synes Torsten er den största fordel ved at have en computer?
4. Hvad slags tanker plejer mennesker at få når politiet kommer på tale?
5. Hvad var der specielt ved tirsdagene og hvilken opdagelse (knockouten) gör han, som får ham til at glemme brevet?

Hvad sværhedsgraden angår gælder det samme om „rigtigt-forkert" spörgsmålene, de varierer fra lette til komplicerede spörgsmål. Der er et eksempel på, at man foruden „rigtigt-forkert" spörgsmål forlanger et referat på 10 linjer, samt et eksempel på at teksten önskes refereret på islandsk. Til sidst er der to eksempler på at det afsluttende spörgsmål henvender sig til den enkelte elev, hvor der bedes om hans/hendes subjektive vurdering af problematikken i teksten, jvf.:

1. Hvad synes du om computere?
2. Hvad mener drengen på billedet med sin bemærkning?

Der var engang

— Jeg tror, det ender med, at prinsen voldtager den onde stedmor med en motorsaw.

I afsnittene om oversættelse til islandsk og indholdsspörgsmål til læste tekster er det blevet påpeget, at der ensidigt vælges litterære tekster på bekostning af sagprosa- og autentiske tekster. Denne slagside får en modvægt i kategorien „indholdsspörgsmål til ulæste tekster", idet der på nær en undtagelse („På anvist arbejde" af Dan Turéll), forekommer autentiske sagprosatekster. Teksterne, som handler om almene emner så som computere og unges opvækst med massemedier, præsenteres i deres originale form, dvs. med deres oprindelige grafiske udseende. Overskrifterne er oprindelige og i fuld störrelse og når der er billeder med teksten fölger de med for at fremhæve tekstens funktion som middel til levende meddelelse. På den måde får eleverne levende danske tekster på nært hold, samtidig med at de oplever at de kan bruge deres sprogfærdigheder i virkelige sprogbrugssituationer. Dette er meget vigtigt som motivation for eleverne, som sikkert ofte föler at Danmark og det danske sprog i

enhver henseende er langt væk. De nordiske sprog höres meget lidt og i mange tilfælde möder eleverne kun dansk i dansktimerne. Netop derfor er det af stor betydning at lærerne gör sig umage for at inddrage levende tekster fra dagens Danmark i undervisningen, så eleverne opfatter sproget som et kommunikationsmiddel mellem mennesker og som et middel til at formidle dansk kultur i videste forstand. Hvis eleverne oplever at de kan bruge deres færdigheder når de konfronteres med det danske sprog, sådan som det bruges til daglig, vil undervisningen forekomme mere hensigtsmæssig, hvad der så igen vil fremme motivationen for faget.

I afsnittet om indholdsspörgsmål til læste tekster blev det nævnt, at man ikke stillede spörgsmål for at skaffe sig nye oplysninger, men for at skabe grundlag for vurdering af elevernes læse- og skrivefærdighed. Set fra den kommunikative teoris synsvinkel er denne fremgangsmåde mangelfuld, idet spörgsmålene stilles for deres egen skyld. Hvad angår indholdsspörgsmål til ulæste tekster er situationen en helt anden. Eleverne kender ikke teksten på forhånd og de læser den for at kunne besvare spörgsmålene. Eleverne skal altså löse en opgave, samtidig med at de får noget nyt at vide. Denne situation ligner mere naturlige sprogbrugssituationer, dvs. man læser en tekst for at erhverve sig ny viden. Teksten fungerer ikke på samme måde som objekt, dvs. som påskud til at vurdere læsefærdigheden, men også som kilde om et bestemt emne. Disse principper er mere i takt med det kommunikative aspekt.

Som det allerede er blevet nævnt anvendes primært autentiske sagprosa-tekster i forbindelse med indholdsspörgsmål til ulæste tekster, men litterære tekster til ekstensivt læste tekster. Det er bemærkelsesværdigt hvordan teksttyperne fordeler sig imellem disse to arbejdsformer, og at man ikke sidelöbende vælger litterære tekster og sagprosa-tekster til hver kategori. Det er nemlig lige så vigtigt at læse sagprosatekster ekstensivt som litterære tekster. Hertil kommer, at til trods for at sagprosa-tekster er de dominerende inden for kategorien indholdsspörgsmål til ulæste tekster, er der kun 8 eksamensopgaver, som indeholder denne kategori, jvf. s. 82. Dette betyder at mange af eksamensopgaverne kun har litterære tekster til indholdsspörgsmål.

4. Fristile

Fristile er en opgaveform, hvor eleverne selv skal producere en tekst. De styrer skriveprocessen, vælger ordforråd, bestemmer opbygningen og sætningernes syntaktiske konstruktion. Det karakteristiske ved denne opgaveform er at eleverne har frie hænder til at sætte deres personlige præg på teksten.

I vores materiale forekommer fristile i forbindelse med læst og ulæst stof. Fristile i forbindelse med læst stof kan ligge tæt på indholdsspörgsmål til læste tekster (gruppe 2), men er længere og mere åbne, jvf. följende eksempler:

1. „Fortæl om den underlige köretur og den samtale der foregår mellem de to (?) mænd og hvorledes hovedpersonen langsomt ændres under köreturen (Tur i natten)."
2. „Skriv ca. en side om mandens „natlige eventyr" (Besögeren)".

Ofte kan eleverne vælge mellem flere muligheder, som ikke gælder for indholdsspörgsmålene, jvf:

„Det forsömte forår.
Vælg *én* af disse tre personer i Det forsömte forår og skriv om ham. Hvad har han fået ud af sit liv?
a) Adjunkt Axel Nielsen
b) Dommer Edvard Ellerström
c) Politimester Erik Rold."

Fristilen har ikke den samme kontrolfunktion, som indholdsspörgsmålene har. Selvom fristilene berörer emner, som eleverne har læst, er indholdsviden en underordnet faktor.

Fristile kan være helt *frie/ubundne,* dvs. eleven kan selv vælge hvad der skrives om og på hvilken måde, eller *halvbundne,* i den forstand, at læreren på forhånd afgrænser det emne der skal skrives om. I vores materiale er alle fristilene halvbundne, dvs. man har allerede fastlagt et emne, som eleverne har læst om eller kender til. Der er ikke væsentlig didaktisk forskel på fristile i forbindelse med læste tekster og fristile om almene emner. Dette viser sig i at lærerne ofte giver eleverne mulighed for at vælge imellem læste og ulæste emner, f. eks.:

„Skriv om *et* af de følgende emner. 1 ½–2 sider – helst hveranden linie.
1) Om venskab.
2) Om narkotika.
3) Mine fremtidsplaner.
4) Et sted jeg holder af.
5) Skriv om en hovedperson i din valgbog.

Ofte kan det være svært at se om de almene emner knyttes til læste tekster eller ej. I vores sidste eksempel er det f. eks. muligt at eleverne har læst tekster om narkotika eller venskab og at fristilen indirekte knyttes til dem. Under alle omstændigheder skal eleverne ikke slavisk följe teksten, men kan selv bruge den som de finder passende.

Det fremgår af vores materiale at halvdelen af eksamensopgaverne indeholder fristile, jvf. s. 82. Fristile er en opgaveform, som længe er blevet brugt i de islandske gymnasier, jvf. det historiske afsnit s. 18. Fristilen hörer didaktisk til den direkte metode og er et forsög på at træne praktisk sprogbrug, istedet for grammatik-oversættelsesmetodens reproduktion af sprog. Udgangspunktet er målsproget uden omvej via modersmålet. Det karakteristiske for fristilen er dens frie form og elevernes rolle som kreative sprogbrugere. Her drejer det sig om et sprogsyn, som også har meget tilfælles med de nyere aspekter inden for fremmedsprogspædagogikken. I de sidste årtier har man også inden for modersmålsundervisningen lagt stor vægt på sproglig kreativitet, dvs. at eleverne får lejlighed til at göre selvstændige sproglige erfaringer. Fristilen kan være hensigtsmæssig til at træne eleverne til at bruge sproget. Der lægges ikke ensidigt vægt på grammatisk kompetens, som vi kender det fra de traditionelle stilövelser. Her gælder til gengæld den sprogopfattelse, at aktiv sprogbrug kræver alsidig beherskelse af flere forskellige sprogregler. Når eleverne skriver en fristil må de bruge sprogets grammatiske regler i henhold til det de vil udtrykke, men de kan ikke nöjes med disse regler, de må også tage hensyn til ortografiske, leksikalske, syntaktiske og semantiske regler.

Skriveprocessen forudsætter kreativitet fra elevernes side og de har mulighed for at sætte deres personlige præg på det de skriver. De kan inddrage deres erfaringer, som de finder passende og skrive sådan som deres forudsætninger tillader det. Således kan de anvende det ordforråd som de besidder og danne sætninger af den syntaktiske svær-

hedsgrad som de behersker. Endvidere lægger fristilen ofte op til at eleverne tager aktiv stilling til et bestemt emne, da den direkte henvender sig til den enkelte elev, jvf.:

„Skriv ca. 30 linier om følgende emner:
1) –
2) Din drömmerejse.
3) –
4) Hvis du var en flue på væggen.
5) Hvis du fik lov til at regere her i landet i en dag, så ville du .....“

Som dette eksempel viser kan fristilen ofte på en positiv måde nærme sig elevernes erfaringer og interesser.

Den kommunikative sprogteori skildrer sproglig kompetens som evnen til at producere grammatisk rigtige sætninger, som er passende og hensigtsmæssige i henhold til den situation eller kontekst sprogbrugeren befinder sig i. Sproget er således et funktionssystem, som mennesker bruger til at ytre sig om noget og til at skaffe sig oplysninger. Ofte hörer man læreres bekymringer over at eleverne klarer sig tilfredsstillende i klasseværelsets „sprogsituationer“, men at de er ude af stand til at bruge sproget i en praktisk situation. I en reel kommunikationssituation må den enkelte sprogbruger være i stand til spontant at forstå sammenhængen og at reagere nærmest samtidigt med en passende sætning. I en vis forstand ligner fristilens skrivesituation en ægte kommunikationssituation, idet eleven står i centrum som sprogbruger og ikke har nogle strukturerede forbilleder at stötte sig til.

Hvis man vurderer fristilen fra det kommunikative synspunkt, kan man dog ikke benægte at den traditionelle fristil er en kunstig genre. Til trods for at den kan være hensigtsmæssig til at træne sprogbrug må man erkende, at der er tale om en teksttype, som kun forekommer indenfor klasseværelsets fire vægge. Og med kritiske öjne kan man også påpege, at der mangler enhver reference til de forskellige situationer, som sproget bruges i. Som för sagt stammer fristilen fra den direkte metode og det sætter selvfölgelig sit præg på den. Dette betyder dog ikke at fristilen ikke kan tilpasses den kommunikative teoris krav om opgaver, som inddrager virkelige sprogbrugssituationer. I vores materiale har vi netop et eksempel på en situationsbe-

stemt fristil. I opgaven orienteres eleverne om en bestemt situation og opgaven består i at reagere på en rigtig og passende måde i henhold til situationen. Forudsætningen for at kunne klare opgaven tilfredsstillende er at eleverne involverer sig i problematikken, tager stilling til den og handler sprogligt rigtigt. Endvidere må de have forståelse for både kohærens og kohæsion.

„Vælg *ét* af följgende emner og skriv ca. 140 ord om det:
1) –
2) –
3) Du har bestilt og köbt et fotografiapparat i Danmark. Nu har du haft det i seks måneder og du er meget utilfreds. Apparatet er gået i stykker igen og igen og det tager dårlige billeder. Skriv et klagebrev til forretningen hvor du köbte apparatet. Forretningen hedder FOTOMAGASINET Köbmagergade 7 i Ålborg."

Denne utraditionelle fristil kræver at eleverne indgår i rollen „utilfreds kunde" og at de handler sprogligt på en passende måde. Her er der tale om en situation som svarer til eller ligner de situationer, som eleverne måske senere kunne befinde sig i. Til trods for at vi her beskæftiger os med studentereksamen i dansk, kunne man godt tænke sig at opgaver af denne art kunne forekomme tidligere i undervisningen. På den måde ville man modvirke det skarpe skel, der ofte opstår mellem övelses- og anvendelsesfasen. Opgaver af denne art må virke både mere funktionelle og hensigtsmæssige på eleverne, hvad der medförer et mere aktivt forhold til sproget og sprogundervisningen.

Der er ingen grænser for hvordan en fristil kan se ud, og læreren har en mulighed for at arbejde med alle mulige kommunikationssituationer. Der kan f. eks. arbejdes med breve i al almindelighed og hvilke formål de kan tjene: takkebrev, forespörgsel, afbestilling, ansögning osv. Endvidere kan der arbejdes med formelle og uformelle breve: tiltale, opbygning, faste vendinger osv. Man kunne endda tænke sig at eleverne skrev et brev for at skaffe sig konkrete oplysninger om et emne. Her har vi nævnt nogle praktiske dagligdagssituationer i forbindelse med fri produktion af sprog, men selvfölgelig kunne fristilen også være nogle helt andre genrer så som et eventyr, en novelle, en samtale osv.

En stor fordel ved fristilen er at den gör det muligt at tage hensyn til den enkelte elev i modsætning til stilövelsens opfattelse af klassen som en homogen gruppe. Dette er meget vigtigt i de islandske gymnasieskoler i dag, hvor en stadig större del af en årgang bliver studenter. Fristilen giver alle elever, også de svage, en chance for at vise det de kan. Det ligger også i selve fristilens karakter, at den giver læreren mulighed for at vejlede eleverne ud fra det de kan, m.a.o. at bygge videre på de kundskaber som de allerede har, istedet for at lokke dem i grammatiske fælder. Dette virker motiverende på eleverne og giver samtidig læreren oplysninger om elevernes faktiske formåen. Fristilens största fordel er dog uden tvivl den, at samtidig med at eleverne bruger sproget forholder de sig aktivt til et emne. Således bliver beherskelsen af skriftlig dansk ikke alene et mål i sig selv men et middel til at formidle elevernes tanker eller meddelelser. Kort sagt en arbejdsform, som eleverne oplever som vedkommende.

Når man tager hensyn til hvor mange positive sider fristilen har, undres man over, at ikke flere af vores eksamensopgaver indeholder denne opgaveform. Dette kan eventuelt forklares ved, at i mange skoler skriver eleverne længere opgaver i forbindelse med læste romaner. Vurderingen af disse opgaver indgår i deres karakter og derfor vil mange af lærerne mene, at de allerede har eksamineret i „at skrive fristil".

5. Grammatik

Af vores eksamensopgaver indeholder 8 et separat afsnit med grammatiske opgaver. De opgavetyper som forekommer i forbindelse med grammatikken er indsætningsövelser, omsætningsövelser og direkte oversættelser fra islandsk til dansk. I det grammatiske afsnit konfronteres eleverne med grammatikkens problemfyldte tilværelse. Her skal de löse opgaver som alle er gennemtænkte og strukturerede, idet de skal kontrolleres i forståelsen af de mangesidige grammatiske egenskaber. Opgaverne berörer mange områder inden for grammatikken, jvf. fölgende oversigt over indholdet af dette afsnit.

Grammatik - oversigt.

Grammatiske egenskaber:	opg. 1	opg. 2	opg. 3	opg. 4	opg. 5	opg. 6	opg. 7	opg. 8
Verbal böjning: præsens			*		*			
præteritum		*	*	*	*			
præsens partic.					*			
perfekt. partic.			*	*	*			
pluskvamperf.		*						
aktiv til passiv	*		*			*	*	*
passiv til aktiv						*		
hjælpev. er/har							*	
Adjekt. böjning: neutrumsböjning		*	*	*				
bestemthedsböjning		*	*	*				
talböjning			*	*				
kongruensböjning				*				
Pronominer: inds. passende pron.								*
poss. rigtige form				*				
det eller der	*			*			*	
Da eller når:				*				
Ordstilling i bisætn.	*					*	*	
Passende præposit.	*			*			*	*

Desuden indeholder opgave 2, 3 og 4 sætninger med substantiv, adjektiv og pronomen, som skal omsættes fra ental og flertal. Og til sidst indeholder opgave nr. 5 en kort tekst, hvor eleverne skal indsætte stort begyndelsesbogstav.

Det fremgår af oversigten, at arbejdet med grammatikken tager udgangspunkt i den traditionelle ordklasseinddeling, d.v.s. man arbejder med hver kategori ud fra böjning eller andre fælles grammatiske egenskaber, men ikke f. eks. ud fra sproghandlinger eller sprogfunktioner. Det er bemærkelsesværdigt at i opgaverne kan man ikke påpege bestemte grammatiske problemstillinger, som er helt gennemgående og som alle eller de fleste dansklærere lægger vægt på. Grammatiske egenskaber som man kunne betragte som helt ele-

mentære kundskaber for islandske elever, hvis de skal kunne beherske dansk. Dette kunne tyde på at arbejdet med grammatikken ikke baseres på en kontrastiv synsvinkel mellem islandsk og dansk. Det vil sige at man på forhånd har vurderet hvilke forskelle eller ligheder mellem islandsk og dansk der må betragtes som forudsatte kundskaber. Til trods for at man ikke kan afgrænse bestemte gennemgående grammatiske egenskaber er der nogle områder, som der fokuseres mere på end andre. Som det fremgår af vores oversigt gælder det verbernes tempusböjning, omsætning fra aktiv til passiv, adjektivernes böjningsformer og præpositioner i faste udtryk. For at kunne gennemskue hvilke principper der styrer arbejdet med grammatikken, må vi se nærmere på indholdet af de grammatiske opgaver. Her fölger vi samme rækkefölge som oversigten på side 105.

Verber

De opgaver som forekommer i forbindelse med verberne angår verbernes tempusböjning, omskrivning fra aktiv til passiv (eller omvendt), samt anvendelsen af hjælpeverberne *er* og *har*.

De opgaver som går ud på verbernes tempusböjning består på nær ganske få undtagelser i at indsætte et verbum i korrekt tid i en bestemt sammenhæng. Som regel vælger man stærke verber eller verber som har uregelmæssig böjning, jvf. fölgende eksempler:

„Dette _____ (at göre) vi i dag."
„Nu _____ (at dö) jeg snart af kulde." „Vi _____ (at bede) ham at komme i går."
„Lene _____ (at stå) tidligt op i morges."
„Vi har _____ (at finde) hesten."
„Hvem _____ (at blive) valgt til formand?"
„Jeg har ikke _____ (at bede) ham komme."
„Vi fik hurtigt _____ (at spise) maden." (svag)

Desuden kan man stöde på verber som *at læse*, som har svag böjning i dansk men stærk i islandsk (*lesa-las*), jvf.

„Börnene _____ (at læse) flittigt mens de var i skole."

I forbindelse med tempusböjningen forekommer et eksempel på omsætning fra nutid til præteritum og pluskvamperfektum, jvf.

„Skriv sætningen först i præteritum og siden i pluskvamperfektum: Jeg kommer til Ísafjörður og köber bilen, som du snakker om."

I forbindelse med verbernes passive og aktive form består elevernes opgave i at omskrive hele sætninger fra aktiv til passiv og undtagelsesvis i at oversætte fra islandsk til dansk, jvf. följende eks.

Omsæt til passiv:
„Mekanikeren reparerer bilen."
„Eleverne udförte alt arbejde på skolen."
„Eleven har læst mange böger."
„Jeg havde köbt jakken på udsalg."
„Þessi bók verður keypt af mörgum, því hún er svo spennandi."

Som eksemplerne viser er de opgaver som kontrollerer forståelsen af passiv af forskellig sværhedsgrad, både med hensyn til syntaks og tidsformer. Således har man sidelöbende sætninger i præsens og præteritum og sammensatte tider. Når man betragter arbejdet med verberne kan man blive betænkelig over hvor stor en vægt man tillægger verbernes passive form. Her er der ikke kun tale om en indviklet grammatisk form, som er ret tidkrævende, men også en grammatisk form som ikke er så afgörende for at kunne udtrykke sig forståeligt på dansk. Ifölge Aage Hansen er brug af passivsætninger af denne art ikke ret almindelige i dansk, i gennemsnit ikke over 10% (Aage Hansen 1967, bind 3, s. 48). Den store vægt på stærke verbers tempusböjning er forståelig når man tænker på hvor hyppigt de forekommer i det daglige sprog. På den anden side kunne man spörge om udenadslære af denne art ikke hörte hjemme på et tidligere trin i undervisningen.

Som afslutning på verberne har vi nogle eksempler på opgaver som indeholder anvendelsen af hjæpeverberne *har* og *er*, jvf.

„Jens _____ taget sin kuffert og _____ taget af sted til Paris."
„Lena har boet i Danmark i mange år, men nu _____ hun flyttet tilbage til Island."

Adjektiver

Indsætningsövelser er nærmest enerådende i forbindelse med adjektiverne. I disse opgaver skal eleverne finde ud af hvilke endelser adjektiverne får i forskellige sammenhænge, dvs. deres böjningsendelser ved talböjning, bestemthedsböjning, genusböjning og komparation, f. eks.

„Börnene er (doven) _____. Det er et (simpel) _____ svar. Turisterne bruger (mange) _____ penge nu end för. Jens og Lisa er de (heldige) _____ i klassen. Det (tör) _____ klima passede ham godt. Dette skuespil er (fransk) _____.

Det er iöjnefaldende hvor mange af de adjektiver som forekommer i eksamensopgaverne der har en böjning, som afviger fra hovedreglerne, jvf.

Adjektivernes genusböjning:

Hovedregel: neutrumsformen ender på *-t*

hovedregel:	÷, *-sk* endelse:	÷ *t, -e*/vokalendelse:
et simpelt svar	et morderisk smil et fransk skuespil	et glimrende tilbud

Adjektivernes bestemthedsböjning:

Hovedregel: ender på *-e* i singularis og pluralis.

hovedregel:	*-e* + dobbelt konsonant:
den unge forfatter sit dyrebare manuskript den forkerte maskine	det törre klima

Adjektivernes talböjning:

Hovedregel: adjektivet ender på *-e* i pluralis.

hovedregel:	*lille* i plur. *små:*	*-e* + dob. kons.;	*-e* + bortfald:
farverige huse	de små huse	tusind tomme stole	börnene er dovne.

Adjektivernes komparationsböjning:

Hovedregel: adjektivet har endelsen *-(e)re* i komparativ og *-(e)st* i superlativ.

hovedregel:	uregelmæssig böjning:	*-ere* i komp. *-st* i sup.:
	turisterne bruger flere penge end för	Jens og Lisa er de heldigste.

Det fremgår af vores materiale, at der lægges lige så stor vægt på undtagelser fra hovedreglerne som på selve hovedreglerne. Set fra den kommunikative synsvinkel er denne fremgangsmåde höjst diskutabel, idet der bruges for megen energi på grammatiske undtagelser, som ikke er afgörende for at kunne bruge sproget i en kommunikationssituation. En detaljeret gennemgang af grammatikkens undtagelser er tidkrævende og foregår ofte på bekostning af andre mere væsentlige færdigheder.

Det gælder både gennemgangen af adjektiverne og af de andre ordklasser, at de sætninger der arbejdes med står isolerede og uden sammenhæng med hinanden, jvf. f. eks.

„Sikke et (morderisk) _____ smil. De tre (lille) _____ huse er (farverig) _____."
eller

„Omsæt til passiv: Jeg havde köbt jakken på udsalg. Man fandt den forsvundne fuldmægtig."

Sætninger af denne art, som er uden sammenhæng og semantisk indhold, kan næppe betragtes som en tekst. De er som Otto Jespersen i sin tid udtrykte det: „stene for bröd" og giver et falsk billede af sproget og dets funktion. Samtidig må de forekomme meningslöse og dödkedelige for eleverne. Der er ikke tale om „et sprog" i egentlig forstand, men snarere „et skolesprog", som intet eller kun lidt har med virkeligheden uden for skolen at göre. Det ledende pædagogiske princip må absolut være at styrke de sprogregler, som eleverne vil få störst brug for, på en måde som vil fremme en alsidig kommunikativ kompetens hos dem.

Pronominer

Nogle af eksamensopgaverne indeholder indsætningsopgaver med pronominer. Det som lærerne er ude efter er f. eks. possessivernes adjektiviske böjning i neutrum og flertal, og at *sin(e)* henviser til et subjekt i singularis, men *deres* til et subjekt i pluralis, jvf.

„Indsæt min/mine/deres: _____ vækkeur _____ skyld
Barnet leger med _____ kammerater.
De husker godt _____ skoletid."

I andre tilfælde skal eleverne ud fra en bestemt sammenhæng finde et passende pronomen og skrive det korrekt, jvf.

„Har I husket _____ pas?
Han vaskede og barberede _____ inden han gik ud.
Manden, _____ kone döde sidste år, rejste til Frankrig."

Til sidst skal eleverne finde ud af hvornår sætninger indledes med *det*, dvs. når det står som formelt subjekt i sætningen og hvornår man skal bruge *der*, dvs. som et formelt situativ, jvf.

„Indsæt *det* eller *der*:
_____ ligger et hus ved söen.
_____ var din skyld at det gik galt.
_____ regner altid meget om sommeren.
_____ skal hentes öl nu."

Ordstilling i bisætninger

Her skal eleverne indsætte et adverbium på dets rigtige plads i en bisætning. På dansk kommer adverbier i bisætninger foran verbet, hvad der er en anden rækkefölge end i islandsk, jvf.

„Indsæt adverbierne på de rigtige steder:
(ikke) Jeg glæder mig over, at jeg köbte bogen. (isl. að ég keypti ekki bókina).
(aldrig) Jeg spurgte ham, hvorfor han havde skrevet til mig.
(ikke) Vi skal have stuen malet, selv om vi skal flytte."

Da eller når

Eleverne skal kunne skelne imellem forskellig anvendelse af bisætningsindlederne *da* og *når*, dvs. at *når* bruges om nutid og gentagelse, men *da* om en enkelt begivenhed i datid.

„Indsæt *da* eller *når*: Jeg var syg, _____ jeg vågnede i går. Jeg vågner hver morgen, _____ klokken er otte. _____ jeg besöger dig i morgen, så vil jeg gerne have en kop kaffe."

Præpositioner

Der bliver lagt ret stor vægt på anvendelsen af præpositioner i faste udtryk og vendinger. Naturligt nok fokuserer lærerne ofte på de præpositioner, som er anderledes i dansk end i islandsk, jvf.

„Indsæt passende præpositioner: han skal begynde at arbejde igen _____ en uge (isl. *eftir* viku).
Er du sikker _____ det? (isl. Ertu viss *um* það?)
Katten legede _____ tvillingerne. (isl. að leika *við*)."

Det er naturligt at man lægger vægt på rigtig brug af præpositioner, da forkert brug af dem ofte kan være meningsforstyrrende.

Ental - flertal

Her skal eleverne omsætte en hel sætning fra ental til flertal. Man fokuserer ikke på en ordklasse, men på flere ordklasser som har flertalsböjning, jvf.

„Omsæt til flertal: Bonden körte sin lille sön hjem til lægen.
Broderen så på sin söster."

Stort begyndelsesbogstav

Én af vores eksamensopgaver indeholder en tekst, hvor eleverne skal understrege de ord, som skal have stort begyndelsesbogstav. En lidt besynderlig opgave i denne sammenhæng.

Hvis vi ser på det grammatiske afsnit i helhed kan det konstateres, at der ikke er nogle gennemgående sprogbrugsregler som man generelt arbejder med. Dette skyldes blandt andet, at man i Island ikke har foretaget en kontrastiv analyse mellem islandsk og dansk for at finde ud af hvilke områder inden for grammatikken der er de sværeste for islandske elever. Ej heller har man analyseret elevernes fejl, hvad der

uden tvivl kunne give vigtige oplysninger om hvilke mönstre elevernes fejl fölger. Selvfölgelig vil en erfaren lærer have et vist billede af de mest typiske fejl, men her ville det være hensigtsmæssigt at få et större overblik over situationen. Forskning af denne art ville afgjort göre indlæringen af grammatikken mere effektiv og målrettet.

De metoder som er blevet præsenteret her er lette at genkende fra den traditionelle grammatik-oversættelsesmetode. Det vil sige en gennemgang af grammatikken med isolerede, indviklede grammatiske problemstillinger, ofte med hovedvægt på undtagelser. Der hersker ingen tvivl om at indlæringen af grammatikken er af allerstörste vigtighed. Netop derfor må man sikre sig at arbejdet med grammatikken er relevant for elevernes sprogfærdighed. Her ville det absolut være en fordel, hvis arbejdet med grammatikken blev knyttet til aktuel sprogbrug eller m.a.o. til virkelige sprogbrugssituationer. I den sammenhæng ville grammatikken ikke optræde som en isoleret faktor. Den ville integreres med andre færdigheder. Den kommunikative sprogundervisning vil fremfor alt ikke negligere grammatikken. Tvært imod skal der lægges stor vægt på den i tilknytning til sprogbrugssituationer, (jvf. f. eks. s. 56). Hvis grammatiske strukturer styrer tekstproduktionen negligerer man semantikken og det indhold som teksten skulle meddele. Desuden tilsidesætter man sprogfunktioner og sproghandlinger og det samme gælder kohærens og kohæsion.

I begyndelsen af dette afsnit blev det nævnt, at kun 8 af vores 18 eksamensopgaver indeholder et separat afsnit med grammatik. Dette behöver ikke at være ensbetydende med at de andre 10 forsömmer grammatikken. Det kunne eventuelt afspejle det sprogsyn, at grammatikken ikke skal optræde isoleret, men må integreres med andre færdigheder. Når man tager i betragtning hvor svært eleverne har ved at udtrykke sig frit, især mundtligt, kan man undres over den store vægt der lægges på indviklede grammatiske problemstillinger. Her må man ændre vægtfordelingen for at opnå balance mellem passiv viden om sproget og kommunikativ sprogfærdighed.

6. Cloze-test

Seks af eksamensopgaverne indeholder opgavetypen „cloze-test". Cloze-test er en opgaveform, som på en gang integrerer tre færdigheder: at læse, at forstå og at skrive. Eleverne får en ulæst tekst, hvor man har ströget ca. hvert 7.–10. ord og deres opgave består i at indsætte et passende ord i stedet. Opgaven kan ikke löses medmindre man forstår tekstens indhold og er i stand til at gennemskue sætningernes grammatiske og syntaktiske struktur. En opgave af denne art har den fordel at den giver eleverne mulighed for at benytte sig af det ordforråd de råder over. Ofte kan man vælge mellem mange muligheder, man skal blot passe på at det ord man vælger passer til tekstens logiske, grammatiske og semantiske ramme. Selvom man går ud fra en bestemt tekst er der ikke tale om en enkel reproduktion eller en allerede fastlagt produktion. Tværtimod kan eleverne sætte deres præg på teksten, dvs. de danner i en vis forstand en ny tekst, deres egen tekst. Således kan en cloze-test opgave have forskelligt udseende efter at eleverne har löst den, men alligevel kan de eventuelt alle vurderes som „rigtige". Den didaktiske fordel ved denne opgave ligger i at dens udgangspunkt er målsproget, den integrerer flere færdigheder samtidig med at den fremmer forståelsen for kohæsion, kohærens, grammatik, syntaks, semantik og konnotation. Og på grund af opgavens karakter er det meget let at bruge autentiske levende tekster til den, f. eks. fra nye danske aviser. Desuden skal eleverne ikke kun bruge passive færdigheder når de arbejder med den. De skal löse en opgave og bruge deres sprog aktivt.

Blandt vores opgaver finder vi både bundne cloze-tests og helt frie. Forskellen mellem dem ligger i at ved frie cloze-tests er eleverne helt frit stillede over for hvilke ord de vælger at bruge, mens man ved den bundne cloze-test opgave opgiver en række ord, som eleverne skal placere rigtigt. For at vise forskellen mellem de to former kan vi se på korte eksempler fra vores materiale.

En fri cloze-test

„Indsæt ét ord i hvert hul i teksten forneden:

Min fars historie begynder _____ en gård der hedder Möllehave. Den _____ ikke mere. Den brændte ned til _____ for adskillige år siden. Min far far _____ to gårde. Den ene var den, _____ hed Möllehave, den anden lå lige _____ på den anden side og den _____ der endnu ..."

En bunden cloze-test

„Her står der 10 ord som du skal finde plads for i den følgende tekst.

elite	forhold	moral	kraft
datalog	uddannet	område	
grænsen	programmer	oversvömmer	

„Jeg ville föle mig som en idiot, hvis jeg skulle sidde og göre noget, som en maskine kunne göre meget bedre og hurtigere."
Sådan siger _____ Sören Werner Jydsk Telefon i Århus om sit _____ til den teknik, der _____ os i disse år. En datalog er _____ til at lave _____ til datamaskiner.."

7. Ordforklaringer

Ordforklaringer på dansk knyttes formodentlig kun til læste tekster. Her er formålet at foröge elevernes leksikalske viden. De må på en gang forstå det pågældende ord eller udtryk og være i stand til at give et synonym for det eller forklare det med deres egne ord på dansk. Leksikalsk træning af denne art stammer sandsynligvis fra den direkte metode. Den tager udgangspunkt i målsproget og kræver både forståelse og en nöjagtig skriftlig færdighed, men også udenadslære når det gælder læste tekster. Denne opgaveform bliver ikke ret meget brugt i dag og forekommer kun i 4 af vores eksamensopgaver. Faktisk blev den mere brugt for nogle år siden, men mange har vendt den ryggen. Mange dansklærere mener at det er mere hensigtsmæssigt at bruge modersmålet når eleverne skal tilegne sig nye gloser. Det tager både mindre tid, giver en trygheds-fornemmelse, og desuden er man bange for at eleverne ikke har tilstrækkelig sprogfornemmelse til at kunne klare denne opgave. Der er fare for at de nye ord kun „læres" ved at lære forklaringer på de nye gloser udenad. Det kan ofte være svært at forklare de ord man forstår med egne ord. Hvis vi ser på nogle eksempler fra vores

materiale viser det sig, at det kunne knibe for én at löse opgaverne, jvf. följende.

„Forklar de understregede ord og ordforbindelser på dansk:
Hun lagde altid sin reservenögle under måtten, og den ligger der formodentlig endnu. (Udsigt til marmorkirken)"
„En attraktion helt for sig selv er Tivoli, den verdensberömte forlystelsespark med dens idylliske promenader og den lille sö, der ligger overraskende midt inde i byens hjerte."
„„Hvis en af dem nu ikke har annammet dåben!" Jellesens forfjamskelse var så pudsig at præsten kom til at smile."

Disse eksempler kunne tyde på at arbejdet med ordforklaringer först og fremmest rettes mod svære ord og udtryk. I den forbindelse kunne man stille det spörgsmål om ikke det ville give större udbytte at finde synonymer og ordforklaringer til ord som bruges meget i sproget, men bruge modersmålet som hjælpemiddel når det gælder meget svære ord.

8. Arbejde med ordforråd

I dette afsnit har vi ikke én bestemt opgavetype. Til gengæld er der tale om 4 eksamensopgaver, som alle har det til fælles at der arbejdes med forståelsen af enkelte ord eller udtryk. I to af opgaverne får eleverne et læst tekststykke, hvor nogle udvalgte ord står på islandsk og önskes oversat til dansk, jvf.

„Indsæt de manglende udtryk på dansk:
A. Danmark dejligst i unges öjne.
Vi er et lille land med samme _____ (tungumál), _____ (loftslag), og _____ (menningu), og så er der ikke så store forskelle mellem de flestes _____ (tekjur)..."

Vi har også et eksempel hvor oversættelsen går den anden vej, dvs. enkelte ord skal oversættes til islandsk, jvf.

„Mange store High-Schools byder på (interessante) _____ fag som (dramatik) _____, (journalistik) _____ (fotolære) _____ og (datalære) _____."

Som eksemplerne viser er der i en vis forstand tale om en gren af den traditionelle oversættelsesmetode. Her knyttes oversættelsen til læste tekster og man forlanger ikke længere direkte oversættelser. Formålet med opgaverne er at kontrollere elevernes leksikalske viden og

stimulere dem til at arbejde med faget. I disse opgaver ser det ud til at lærerne lægger vægt på aktivt og praktisk ordforråd.

I en af eksamensopgaverne skal eleverne i en given sammenhæng finde et passende udtryk. I 4 sætninger kan de vælge mellem 3 foreliggende muligheder, jvf.

„Indsæt det rigtige ord:
Nyheder i radioen kaldes for _____.
(reportage, radioavis, kronik)
En ingeniör har taget universitetsuddannelse i _____.
(statistik, geologi, polyteknik)"

I de 4 andre sætninger gives der ingen valgmuligheder, jvf.

„Island fik sin förste _____ i året 1874.
Medlemmer af Folketinget (MF) kaldes også for _____."

Denne opgaveform er i mange henseender beslægtet med ordforklaringer, se side 114–115.

Til sidst har vi et eksempel på en opgave til en ulæst tekst. Teksten er autentisk, stammer fra en avis og forekommer i sin originale form. En ordliste med 10 ord hörer til teksten og eleverne skal kæde dem sammen med synonyme udtryk i teksten jvf.

„Læs teksten grundigt igennem og find derefter 10 ord i den, som svarer til nedenstående ord.

1. blive enige om _____
2. give _____
3. på forhånd _____
4. bestemme _____
5. blive lösladt _____
6. spændt _____
7. oplysninger _____
8. begynde igen _____
9. påstå _____
10. noget der gælder hele livet _____

Livsvarigt fængsel – eller?

I disse dage afgør retten i Kuala Lumpur, om der 25-årige franske kvinde, *Beatrice Saubin*, skal frigives eller forblive i sin fængselscelle i Kajang fængslet i Malaysia.

Beatrice Saubin, som har flakket om i verden, siden hun var 16, kom til den malaysiske ø, Penang, i 1979. Her forlovede hun sig med en kineser, Eddy Tan Kim Soo, og i 1980 besluttede de sig til en bryllupsrejse på forskud til London. Kineseren forærede sin forlovede en flot ny kuffert, og de aftalte at mødes i lufthavnen. Men da Beatrice ankom, var det ikke kæresten, som tog imod hende, men ophidsede toldere, der havde fået et praj om, at der var heroin i kufferten. Malaysia har dødsstraf for heroin-besiddelse, og Beatrice blev dømt til døden ved hængning. Senere blev dødsdommen ændret til livsvarigt fængsel – med god opførsel vil det her sige 13 år. Den 27. ds. havde Beatrice været fængslet i fem år, og sagen er nu genoptaget. Hun hævder, som hun hele tiden har gjort, at hun er uskyldig, og at hun ikke har chance for at overleve fængselstilværelsen indtil 27. maj 1993 – den dato står der på hendes celledør, at hun må frigives.

Opgaver af denne art må forekomme mere meningsfyldte for eleverne, idet de ikke på forhånd kender tekstens indhold, dvs. den meddeler noget nyt. Opgaven tager lige som den sidst nævnte opgaveform udgangspunkt i målsproget og den baseres ikke på udenadslære. For at kunne klare opgaven må eleverne kunne gennemskue teksten og nogenlunde forstå synonymerne på ordlisten. Det karakteristiske for denne opgaveform er at den ikke har så udpræget kontrolfunktion som de förnævnte opgaver, hvor reproduktion er dominerende.

9. Referat/uddrag

Referat eller uddrag af danske tekster forekommer i 3 af vores eksamensopgaver. I to tilfælde skal teksten refereres på dansk, men i ét tilfælde på islandsk. Hensigten med disse opgaver er at kontrollere tekstforståelse og i de to förste også at vurdere den skriftlige færdighed. Man fokuserer på helhedsforståelse af teksten, og eleverne kan i deres gengivelse benytte sig af det ordforråd som forekommer i teksten. Dette er en kendt opgavetype, som stammer fra den direkte metode og anvendes meget i den daglige undervisning. Den virker stimulerende på eleverne, idet de har en tekst at gå ud fra og selv kan styre skriveprocessen. På den anden side er der tale om en reproduktion. Man forlanger ikke at eleverne tager stilling til teksten eller knytter emnet til en potentiel sprogbrugssituation. Denne opgaveform hörer afgjort hjemme på et tidligere niveau i danskundervisningen. Det er iöjnefaldende at lærerne forsöger at vælge tekster som eleverne interesserer sig for. Således handler én af dem om en udvekslingsstudent, én om ungdom i ghettoer og den sidste om kvinder og kernefamilie.

10. Litteraturanalyse

To af eksamensopgaverne indeholder större afsnit med litteraturanalyse, jvf.

„Hvilken mening kan du finde i digtet: „Jeg kysser dine læber".

Jeg kysser dine læber
og leger med dit hår,
men dine öjne taler
et sprog jeg ej forstår."

Og et andet sted i samme opgave:

> „Hvilken dobbelt betydning ligger der i ordet „forår"?
> Hvorfor har foråret været forsömt? Hvad eller hvem er skyld i at foråret blev forsömt?
> Hvad er det Scherfig kritiserer i Det forsömte forår? Hvilke metoder bruger han for sin kritik? Hvordan lykkes det ham?"

Den anden eksamensopgave indeholder et afsnit med litteraturanalyse, hvor elevernes besvarelser skal være på islandsk, jvf.

> „Svar på islandsk.
> Hvori bestod forårets forsömmelse, som bogens titel henviser til?
> Diskuter om udviklingen af *en* af bogens personer. Elleström, Hurricane, Mogensen, Thygesen."

Begge disse opgaver afspejler det traditionelle dannelsesideal. Eleverne skal fordybe sig i skönlitterære tekster og være i stand til at diskutere dem på et forholdsvis höjt plan. Her må man göre sig klart at selve analysen kommer i förste række, mens målsproget bliver tilsidesat, hvad der viser sig i at eleverne skal besvare en af opgaverne på islandsk. Litteraturanalyse som den fremtræder her er en undervisningsform, som didaktisk hörer bedre hjemme i modersmålsundervisningen end i fremmedsprogsundervisningen.

Det er meget vigtigt at eleverne stilles over for meningsfulde opgaver, hvor de får mulighed for at bruge og træne deres sprogfærdighed. I så litterære opgaver som vi her ser, opstår den fare, at sproget som skal bruges i analysen bliver for specialiseret for eleverne. Desuden er det urimeligt at litterær forståelse forudsætter at eleverne kan vise det de kan i dansk. M.a.o. opgaverne kontrollerer mere elevernes litterære indsigt end hvor meget de kan i dansk. Dette gælder dog især når de skal svare på islandsk.

Til sidst skal det påpeges at specialiseret litterært sprog ligger langt fra hverdagssproget, som er det sprogområde som eleverne har mest brug for.

Sammenfatning

Analysen af eksamensopgaverne viser, at man i danskundervisningen ikke bygger på én fælles fremmedsprogspædagogisk metode. De fleste dansklærere benytter sig af varierede opgavetyper, jvf. oversigten s. 82 og 83. Den mest dominerende undervisningsmetode er dog afgjort grammatik-oversættelsesmetoden, med hovedvægt på direkte oversættelser og detaljeret grammatisk forståelse. Et vigtigt element i danskundervisningen er dannelsesidealet, som i höj grad sætter præg på lærernes valg af undervisningsmateriale. Latinmetoden eller grammatik-oversættelsesmetoden har været særdeles levedygtig i de islandske gymnasieskoler og dens rödder går helt tilbage til den tid da dansk fik status som fremmedsprog i Island, jvf. bekendtgörelsen for Reykjaviks lærde skole 1846 s. 6–7 i det historiske afsnit.

Det fremgår af vores analyse at latinmetoden ikke er enerådende i danskundervisningen. Den direkte metode markerer sig tydeligt i vores materiale med opgavetyper som indholdsspörgsmål, fristile og ordforklaringer. Denne metode kan spores helt tilbage til bekendtgörelsen for den lærde Afdeling i den höjere Almenskole i Reykjavik 1908, jvf. s. 14–15. Det er bemærkelsesværdigt, at de to undervisningsmetoder som mest bruges i danskundervisningen har så lang tradition bag sig. Og ifölge vores materiale fremtræder disse metoder i deres originale form, dvs. man har ikke forsögt at tilpasse deres positive sider til nye aspekter inden for fremmedsprogsundervisningen og nye målsætninger for danskfaget. Faktisk kan man blive forundret over hvor sejlivede de har været når man tager hensyn til en totalt forandret situation i gymnasiet, et langt större antal af gymnasiaster, nye typer af gymnasieskoler og en helt anden sammensætning af elever. Og det vigtigste i denne sammenhæng et totalt forandret samfund, som kalder på nye kvalifikationskrav, behov for andre færdigheder og andre erfaringer. Her kan man ikke finde en entydig forklaring. Udvikling inden for skolesystemet er afhængig af så mange forskellige faktorer, som er svære at overskue. En forklaring på dette kan f. eks. være den krise som gymnasieskolerne i Island har befundet sig i de sidste år. Man diskuterer formindskede krav til studentereksamen og mange lovpriser de gode gamle dage, da studentereksamen „var noget". Dette har medfört at mange unge taber troen på nydannelser og istedet fo-

retrækker de mest traditionelle gymnasier, hvor man holder gamle skikke og metoder i hævd. I denne sammenhæng bör det påpeges at der ikke findes en fælles bekendtgörelse eller ramme for danskfaget på det gymnasiale niveau. Til gengæld udarbejder hver skole, som för nævnt, en kortfattet læseplan for danskfagets formål, indhold og praksis, jvf. s. 78. Af den grund kan der være en betydelig forskel på danskundervisningen fra den ene skole til den anden. Samtidig forhindrer dette at en almen diskussion om danskfaget finder sted blandt dansklærere.

En anden væsentlig faktor er gymnasielærernes uddannelse. Indtil for nylig har hverken det faglige studium på Islands Universitet eller pædagogikum indeholdt undervisning i fremmedsprogspædagogik. Når lærerne mangler et fremmedsprogspædagogisk grundlag bliver det enormt svært for dem at holde sig teoretisk og praktisk à jour på dette område. Det som også gör det svært for lærerne at följe med er et stort arbejdspres med undervisningspligt på 26 timer om ugen og ingen rettereduktion, ofte i klasser hvor elevernes formåen og kundskaber er vidt forskellige. Hertil kommer at der indtil for nylig ikke har foreligget undervisningsmateriale, bearbejdet med henblik på undervisning i dansk som fremmedsprog i islandske gymnasieskoler. For förste gang i årtier er der nu i efteråret 1986 udkommet en ny lærebog i dansk for gymnasiet, som bygger på nye undervisningsstrategier. Lærerne har derfor mere eller mindre måttet påtage sig opgaven at finde brugbart undervisningsmateriale. Når man tager hensyn til dansklærernes belastende situation er det forståeligt at det kan knibe med at tage initiativ til nye forsög i undervisningen. Dette gælder ikke mindst når man tænker på at lærerne ofte kun får kritik for det de laver. Resultatet bliver derfor ofte at man tyr til trygheden, som de gamle anerkendte metoder giver, og på den måde vedligeholder status quo. Og dette reaktionsmönster ser ud til at passe som hånd i handske med den skoledebat, som har fundet sted om nye tendenser inden for skolesystemet, dvs. den, at nye tendenser nödvendigvis vil medföre formindskede krav jvf. s. 17 i det historiske afsnit.

Foruden oversættelsesmetoden og den direkte metode kan man i eksamensopgaverne finde islæt af nyere aspekter, så som cloze-test og fri sprogproduktion. Dette er sikre tegn på at nye tendenser langsomt er ved at vinde indpas. Det kan konstateres at vores materiale ikke

afspejler alle de nye forsög, der finder sted vidt omkring i skolerne. Det skal endvidere bemærkes at handelsskolen i Reykjavik, der vel nok har været den mest eksperimenterende i de sidste år ikke indgår i vores materiale. Endelig må man også huske, at det ofte tager et stykke tid inden nye undervisningsforsög bliver „anerkendte“ og kommer til at indgå i eksamen.

Til sidst bör det også fremhæves, at vi i denne opgave kun fokuserer på den skriftlige eksamen. Det er ikke usandsynligt at nyere aspekter har lettere ved at vinde indpas i forbindelse med indlæringen af talesproget og den mundtlige færdighed, idet indlæringen af disse færdigheder ikke har nogen lang metodisk tradition bag sig.

Konklusion

Som det fremgår af analysen er danskundervisningen i de islandske gymnasieskoler meget traditionel med hovedvægten på direkte oversættelser, detaljeret grammatisk forståelse og passiv, reproduktiv sprogfærdighed. Den kommunikative teori anser denne undervisningsform for at være mangelfuld, idet den tilsidesætter vigtige sider af sproget som kommunikationsmiddel.

Islændingene har brug for solide kundskaber i et nordisk sprog, som kan fungere som nögle til det nordiske sprogsamfund. Af historiske, sproghistoriske og kulturpolitiske grund har man valgt dansk til dette formål. Forudsætningen for at islændinge på nært hold kan fölge med udviklingen i Norden og indgå aktivt i internordisk sammenhæng er, at danskundervisningen er så effektiv som overhovedet muligt. Erfaringen viser at islændinge som regel opnår god læsefærdighed, men de har svært ved at forstå genuin dansk udtale. Dette er en naturlig fölge af undervisningstraditionen. Når de skal til at tale dansk bruger de som regel „skandinavisk", et hjemmeproduceret sprog, hvor man benytter sig af dansk ordforråd udtalt med islandsk accent og tonefald. Ordforrådet er ofte stift og lidt særegent, som om det er gammeldags eller kunstigt. Ifölge en undersögelse af Ulla Börestam lavet i året 1984 har unge mennesker i hovedstadsområdet lettere ved at forstå norsk og svensk end dansk (Börestam 1984, s. 138). Dette er også en naturlig fölge af den undervisningstradition, som praktiseres i danskundervisningen. De unge mennesker har erhvervet sig almindeligt ordforråd, men kan kun forstå de nordiske sprog som udtalemæssigt mest ligner islandsk. En större vægt på praktisk sprogbrug hvor man integrerer de fire færdigheder: at lytte, tale, læse og skrive ville göre islændingenes kommunikationsmuligheder i Norden större.

En stærk motivation for at lære noget giver sikkert de bedste

resultater i undervisningen. Hvis vi spörger os selv, om islandske elever er motiverede til at lære dansk, kan det desværre ikke altid besvares bekræftende. De unge mennesker hörer sjældent dansk eller andre nordiske sprog i det daglige liv. De ser sjældent danske/nordiske film eller andet stof i fjernsynet, og nordiske film i biograferne hörer til undtagelserne. Den herskende kultur hos de unge er engelsk/amerikansk, som viser sig f. eks. i popmusik, mode og film. I danskundervisningen bruger man metoder som negligerer det daglige sprog og virkelige sprogbrugssituationer. For at vække motivationen hos eleverne må undervisningen göres så levende som muligt. Eleverne må opleve at de skal lære et levende sprog som de kan bruge aktivt. I danskundervisningen må man bruge undervisningsmateriale som giver et realistisk billede af Danmark og danskerne og som samtidig er egnet til at fange elevernes interesse. Undervisningen må sigte på at udvikle elevernes forståelse af dem selv, dansk kultur og deres eget land. Derfor må man sidelöbende bruge tekster af litterær kvalitet og varierede sagprosatekster.

Erfaringen viser at elevudveksling egner sig særdeles godt til at fremme elevernes motivation til at lære dansk. En rejse til Danmark er desværre et dyrt foretagende og derfor kan studierejser til Danmark kun undtagelsesvis gennemföres. Det ville absolut være en fordel hvis Danmark oftere kunne være rejsemål for islandske gymnasiaster. Så længe sådanne rejser ikke kan realiseres må alle de midler tages i brug, som medvirker til at göre Danmark og danskerne „nærværende“ i danskundervisningen. Film, videobånd, aviser og radioprogrammer giver utrolige muligheder til at formidle levende dansk, og nye kommunikative undervisningsstrategier gör det muligt at bruge disse midler til at træne aktiv sprogfærdighed hos eleverne. Her må et nyt sprogsyn komme ind i danskundervisningen. Det betyder ikke at de metoder som bruges nu skal kasseres, men at de skal indgå i nye sammenhænge og bruges på en ny måde.

Til trods for at man kun sjældent får brug for dansk i det daglige liv i Island må man dog huske på hvor mange islændinge der i længere eller kortere tid opholder sig i Norden. I den sidste tid er det blevet almindeligt at unge og voksne islændinge rejser som turister til Norden. Endvidere er der mange som igennem deres arbejde skal til möder,

konferencer, kurser eller forretningsrejser i de nordiske lande. Ifölge målsætningerne må danskundervisningen tage höjde for disse behov. Endelig er der stadigvæk mange studerende som får höjere uddannelse i Norden. Ifölge oplysninger fra Lánasjóður íslenskra námsmanna (Statens uddannelsesfond) fik ialt 1138 studerende lån til at studere i Norden i skoleåret 1983–1984; 691 for at studere i Danmark, 195 i Norge og 252 i Sverige. Til sammenligning kan det nævnes at samme år modtog 560 studielån til at studere i USA, 168 i Vesttyskland og 97 i England. I danskundervisningen må man sikre at eleverne erhverver sig tilstrækkelige kommunikationsfærdigheder i dansk til at klare de situationer som studier i Norden kræver, jvf. gymnasieskolens formål s. 77.

Forudsætningen for positiv udvikling inden for danskundervisningen er permanent faglig diskussion, hvor man vurderer brug af nye aspekter og reviderer de erfaringer man har gjort med ældre metoder. For at danne et fagligt diskussionsgrundlag må sprogforskere og dansklærere jævnligt give sig af med forskning omkring indlæringen og undervisningen af dansk som fremmedsprog. I året 1982 blev der oprettet et forskningsinstitut for fremmedsprog ved Islands Universitet. Til trods for at dansk er förste fremmedsprog i islandske skoler har man endnu ikke foretaget undersögelser af nogen art omkring dansk som fremmedsprog.

Den store mangel på undervisningsmateriale har i mange år påvirket danskundervisningen på gymnasialt niveau. Det gælder især materiale med autentiske tekster fra dagligdagssituationer bearbejdet til danskundervisningen. Nyt materiale med nye metoder ville sandsynligvis efterhånden medföre andre arbejdsformer end dem som indtil nu har domineret danskundervisningen.

Den direkte metode og dog især grammatik-oversættelsesmetoden stammer fra og er udviklet i et helt andet samfund og i en helt anden skolesituation end den vi har i gymnasieskolerne i dag. I de sidste årtier er der sket en utrolig eksplosion med hensyn til antallet af gymnasieelever. Ifölge oplysninger fra undervisningsministeriet blev der i 1984 dimitteret 1633 studenter fra samtlige gymnasieskoler, og til sammenligning kun 144 i 1944. Det er indlysende at en forandret situation i gymnasiet kræver nye arbejdsmetoder, som imödegår de behov som en

ny elevgruppe i et forandret samfund har. Inden for den kommunikative fremmedsprogspædagogik har man udarbejdet undervisningsmetoder og strategier som svarer til tidens krav om aktiv og kreativ sprogindlæring. Danskundervisningen i de islandske gymnasieskoler kunne afgjort drage nytte af disse strategier. I så fald ville undervisningen være mere i takt med tiden og de formål man har med danskundervisningen.

Litteraturliste

1. *Andersen, Erik/ Fredberg, Mogens/ Vestergaard, Torben/ Östergaard, Frede:* Temaer i anvendt lingvistik, Akademisk Forlag 1978.
2. *Bekendtgörelse for Den höjere Almenskole i Reykjavik 1904.*
3. *Bekendtgörelse om reglement for Reykjavik gymnasium 1937.*
4. *Bell, Roger T.:* An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching, Batsford Academic and Educational Ltd. 1981.
5. *Bencke, Jens/ Hansen, Hans Henrik/ Wahlgren, Bjarne:* Gymnasiedidaktik, om undervisning i ungdomsuddannelserne, Gyldendals pædagogiske bibliotek 1981.
6. *Björnsson, Björn Th.:* Á Íslendingaslóðum í Kaupmannahöfn, Reykjavík 1961.
7. *Björnsson, Sigurjón:* Börn í Reykjavík, Reykjavík 1980.
8. *Brumfit, C.J./ Johnson K.:* The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press 1979.
9. *Börestam, Ulla:* Språkforståelse och språkpreferenser i internordisk kommunikation på Island. Fums rapport, nr. 120, Uppsala Universitet 1984.
10. *Coe, Norman/ Rycroft, Robin/ Ernest, Pauline:* Writing skills. A problemsolving approach, Cambridge University Press 1983.
11. *Corder, S. Pit:* Error Analysis in Interlanguage, Oxford University Press 1981.
12. *Corder, S. Pit:* Sprogundervisning og sprogvidenskab, Gyldendal 1977.
13. *Diderichsen, Paul:* Elementær dansk grammatik, Gyldendal 1971.
14. *Efterretninger om Latinskolen i Reykjavik i Skole-Aaret 1851–1852.*
15. *Eldjárn, Kristján:* Tímaritið Helgafell 1942, en artikel om Islands Handelsskole.
16. *Et tærskelniveau for dansk*, Council of Europe dansk udgave 1981.

17. *Finocchiaro, Mary/ Brumfit, Christofer:* The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice, Oxford University Press 1983.
18. *Færch, Claus/ Haastrup, Kirsten/ Phillipson, Robert:* Learner Language and Language Learning, Gyldendals Sprogbibliotek 1984.
19. *Færch, Claus/ Kasper, Gabriele:* Strategies in Interlanguage Communication, Longman 1983.
20. *Gaarn Andersen, Helga/ Risager, Karen:* Kommunikativ kompenens, Aalborg Universitetsforlag 1981.
21. *Gabrielsen, Gerd/ Gimbel, Jörgen:* Dansk som fremmedsprog, Lærerforeningernes Materialeudvalg 1982.
22. *Gabrielsen, Gerd:* Om fremmedsprogsundervisning og metode, Pilersuiffik 1980.
23. *Gíslason, Vilhjálmur Þ.:* Bessastaðir, Akureyri 1947.
24. *Gíslason, Vilhjálmur Þ.:* Jón Sigurðsson í ræðu og riti, Akureyri 1944.
25. *Glahn, Esther/ Kvistgaard Jakobsen, Leif/ Larsen, Firts:* Fremmedsprogspædagogik, Gyldendal 1977.
26. *Grellet, Françoise:* Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises, Cambridge University Press 1981.
27. *Guðmundsson, Gestur:* Háskólar og auðmagn, Félagsvísindadeild Háskóla Íslands 1976.
28. *Guðmundsson, Gestur:* Subjektivitet, åndsarbejde og kritik af erhvervsuddannelserne, Köbenhavns Universitet 1981.
29. *Hansen, Aage:* Moderne dansk I–III, Grafisk Forlag 1967.
30. *Harmer, Jeremy:* The Practice of English Language Teaching, Longman 1983.
31. *Hildur – et kursus i dansk for voksne:* Red. Geirsdóttir, Friðrika/ Söby Kristensen, Peter, Námsgagnastofnun Reykjavík 1982.
32. *Illeris, Knud/ Fibæk, Lausen/ Simonsen, Birgitte:* Samfundet og pædagogikken, Munksgaard 1979.
33. *Illeris, Knud/ Nielsen, Elo/ Simonsen, Birgitte:* Ungdomspsykologi. Samfundssituation, Handlemönstre, Bevidsthedsformer, unge Pædagoger 1982.

34. *Ingvarsdóttir, Hafdís/ Friðriksdóttir, Kirsten:* Dansk uden problemer, Mál og menning 1985.
35. *Jelved, Marianne/ Söderberg, Anne-Marie:* Det er dansk! Læseplan og hverdag. Dansklærerforeningen 1984.
36. *Jespersen, Otto:* Sprogundervisningen, Det Schubotheske Forlag Kbh. 1901.
37. *Johnson, Keith/ Morrow, Keith:* Communication in the Classroom, Longman 1981.
38. *Jóhannesson, Þorkell:* Saga Íslendinga VII. Tímabilið 1770–1830, Reykjavík MCML.
39. *Jónsson, Guðni:* Saga Háskóla Íslands, Reykjavík 1961.
40. *Kontrastiv lingvistik i Danmark.* Foredrag holdt på Statens humanistiske Forskningsråds seminar i København 31. august – 3. september 1976, Statens humanistiske Forskningsråd 1977.
41. *Lammers, Hans/ Nygaard, Flemming:* Kommunikativ fremmedsprogsundervisning, Grafisk Forlag A/S 1980.
42. *Larsen-Freeman, Diane:* Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford University Press 1986.
43. *Littlewood, William:* Communicative Language Teaching. An introduction, Cambridge University Press 1981.
44. *Livingstone, Carol:* Role Play in Language Learning, Longman 1983.
45. *Lonergan, Jack:* Video in Language Teaching. Cambridge University Press 1984.
46. *Mál og máltaka,* red. af Gíslason, Indriði/ Gunnarsson, Jón, Iðunn Reykjavík 1980.
47. *Mc. Donough, Steven H.:* Psychology in Foreign Language Teaching, George Allen & Unwin 1981.
48. *Meinertz, Kirsten:* Sprogvidenskab og sprogundervisning, Akademisk Forlag 1977.
49. *Modersmålsundervisningen.* Rapport fra Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet. Det centrale Uddannelsesråd. Modersmålsudgaven. Forskningsrapport nr. 2, København 1981.
50. *Minningar úr menntaskóla,* red. af Kristinsson, Ármann/ Sigurbjörnsson, Friðrik, Reykjavík 1946.
51. *Námsvísir fjölbrautaskóla, Flensborgarskóli 1983.*

52. *Námsvísir Menntaskólans í Hamrahlíð 1982.*
53. *Olesen, Gunnar Frost:* På vej mod kommunikationens grammatik, Arkona 1982.
54. *Ólafsson, Páll Eggert:* Jón Sigurðsson, bind I, Reykjavík 1929.
55. *Practical English Teaching,* Vol 1, no 1, okt. 1980.
56. *Reglement for Rejkavig lærde Skole 1846–1847.*
57. *Reykjavík í 1100 ár. Safn til sögu Reykjavíkur,* red. af Þorláksson, Helgi. Artikel af Kjartansson, Helgi Skúli: Fólksflutningur til Reykjavíkur 1850–1930.
58. *Saga Menntaskólans á Akureyri 1880–1980,* bind I, red. af Jónsson, Gísli, Akureyri 1980.
59. *Saga Reykjavíkurskóla.* I. Nám og nemendur, Reykjavík 1975.
60. *Skyum-Nielsen, Erik:* Indledning til novellesamlingen Tale i röret, Dansklærerforeningen 1981.
61. *Sproglæreren.* Meddelelsesblad for sprogsam, maj 1980.
62. *Stern, H.H.:* Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford University Press 1983.
63. *Söby Kristensen, Peter:* Er du med börnemider? Om dansk på Isl., En artikel i Mål og mæle, nr. 4 1977.
64. *Togeby, Ole:* Om sprog. En introduktionsbog. Hans Reitzels Forlag 1977.
65. *Wagner, Johannes/ Helm Petersen, Uwe:* Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen. Undervisningsanalyser, Gjellerup 1983.
66. *Widdowson, H.G.:* Stylistics and the Teaching of Literature, Longman 1975.
67. *Widdowson, H.G.:* Teaching Language as Communication, Oxford University Press 1978.
68. *Aarbog for Kjöbenhavns Universitet og överige höjere undervisningsanstalter for 1846,* red. af Selmer Hannibal, Peter, Reitzels Forlag.
69. *Årsberetning fra Reykjavíks gymnasium fra året 1930–1931.*