

Háskóli Íslands
Hugvísindadeild
Skor þýsku og Norðurlandamála

Gør det forskel at undervise i grammatik?

Fokus på form i elevtekster

Ritgerð til M.Paed.-prófs

Guðrún Guðjónsdóttir

Kt.: 180264-2059

Leiðbeinendur: Auður Hauksdóttir

Ola Knutsson

Október 2006

Indhold

Indledning.....	1
I TEORETISK DEL	
1. Hvorfor undervise i grammatik.....	5
2. Sprogtilegnelsesteorier.....	9
2.1 Sprogsyn/tilegnelsestheori.....	9
2.2 Identitetshypotesen.....	13
2.3 Sekvenshypotesen.....	15
2.4 Funktionshypotesen.....	16
3. Tilegnelse af grammatik.....	19
3.1 Hvad er grammatik?.....	19
3.2 Tilegnelsen.....	21
3.3 Grammatikundervisning.....	23
3.4 De forskellige undervisningsmetoders syn på grammatikundervisningen	27
3.4.1 Grammatik og oversættelsesmetoden.....	27
3.4.2 De kommunikative undervisningsmetoder.....	28
3.4.2.1 Lingvistisk kompetence	30
3.4.2.2 Tekstkompetence	31
3.4.3 Fokus på form	32
4. At udtrykke sig skriftligt	35
4.1 Skriftsproget	35
4.2 Skriveprocessen	36
4.3 Grammatisk udvikling i skriftsproget	38
4.4 Teksttyper	39
4.5 Lix-tal	40
5. Sammenfatning	42
II EMPIRISK DEL	
1. Undersøgelsen og dens gennemførelse.....	44
1.1 Metode.....	47

1.2 Informanter.....	48
1.3 Fremgangsmåde – indhentning og bearbejdelse af data.....	51
1.3.1 Indhentning af data fra informanterne.....	51
1.3.2 Spørgsmål til lærerne.....	53
1.3.3 Bearbejdning af de indhentede data.....	53
1.4 Undersøgelsens resultater.....	55
1.4.1 Verber.....	55
1.4.2 Substantiver.....	61
1.4.3 Antal og type ledsætninger.....	66
1.4.4 Antal ord.....	71
1.4.5 Læsbarhedsindeks – lix.....	74
1.4.6 Tekstens opbygning.....	77
1.4.7 Kohærens og kohæsion	80
1.5 Sammenfatning.....	82
Konklusion.....	84
Litteratur.....	88
Bilag.....	93

Indledning

Hensigten med dette M.Pæd.speciale er todelt. For det første vil jeg forsøge at finde svar på mit spørgsmål om grammatikundervisning har en positiv påvirkning på elevernes skriftlige færdigheder eller med andre ord **om det er nødvendigt at undervise i grammatik**. Jeg vil undersøge om der er forskel på brug af grammatik i en skriftlig produktion hos elever der, på den ene side har fået en direkte grammatikundervisning og på den anden side hos elever der ikke har fået direkte grammatikundervisning. Der undersøges hvordan det står til med elevernes brug af verber, substantiver, ledsætninger og konjunktioner. For det andet vil jeg, ved at beskrive elevernes tekster mht. teksternes længde, teksternes lix-tal, teksternes opbygning og teksternes kohæsion og kohærens. Formålet med det er først og fremmest at få et helhedsbillede af elevernes skriftlige produktioner og få et bedre sammenligningsgrundlag dvs. ikke kun se på elevernes brug af grammatikken i de skriftlige produktioner men også se på grammatikken i forhold til tekstproduktionen iøvrigt.

Ved at se på litteratur og forskning inden for feltet vil jeg søge svar på mit spørgsmål. Endvidere har jeg indsamlet empiriske kilder der angår islandske elevers brug af dansk i det øjemed at se hvilken betydning direkte grammatikundervisning har for elevernes skriftlige produkter og i det øjemed at beskrive deres tekster ud fra de tidligere nævnte faktorer. Jeg har indsamlet nogle elevtekster fra to gymnasier i hovedstadsområdet. Der er tale om to skoler hvor der er tradition for to forskellige undervisningsmetoder. Grunden til at jeg netop har valgt disse to skoler er, at i den ene bliver der undervist i grammatik på en traditionel måde og i den anden har man valgt ikke at undervise i grammatik. Hensigten er at analysere det indsamlede materiale og beskrive elevernes skriftlige tekster og deres brug af grammatik, ud fra de her for oven nævnte faktorer og se om der er forskel på disse to gruppers tekster.

Jeg har valgt at dele specialet i to dele; en teoretisk del og en empirisk del. Hovedvægten i dette speciale er på grammatikken og den teoretiske del bærer præg af det. De første tre afsnit handler om sprogtilegnelse, tilegnelse af grammatik og grammatikundervisning. Det fjerde afsnit handler om

skriftligheden og der gøres der rede for de teorier der anses at være relevante for den del af undersøgelsen som beskriver elevernes tekster. I femte afsnit er der en sammenfatning af den teoretiske del og de teorier, der er mest relevante for den empiriske del fremhæves.

I den empiriske del er fokus på elevernes tekster, der laves både kvantitativ og kvalitativ analyse af teksterne og resultaterne sammenlignes med teorierne, der er gennemgået i første del.

Mine hovedspørgsmål i dette speciale vil derfor være: Gavner grammatikundervisningen eleverne når de skal bruge sproget produktivt? Er eleverne bedre til at skrive grammatisk korrekt hvis de har fået en direkte grammatikundervisning? Hvordan ser elevteksterne ud med hensyn til opbygning, længde, sammenhæng m.m.? Ved at analysere de indsamlede tekster håber jeg på at finde svar på om eleverne ser ud til at have gavn af grammatikundervisningen. Om der i det hele taget er forskel på de to gruppers tekster og om der er forskel på brugen af grammatik hos disse to grupper.

Jeg har siden jeg begyndte at læse dansk på Islands Universitet altid interesseret mig for grammatik, hvilket sikkert hænger sammen med min interesse for islandsk grammatik. Som dansklærer på et af Reykjaviks gymnasier spekulerer jeg meget på at finde "den rigtige" undervisningsmetode, hvor skal fokus lægges? Og hvordan får man eleverne til at tilegne sig sproget sådan at de både kan læse og forstå, tale og skrive? Hvad grammatikken angår synes jeg i hvert fald det er svært at finde den rigtige vej, til trods for at have læst en del om sprogtilegnelse i dansk som fremmedsprog. Eleverne kan være nok så gode til at lære reglerne og lave opgaver i tilknytning til dem hvor de koncentrerer sig om noget bestemt. Men lige så snart de skal udtrykke sig spontant i tale eller skrift, er mange af dem tilbøjelige til at lave de samme fejl som før. De fleste lærere har nok oplevet den situation som Ulla Pia Ohrt beskriver i sin artikel *Hvem skal lave grammatik?* i Sprogforum nr. 7, 1997

Læreren har stået og forklaret eleverne noget om grammatik, vist eksempler på tavlen osv., bagefter har eleverne siddet og øvet denne bestemte grammatiske færdighed og alt burde være på sin plads. Men nogle dage senere skal eleverne bruge sit sprog produktivt, enten ved at skrive eller tale og så viser det sig at de slet ikke har tilegnet sig det som læreren sagde. En meget frustrerende situation for både elever og lærer. Men hvad er så

løsningen, hvordan sikrer læreren sig at eleverne tilegner sig den grammatik der skal til for at kunne bruge sproget nogenlunde rigtigt? (Ohr 1997: 51-52)

For mig lyder det i hvert fald bekendt og det kunne godt ske i en af mine klasser. Men findes der overhovedet en løsning? Jeg synes tit jeg stiller mig det spørgsmål om det overhovedet er til nogen gavn for eleverne at de bliver undervist i grammatik. Spørger man eleverne selv hvad de mener om grammatikundervisningen er der som regel nogen som synes de får for meget og andre som synes de får for lidt. Jeg synes at uanset hvordan jeg vender og drejer det er resultatet det samme. Jeg når kun at imødekomme en del af elevernes behov hvad grammatikundervisning¹ angår. Jeg synes lidt jeg har været på begge yderpoler dvs. på den ene side at tro på at hvis eleverne lærer at bruge redskaber som grammatikbøger, ordbøger osv. må de være godt nok stillet og på den anden side at synes at det er lærerens opgave at sørge for at eleverne, når de går ud af skolen, har et redskab som de kan bruge når de skal bruge deres sprog produktivt.

Et af formålene med dette speciale er at forsøge at belyse i hvilken grad indlæring af grammatik kan sørge for at eleverne får dette redskab i hænderne.

Efter at have læst Lise Hedevangs bog, *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* besluttede jeg mig for at mit M.Pæd.speciale skulle handle om grammatikundervisning. Jeg ville gøre et forsøg på at finde nogle svar på mine mange spørgsmål angående grammatik og grammatikundervisning. Der findes selvfølgelig forskellige synspunkter på sagen som jeg vil komme ind på. Der er blevet forsket en del indenfor emnet og det vil jeg til dels gøre rede for og se på forskellige ideer til hvordan man som lærer kan gribe grammatikundervisningen an. Jeg vil gerne finde svar på om det er nødvendigt at undervise i grammatik og i så fald på hvilken måde man opnår de bedste resultater.

Mig bekendt findes der ikke meget islandsk forskning lige på dette område men jeg vil her nævne Málfríður Þórarinsdóttirs M.A. speciale (2000) *At udtrykke sig skriftligt på dansk – Hvordan står det til?* Specialet er en tværsnitsundersøgelse, foretaget blandt 60 islandske elever på forskellige

¹ I kapitel 4.3 gøres der nærmere rede for hvad der menes med grammatikundervisning.

gymnasieskoler og det dækker til dels samme emne som jeg behandler i dette speciale. Málfriðurs Þórarinsdóttirs speciale beskriver elevernes skriftlige færdigheder og der undersøger hun bl.a. de samme grammatiske elementer som der er hensigten at undersøge i dette speciale. Og Björg Hilmarsdóttirs Cand.mag.speciale (2001) *Fra proces til produkt – En analyse af skriveproduktionen hos fire islandske gymnasieelever med særlig henblik på pauser og rettelser*, som beskriver skriveprocessen hos fire islandske gymnasieelever. Desuden vil jeg specielt nævne Lise Hedevangs tidligere nævnte bog som er en undersøgelse af hvad forskningen kan afklare med hensyn til forholdet mellem grammatikundervisning og fremmedsprogsindlæring og Karen Lunds bog, *Lærer alle dansk på samme måde*, som også dækker dette område ved grundigt at gå de forskellige sprogtilegnelsesteorier igennem og til dels fremstille nye. Disse to sidst nævnte kilder er nok dem der har inspireret mig mest til dette speciale.

Jeg vil her til sidst sige mange tak til de to lærere som var så venlige at give mig lov til at forstyrre deres allerede planlagte undervisning og mange tak til eleverne som var så venlige at skrive for mig. Jeg vil også sige mange tak til min familie som har støttet mig igennem dette lange projekt og opmuntret mig når der har været brug for det. Mine to piger skal også have ros for utrolig tålmodighed. Og tak til Auður Hauksdóttir og Ola Knutsson for gode råd og vejledning.

I TEORETISK DEL

1. Hvorfor undervise i grammatik?

Lise Hedevang (2003) sætter, i sin tidligere nævnte bog (jf. indledning), fokus på hvad forskningen kan bidrage med mht. forholdet mellem grammatikundervisning og fremmedsprogsindlæring. I dette kapitel gøres der rede for Hedevangs forskning og hendes resultater, som har betydning for analysen af dette speciales indsamlede materiale.

Ifølge Hedevang er det vigtigt at undervise i grammatik jf. følgende citat fra hendes bog.

At det som udgangspunkt antages, at sproglærere skal undervise i grammatik, betyder ikke, at hypotesen om, at grammatikundervisning ingen indvirkning har på fremmedsprogsindlæringen, ikke har sin plads i bogen (Hedevang 2003: 10-11).

Som det fremgår af citatet er Hedevangs udgangspunkt, at der skal undervises i grammatik men i bogen bliver der også gjort rede for teorier der drejer sig om det modsatte. I dette speciale er det netop meningen at se på teorier både fra forskere som mener at grammatikundervisning har positiv indvirkning på sprogtiltagelsen og fra dem som mener at den har negativ indvirkning.

Selv om udgangspunktet er at der skal undervises i grammatik er det ikke ensbetydende med at en hvilken som helst form for grammatikundervisning er god. Fx mener Hedevang at det er vigtigt at sproglærere har kendskab til hvad forskningen siger om forholdet mellem fremmedsprogsindlæring og grammatik.

Selvom den gren af tilegnelsesforskningen, der beskæftiger sig med forholdet mellem forskellige undervisningstyper og fremmedsprogsindlæring er ung – ca. tredive år - , er det vigtigt, at sproglærere forholder sig til dens resultater og argumenter. Dette gælder i forbindelse med såvel deres sprogtiltagelsessyn og den undervisning, de giver, som med hensyn til deres forventninger til undervisningens indvirkning på sprogindlæringen og deres opfattelse af, hvad grammatikundervisning er (Hedevang 2003: 9-10).

I diskussionen om grammatikundervisning er dette et yderst vigtigt synspunkt. Der findes nok ikke mange sproglærere som ikke har en mening om grammatikundervisningen, men det er ikke lige så sikkert, at de alle sammen

bygger deres meninger på forskningsresultater inden for feltet. Den del af sprogtilægnelsesforskningen, der beskæftiger sig med bl.a. hvilken påvirkning direkte grammatikundervisning har på sprogtilægnelsen er meget ung. Forskningsresultater findes først og fremmest på engelsk og de drejer sig primært om emner der angår tilegnelse af engelsk som fremmedsprog. Selvfølgelig om der er tale om et andet fremmed sprog end dansk, mener jeg at denne del af forskningen kan bidrage til, at kaste lys over dette speciales analyse af elevtekster. Derfor vil disse forskningsresultater blive inddraget i nærværende speciale.

I Hedeveg (2003: 20) gøres der rede for Ellis' model om den almindeligt accepterede proces af fremmedsprogstilægnelsen. Ellis har fremstillet en model, bestående af tre processer, hvor den første proces er at eleven bemærker en form for input og lagrer den i korttidshukommelsen. Den anden er at nye former optages i langtidshukommelsen og omstrukturering af intersprog finder sted. Den tredje og sidste proces er at eleven bruger de lagrede former i tale og skrift på fremmedsproget. For min undersøgelse vil det betyde at for at kunne bruge sproget produktivt er eleverne nødt til at være nået til den tredje proces. Blandt fremmedsprogstilægnelsesforskere hersker der enighed om, at en stor mængde positivt input er en betingelse for vellykket indlæring af et fremmedsprog men der hersker ikke enighed om hvilken påvirkning grammatikundervisningen har på fremmedsprogsindlæringen.

Hedeveg (2003:21-31) inddeler forskerne i tre grupper efter deres holdninger de har til påvirkningen af grammatikundervisningen. For det første er der tale om at grammatikundervisning ingen indflydelse har på fremmedsprogstilægnelsen. I den gruppe har vi bl.a. Krashen og Schwartz. Her er det vigtigt at kende til Krashens hypotese² om forskellen på sprogtilægnelse (implicit viden) og sprogindlæring (eksplicit viden). Ifølge Krashen kan grammatikundervisning aldrig føre til andet end indlæring. Den formfokuserede undervisning udstyrer læreren med bevidst eksplicit viden, det er muligt at den under de rigtige betingelser fungerer som en slags kontrolinstans og medfører en (mere) korrekt sprogudøvelse. Schwartz afviser

² For nærmere forklaring henvises der til Stephen D. Krashen (1987) Principles and Practice in Second Language Acquisition.

også grammatikundervisning og påstår at den ikke udstyrer læreren med sproglig kompetence men kun giver den lært sproglig viden som ikke passer ind i hjernens sprogmodul. Hjernens sprogmodul udgør sprogevnens sammen med UG³ (Universel Grammatik). Krashen og Schwartz afviser altså den formfokuserede undervisning på grundlag af teorierne om de to forskellige videnstyper som ikke kan påvirke hinanden. Der er ifølge Krashen vandtætte skodder mellem sprogtilegnelse og sprogindlæring og derfor kan den viden eleverne indlærer aldrig bruges som tilegnet viden (Lund 1997: 74-75).

Den anden gruppe består af dem som mener at grammatikundervisningen har en positiv virkning på fremmedsprogstilegnelsen. Her henvises der bl.a. til Schmidt som bygger sine teorier på kognitiv psykologi og har den hypotese at voksne lærnere ikke lærer uden opmærksomhed (noticing)⁴, dvs. de skal gøres opmærksomme på bestemte elementer i sproget for forarbejdning af input til intake⁵. Andre forskere der er nævnt i denne sammenhæng er Ellis, Rutherford og VanPatten som anses for at være enige om at grammatikundervisning indvirker på elevens formulering og afprøvning af hypoteser og på den måde fremmer indarbejdelsen af nye grammatiske strukturer i intersproget. De fleste forskere som tilhører den her ovenfor nævnte gruppe, er altså enige om at grammatikundervisning har en gavnlige effekt på automatisering af brugen af fremmedsproglig viden. Men der er ikke enighed om forholdet mellem eksplicit og implicit viden. Nogle forskere mener at eksplicit viden kan omdannes til implicit viden gennem automatisering fx Bialystok og Sharwood Smith. Andre fx Ellis mener at man ikke kan forene disse to vidensformer undtagen i nogle enkelte tilfælde.

I den tredje gruppe er så forskere s.s. White, som mener at grammatikundervisningen har en afgørende betydning for fremmedsprogstilegnelsen. Lige som Schwartz tager hun udgangspunkt i UG men med den forskel at hun mener ikke kun det er input som påvirker læreren men også den eksplicitte viden, inklusive rettelser. Hun fremsætter den hypotese, at eksplicitte informationer – og dermed grammatikundervisning er nødvendig, for at eleven kan opdage at visse

³ For nærmere forklaring på UG henvises der fx til Karen Lund (1997) Lærer alle dansk på samme måde?

⁴ Noticing=sproglig opmærksomhed.

⁵ Intake=den del af input som eleven lægger mærke til og ”tager til sig”.

strukturer er umulige. Eksplicit viden kan udløse ændringer, som input alene måske ikke kan og derfor bliver den eksplicite videns betydning for sprogtilegnelsen afgørende.

Andre begrundet grammatikundervisningens vigtighed med, at hvis ikke der er tale om grammatikundervisning kan bestemte fejl forblive en del af elevens sprog – dvs. visse forkerte former eller strukturer vil forstene i elevens intersprog⁶, hvis vedkommende i undervisningen ikke gøres opmærksom på dem. Dette ses især som noget vigtigt hvor modersmålet afviger fra målsproget.

Ifølge Hedevang konklusion er det nødvendigt at undervise i grammatik, men i den forbindelse understreges, at det skal gøres i sammenhæng med den øvrige undervisning sådan at grammatikkens formelle og funktionelle/semantiske sider forbindes. Således gavner grammatikundervisningen eleverne hvis den formår at støtte og påvirke deres fremmedsprogsindlæring. For at opnå dette er det vigtigt at grammatikken anvendes i en kommunikativ situation og at der ikke undervises isoleret i grammatik. (Hedevang 2003: 69-71)

I planlægningen af undervisningen er det ifølge Hedevang afgørende at læreren tager højde for elevernes individuelle forskelle og det er ligeledes vigtigt at være sig bevidst hvilke mål man sætter for undervisningen.

Sproglærere skal undervise i bevidstheden om, hvordan grammatikundervisningen antageligvis støtter sprogtilegnelsesprocessen, om modersmålets og andre sprogs indflydelse, om eksistensen af udviklingsmæssige sekvenser, og individuelle karakteristika og disses betydning samt om lægernes kommunikative og indlæringsmæssige behov. De skal ligeledes være bevidste om, at fremmedsprogstilegnelse tager tid, om at lærnere lærer i forskellige hastigheder, og om at grammatikundervisningens effekt vil være forskellig afhængigt af målstrukturer og oftest vil vise sig på sigt (Hedevang 2003: 70).

⁶ Intersprog/IL bruges om det sprogsystem læreren er i besiddelse af til enhver tid, på basis af det input han eller hun er blevet udsat for.

2. Sprogtilegnelsesteorier

I de seneste årtier har forskerne forsøgt at belyse hvordan sprog tilegnes og forskning i tilegnelse af fremmedsprog har efterhånden udviklet sig til en selvstændig disciplin⁷.

I dette afsnit belyses nogle centrale sprogtilegnelsesteorier, der anses for at være relevante i denne sammenhæng. En del af de resultater som sprogtilegnelsesforskningen har bidraget til fremmedsprogstilegnelsen opsummeres og vurderes i det følgende kapitel. Ved at se på forskernes forskellige teorier om sprogtilegnelse er det måske muligt at finde svar på spørgsmål såsom: Hjælper det eleverne at blive undervist i sprog? Er det tilstrækkeligt hvis læreren bare sørger for at der er input nok? I forskningen af SLA som den har udviklet sig siden i 1960'erne er der adskillige kontrasterende synspunkter. Det er ikke muligt her at gøre rede for alle disse synspunkter og ej heller at give en udtømmende beskrivelse af sprogtilegnelsesteorier som sådan. Derfor vælges den fremgangsmåde, at fremhæve nogle af de synspunkter, der anses for at være mest relevante i dette speciales sammenhæng.

2.1 Sprogsyn/tilegnelsestest

Teoriene om tilegnelse af grammatik står ikke isolerede men som en del af sprogtilegnelsesteoriene i sin helhed. Sprogtilegnelse er en kompliceret proces og det kan være svært at tage et element (grammatiktilegnelse) ud af processen og isolere det. Derfor er det mest hensigtsmæssigt i dette speciale, først at se på nogen af disse sprogtilegnelsesteorier, for senere at gå mere i dybden med tilegnelse af grammatik (jf. afsnit 1.3).

Det er vigtigt at gøre sig klart hvad det er for et sprogsyn der ligger bag teoriene om tilegnelse. Ifølge Richards og Rodgers (1986: 16-22) kan sprogsynet forklares på mindst tre forskellige måder, det kan være strukturalistisk, funktionelt og interaktionelt. Her til kommer at tilegnelsestestet kan være forskelligt også, bl.a. behavioristisk, kognitivt eller socialt.

⁷ Second Language Acquisition/SLA eller, tilegnelse af andetsprog

Undervisningsmetoder kan så også være meget forskellige, alt efter hvilket sprogsyn og tilegnelsessyn læreren har som udgangspunkt.

Traditionerne i undervisningen har svinget lidt mellem det, at læreren ser på sproget som et kommunikationsmiddel, over til at se på sproget som en grammatisk størrelse.

I det følgende bliver der gjort rede for tre forskellige teorier om sprogtilegnelse med hovedvægt på deres syn på grammatikkens rolle i sprogtilignelsen.

Verden er imidlertid ikke skruet sammen af yderpoler – ej heller sprogtilignelsen. En teoridannelse om andetsprogstilignelse kan hverken se bort fra de eksterne faktorer, som universalisterne, indentitetshypotetikerne og sekvensteoretikerne gør det, ej heller fra de mentale processer, som behavioristerne gør (Lund 1997: 112).

Som det fremgår af citatet her for oven indeholder teorierne alle sammen nogle vigtige elementer og de nyere sprogtilignelsesteorioer jf. Lunds (1997) funktionelle sprogmodel inddrager tit de forskellige teorier og anvender dem helt eller delvis, (se mere om det i afsnit 1.2.4)

De forskere som har beskæftiget sig med sprogtilignelse har flere forskellige syn på tilegnelsen som sådan. De har dog alle nogle fælles mål dvs. at se på hvordan vi lærer sprog, hvilke særlige problemer der er forbundet med tilegnelsen og hvad der kan påvirke tilegnelsen. Ifølge Ellis (1994) er der fx fire generelle spørgsmål der skal stilles i forskningen af andetsprogstilignelse:

1. Hvad bliver der tilegnet?
2. Hvordan bliver det tilegnet?
3. Hvilke individuelle forskelle er der i tilegnelsesprocessen?
4. Hvilken indflydelse har undervisningen på tilegnelsen?

Ifølge Glahn, Jensen et al (1988: 129-130) kan man se på sprog fra mindst tre forskellige synsvinkler. Sproget kan betragtes som et bestemt system relationer mellem lyd og betydning. Saussure og Chomsky beskriver fx sproget sådan. Målet med deres lingvistiske modeller er at beskrive sprogbrugsreglerne i økonomisk form.

Nogen ser på sprog som noget psykologisk, dvs. noget som den enkelte ved, kan eller gør. Her ligger fokus på evnen til at tale og forstå.

Den tredje og sidste synsvinkel er at se på sproget som noget mellemmenneskeligt og her er fokus på kommunikative handlinger.

Ved at se på perioden 1950-1997 kan man konstatere at i løbet af disse knapt 50 år kommer der flere forskellige tilegnelseshypoteser frem. Nogen af dem har et behavioristisk tilegnelsessyn, andre kognitivt og andre igen et socialt tilegnelsessyn. Det er dog ikke altid sådan at der er helt klare linier imellem de forskellige tilegnelseshypoteser, idet de i nogle tilfælde overlapper hinanden. Behaviorismen og kontrastivhypotesen satte især sit præg på teorierne i 1950'erne og begyndelsen af 1960'erne. Udgangspunktet var at den menneskelige hjerne tilpassede sig de givne modersmål. Teoretikerne mente også at sprogtilegnelse var en vanedannelsesproces og at man nemt kunne forudsige fejl, især der hvor der er forskelle mellem L1 og L2⁸.

Amerikaneren Noam Chomsky gjorde op med behavioristernes teorier, om de eksterne faktorerens ensidige påvirkning på sprogtilegnelse. Han argumenterede for, at de behavioristiske teorier ikke kunne bruges som model for, hvordan man lærer et sprog, da man igennem sit sprogbrug, på baggrund af underliggende viden om abstrakte regler, viser kreativitet, der på ingen måde kan være imitation (Richard & Rogers 1986: 59 og Lund 1997: 27). Chomsky har med sit mentalistiske syn på sprogtilegnelsen, haft en enorm indflydelse på den sprogtilegnelsesforskning der er foregået siden.

Et andet stort navn inden for tilegnelsesfeltet er Krashen, som fra slutningen af 1970'erne op gennem 1980'erne udviklede sin meget kendte input-teori, der består af 5 hypoteser om sprogtilegnelse (se nærmere i afsnit I.2.2).

Efter 1970'erne er linjerne ikke så klare ideologisk, de hypoteser der kommer frem bygger mere eller mindre på de tidligere nævnte hypoteser, enten helt eller delvis. Det nye der kan nævnes sker sidst i 1970'erne når J. Schumann inddrager de psykologiske og de sociokulturelle forhold ind i sprogtilegnelsen og fokuserer på hvorledes disse forhold påvirker lærerens psykiske og motivationelle potentialer (Lund 1997: 27-32). Andet nyt der kan nævnes er at Cathrine Doughty (2003: 256-310) hævder, i en artikel hvor hun gennemgår forskningsarbejde, der er lavet på feltet, at fra omkring 1990 bliver man i højere grad end før, enige om at L2 instruktioner er effektive. Her gør hun på

⁸ L 1 = første sprog og L2 = andet sprog

en måde op med Krashens teorier om implicit og eksplicit viden, hvor hun siger at undervisning er en kompenserende nødvendighed for tilegnelsen af andetsproget. Undervisningen skal foregå sådan at først skal eleven lægge mærke til et element i sproget, som er forskelligt fra modersmålet - noticing⁹. Det fører til opnåelse af eksplicit viden som senere kan udvikles til implicit viden.

Doughty kommer derefter ind på Focus on Form¹⁰, hvor der efter hendes mening ligger muligheder i, at sætte fokus på at eleverne bliver opmærksomme, bruge noticing hvor input alene ikke har virket, fx ved kønsmarkering af substantiver eller ved tempusbrug.

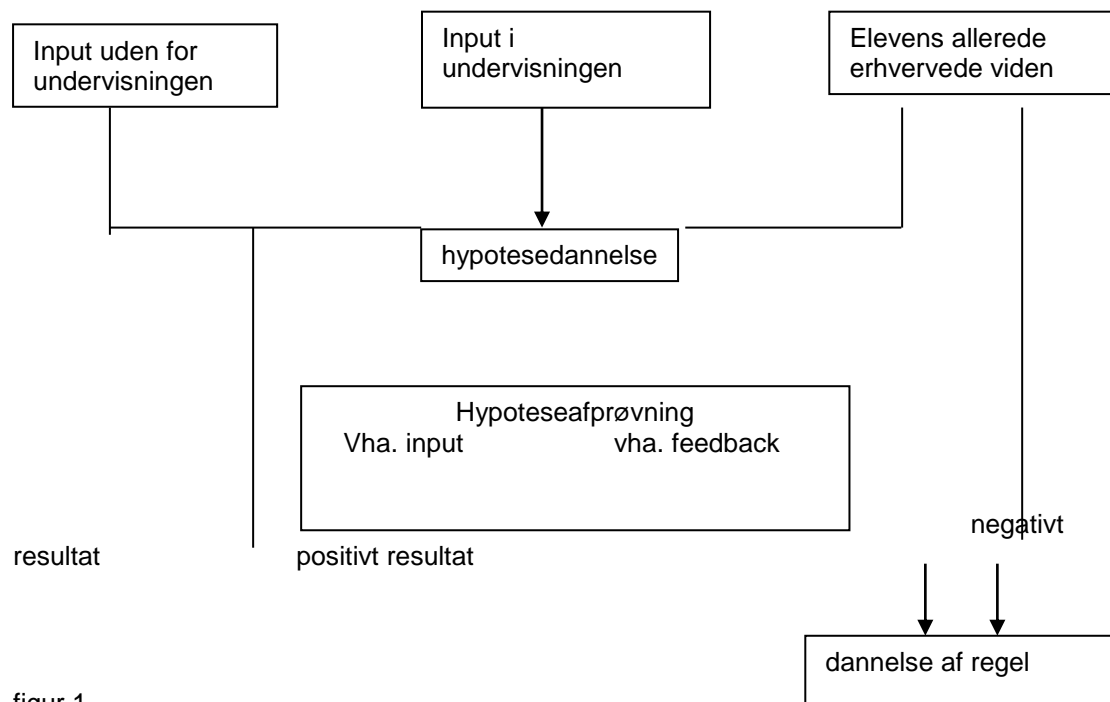
Efter denne omhandling af forskellig slags sprogsyn gennem årene står det klart at der findes ikke én rigtig teori om sprogtilægnelse. Der vil nok altid være delte meninger om de forskellige elementer. Det er fx ikke alle forskere der er enige med Krashen i at med kommunikativ undervisning sker der tilegnelse. Krashen argumenter for at de fleste undervisningsformer sigter mod indlæring og med indlæring kan vi kun tilegne os eksplicit viden. Blandt de fleste sprogfolk hersker der enighed om at sprogtilægnelsen, hvad enten det gælder tilegnelsen af vores modersmål eller et andet sprog, er en kognitiv proces. Eleven oparbejder gradvis, på basis af inputtet og gennem *hypoteseafprøvning* og feedback, en forståelse for sprogets systematik.

Som det fremgår her for oven er hypoteseafprøvning, ifølge de fleste sprogfolk, et led i at eleven forstår sprogets systematik. Hypoteseafprøvning kan foregå ad flere veje. Den kan for det første være receptiv, hvor eleven sammenligner sine hypoteser med det input, han har fået. For det andet kan den være produktiv, hvor eleven retter på sine hypoteser efter de feedback han får. Den kan være enten positiv, hvor eleven får bekræftet, at det, han sagde, var korrekt eller negativ, fx i form af lærerens rettelser.

Færch et al har udarbejdet en model som viser hypoteseafprøvning og den vises her på figur 1, som den står i Holmen (1988: 83)

⁹ Noticing bruges her over det når læreren bliver målrettet gjort opmærksom på et bestemt element i sproget også nævnt sproglig opmærksomhed.

¹⁰ En sprogpedagogisk forskningsgren, herefter nævnt Fokus på form



figur 1

Lad os nu på baggrund af denne meget korte beskrivelse af tendenser i sprogtilegnelsesteoriene, vende tilbage til Hedevangs tredeling af tilegnelsesteoriene (jfr. afsnit 1). Ud fra samme principper vælges der her, tre forskellige synsvinkler som behandles nærmere i de følgende afsnit.

Som tidligere nævnt, er det vigtigt i forbindelse med sprogundervisning, at lærere er bevidste om, hvilke tilegnelsesteorier der ligger til grund for deres undervisning. I Lund (1997: 29-128) omhandles der flere forskellige teorier. Min teoretiske gennemgang baseres primært på Lunds bog. I dette speciale er det mest relevant, at se på de teorier, der på den ene side medtænker grammatikken og på den anden side teorier, der ikke ser grammatikken som et vigtigt element. Med disse to synsvinkler i tankerne, bliver der her gjort rede for tre forskellige teorier om sprogtilegnelse.

2.2 Identitetshypotesen

I 1960'erne og derefter, arbejdede nogle forskere ud fra den hypotese at L1 ingen betydning har for tilegnelse af L2 og at sprogtilegnelsen var ens for alle elever og at den var helt uafhængig af modersmålet.

Som tidligere nævnt var Krashen en af dem der udviklede sine teorier ud fra denne ideologi. Andre navne som kan nævnes i denne forbindelse er Dulay & Burt.

Krashen bygger på Chomskys teorier om en universalgrammatik og på en række empiriske undersøgelser når han fremstiller sin omdiskuterede *Input-teori*. *Intersprogsteorien* som første gang blev brugt af Selinker i 1972 danner en væsentlig basis for den forskning der foregår fra 1970'erne og fremefter. Med intersprogsteorien begyndte forskere at se på fejl på en helt anden måde. De mente, at fejlanalyse kun gav et begrænset billede af elevens sprog og med fejlanalysen siges der kun noget om, hvad eleven gør forkert og ikke noget om hvilke dele af målsproget han behersker. Disse forskere understreger at elevsproget eller intersproget ikke er en ufuldkommen udgave af målsproget, men et sprog som udvikler sig på basis af egen logik (Lund 1997: 65-82).

Men tilbage til Krashens Input-teori. Den består af fem centrale hypoteser:

1. Acquisition-Learning hypotesen
2. The Natural Order hypotesen
3. Monitorhypotesen
4. Inputhypotesen
5. Hypotesen om det affektive filter
(Lund 1997: 74)

Acquisition-Learning hypotesen, går ud på at Krashen skelner imellem tilegnelse (acquisition) og indlæring (learning). Ifølge Krashen er der som tidligere nævnt, vandtætte skodder mellem tilegnelse og indlæring, hvilket betyder at indlæring kan aldrig blive til tilegnet implicit viden.

Kun under særlige forhold hvor der er tid, og hvor der er fokus på form, kan læreren anvende enkel metalingvistisk viden; men denne viden kan ikke anvendes til naturlig kommunikation (Lund 1997: 75).

Her er vi nået frem til det, der bl.a. ligger til grund for hypotesen om at grammatikundervisningen ingen påvirkning har på sprogtilegnelsen (jf. afsnit I.1).

Den næste hypotese dvs. The Natural Order hypotesen, går ud på at grammatiske strukturer tilegnes i bestemt rækkefølge, uanset elevens sproglige baggrund. Monitorhypotesen drejer sig om at eksplicit indlæring af sprog og dermed fx grammatikindlæring, har en meget begrænset funktion i voksnes sprogproduktion. Inputhypotesen giver, ifølge Krashen, svar på

hvordan man tilegner sig sprog. Kernen i denne hypotese ligger i følgende citat:

1. Humans acquire language in only one way – by understanding message, or by receiving comprehensible input...
2. We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of comprehension (i+1). This is done with the help of context or extra-linguistic information. (i=level of competence).
3. When communication is succesful, when the input is understood, and when there is enough of it, i+1 will be provided automatically.
4. Production ability emerges. It is not taught directly (Lund 1997: 79).

Ifølge Krashens teorier ligger det meget klart at direkte grammatikundervisning ikke er til nogen gavn for eleverne.

Den sidste af de fem centrale hypoteser, hypotesen om det affektive filter, går ud på at forhold, så som mangel på motivation eller stress og angst, kan forhindre at input når igennem til eleven.

Mange har i større eller mindre grad, kritiseret Krashens teorier, som helhed eller dele af dem. Ikke desto mindre har de været en væsentlig igangsætter for mange andre forskere inden for andetsprogsforskningen (Lund 1997: 81-82).

2.3 Sekvenshypotesen

Sekvenshypotetikerne var bl.a. Rod Ellis, Zisa-gruppen og Hyltenstam og de kom frem med sine hypoteser i 1970'erne og fremefter. Forskernes fokus ligger forskellige steder hen, nogen af dem afviser Chomskys teorier. Nogle har fokus på spillet mellem medfødte generelle kognitive processer og det sproglige input.

En af hypoteserne, der hører til under sekvenshypotesen, er Hyltenstams beskrivelse af, hvordan der er én bestemt rækkefølge for hvordan regler i intersproget tilegnes. Her er der tale om afgrænsede dele af målsprogets grammatik og Hyltenstam beskriver tilegnelsen som bevægelse langs et kontinuum med udgangspunkt i et enkelt sprogsystem, der karakteriseres ved umarkerede kategorier, som i elevsproget, gradvis erstattes af markerede kategorier frem mod det mere komplekse målsprogssystem (Holmen 1990: 29). Udfra dette kan man regne ud at undervisning af nogle bestemte dele, fx grammatiske dele, kan have indflydelse på tilegnelsen.

Zisa – gruppens udgave af hypotesen, er en todimensional tilegnelsesmodel, som kombinerer en fælles udviklingslinie med individuel variation (Holmen 1990:30).

Ellis' model af tilegnelsesprocessen består af tre processer. Den første hvor eleven bemærker en form i input og lagrer den i korttidshukommelsen. I den anden proces optages nye former i langtidshukommelsen og omstrukturering af intersprog finder sted. Den sidste proces består i brugen af lagrede former i tale og skrift på fremmedsproget.

Rutherford og flere er enige med Ellis angående denne hypotese – dvs. sprogtilegnelsen er ikke lineær og svarer ikke til en akkumulation af regler.

I 1980'erne kommer Ellis med sine teorier om sprogtilegnelse hvor fokus til dels ligger på intersprogsbegrebet, sådan som Selinker, Corder og andre havde introduceret det i begyndelsen af 1970'erne. I sine teorier fremhæver Ellis især betydningen af om sprogbrugen er planlagt eller ikke planlagt, og hvor fokus ligger, dvs. på den sproglige kode eller på indholdet. Ifølge Ellis finder den naturlige udvikling af intersproget sted når sprogbrugen er uformel og ikke planlagt og uden fokus på sprogets formelle side. Men på den anden side fremhæves det at samtidig kan tilegnelsen bestå af regler der tilegnes i planlagt sprogbrug og reglerne gøres tilgængelig til senere brug.

Ellis finder også frem til at der eksisterer en fælles udviklingslinie for den tidlige sprogtilegnelse. Med udgangspunkt i en række længdeundersøgelser fremstiller Ellis følgende udviklingslinie:

Det meget tidlige intersprog kan karakteriseres ved en fast ordstilling og ved reduktion af de propositionelle elementer i ytringen (semantisk simplificering). Som næste fase "fyldes" positionerne ud med de manglende aktører, og da der samtidig tilknyttes modale størrelser, forekommer der variation i ordstillingen. Fx placeres nægtelsen internt og ja/nej-spørgsmål produceres ved inversion. Først i tredje fase forekommer der yderligere kompleks syntaks (sammenknytning af propositioner og angivelse af baggrundsinformation ved underordning fx) På alle tidspunkter anvender learnere uanalyserede helheder (Holmen 1990: 33-34).

Ifølge Ellis' teorier forekommer grammatikaliserede sætninger først i tredje fase.

2.4 Funktionshypotesen

Funktionshypoteserne kan deles i to grupper. Grupperne har bl.a. det tilfælles, at begge grupper teoretikere, bygger på et funktionelt sprogsyn. Et

funktionelt sprogsyn handler om tilegnelse og interaktion og at alle aspekter af grammatikken fx, udvikler sig på baggrund af de kommunikative omgivelser. Ved hjælp af nogle generelle kognitive mekanismer tilegner barnet og voksne L2 elever sig grammatik igennem interaktion. Hovedeksponenter inden for disse teorier er E. Hatch, C. Sato og T. Givon (Lund 1997: 28).

Udover at beskrive funktionshypotetikerne teorier er det også meningen i dette afsnit, at gøre rede for Lunds kognitivt baserede tilegnelseshypotese.

Det sprogsyn der var herskende i forskningen, helt fra behavioristernes tid og op igennem 1980'erne og 1990'erne, beskæftiger sig først og fremmest med, hvordan eleven opnår en grammatisk kompetence. Med Funktionalisterne sker der så en ændring i sprogsynet og hvad man bruger sproget til.

Funktionalisterne ser på sprog som intentionelt betinget: Formålet med sprog er kommunikation; formålet med grammatik er at sætte kommunikation i stand (Lund 1997: 102).

På baggrund af en række empiriske undersøgelser hævdes det, at alle aspekter af grammatikken, udvikler sig på baggrund af de kommunikative omgivelser. Det er igennem nogle kognitive mekanismer at eleven, igennem interaktion, tilegner sig sprogets grammatik. I Givons teorier bevæger sproget sig fra en diskursbaseret pragmatisk kodning, mod en mere grammatikaliseret og syntaktiseret kodning (Lund 1997: 101-104).

Det tidlige intersprog er således karakteristisk ved den pragmatiske kodning: Læreren koder ikke i subjekter og prædikater, men i topic-comment og/eller gammel og ny information... Senere sker der en gradvis grammatikalisering og syntaktisering af sproget; læreren taler ikke længere i topic-comment relationer men i subjekt-prædiakt relationer; verberne bliver mere komplekse; de grammatiske morfemer tilføjes, og taletempoet øges (Lund 1997: 107).

Lund kritiserer Givons teorier bl.a. for, at han ikke tager hensyn til voksne elever og deres allerede baserede viden. Hun kritiserer også, at i hans beskrivelse af den gradvise grammatikalisering, tager han hverken semantiske eller pragmatiske funktioner i betragtning. Men til trods for disse indveninger udtrykker Lund følgende om Givons hypotese:

Med den omtalte kritik in mente, mener jeg under alle omstændigheder at vi hos Givon finder et godt og mere helstøbt udgangspunkt for en beskrivelse af intersprogsudviklingen, end vi har set i de tidligere hypoteser, ikke mindst på grund af hans funktionelle grundsyn – og det er til trods for at hans primære ærinde ikke er andetsprogstilegnelse (Lund 1997: 111).

Lund konkluderer i sin bog (1997: 302-314), efter grundigt at have gennemgået de forskellige teorier om sprogtilægnelse, at andetsprogstilægnelsen ikke kan forklares uden et funktionelt sprogsyn. Samspillet mellem elevens L1 og det input eleven møder i L2, har afgørende betydning for tilægnelsen og dermed afviser hun teorierne om de strukturelle udviklingssekvenser. Hun konkluderer også at i andetsprogstilægnelsen forholder det sig sådan, at de forskellige "retninger" ikke snakker sammen og, at der er opsplittning mellem "grammatisk form" og "semantisk, pragmatisk indhold" og denne opsplittning forhindrer at det kan etableres sammenhængstænkning (Lund 1997: 302-302). På baggrund af dette fremstiller hun en sprogmodel, som bygger på et funktionelt sprogsyn.

For at lære et nyt sprog skal læreren tilegne sig nye sproglige udtryk, og for at kunne bruge dem adækvat skal han/hun finde frem til hvilke grammatiske, semantiske og pragmatiske funktioner de nye udtryk dækker. Han/hun skal for store dele også tilegne sig et nyt indhold; at lære et nyt sprog er ikke blot at hælde gammel vin på nye flasker (Lund 1997: 309).

Dette er kernen i Lunds sprogmodel og hun lægger vægt på, at for at kunne tilegne sig et sprog skal mindst fire hovedkomponenter tilegnes, nemlig: a) Selve det sproglige udtryk, b) læreren skal gennem systematisering og kategorisering, finde ud af efter hvilke grammatiske, strukturelle principper, de sproglige udtryk er organiseret, dels i ordklasser, dels i syntaks og morfosyntaks. C) Læreren skal finde frem til hvilke(n) semantisk(e) funktion(er) de sproglige udtryk dækker over og d) læreren skal kunne aflæse udsagnets pragmatisk funktioner (Lund 1997: 310-311).

Ifølge Lund (1997: 313-314) er formålet med modellen blandt andet at vise at hele sproget ikke kan læres ved kun at lære grammatikken. Grammatikken er kun ét lag af flere som skal tilegnes og den indgår, som de andre lag i en situationel og en sociokulturel ramme.

Ifølge Lunds teorier står det klart, at grammatikken ikke er noget man skal lære isoleret, men indlæring af grammatikken er en nødvendig del af et større system.

I begyndelsen af kapitlet blev der stillet spørgsmål om hvor vidt det gavtede eleverne at de blev undervist i sprog, eller om det måske var nok hvis læreren sørgede for at der var input nok. Efter at have gennemgået disse sprogtilægnelsesteorier står det klart at i de nyere teorier (jf. Fokus på form)

lægges der vægt på undervisning og noticing af visse dele af sproget, nemlig grammatikken. Men i nogen af de ældre teorier anses det som tilstrækkeligt at sørge for at der er input nok.

3. Tilegnelse af grammatik

I det følgende fokuseres der på definitionen af grammatik. Grammatikken har i lang tid spillet en væsentlig rolle i fremmedsprogsundervisningen og mange vil nok kunne huske fremmedsprogsundervisning delt op i læsning/oversættelse og grammatik/øvelser. I forrige kapitel blev der gjort rede for forskellige teorier om sprogtilegnelse og de teorier der blev gjort rede for blev valgt ud fra de forskellige syn teorierne har på tilegnelse af grammatik.

3.1 Hvad er grammatik?

Hvis man slår ordet grammatik op i Nudansk ordbog, lyder forklaringen som følger: "læren om et sprogs bygning (bøjning, ordføjning)" (Jacobsen, Ferlov et al (red.) 1984: 351). Ser man på flere forklaringer af hvad grammatik er kan man bl.a. finde denne: "Grammatisk kompetence henviser til noget, der ligger i hjernen, en neuropsykologisk størrelse. Dette svarer til den internaliserede grammatik, der er et resultat af førstesprogstilegnelsen" (Færch 1989 : 183). Ifølge Færch (1989: 183-184) kan grammatik defineres på flere måder end den her for oven nævnte. Deskriptiv grammatik er fx beskrivelser af produkterne som kommer ud af den mentale grammatik. Pædagogisk grammatik er grammatisk beskrivelse, som tjener pædagogiske formål og kan støtte fremmedsprogsindlæring. Således kan grammatik bruges til forskellige formål. Derfor er det afgørende at gøre sig klart, når man omtaler grammatik, hvad man forstår ved begrebet eller med andre ord, hvilken slags grammatik, der er tale om. Som det fremgår af følgende citat definerer Hedeveg grammatik som læren om sprogets struktur og former.

Struktur skal forstås som sprogets syntaks; til former regnes både verbers og substantivers morfologi og grammatiske kategorier såsom artikler og pronomener. Kort sagt handler grammatik om fremmedsprogets kode på sætningsniveau som på tekstniveau, i talen som i skriften (Hedeveg 2003: 15).

I Rutherford (1987: 16-18) beskrives grammatik som noget der både før og nu har været kernen i sprogundervisningen hos mange sproglærere. Disse sproglæreres syn på grammatikundervisningen indeholder ifølge Rutherford som regel to dele.

1. a belief that language is built up out of sets of discrete entities and that language learning consists of the steady accumulation of such entities by the learner.
- 2.a belief that the essential characteristics of the entities (e.g. the "rules" for their formation) can be directly imparted to the learner through teaching (Rutherford 1987: 17).

Ifølge den forskning der blev gjort rede for i kapitel 2 holder det ovenfor skrevne næppe stik. Det kan være at nogen sproglærere tænker sådan i dag men nogen af dem har antagelig fået et andet syn på sprogtilegnelsen og grammatikundervisningen efter at have fået tilgang til litteratur og forskning på feltet. Men ingen tvivl om at grammatik stadigvæk spiller en vigtig rolle i mange sproglæreres undervisning.

Auður Hauksdóttir (2001: 288) finder frem til i sin undersøgelse at 61,2% af dansklærere i islandske grundskolers afgangsklasser, bruger grammatik- og oversættelsesmetoden i deres undervisning. Ifølge samme undersøgelse går lærernes grammatikundervisning meget på isoleret grammatik, træning og udendadslære af verber fx. Ifølge denne undersøgelse ser det ikke ud til at de nyere undervisningsmetoder i høj grad, er nået frem til den islandske grundskole.

Spørgsmålet er hvilken betydning de forskellige lærere lægger i ordet grammatik. De fleste kan nok være enige i Hedevangs forklaring dvs. grammatik handler om form og struktur men antagelig er det forskelligt, hvordan de forskellige lærere arbejder med form og struktur og hvor stor en rolle grammatikken spiller i undervisningen. Nogle lærere ser på grammatik som noget, der også indebærer tekstkompetence og pragmatisk kompetence (jf. afsnit 1.3.2).

Johannes Wagner (1997: 59) definerer grammatik som noget der i den mest abstrakte betydning er en model (teori) om sprog og som traditionelt har omfattet bøjningslære og syntaks. Nyere grammatikker inddrager ofte fonetiske/fonologiske aspekter og måske også tekstuelle, pragmatiske og logiske forhold. "Grammatik er en teori om og et analytisk redskab til at forstå sprog "per se"" (Wagner 1997: 59). Den abstrakte form for grammatik kaldes deskriptiv grammatik, idet den beskriver et bestemt sprogs opbygning. Sprogvidenskaben har fremavlet forskellige modeller til denne opgave: traditionelle, generative, funktionelle, tekstuelle grammatikker osv. De vil

aldrig være fuldstændig dækkende, idet de altid vil være bundet til bestemte varianter af sproget. Nogle modeller er mere velegnede end andre til at beskrive bestemte aspekter af et sprog. Som konsekvens heraf blander skolegrammatikker ofte forskellige modeller sammen, gerne uden at oplyse brugerne om at de gør det. Deskriptive grammatikker skæres ofte ned til mindre udgaver til brug i modersmåls- og fremmedsprogsundervisningen. Herved bliver de til præskriptive grammatikker, dvs. at de oplyser om, hvordan man burde bruge et sprog.

I dette speciale defineres grammatik som læren om sprogets struktur og former.

3.2 Tilegnelsen

Lund (1997) drøfter vigtigheden af, at i tilegnelsen af grammatikken ikke sker isoleret, dvs. ved siden af den øvrige undervisning, jf. følgende:

At kunne grammatiske regler er ikke et mål i sig selv når man skal lære et sprog, men det kan være et af de midler der skal til for at nå målet – målet som er at kunne bruge sproget som redskab for kommunikation og interaktion i forskellige kontekster og med forskellige formål, mundtligt som skriftligt (Lund 1997: 6).

Dette synspunkt uddybes nærmere senere i afsnit 1.3.4.3 "Fokus på form". Lund foreslår at man i stedet for at tale om grammatiktilegnelse skulle tale om systemtilegnelse.

Her er det interessant at se tilbage til afsnit 1.2.4, til Givon og funktionalisternes ideer. *Funktionel grammatik* sådan som funktionalisterne ser den, er en anden måde at beskrive sprog på end den traditionelle strukturlingvistik (Holmen 1990: 39). Den kommunikative funktion er sprogets hovedfunktion hvor det syntaktiske og det semantiske er underlagt det pragmatiske. Som selve begrebet funktionel grammatik indebærer er det sprogets funktion som er hovedsagen og grammatik er noget man lærer ved at bruge sproget kommunikativt. I afsnit 1.2.4 gøres der kort rede for Givons teorier. Lad os nu uddybe nærmere, hvad Givon mere præcist forstår ved tilegnelse af grammatikken.

Ifølge Givon, udvikles sproget fra at være et transparent kommunikativt system styret af semantiske og pragmatiske principper, til et mere uigennemskueligt og komplekst system, styret af grammatiske principper

(Holmen 1990: 45). Automatisering er en vigtig del af tilegnelsesprocessen. Givon mener at eleven generelt har en begrænset kapacitet til at bearbejde information og at han derfor er nødt til at vælge hvilken del af den sproglige produktion opmærksomheden henledes til – efter som opmærksomheden oftere er på en bestemt del, automatiseres den og derved frigøres kapacitet til at fokusere på andre dele af den sproglige produktion (Holmen 1990: 46). I forrige kapitel nævnes forskellige synsvinkler angående modersmålets rolle i tilegnelsen. I den tidlige tilegnelsesforskning, var der nærmest tale om to yderpoler som nu delvis har nærmet sig hinanden. Det er dog ikke sådan i dag at alle er enige, om modersmålet påvirker fremmedsprogstilegnelsen og i givet fald, på hvilken måde. Betyder det fx noget for grammatiktilegnelsen i fremmedsprog om eleven har styr på sit eget modersmåls grammatik? Det er nærliggende at konkludere at jo bedre grund man har at bygge på jo mere solidt bliver ens hus.

Lund er i flere henseender enig med Givon. Det gælder fx det udgangspunkt at uanset hvor meget eller lidt vi fokuserer på grammatik så er det vigtigt at grammatikken er tæt bundet til semantikken og pragmatikken. Hos Lund hersker der ingen tvivl om at elevernes sprog skal gradvis grammatikaliseres. "Eleverne har brug for systemer og det er en abstraktion. Spørgsmålet er om man kan gøre noget til at lette denne grammatikalisering" (Lund 1997:10). Hvis det eleven stræber efter, er at finde betydning i de sproglige systemer, så må det være sådan undervisningen skal foregå. Eleverne skal have hjælp med at betydningstilskrive de systemiske dele af sproget. Herved gøres systemerne konkrete og forståelige. Og her ligger grundbetingelsen for tilegnelse. Først i det øjeblik eleven har fået knyttet et mere abstrakt system til et bekendt og mindre abstrakt indhold er han i stand til at tilegne sig det. Først efterfølgende vil læreren blive i stand til at operere, inden for den i sig selv mere abstrakte kategori.

I stedet for at tale om at man som lærer bliver bedre og bedre til at tænke abstrakt, mener jeg snarere at vi må sige at man som lærer bliver bedre til at gøre abstrakte kategorier konkrete. Det gælder al læring.

Hvis eleverne kæmper med at betydningstilskrive systemer, må vi naturligvis gøre vores til at fremme denne proces ved altid at sørge for at systemarbejde foregår inden for et semantisk, pragmatisk betydningsunivers (Lund 1997:10).

Lund fremhæver vigtigheden af at al læren om grammatik, sker i betydningsfuld sammenhæng. Når man ser på grammatik på denne måde bliver den, ifølge forskeren Corder (1973: 331) noget som skal hjælpe eleven til at lære hvad det nu er han lærer, men ikke nødvendigvis *det* han lærer. Grammatikken kan være et hjælpemiddel til at lære sproget, men ikke selve målet med at lære sproget.

Den litteratur der er lagt til grund for dette afsnit peger for det meste i den samme retning dvs. at grammatisk færdighed er en forudsætning for fornuftig sprogbrug men det er på ingen måde selve målet med at lære sprog.

Sprog er også et socialt fænomen. Det er afhængigt af den specifikke situation og har sit eget indhold (sociokulturelt) (Watts 1997: 39).

Her udtrykker Watts sin mening om sproget som et kommunikativt redskab. Som tidligere nævnt har der i gennem årene været to kontrasterende yderpoler i diskussioner om forholdet mellem sprogindlæring og grammatik. Der er mere eller mindre tale om en fundamental distinktion mellem to sprogsyn:

"Strukturalisterne" mener, at det, eleverne skal lære, er en kode, som de så bagefter kan bruge til at kommunikere med, mens "funktionalisterne" ser det som deres opgave at få eleverne til at interagere (og herigennem opbygge sproget) (Holmen 1988: 87).

Ifølge Jensen (2004) kan man se dette skift gennem lang tid, skiftevis handler det om formalisme og aktivisme, altså mellem et fokus på sprogets formelle egenskaber og dets funktionelle. Det er ikke kun i det 20. århundrede at man ser det, men helt tilbage til antikken og middelalderen. I det 20. århundrede har det så været grammatik og oversættelsesmetoden som har fokuseret på formelle aspekter, den direkte metode har mere fokuseret på det talte sprog. De audiolingvale metoder fokuserede også mest på kommunikation, mens de kommunikative tilgange var igen aktivistiske ligesom de fleste af de mindre kendte metoder.

I de såkaldte KUP-rapporter hævdede en række sprogforskere at de kommunikative metoder var årsag til elevernes manglende kendskab til og interesse for sprogets formelle sider og til deres ukorrekte sprog. De blev dog modsagt af fremmedsprogspædagoger, som på baggrund af

tilegnelsesforskningen og ikke mindst sociolingvistiske teorier, talte for de kommunikative metoder, ved at påpege, at der ikke var tale om enten eller, men at form og indhold hænger sammen, også i kommunikativ undervisning. Forskning i kognitiv psykologi og sprogtilægnelse har vist at tilegnelsesprocessen på nogle områder behøver en vis fokus på form – altså fokus på sprogets formelle sider. Generelt viser forskningen, at det optimale fokus på sprogets formelle sider er i kontekster, dvs. eleven fokuserer primært på meningen, men elevens opmærksomhed skifter til fokus på form, når der opstår problemer under enten reception eller produktion af sproget. Forskningen viser at tilegnelse af grammatik fungerer mest optimalt, når fokus rettes mod både de funktionelle og de formelle sider. Holmens forskning viser fx, at både grammatikken og semantikken spiller en vigtig rolle i elevernes sprogudvikling. På den ene side bliver elevernes sprog mere og mere kompleks grammatisk; på den anden side bliver deres ytringer efterhånden mere indholdsrige. Ganske vist er det klart, at begge typer indgår, men det er ikke på forhånd klart, hvad forholdet er mellem de to. Holmens undersøgelse viser at det semantiske niveau er det væsentligste, og at ændringer her frembringer den grammatiske udvikling (Holmen 1990: 47-49).

3.3 Grammatikundervisning

Hvordan skal der undervises i grammatik, for at sikre at eleverne får et redskab i hænderne de kan bruge? Til dette spørgsmål findes der nok ikke et enkelt svar. Der findes dog nogle undersøgelser som kan være til gavn ved planlægning af fremmedsprogsundervisningen.

Ligesom indenfor sprogtilægnelsen er der forskellige teorier som svinger fra, at påstå at det er unødvendigt at undervise i grammatik og over til den anden ende, hvor det anses for at være meget vigtigt at undervise i grammatik. Ofte møder man konstateringer om, at der før i tiden blev der undervist isoleret i grammatik:

Der har været en lang tradition for at grammatikundervisning er adskilt fra den øvrige undervisning, eleverne blev undervist i regler, som typisk skulle læres udenad og bagefter fik eleverne så nogle øvelser de skulle lave for at øve sig i at bruge reglerne (Ohr 1997: 51-52).

Der har været en tendens hos lærere at fokusere på elevernes evne til at overholde fremmedsprogets formregler, hvorimod deres totale meddelelsesfærdighed negligeres dvs. deres evne til at kommunikere – måske på trods af brud formregler og brugsregler...Ligesom det er det letteste for lingvisten at beskrive formregler for grammatiske sætninger, er det letteste for fremmedsproglæreren at rette brud på grammatiske regler og koncentrere undervisningen om indarbejdelse af korrekte strukturer (Jakobsen & Larsen 1977: 77).

Men er det i virkeligheden sådan at det kun var før i tiden? Der foreligger ikke nogen informationer om hvordan det står til i dag i islandske gymnasieskoler med grammatikundervisningen. I Auður Hauksdóttirs (2001) tidligere nævnte undersøgelse (jf. I.3.1) bruger over halvdelen af dansklærere i grundskolen grammatik- og oversættelsesmetoden og der lægges vægt på grammatikundervisningen. Hvordan det står til i gymnasieskolerne foreligger der ikke informationer. Men til trods for at der ikke findes en aktuell forskning om dette emne er der meget som tyder på at der stadigvæk findes skoler/lærere på hver ende af linjen. Som der fremgår af citatet her for oven er det måske det letteste for læreren at holde sig til noget konkret, nemlig grammatiske fejl som er nemme at pege på, rette hos eleven og måle eller tælle til eksamen. Rutherford (1987:3) bekræfter dette også. I diskussionen der foregår blandt fagfolk, både i tidsskrifter og på nettet, om grammatikundervisning og fremmedsprog, kan man se at lærere diskuterer meget formålet med at undervise i grammatik, for nogen er grammatikken måske et vigtigt vurderingsgrundlag, som på en meget konkret måde kan vise hvor meget eleverne har lært af det læreren har undervist. Rutherford påpeger at en af grundene til at lærere måske holder meget fast i den traditionelle grammatikundervisning er at det er forholdsvist nemt, at måle elevernes færdigheder i at bøje verber i tid, gradbøjning af adjektiver osv.

Der findes også lærere hvor grammatikken ikke nødvendigvis er noget der skal måles, men simpelthen er en sidegevinst for eleven når han tilegner sig det fremmede sprog.

Inden for de forskellige undervisningsmetoder ligger der forskelligt syn på bl.a. grammatikundervisning. Siden grammatik og oversættelsesmetoden havde sine gyldne år er der kommet flere forskellige ideer frem. Men ingen af dem ser ud til at have knækket koden og løst en gang for alle hvordan eleverne nemmest tilegner sig grammatikken.

Da de kommunikative undervisningsmetoder kom frem, kom der også et andet syn på grammatikundervisningen, såvel som de andre dele af sprogundervisningen (se nærmere herom i afsnit I.3.4.1 og I.3.4.2) (Richards & Rodgers 1986: 1-3).

En af de nyere metoder som har fået en del opmærksomhed er Fokus på form (jf. afsnit I.3.4.3). Den udvikledes for det meste i 1990'erne og i denne metode fokuseres der først og fremmest på sprogets form, men dog i sammenhæng med de øvrige dele af sproget. I afsnit I.3.4 bliver der gjort nærmere rede for forskellige undervisningsmetoder og deres syn på grammatikundervisningen.

Gennem tiderne har der været debat i gang mellem sproglærere om hvor vidt man nu skulle undervise i grammatik eller ej. Hedevang (2003: 9) fremsætter den hypotese at mange af sproglærerne har taget stilling, for eller imod grammatikundervisning, uden at have kendskab til, hvad forskningen kan bidrage til mht. forholdet mellem fokus på form og struktur og fremmedsprogsindlæring. Ved at sætte sig ind i den diskussion som har fundet sted over et stykke tid, i sproglærernes tidsskrift, Sprogforum, kan man se at holdningerne til, hvor meget der skal undervises i grammatik og hvilken metode skal bruges varierer meget. I sin artikel i Sprogforum udtrykker Henning Nølke følgende om dette emne.

Sproglig præcision bygger primært på grammatisk viden, viden om syntaks og morfologi.
Kun gennem grammatisk viden kan vi fange de fine sproglige nuancer og dermed lidt bedre forstå, hvordan fremmedsprogede oplever og registrerer sig selv og verden, og hvordan de udtrykker tanker og følelser. Naturligvis er der et gensidigt spil mellem sætningsgrammatikken, tekstlingvistikken og pragmatikken. Men det fundament der leverer de sproglige redskaber og byggeklodser, er og bliver grammatikken (Nølke 1996: 45).

Her kan vi se at Nølke deler mening med fx Lund (jf. I.2.4) men Nølke understreger måske mere end Lund hvor vigtigt et redskab grammatikken er når eleverne skal til at bruge sproget. Nølke forklarer videre at eleverne har brug for solid grammatisk basisviden og samtidig understreger han at grammatik og tekst hænger uløseligt sammen. Dvs. grammatikken er vigtig men den skal læres i sammenhæng med resten af undervisningen. Hans forklaring på at grammatikken, hos mange, er smidt helt væk er:

...at man har "glemt" den helt nødvendige sammenhæng mellem grammatik og sproglig udfoldelse – produktivt såvel som receptivt – og det har ført til, at der har været en tilbøjelighed til, at grammatikken blev mål i sig selv (Nølle 1996: 46).

Som tidligere nævnt (jf. afsn. 1.3.1) kan grammatik forklares på mange forskellige måder. Wagner (1997: 59-60) udtrykker sin mening om grammatikundervisningen i Sprogforum. Ifølge ham er grammatik et centralt element i fremmedsprogsundervisningen. Grammatikken bruges til at forklare målsprogets systematik, og så håbes det at eleverne derved lærer sproget. Men den grammatik, som eleverne bliver undervist i, er noget helt andet end det de så bruger når de skal udtrykke sig.

Den første er en pædagogisk model baseret på en deskriptiv grammatik, den sidste er en kognitiv (mentale) størrelse som vi ved forholdsvis lidt om. Denne mentale grammatik er igen en kompliceret størrelse: sproglig produktion fungerer anderledes end sproglig forståelse. Som konsekvens må vi antage at sprogbrugere har andet og mere i hovedet end deskriptive grammatiske regler. Psykologvistikken har fundet ud af nogle ting om den mentale grammatik. F.eks. at det er væsentligt at skelne mellem viden og færdighed (deklarativ viden og procedural viden), dvs. mellem det man kan forklare og det man kan gøre. De to former for viden er ikke identiske, og der er flere teorier om hvordan de er forbundet med hinanden. Vi ved i dag, at deklarativ viden ikke spiller nogen større rolle for produktion af (tale)sprog. Denne form for grammatik er mere anvendelig til rettelser af skriftsproglige tekster. Der er ikke identitet mellem den deskriptive grammatik og den mentale grammatik (Wagner 1997: 60).

Her deler Wagner synspunkter med fx Krashen som lægger vægt på at sproget læres i kommunikativ sammenhæng, dvs. tilegnelse gennem forståeligt input (jf. afsnit 1.2) Men når man i grammatikundervisningen, bevidst fokuserer på form bliver det aldrig andet end indlæring, som ifølge Krashen, aldrig kan blive til andet end eksplicit viden og ikke implicit viden, som er forudsætningen for flydende brug af målsproget. Det vil sige denne formfokuserede undervisning gør, at eleven får en bevidst eksplicit viden, et redskab til at korrigere med, ikke et redskab som producerer sprog (Hedevang 2003: 19-22).

Ifølge Hedevangs konklusion nås de bedste resultater hvor grammatikken er blevet kontekstualiseret. Grammatikken skal altså integreres i den øvrige sprogundervisning. Også dette er langt fra enkelt, idet der findes forskellige holdninger til hvordan dette skal foregå. Skal der fx først fokuseres på grammatikken og efterfølgende sætte den i kommunikativ sammenhæng, eller skal grammatikken og kommunikativ funktion præsenteres samtidig? Ifølge

Doughty & Williams (1998: 245) behøver man ikke nødvendigvis at vælge enten eller, man kan med fordel bruge metoderne lidt skiftevis. For at løse den svære opgave at oparbejde procedural viden hos eleverne, dvs. at der er en bevægelse fra viden til færdighed, kommer Hedevang med tre bud. Det ligger for det første klart at færdighedstilegnelse tager tid. For det andet bør undervisningen ikke kun bestå af produktive øvelser og for det tredje er det vigtigt at eleverne får tid til at forstå en bestemt målstruktur før de bringes til at producere sprog som indeholder denne målstruktur.

Det fremgår af dette at grammatikundervisning er mere end regler som eleverne lærer udenad og som de bagefter sættes til at træne vha. bestemte øvelser eller grammatiske opgaver, for at træne denne regel de lige har lært. Opfattelsen af ordet grammatikundervisning kan variere fra person til person, hvilket betyder at det til tider er svært at snakke om grammatikundervisningen som en fast størrelse. I dette speciale er der blevet talt om *direkte grammatikundervisning* og med dette begreb menes der den undervisningsform hvor læreren introducerer en bestemt regel for eleverne for bagefter at lave øvelser, med det som mål at automatisere denne bestemte regel. Diskussionen her ovenfor taget i betragtning kan det konstateres at spørgsmålet om grammatikundervisning eller ej er større end bare at omfatte direkte grammatikundervisning. Grammatikundervisning kan være så meget andet end en grammatikbog med øvelser.

I Hedevangs konklusioner er der ingen tvivl grammatikundervisningens vigtighed, som følgende citat viser:

Grammatikundervisningen skal (for)blive en del af kommunikativ fremmedsprogsundervisning, fordi lærnere, der modtager fremmedsprogsundervisning inklusive eksplicit fokus på form og struktur, øjensynlig lærer hurtigere, opnår større korrekthed og fluency samt en bedre endelig fremmedsproglig kompetence, en lærnere, som får fremmedsprogsundervisning eksklusivt fokus på grammatik (Hedevang 2003: 69).

3.4 De forskellige undervisningsmetoders syn på grammatikundervisning

Inden for fremmedsprogsundervisningen har man brugt forskellige metoder for at undervise i fremmede sprog. Grammatikundervisningen har forskellig rolle og indgår på forskellig vis, afhængigt af hvilken metode, der er tale om. I

det følgende gøres der rede for grammatikkens rolle inden for tre undervisningsmetoder. Det drejer sig om Grammatik og oversættelsesmetoden, De kommunikative undervisningsmetoder og Fokus på form.

3.4.1 Grammatik og oversættelsesmetoden

Grammatik- og oversættelsesmetodens rødder ligger langt tilbage i tid. Den stammer fra de klassiske sprogs tid, især latin og er blevet brugt som forbillede for fremmedsprogsundervisning i mange år. Metoden udsprang fra en tysk ideologi og var især dominerende i Europa fra 1840'erne til 1940'erne. I USA var den kendt under navnet den preussiske metode. Den bliver tit snakket om som noget der var, men den har levet videre i en mildere udgave i mange lande og bliver brugt endnu. Som metodens navn tilkendegiver, er metodens mål først og fremmest at oversætte og lære grammatik eksplicit. Målet med at lære et fremmedsprog er, at kunne læse sprogets litteratur og på den måde træne og udvikle sin mentalitet. Grammatik skal læres udenad dvs. morfologiske og syntaktiske regler og undtagelser fra reglerne er særdeles vigtige. Der bruges lang tid på stiløvelser, hvor man netop tager fat på reglerne og undtagelserne fra dem. Det at lære et nyt sprog handlede først og fremmest om at huske regler og fakta med det for øje, at have kontrol over sprogets syntaks og morfologi. Elevernes modersmål spillede her en vigtig rolle dvs., da man lærte de grammatiske regler refererede man til modersmålets struktur og regler. Fokus lå på at kunne læse og skrive og nærmest ingen vægt blev lagt på at kunne forstå og snakke. Elevernes modersmål blev brugt til undervisningen, til at forklare regler og til at sammenligne målsproget med modersmålet (Richards & Rodgers 1986: 3-5 og Auður Hauksdóttir 2001: 49-52).

Consequently, though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory (Richards & Rodgers 1986: 4-5).

Der ligger ikke nogen sprogvidenskabelige teorier til grund for grammatik- og oversættelsesmetoden og latinen blev brugt til at opbygge en struktur for målsprogets undervisning. Den lingvistiske kompetence, som indeholder viden om syntaks, morfologi, udtale og ordforråd er kernen i metoden.

3.4.2 De kommunikative undervisningsmetoder

De kommunikative undervisningsmetoder som fremkom sidst i 1960'erne, er en fællesbetegnelse for en bestemt tankegang inden for sprogundervisningen. En tankegang, hvor der sigtes mod kommunikativ kompetence og dette gøres bedst ved at bruge målsproget til kommunikation. De kommunikative undervisningsmetoder opstår som en slags svar på Chomskys teorier og undervisningsmetoder som den audiolingvale metode og situationsbaseret undervisning. Der er ikke tale om en bestemt metode, men flere forskellige retninger inden for den kommunikative tankegang, som har nogle kernebegreber tilfælles.

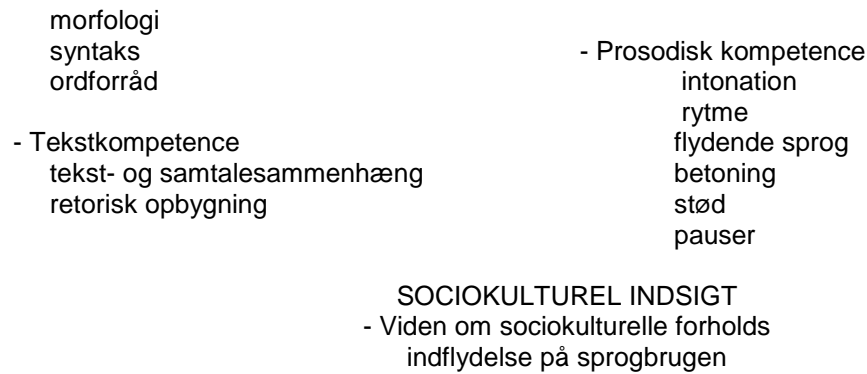
Common to all versions of Communicative Language Teaching, however, is a theory of language teaching that starts from a communicative model of language and language use, and that seeks to translate this into a design for an instructional system, for materials, for teacher and learner roles and behaviors, and for classroom activities and techniques (Richard & Rodgers 1986: 69).

Som det fremgår her for oven, bygger de kommunikative metoder på nogle bestemte sprogteorier, hvor udgangspunktet er at sprog og kommunikation hænger sammen. Sprogsynet i de kommunikative metoder er funktionelt og sprogsynet påvirker hvordan man opfatter sproget som størrelse. Hvad grammatikken og dens rolle angår er den også funktionel (Richards & Rodgers 1986: 64-83 og Auður Hauksdóttir 2001: 64-77).

Der findes forskellige modeller som forklarer den kommunikative kompetence, Færch (1984) og Lund (1999) har begge to fremstillet modeller og på figur 2 ses modellen som den fremstilles i Lund (1999: 12).

K O M M U N I K A T I V K O M P E T E N C E

SPROGBYGNINGSKOMPETENCE	PRAGMATISK KOMPETENCE
- Lingvistisk kompetence fonologi ortografi	- Sproghandlingskompetence - Sociokulturel sprogbrugskompetence



Figur 2: Den kommunikative kompetence

I en meget forenklet udgave kan man sige, at hvis man vil være kommunikativt kompetent skal man beherske følgende elementer i sproget: Lingvistisk kompetence, tekstkompetence, sproghandlingskompetence, sociokulturel sprogbrugskompetence og prosodisk kompetence. I dette speciale er det først og fremmest dele af sprogbygningskompetencen som er af interesse, dvs. dele af den lingvistiske kompetence og af tekstkompetencen. Derfor bliver der kun gjort rede for disse to elementer af de kommunikative kompetencer.

Men hvad menes der med kompetence? Følgende er der en forklaring på det:

Kompetence er at have en evne eller bevidsthed, som man kan transformere til færdigheder, når man kommer i ukendte situationer (Beck & Gottlieb 2002: 70-73).

3.4.2.1 Lingvistisk kompetence

Lingvistisk kompetence er det man kunne kalde sprogets formregler, de fonologiske, ortografiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske regler samt det ordforråd en sprogbruger må overholde, hvis hans sproglige produktion skal accepteres af andre indfødte sprogbrugere som grammatisk korrekt, dvs. som mulige sætninger på det pågældende sprog. (Jakobsen & Larsen 1977: 75-76)

Inden for lingvistisk kompetence er der som sagt flere forskellige delområder og i dette speciale er det morfologien som sættes i fokus. Som tidligere nævnt er det ikke nok at beherske de formelle lingvistiske systemer hvis man vil være kommunikativ kompetent, men på den anden side kan man heller ikke så godt klare sig uden.

For at kunne bruge et nyt sprog til interaktionelle formål skal man kunne de systemer sproget er underlagt, inden for såvel syntaks, morfologi, ordforråd

som fonologi og ofte også ortografi. Uden disse redskaber, ingen vellykket kommunikation. Syntaksen, morfologien, ordforrådet og fonologien eller ortografien er blandt sprogets grundbestanddele, og den måde vi organiserer sprogets elementer på inden for det enkelte udsagn, har indflydelse – ikke blot på budskabet i dette udsagn, men på såvel den nære som den fjerne sproglige kontekst, og således på hvordan modtageren forstår budskabet (Lund 1999: 13).

Der hersker nok ingen tvivl om at morfologien er en af de vigtige byggeklodser i sproget selv om morfologien som mål i sig selv ikke skal være det styrende element i sprogtiltagelsen. Men hvor vigtigt er det at kunne udtrykke sig grammatisk korrekt? Det er selvfølgelig forskelligt fra situation til situation hvor vigtigt det er for forståelsen, at der bliver snakket grammatisk korrekt, men i nogen tilfælde kan det være afgørende.

For store problemer med formen bevirker støj på kommunikationen, det vil sige man risikerer at modtageren fokuserer mere på den sproglige form end på det som er det centrale, nemlig indholdet. De formelle problemer kan også blive så store at kommunikationen bryder sammen og endelig risikerer man at modtageren tager et ubehjælpsomt sprog som udtryk for ens intellektuelle formåen (Lund 1999: 23-24).

Forkert brug af grammatiske bøjninger kan også forårsage misforståelser og kan forårsage at budskabet ikke bliver opfattet rigtigt.

Selvom mange ser det som en vigtig del af sprogfærdigheden at kunne bruge sproget grammatisk korrekt, viser det sig i nogen undersøgelser (Jakobsen & Larsen 1977: 80-87) at leksikalske fejl ofte er den afgørende hindring for forståelsen, men grammatiske fejl viser sig at have ingen eller ringe indflydelse. Det samme finder Ellis frem til "Det har vist sig, at de morfologiske fejl ikke giver anledning til større misforståelser eller kommunikationsbrud" (Ellis 1994: 64-65).

Ved at fremhæve dette synspunkt er det ikke meningen at påstå at grammatikken er en unødvendig del af sprogtiltagelsen, tvært imod, men som lærer kan man være tilbøjelig til at være for optaget af grammatisk korrekthed, i stedet for at fokusere på forståeligheden.

Hvad er det så for nogen morfologiske elementer der er vigtige at vægte højt i undervisningen. Det afhænger selvfølgelig lidt af elevernes baggrund, hvad der kan være svært for dem at tilegne sig. Ens modersmål og øvrig kendskab til sprog spiller nok en vigtig rolle her. Hvis elevens modersmål er nært beslægtet med det fremmedsprog han er i gang med at lære hjælper det som regel.

Det er måske værd at understrege, at hvor det drejer sig om indlæring af så nærbeslægtede sprog som de fleste vesteuropæiske, har sprogene hyppigt de samme træk, ... (Glahn 1988 :105).

Det samme mener Lund (1997: 37) og hun understreger at L1 er vigtigt for sprogtiltagelsen og især angående grammatiktiltagelse er ens baggrund vigtig.

3.4.2.2 Tekstkompetence

Efter at have fokuseret på grammatikken, er det nu aktuelt at se lidt på andre vigtige komponenter inden for lingvistisk kompetence, der er afgørende i forbindelse med tekstproduktionen. Mundtlig og skriftlig produktion har mange af de samme elementer eller byggeklodser til fælles, men den skriftlige produktion adskiller sig også fra den mundtlige på nogen områder. I den skriftlige produktion stilles der som regel store krav om en rød tråd og stringent sproglig sammenhæng og som læser bryder man sig ikke så meget om de associative spring, som ofte er karakteristiske for talesproget. Der skal derfor være indholdsmæssig sammenhæng i teksten – kaldet kohærens – både på det mere overordnede plan og mellem de enkelte udsagn. En sammenhængende tekst skal ikke bestå af isolerede sætninger, der ikke har noget med hinanden at gøre. For at opnå kohærens bruges der ofte specielle sproglige udtryk der markerer denne indholdsmæssige sammenhæng – dvs. kohæsonsmarkering. Kohæson kan etableres gennem brug af leksikalske eller grammatiske markeringer. Det kan være pronominer der henviser til allerede introducerede referenter, tempusmarkeringer der angiver den kronologiske sammenhæng i en tekst, eller som forbinder sætningerne dvs. konjunktioner og adverbier. Kohæson og kohærens kan også være til stede på den måde, at ord fra samme semantiske netværk bliver brugt. Har man fx introduceret en skole, kan man efterfølgende introducere andre ord der har med skole at gøre i bestemt form, gående ud fra at læseren har kendskab nok om verden til at kunne forstå sammenhængen (Lund 1999: 26 og Glahn & Holmen 1989: 64-65).

Udover at kunne skrive en sammenhængende tekst skal man også, hvis man behersker tekstkompetence, kende til forskellige teksttyper eller genrer. Struktur på en skrevet tekst kan være forskellig, alt efter hvilket formål den

tjener. I kapitel 4 bliver der nærmere gjort rede for hvilke komponenter der er vigtige i forbindelse med skriftlig kommunikation.

3.4.3 Fokus på form

En af de nyere "retninger", eller måde at vejlede på sådan som Lightbown & Spada (1999) definerer det (jf. citat her for neden), inden for sprogtilgængelsen er *Fokus på form*. Fokus på form er en "metode" hvor eleven får en hjælp på vejen, til at være opmærksom på forskellige træk ved målsproget, afvigende fra modersmålet. Med andre ord eleven skal ikke selv, via hypotesedannelse, finde ud af hvordan målsproget fungerer. Undervisning ifølge Fokus på form går som sagt ikke ud på at undervise direkte i grammatiske former, men igennem kommunikative aktiviteter at henlede lærerens opmærksomhed på aktuelle strukturdele af sproget.

instruction which draws attention to the forms and structures of the language within the context of communicative interaction. This may be done by giving metalinguistic information, simply highlighting the form in question, or by providing corrective feedback (Lightbown & Spada 1999: 175).

Uviklingen af Fokus på form sker for det meste i 1990'erne men kommer måske frem efter at i 1980'erne havde debatten omkring SLA i høj grad drejet sig om hvor vidt undervisningen skulle være formfokuseret eller ej.

Ophavsmændene for denne pædagogiske retning er mange og deles faktisk lidt i grupper, inden for dette overordnede begreb. Blandt de kendte navne er Michael H. Long, Cathrine Doughty og Jessica Williams fra Amerika og Merrill Swain og Patsy Lightbown fra Canada. De forskellige forskere inden for retningen deles som tidligere nævnt lidt i grupper og kan faktisk placeres på linie fra det eksplicite til det implicite – Swain er en af dem der lægger stor vægt på refleksioner over sproglige fænomener, fordi det styrker sprogtilgængelsen og over på den implicite side er Long, der ønsker så lidt indblanding som muligt fra lærerens side.

Men hvad indebærer Fokus på form?

Fokus på form...retter åbenlyst elevernes opmærksomhed mod sproglige elementer i det omfang disse tilfældigt dukker op i lektioner hvis altoverskyggende fokus er betydning og kommunikation (Long 1991: 45-46).

Eller som Long og Robinson (1998: 23) forklarer det; "fokus på form kan ofte karakteriseres ved at opmærksomheden af og til henledes på bestemte sproglige træk – på initiativ fra læreren og/eller en eller flere elever – udløst af oplevede problemer i forbindelse med forståelse eller produktion". Der er her tale om undervisning, hvor den overordnede ramme er kommunikativ, men det ses som hensigtsmæssigt, at elevernes opmærksomhed også med mellemrum rettes mod den sproglige form, fx mod grammatiske, pragmatiske, fonetiske eller leksikalske træk og stadig uden at miste det kommunikative fokus. Forskerne forklarer gerne hvad fokus på form indebærer ved at sammenligne med andre pædagogiske retninger, s.s. *focus on formS* og *focus on meaning*.

Focus on formS byder på en mere traditionel undervisning med isoleret grammatikundervisning, men i fokus på form går man ud fra at eleven allerede er engageret i kommunikation, før hans opmærksomhed rettes mod formelle sproglige træk. Forskellen på focus on meaning og fokus på form er, at focus on meaning generelt ikke inddrager formaspektet, men i forbindelse med sprogtilgængelsesperspektivet antager, at når blot eleven er engageret i kommunikation og betydningsveksling, sker tilegnelse af form af sig selv.

Mange har kritiseret fokus på form og spurgt, om ikke bare det er den gammeldags grammatikundervisning om igen. Men som bl.a. Doughty og Williams påpeger, så er der tale om en meget stor variationsbredde, inden for fælles teoretisk ramme, selv om det understreges at der er enighed om følgende:

Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus-on-form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across (Doughty & Williams 1998: 4).

I Doughty og Williams (1998) argumenteres der for, at for at give eleven mulighed for at opnå den optimale tilegnelse, skal læreren huske at integrere de indholdsmæssige og de formelle sider i undervisningen.

Doughty, som er en af nøglepersonerne blandt forskere der finder fokus på form vigtigt, udarbejdede en undersøgelse i 1991 blandt 20 årige universitetsstuderende i engelsk. Der var tale om tre grupper, to undersøgelsesgrupper og en kontrolgruppe. Undersøgelsen handlede om

relativsætninger. Grupperne læste tekster som indeholdt en mængde relativpronominer. Kontrolgruppen læste teksterne og svarede på spørgsmål lige som de to forsøgsgrupper. Den ene af forsøgsgrupperne fik ekstra hjælp i form af gløsehjælp og instruktion ang. relativsætningernes betydning. Den anden gruppe fik instruktion ang. reglerne for dannelse af sætningerne.

De to forsøgsgrupper klarede sig begge to tydeligt bedre end kontrolgruppen. Ifølge ovenstående kan man konkludere at fokus på sprogets form og struktur er en fordel, men det ser ud til at den traditionelle grammatikundervisning hvor eleverne lærer de grammatiske regler, er lige så effektiv som fokus på form. Undersøgelsens resultat er til gengæld ikke til fordel for bl.a. Krashens teorier om at eleverne lærer sproget hvis bare der er input nok.

Afslutningsvis inddrages Haastrups syn på denne pædagogiske tilgang. Ifølge hende forsøger man med fokus på form at nå det hele.

Fokus på form er...et typisk eksempel på en tilgang, som vil det hele. Det vil sige en tilgang, der forsøger at integrere eller i hvert fald inddrage væsentlige aspekter fra andre `metoder`. Man vil have alting med. Inden for en overordnet kommunikativ ramme vil man inddrage væsentlige formaspekter fra alle sprogets niveauer, idet opmærksomhed på form skal være styret af et ægte kommunikativt behov hos eleven (Haastруп 2004: 7).

4. At udtrykke sig skriftligt

Når man skal udtrykke sig på et sprog, det være sig i tale eller skrift og uafhængig af om det drejer sig om ens modersmål eller et fremmedsprog, er det nødvendigt at beherske forskellige forhold der angår såvel sprogets byggeklodser som normer om genrer, tekstgrammatikken og pragmatik.

”det gælder de systemer der vedrører sætningsopbygning: syntaks og morfologi; det gælder de systemer der binder de enkelte udsagn og afsnit sammen: tekstgrammatikken; det gælder de systemer der skaber forskellige teksttyper og genrer, og endelig de systemer der styrer pragmatikken (sprogbrugen)” (Lund 2000: 1)

Disse ovenfor nævnte elementer er lige vigtige hvad enten vi taler eller skriver på et sprog. I følgende kapitel gøres der kort rede for skriftsproget, skriveprocessen, den grammatiske udvikling i skriftsproget og forskellige teksttyper.

4.1 Skriftsproget

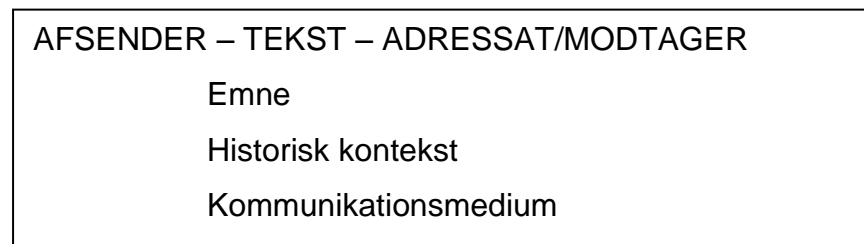
I gennem tiden har det været lidt forskelligt hvordan forskerne ser på skriftsproget, nogen mener at beherskelse af skriftsproget er en selvstændig proces og andre ikke. Der findes dem som mener at skriftsprog simpelthen genspejler andre processer, såsom sprogudvikling og kognitiv udvikling. Inden for den gruppe forskere som mener at skriftsproget er en selvstændig proces er Carl Bereiter (1980: 74-75), som understreger at skriftsproget selvfølgelig er en del af vores sprog som sådan, men at det adskiller sig fra det på mange måder. Skriftsproget er som regel mere koncentreret og hænger sammen på en anden måde end talesproget og indenfor skriftsproget har vi forskellige regler, angående retskrivning, punktummer, sætningsbygning osv. som ikke er relevante i forbindelse med det talte sprog. Den der udtrykker sig på skrift må også trække på en anden slags tænkning end den der snakker, bl.a. fordi at i skrivesituationen er modtageren ikke til stede. Dette kræver en speciel teknik, som indebærer at kunne skrive om begivenheder, oplevelser og andre ting i logisk sammenhæng og at kunne henvise til teksten uden at bygge på fælles oplevelse hos afsender og modtager. Som det fremgår af følgende citat fra Bereiter og Scardamalia er skrivning en af de mest kognitivt krævende opgaver nogen kan blive udsat for.

Writing a long essay is probably the most complex constructive act that most human beings are ever expected to perform. Although there are many other acts of equal or greater complexity...But school and society seem to expect that just about everyone should be able to produce a coherent fourthousand-word essay... (Bereiter & Scardamalia 1987: 20).

Andre forskelle mellem skriftsprog og talesprog, er at skriftsproget er mere planlagt og mere velovervejet end talesproget, som som regel er mere spontant. Det der også kendetegner skriftsproget er, at der i skrivesituationen er tale om en envejs-kommunikation, dvs. der er ikke nogen direkte kontakt mellem afsender og modtager. Det er derfor vigtigt at skriftsproget er så præcist, at modtageren uden vanskeligheder kan følge tankegangen og synspunkterne i det skrevne (Mogensen et al 1996: 32-35).

Ifølge Mogensen fungerer talesproget og skriftsproget på forskellige måder. Flere forskere har udarbejdet kommunikationsmodeller for at give et indblik i hvilke faktorer der har påvirkning og på hvilken måde. Med andre ord, en model som viser hvordan vi kommunikerer med hinanden.

En forenklet udgave af en af disse modeller vises her forneden på figur 3



Figur 3: Kommunikationsmodellen
(Mogesen et al 1996: 35)

Det afhænger af alle elementerne i kommunikationsmodellen, hvordan en tekst udformes. Emnet har fx en stor betydning, vi vælger ord, sætningsbygning og argumentationsform, afhængigt af hvilken teksttype vi bruger. Vi bruger fx ikke samme stil når vi skriver til en ven eller veninde som når vi skriver et offentligt brev. (Mogensen et al 1996: 32-38)

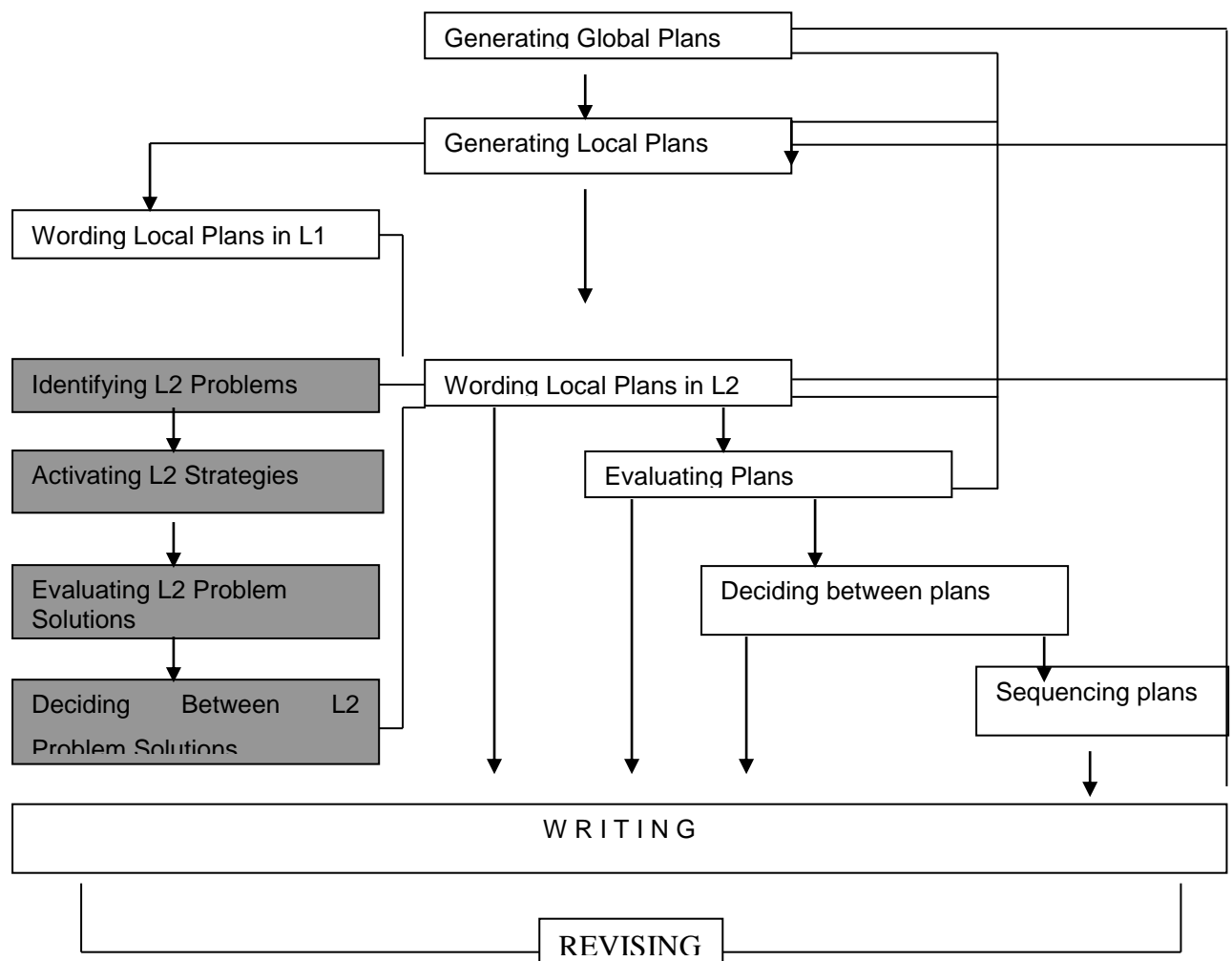
4.2 Skriveprocessen

Som det fremgår i afsnit I.4.1 er skrivning en af de mest kognitivt krævende opgaver nogen kan påtage sig. Det der gør skriftsprogssituationen svær er at skribenten som regel ikke får nogen form for input fra en samtalepartner eller modtager i skrivesituationen. Hvis den kommer, sker det først senere. Der

findes i dag andre typer skriftlig kommunikation end den traditionelle som her beskrives. Udviklingen i skriftlig kommunikation er mere og mere i retning af en samtidig interaktion via computere (elektronisk post og MSN), eller telefon (SMS beskeder). I forhold til den traditionelle skriftlige kommunikation bærer denne type af kommunikation mere præg af talt sprog end skrevet. Skrivning er traditionelt et selvstændigt arbejde, hvor skribenten sidder alene. Skribenten skal derfor alene kunne fastholde teksten og kunne forestille sig en modtager. Modtageren bruger så sin viden om verden til at fortolke teksten, og problemerne kan opstå, hvis modtagerens viden ikke ligner afsenderens. Modtageren kan let ende på herrens mark, hvis teksten er ulogisk, usammenhængende eller for implicit (Frederiksen & Knudsen 1999: 353-355).

Både Bereiter og Scardamalia henviser (jf. citat i I.4.1) i sit arbejde til L1 men skriveprocessen for elever som skriver på et fremmedsprog eller L2 er anderledes end når de skriver på modersmålet. Når en elev sidder og skriver på sit modersmål, har han som regel et større ordforråd end en elev som er i gang med at lære et fremmedsprog. Frederiksen og Knudsen (1999: 365-368) gør rede for forskning i skrivning på L2 og finder frem til at når en L2 skribent er i gang med at skrive, bruger vedkommende mere end ét sprog, eleven trækker både på L1, L2, oversættelser og viden og erfaring. Nogle undersøgelser viser også at op til 40 pct. af L2 lærnere planlægger deres skrivning på L1. Mig bekendt findes der ikke nogen undersøgelser som måler præcist dette hos islandske elever som skriver på dansk. Men tidligere nævnte undersøgelser af Málfríður Þórarinsdóttir (2000) og Björg Hilmarsdóttir (2001) berører dette område. Ifølge Málfríður Þórarinsdóttir er islandske gymnasieelever ikke nået særlig langt i deres udvikling af skriftsproget. Det er derfor nærliggende at konkludere, at skrivning på L2 er en svær opgave for islandske gymnasieelever. Frederiksen og Knudsen gør også rede for Kings model om skriveprocessen som viser at L2 skriveprocessen er anderledes end L1 skriveprocessen (jf. figur 4). Eleven laver sine planer på L1 og formulerer dem derefter på L2. Dette betyder at L2 skribenten først henter informationer fra sin hukommelse og derefter må han bruge en stor del af sin mentale energi på at få nedskrevet og måske oven i købet oversat sine ideer til L2.

I Björg Hilmarsdóttirs (2001) undersøgelse viser det sig at alle informanterne ser ud til at bruge omkring halvdelen af deres samlede produktionstid på pauser, eller i hvert fald til ikke-produktiv aktivitet. Endvidere finder hun frem til det resultat, at de skribenter, der mangler L2-kompetence, er mere tilbøjelige til at lave brud inden for sætningen i deres produktion end dem der har kompetence i L2.



Figur 4: Kings model for kognitive processer i L2 skrivning (Frederiksen & Knudsen: 1999: 366)

4.3 Grammatisk udvikling i skriftsproget

Udover selve skriveprocessen på L2 spiller udvikling af grammatik i forbindelse med udvikling af skriftsproget også en vigtig rolle i forbindelse

med dette speciale. Der er forskellige elementer i skriftsproget som oplyser om skribenten har et veludviklet skriftsprog eller ej. Katharine Perera (1984) har forsket en del i skriveprocessen i forbindelse med L1 hos børn i alderen 7-18 år. Hendes teorier er ganske vist ikke teorier om fremmedsprogstilegnelse, men kan godt være aktuelle her, især angående den grammatiske udvikling i skriftsproget. Modellen som blev vist ovenfor (jf. fig. 3) understøtter dette også idet der menes at skribenter som skriver på L2 trækker på deres færdigheder på L1 når de skriver.

Perera (1984: 245-247) nævner især to elementer hun har undersøgt for at evaluere grammatisk udvikling i skriftsproget. Det første element er sætningernes kompleksitet. Ifølge Perera er grammatisk udvikling nået længere eftersom sætningerne der skrives bliver mere komplekse. Hun understreger dog at det at nogen skriver korte og simple sætninger, behøver ikke altid at betyde at vedkommende ikke kan skrive mere komplekst – det kan også være et spørgsmål om stil. Det andet element er at op til 9 års alderen er børn på et lavere niveau i skrift end i tale, men derefter er udviklingen den, at skriftsproget er mere kompliceret.

Noget der ifølge Perera er et dårligt udviklet skriftsprog er mange tempusskift, somme tider inden for den samme sætning. Brug af hjælpeverber er et godt tegn på at udvikling er i gang. Det samme er tilfældet med ledsætninger, antal ledsætninger vokser efter som udviklingen skrider frem. I begyndelsen er de enkle men bliver så småt mere komplicerede. Der er en bestemt udvikling også i brug af konjunktioner, i begyndelsen er det for det meste sideordnede konjunktioner som *og*, *eller* og *men* der bruges. Efterhånden udvikles disse til mere komplicerede og underordnede konjunktioner.

Málfríður Þórarinsdóttir (2000) finder i sin undersøgelse frem til at islandske gymnasieelever på første år, ikke ser ud til beherske brug af hjælpeverber og i fleste tilfælde foretrækker de at bruge præsens. Hvilket, ifølge Perera må betyde at de ikke er nået så langt i udviklingen af grammatikken i skriftsproget.

4.4 Teksttyper

Der findes forskellige teksttyper, som alle har det til fælles at i teksten skal der være en rød tråd, sådan at læseren kan forstå det som skribenten skriver. Der

findes forskellige måder at skildre tekster efter typer. Jf. fx Mogensen et al (1996: 63) hvor teksterne ganske enkelt inddeles i *faktatekster* og *fiktive* tekster. Det der hovedsagelig adskiller en faktisk tekst fra en fiktiv er at tekstens oplysninger normalt kan kontrolleres og den formuleres på en direkte måde.

En anden måde at dele teksttyper op på findes hos Perera (1984: 215-223) hvor hun fortæller om Brittons og andres velkendte teori om at tekster kan deles i fire forskellige grupper. Disse grupper er: *fortælling (narration)*, *beskrivelse (description)*, *redegørelse (exposition)* og *argumentation (argument)*. Perera har også lavet en anden inddeling som samtidig er en slags udviklingsfaser. Den første fase er *personlig skrivning (expressive writing)* den anden er *fakta skrivning (transactional writing)* og den tredje og sidste er *fiktiv skrivning (poetic writing)*. Den første fase ser hun som en slags grundlag for skrivning og de to andre udvikles ud fra denne grund.

En af de teksttyper der hører til personlig skrivning er private breve. Private breve er ifølge Mogensen (1996: 64-65) informerende, men de kan også være meningstilkendegivende og holdningspåvirkende. I breve stilles der krav om både kohæsion og kohærens som i andre former for fortællinger men breve skal også følge bestemte regler angående udseende. De er forskellige alt efter, om der er tale om offentlige breve eller private breve, men der er alligevel nogle standardregler. Der skal fx være oplysninger om sted og dato. De placeres som regel øverst til højre. Ifølge Politikens håndbog i nudansk kan man undvære stedangivelsen men datoen skal være med.

I breve er der to slags hilsner, en starthilsen og en sluthilsen. Disse hilsner kan variere alt efter hvor formel situationen er.

Ifølge ovenstående skal man, i et brev, helst angive både sted og dato og der skal være en starthilsen til adressaten og en personlig sluthilsen fra skribenten.

4.5 Lix-tal

Opbygningen af teksten og sætningernes længde er et væsentligt element i generel vurdering af en tekst. Som regel forholder det sig sådan at ved at bruge korte sætninger oplever læseren fart og tempo, mens der er mere ro

over en tekst med lange sætninger. En god tekst er ikke nødvendigvis den med de længste sætninger, fordi teksten kan også blive uforståelig hvis sætningerne bliver for komplicerede. Der findes en måde at måle teksternes sværhedsgrad på, det er den såkaldte læsbarhedsindeks eller lix.

Lix blev introduceret af den svenske pædagog C.H. Björnsson (1916-88). Lix-tallet for en tekst opgøres som det gennemsnitlige antal ord pr. periode, dvs. antal ord mellem to punktumer, plus procentdelen af lange ord, dvs. ord på over seks bogstaver. Lix-tal regnes ud efter følgende formel: $Lix = \text{antal ord} / \text{antal punktum} + \text{antal lange ord} \times 100 / \text{antal ord}$. Lix-tallet stemmer godt med den umiddelbart oplevede tilgængelighed af en tekst, men fortæller ikke, hvor let teksten i øvrigt er at forstå eller huske. En tekst med et lixtal på 40 er for voksne middelsvær at læse og en tekst med et lix-tal på 20 og derunder anses for at være meget letlæselig (Mogensen et al 1996: 39).

5. Sammenfatning

I specialets teoretiske del er der blevet gjort rede for specialets mest relevante tilegnelsesteorier, teorier angående grammatiktilegnelse og grammatikundervisning og teorier omkring skriftsproget. Følgende er en kort sammenfatning af kapitlerne i specialets første del.

I kapitel 1 blev der gjort rede for Hedevangs overvejelser om grammatik og grammatikundervisning. På baggrund af hendes konklusioner er det interessant at overveje hvilken betydning konklusionen har for dette speciale.

I kapitel 2 blev der gennemgået 3 forskellige sprogtilenelsesteorier, i forsøg på at finde ud af hvordan man tilegner sig sprog.

I kapitel 2 blev Ellis' teorier også nævnt og han mener at indlært eksplicit viden fx grammatiske regler godt kan bruges senere i sprogproduktionen. Men det der er vigtigt angående grammatikken er at tilegnelsen sker i faser og det er først i tredje fase at grammatikaliserede sætninger kommer. Den sidste hypotese der blev gennemgået bygger på et funktionelt sprogsyn og det indebærer at bl.a. grammatikken udvikles gennem sprogbrug. I slutningen af tredje kapitel får vi så Lunds teorier som passer meget fint til Hedevangs konklusion, dvs. i Lunds teorier står det klart at grammatikken er ikke noget der skal læres isoleret, den er en del af sproget som en helhed og skal læres i sammenhæng med de andre dele.

I kapitel 3 blev der så fokuseret på grammatiktilegnelse, som selvfølgelig er en del af sprogtilenelsesteoriene men fik sit eget kapitel, fordi dette speciales fokus hovedsagelig er grammatikken. Der blev gjort rede for hvilken definition af grammatik der bliver gået ud fra i specialet (jf. afsn. 1.3.1) og endnu engang kommer vi til det, at grammatikken er tæt bundet til andre dele af sproget og skal læres i sammenhæng med dem. Lund nævner især pragmatikken og semantikken som vigtige dele. Kernen i grammatiktilenelsesteoriene kan måske siges med en sætning. *Grammatikken kan være noget man bruger som hjælp til at lære sproget men bliver aldrig målet med at lære et sprog.* Tre forskellige undervisningsmetoder blev nævnt, netop på grund af forskelligt syn på grammatikken. De kommunikative metoder får tit skylden for, at grammatikundervisning af

mange blev lagt til side. Med nye teorier, bl.a. fokus på form, kan man sige at grammatikken bliver genoplivet, dog ikke helt i samme form som i grammatik – og oversættelsesmetoden, men som et led i en større helhed, noget man lærer i sammenhæng med sprogets øvrige dele.

Selv om dette speciale hovedsagelig drejer sig om grammatik var det vigtigt at gøre rede for nogle teorier omkring skriftsproget, dersom informanter blev bedt om at udtrykke sig skriftligt. I lyset af det oven for skrevne, at grammatikken skal læres i sammenhæng med sprogets øvrige dele, er det relevant at vurdere flere dele af informanternes skriftsprog end kun grammatikken. Det at skrive på et fremmed sprog er noget andet end at skrive på modersmålet, skriveprocessen på L2 er mere kompliceret end på L1. Ved at se på grammatisk udvikling i skriftsproget, kan man ifølge Pereras teorier placere hvor eleven er henne i sin udvikling af skriftsproget.

Ud fra de teorier der er gennemgået i de forrige kapitler er det nærliggende at konkludere at det optimale angående grammatikundervisningen er at der ikke undervises isoleret i grammatik og at grammatikken er et vigtigt led i en større helhed. Angående skriftlighed og grammatik er det også vigtigt at huske, hvor meget mere det kræver af en at skrive på L2 end på L1, det er en kompliceret proces og også dér sker der en grammatisk udvikling som ikke følger udviklingen i det talte sprog.

II EMPIRISK DEL

Indledning til den empiriske del

Som tidligere nævnt (jf.s. 1) er formålet med nærværende undersøgelse at analysere tekster fra to grupper gymnasieelever og på den måde få et indblik i deres skriftlige færdighed, med hovedvægt på grammatikken. Som tidligere nævnt (jfr.s 2) er eleverne bevidst valgt fra to skoler som bruger hver sin metode angående grammatikundervisning. Målet med at lave en analyse af teksterne er som sagt først og fremmest at se hvordan det står til med elevernes færdigheder på dansk. Dataerne bliver behandlet både kvalitativt og kvantitativt. Informanterne er kvalitativt valgt ud fra kriteriet, hvilken undervisningsmetode der bliver brugt på til elevernes danskundervisning og dataerne bliver som sagt behandlet både kvalitativt og kvantitativt. Der findes et par islandskd undersøgelser om lignende emne. Den tidligere nævnte (jfr. s. 2) undersøgelse af Málfríður Þórarinsdóttir fra år 2000. *At udtrykke sig skriftligt på dansk – hvordan står det til?* Og en undersøgelse af Björg Hilmarsdóttir fra 2001, *Fra proces til produkt – En analyse af skriveproduktionen hos fire gymnasielever med særlig henblik på pauser og rettelser*. Málfríður laver i sin undersøgelse et tværsnit af islandske gymnasieelevers skriftlige færdighed. Ifølge Málfríður besidder islandske gymnasieelever en metalingvistisk viden og deres sprog karakteriseres især af korrekthed; syntaktisk, morfologisk og leksikalsk. Men samtidig karakteriseres det af spinkelt ordforråd med ringe variation. Björg laver i 2001 en analyse af fire gymnasieelevers skriftlige produkter for at kunne beskrive selve skriveprocessen og finder der frem til at hendes informanter i høj grad ser ud til at være optagne af lingvistiske overvejelser og dér ser de leksikalske problemer ud til at være mest påfaldende. Udover disse to undersøgelser findes der ikke meget islandsk om skriftlighed og grammatik. Af dansk materiale er det som tidligere nævnt først og fremmest Lise Hedevangs som har inspireret til dette speciale. Derudover findes der både danske og

amerikanske undersøgelser om emne der på en eller anden vis overlapper dette speciales emne.

Som tidligere nævnt (jf. kap. 4) er skriftlig produktion en kompliceret proces og selvfølgelig mange forskellige elementer der påvirker processen. Det ville selvfølgelig også være interessant at se på flere og/eller andre faktorer end det der er praktisk muligt i dette speciale. Det at kun se på grammatikken i elevernes skriftlige produktioner er selvfølgelig en lidt snæver synsvinkel og giver ikke noget helhedsbillede af elevernes skriftlige færdigheder på dansk. Men det var heller ikke specialets mål, målet med projektet var bl.a. at finde svar på spørgsmålet *gavner det eleverne i deres skriftlige produktioner at få en direkte grammatik undervisning?* Indhentning af data om elevernes skriftlige produktioner, undersøgelse og analyse af disse må i hvert fald give et fingerpeg om i hvilken grad de behersker grammatikken, dvs. hvor godt de er i stand til at gøre brug af den grammatik de har lært. Endvidere er det interessant at undersøge, om der kan findes forskelle på deres beherskelse af grammatikken afhængigt om de modtager grammatikundervisning eller ej.

Specialets hypotese og undersøgelsens udgangspunkt er: **at det er nødvendigt at undervise direkte i grammatik.** Udfra denne hypotese bliver det undersøgt om de elever der har fået direkte grammatikundervisning i danskundervisningen i gymnasiet har bedre styr på verber og deres tempusbøjning end de elever der ikke har fået direkte grammatikundervisning i danskundervisningen. Der bliver afprøvet om de skriver mere komplicerede sætninger dvs. ledsætninger bl.a., og om de har bedre styr på substantivers flertalsendelser. Derudover bliver der også lavet en analyse af teksternes opbygning, teksternes længde og lixtal.

1.1 Metode

Metoden der er brugt til dette projekt er en blandet metode. Dels er der tale om en kvalitativ udvælgelse af informanter og indsamling af elevtekster, samt et spørgeskema som blev sendt til de to lærere som underviser informanterne. Spørgeskemaet bestod af otte åbne spørgsmål. Selve behandlingen og undersøgelsen af de indsamlede data er både kvalitativ og kvantitativ. Ifølge Bodgan og Taylor (1984) kunne man måske definere

projektet som værende kvalitativt deskriptivt men spørgeskemaet/interviewet med lærerne er ifølge Steinar Kvale (1997) et kvalitativt forskningsinterview hvor der "indhentes beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på fortolkninger af meningen med de beskrevne fænomener" (Kvale 1997: 19)

Min metode lægger ikke op til entydige resultater men lægger op til at kunne danne et billede eller beskrivelse af de skriftlige færdigheder hos to grupper elever i to islandske gymnasieklasser.

1.2 Informanter

Informanterne blev valgt på baggrund af de undervisningsmetoder som elevernes dansklærere anvender i forbindelse med indlæring af grammatik. Som tidligere nævnt (jfr.s.2-3) var hensigten med dette speciale at undersøge informanternes beherskelse af grammatikken i en fri skriftlig produktion med det for øje at se om der kunne konstateres nogen forskelle alt efter hvilken undervisningsmetode der er blevet brugt i forbindelse med grammatikundervisningen.

Efter at have kontaktet nogle gymnasier i hovedstadsområdet for at forhøre mig om hvorvidt og i givet fald hvordan de underviste i grammatik, blev to af dem valgt¹¹. Den ene (gruppe A) blev valgt fordi lærerne ikke underviser direkte i grammatik, men den anden (gruppe B) fordi der underviser man direkte i grammatik på en "traditionel" måde.

Disse to skoler er på mange måder forskellige, men eftersom der kun var en eneste skole, af dem der blev kontaktet, der gav sig ud for ikke at undervise direkte i grammatik, lykkedes det ikke at finde to skoler der lignede hinanden mere hvad andre faktorer angår. Dvs. det er ikke kun hvad grammatikundervisningen angår at der er forskel på disse to skoler, mange andre faktorer kan også spille ind. Det gør selvfølgelig sammenligningen mellem disse to grupper lidt mindre troværdig dersom det ikke kan lade sig gøre at udelukke forskellige variabler der kunne have påvirkning. Men selv om der ikke kommer noget entydigt resultat ud af min analyse tror jeg på at kunne få en idé om effekten af grammatikundervisningen. Det er lidt interessant hvor svært det var at få lærerne til at udtale sig om hvorvidt der blev undervist

¹¹ Herefter nævnt gruppe A og gruppe B

i grammatik på deres skoler eller ej. Af de skoler der blev kontaktet var det faktisk kun disse to der gav en klar melding om hvilken metode der blev brugt ved undervisning af grammatik.

Informanterne, som alle går i gymnasiets første klasse, var i begyndelsen 49 i alt, en gruppe fra hver skole. I gruppe A var der 24 elever og 25 elever i gruppe B. Indhentningen af data fandt sted på følgende måde. Der var tale om to opgaver, som blev forelagt eleverne med to måneders mellemrum (jfr. afsnit 1.3) og i første omgang blev der indsamlet tekster fra alle 49 elever. I anden omgang var det så uheldigt at der manglede 7 elever i gruppe A og det var derfor kun muligt at bruge tekster fra 17 elever. I gruppe B manglede der ikke så mange, 23 tekster blev samlet ind i anden omgang, men for at have det samme antal tekster fra begge grupper blev der trukket 17 tekster ud af de 23.

Som det fremgår her for oven blev informanterne kvalitativt valgt til at være deltagere i denne undersøgelse og derfor må der tages visse forbehold mht. forskellige faktorer der kan have påvirkning, dvs. det svært at sikre at alle variabler holder. Skolerne som eleverne går på, er for det første meget forskellige af struktur og derfor er det ikke utænkeligt at skolernes målgrupper er forskellige.¹² På grund af skolernes forskellige adgangskrav er det muligt at der i gruppe B er flere elever som kommer ud af grundskolen med høje karakter end i gruppe A. Dette havde været interessant at undersøge. Desværre viste det sig at være umuligt at få adgang til baggrundsinformationer¹³ om eleverne og derfor må det være udgangspunktet i dette speciale at faktorer såsom elevernes kundskaber i dansk, de undervisningsmetoder der prægede danskundervisningen i folkeskolen, motivation m.m. fordeler sig nogen lunde jævnt blandt eleverne i grupperne. Der er dog en vis risiko for at det ikke forholder sig sådan og det må så tages med i teksternes analyse. Som forsøg på at finde sammenlignelige grupper, blev der i gruppe B valgt elever, som går på naturvidenskabelig linje og som, ifølge deres lærer gennemgående ikke har

¹² I Island vælger de unge typisk gymnasieskole på baggrund af forskellige ting. Der kan nævnes skolens placering i forhold til hjemmet, de unges planer for fremtiden, karakterer ved afgangseksamen i folkeskolen og vennernes valg af skoler.

¹³ Baggrundsinformationer i den forstand at få lov til at se deres karakterer fra folkeskolen i dansk fx

høje karakterer i dansk når de starter på skolen. Der hersker uvished hvad andre faktorer angår.

Alle informanterne går, som tidligere nævnt, på sit første år i gymnasiet og de har før de begyndte på gymnasiet modtaget danskundervisning i grundskolen i 4 år. Der foreligger ikke nogen informationer om hvilken type danskundervisning eleverne har modtaget tidligere og ej heller om, hvordan det stod til med deres færdigheder i dansk da de startede på den nuværende skole. Ifølge grundskolens læseplaner burde de i 10. klasse have gennemgået følgende: Possessive pronominer, modalverber, verbernes tempusformer og imperativ. Ifølge læseplanerne skal de også have gennemgået adjektivernes gradbøjning og kunne præpositioner i nogle bestemte fraser. Man regner med at eleverne kan skrive enkle ledsætninger og i øvrigt er i stand til at udtrykke sig skriftligt på et forståeligt og sammenhængende sprog og at de kan bruge grammatikkens grundregler når de skriver en tekst. (Aðalnámskrá grunnskóla 1999). Alle eleverne er som sagt blevet undervist efter de samme læseplaner, da målene er fælles for landets grundskoler. Grundskolerne er selvfølgelig lige så forskellige som de er mange og selv om der foreligger fælles læseplaner kan undervisningen være udført meget forskelligt på de forskellige skoler. I Island har lærerne både materiale og metodefrihed og derfor kan undervisningen være meget forskellig både fra skole til skole og faktisk også klasser imellem selv om det er inden for den samme skole. Selv om de enkelte skoler som regel har deres fælles profil, kan undervisningen variere fra lærer til lærer. Her må man kunne gå ud fra at de forskelle der eventuelt har været i elevernes danskundervisning og også individuelle forskelle blandt eleverne, er jævnt fordelt i begge grupper.

Der findes også læseplaner for gymnasieskolerne. Der fastsættes, hvad man har som mål efter 1.g: fx at inden for substantiver bør eleverne have styr på vokalskifte, konsonantfordobling, vokaludskydelse og genetiv. Indenfor ordklassen adjektiver skal de kunne bruge uregelmæssige endelser og indenfor verberne skal de kunne bruge hjælpeverber og kunne bøje de mest anvendte verber i tempusform og modusform (Aðalnámskrá framhaldsskóla 1999).

1.3 Fremgangsmåde – indhentning og bearbejdelse af data

Som det er tilfældet når man har lavet en stram plan og er bundet af en bestemt tidsramme, gik planen ikke altid helt op hos mig. Følgende gøres der rede for den oprindelige plan og hvordan det gik at udføre planen. Når man laver et speciale som dette er man ret afhængig af lærernes velvilje og den tid de kan afsætte til "ekstra opgaver" som ikke er på deres semesterplan. Jeg var så heldig at få fat i to lærere som var villige til at lave om på deres planer og give mig lov til at bruge en del af deres tid til at indhente de data jeg havde brug for. Men som sagt trods planlægning og positiv indstilling fra lærernes side, lykkedes det ikke helt at gennemføre den oprindelige plan.

1.3.1 Indhentning fra informanterne

Som tidligere nævnt (jfr. afsnit 1.2) blev der indsamlet data fra grupperne i to omgange. Den oprindelige plan var at indsamle data i tre omgange, nemlig hen mod slutningen af efterårssemesteret, midt på forårssemesteret og igen i slutningen af forårssemesteret. Det lykkedes ikke at forelægge tre opgaver, hvilket bl.a. skyldes skolernes forskellige indre struktur. I den ene skole (gruppe B) har man faste klasser, dvs. eleverne er sammen hele skoleåret men i den anden skole (gruppe A) arbejder man med inddeling i hold over ét semester ad gangen. Dvs. hvis jeg fx fik fat i en gruppe elever i løbet af efterårssemesteret var det ikke sikkert at eleverne var sammen i den samme gruppe til forårssemesteret. Jeg var derfor nødt til at arbejde ud fra ét semester og efter aftale med lærerne blev det til at der blev forelagt to opgaver. Det ville tage for meget af den tid lærerne har sammen med deres elever hvis jeg skulle samle data ind tre gange i løbet af ét semester. Der blev derfor indhentet data fra gruppe B i undervisningens sidste uge i efterårssemesteret og fra gruppe A i den første uge af forårssemesteret. I slutningen af forårssemesteret blev der så indsamlet igen og nu fra begge grupper.

I den første indsamling blev der forelagt en skriftlig opgave hvor informanterne blev bedt om at skrive et brev til en ven/veninde på 120-150 ord hvori de fortalte om deres fremtidsdrømme (jf. bilag 1). Emnet blev valgt efter forsøg med mine egne elever, målet var at finde et åbent emne men dog inden for en fast ramme. Til den afprøvning jeg lavede i egen klasse virkede det nemt for

eleverne at skrive om deres fremtidsdrømme og der var faktisk ikke mange som havde problemer med at skrive omkring 150 ord om emnet. Dette emne giver også mulighed for at se på hvor bevidste de er om teksttypen, dvs. genren et brev. Opgaven blev forelagt grupperne i en dansktime og eleverne fik 20 minutter at skrive opgaven.

I slutningen af forårssemestret blev der så igen forelagt en skriftlig opgave og denne gang blev eleverne bedt om at skrive 120-150 ord om en drøm de havde drømt (jf. bilag 2). Dette emne kræver at de er bevidst om genren faktatekst og teksten opbygning, ellers var rammen omkring opgaven den samme som første gang. Formålet med dette emne var bl.a. at forsøge at få eleverne til at skrive i datid for at se om de var i stand til at bruge verbernes datidsformer. Lige som i den første indsamling blev der også tænkt på at lave et emne som ikke var alt for lukket men dog inden for bestemt ramme og emnet blev afprøvet på mine egne elever først. Som jeg havde erfaret da jeg bad mine egne elever om at skrive tekster til mig, forstyrrer det skriveprocessen meget hvis eleverne mangler et bestemt ord. Jeg bad derfor informanterne om ikke at bruge alt for lang tid på at forsøge at finde et ord de manglede. I stedet for opfordrede jeg dem til simpelthen at skrive det ord de manglede på islandsk, for at kunne fortsætte med at skrive.

I Björg Hilmarsdóttirs (2001) tidligere nævnte undersøgelse kommer det frem at L2 skribenter er meget bundne af deres kompetence i målsproget. De bruger en del tid på pauser hvor de bl.a. ser ud til at arbejde med lingvistiske problemer. Det er selvfølgelig interessant at undersøge hvorfor og hvor lange pauser eleverne holder men i dette tilfælde var det mest hensigtsmæssigt at eleverne fortsatte med at skrive så meget de nu kunne nå på de tyve minutter de havde.

Dette speciale er bygget op omkring 34 tekster som målrettet er skrevet præcist til dette formål. Når man tænker på hvor vigtigt det er for skribenter at have en god grund til at skrive en tekst, er det selvfølgelig ikke sikkert at der kommer et godt produkt ud af at "bestille" tekster på denne måde. Det idéelle havde nok været at indsamle tekster som indgik i deres planlagte undervisning men det har også sine ulemper. Det er selvfølgelig ikke sikkert at jeg så havde fået de informationer frem som jeg ønskede. Frederiksen & Knudsen (1999) skriver meget om målet og meningen med at skrive en tekst.

”I traditionel skriveundervisning er læreren det nærmeste, læreren kommer en modtager. Det er problematisk, fordi læreren sjældent fungerer som reel modtager, men har en tredobbelt rolle som modtager, vejleder og bedømmer (giver karakter). Det betyder skrivning uden et egentlig formål, hvilket oftest er lig dårlig skrivning.” (Frederiksen & Knudsen 1999: 363)

Ifølge dette får man måske ikke det bedste ud af eleverne ved at bede dem om at skrive en tekst uden nogen som helst sammenhæng til den øvrige undervisning de får. Ved at vælge lettilgængelige emner og åbne emner kan jeg så bare håbe på at det lykkes informanterne at udtrykke deres tanker.

1.3.2 Spørgsmål til lærerne

Som tidligere nævnt (jfr. s. 41) blev der også lavet nogle spørgsmål til gruppernes lærere (jfr. bilag 3) og gruppernes lærere blev bedt om at svare på dem. Den oprindelige plan var at interviewe lærerne og spørgsmålene blev lavet med det for øje. Spørgsmålene er alle åbne og formålet med at vælge åbne spørgsmål i stedet for lukkede, var at få lærerne til at beskrive mere end kun at svare ja eller nej til spørgsmålene. Som tidligere nævnt holder planen ikke altid og det lykkedes ikke at finde tid med lærerne til at udføre et interview og derfor blev det besluttet i samarbejde med lærerne at de ville få spørgsmålene tilsendt for at kunne svare skriftligt på dem. Læreren som underviser gruppe A sagde med det samme at hun ikke mente hun kunne svare på spørgsmål 3 og 4 men de andre ville hun gerne svare på. Nu da dette skrives er det endnu ikke lykkedes mig at få svar på de udsendte spørgsmål så de informationer jeg har om skolernes struktur og undervisning, er det lærerne uformelt har fortalt mig. Jeg har ikke modtaget en forklaring på hvorfor lærerne ikke har svaret på mine spørgsmål men ud fra de samtaler jeg har haft med dem er det nærliggende at tro at det først og fremmest skyldes mangel på tid. Ingen af dem har i hvert fald udtrykt at de ikke var villige til at svare, tvært imod.

1.3.3 Bearbejdning af de indhentede data

Efter at have indsamlet alle teksterne begyndte så selve arbejdet med at undersøge dem og behandle dataene således at oplysningerne kunne bruges i det videre arbejde bl.a. til at illustrere resultaterne og sammenligne gruppernes resultatet. I begyndelsen var planen kun at fokusere på

grammatikken men efter at have fået påpeget af vejlederne at det måske var for snæver en vinkel blev det besluttet at se mere på teksterne som helhed og forsøge at beskrive informanternes færdigheder angående flere faktorer end kun de grammatiske.

Efter at have indsamlet alle teksterne blev de nummeret fra 1-17 og delt op i opgave 1¹⁴ og opgave 2¹⁵. Ved gennemgangen af og redegørelsen for teksterne blev der lavet et arbejdsskema (se bilag nr. 4) for hver af de undersøgte faktorer og teksterne derefter gennemgået med hensyn til de på forhånd valgte elementer. De indsamlede tekster er alle uden navn men informanterne blev i begyndelsen bedt om at skrive deres initialer nedenunder teksten, for at gøre det muligt at holde teksterne fra den enkelte informant sammen.

De på forhånd valgte faktorer (jfr. s. 41) er som tidligere nævnt en blanding af faktorer der har med den lingvistiske kompetence og tekstkompetencen at gøre. Målet med det er at få et billede af informanternes skriftlige færdigheder og de undersøgte faktorer er valgt med baggrund i gymnasieskolernes læseplaner. Specialets hypotese det er nødvendigt at undervise direkte i grammatik skal bekræftes/afvises ved at analysere teksterne på denne her for oven nævnte måde. Det var mit udgangspunkt at de elever som har fået direkte grammatikundervisning, gruppe-B, nok var bedre til at skrive grammatisk korrekt, dvs. at de var bedre til at lave rigtige endelser på substantiverne og verberne og at de var bedre til at skrive ledsætninger og at de ville skrive mere komplicerede ledsætninger. Jeg gik endvidere ud fra at deres tekster i det hele var mere komplicerede og derfor ville vise et større LIX –tal. Hvad angår de udvalgte faktorer der har med tekstkompetencen at gøre havde jeg en forestilling om at gruppe A måske havde mere styr på den del. Det skyldes hovedsagelig en mere projektorienteret arbejdsform i deres skole. Mit udgangspunkt var at de måske var mere vant til at skrive tekster end gruppe B og deres tekster ville derfor blive længere, bedre opbygget og uden mangel på kohærens og kohæsion.

Ved analyse af teksterne blev der lavet en definition (jfr. afsnit 1.4) af hver af de 7 faktorer inden teksterne systematisk blev gennemgået. Således blev der

¹⁴ Opgave 1 har overskriften ”mine fremtidsdrømme”

¹⁵ Opgave 2 har overskriften ”en drøm som jeg har drømt”

foretaget en vis sortering i dataene mht. det videre arbejde. Definitionerne kan sikkert godt diskuteres og selvfølgelig havde det været muligt at lave analysen anderledes og undersøge andre faktorer end der er tilfældet i denne opgave. Og som der fremgår af indlægningen vil resultatet af denne analyse ikke blive entydigt men forhåbentlig en god beskrivelse af disse to grupper skriftlige produktioner som blev indsamlet i to omgange skoleåret 2005-2006.

1.4 Undersøgelsens resultater

I dette afsnit bliver hver af de 7 faktorer (se afsnit) der undersøges, gennemgået på følgende måde: Hver faktor der undersøges bliver defineret og der bliver argumenteret for valg af hver af de 7 faktorer der undersøges. Resultaterne bliver sat op i en tabel og/eller diagram for at gøre resultaterne så overskuelige som muligt. Derefter fortolkes resultaterne og til sidst følger en konklusion, hvor resultaterne perspektiveres på baggrund af teorien.

For at gøre det nemmere for læseren at få et overblik over de undersøgte faktorer, er der lavet følgende oversigt:

Emne:

Afprøvning af hypotesen: det er nødvendigt at undervise direkte i grammatik.

Metode:

På forhånd valgte faktorer (jf. liste her for neden over variabler) systematisk undersøgt i 34 elevtekster.

Hvilken type tekster: Emner opgivet: Opgave 1 "et brev til en ven/veninde om mine fremtidsdrømme" og opgave 2 "en drøm som jeg har drømt" Dvs. den første tekst er ifølge Perera (1984) (jfr. s. 36) personlig skrivning og den anden tekst fakta skrivning.

Fremstilling: Skriftlig

Klasse: 1.g

Variabel:

Direkte grammatikundervisning

De undersøgte faktorer i teksten er:

1. Antal ord
2. LIX
3. Tekstens opbygning
4. Kohærens/kohæsion

5. Verber
6. Substantiver
7. Antal og type ledsætninger

1.4.1 Antal ord

Alle ord i teksten bliver talt, i de tilfælde hvor ordene skrives forkert, skrives på islandsk eller et andet sprog end dansk bliver de alligevel talt med som en del af teksten, eftersom informanterne fik besked på at de hellere skulle skrive at ord på islandsk end ikke at komme videre i sin skrivning. Grunden til at de tælles med er dels at i dette projekt var det ikke meningen at se på ordforrådet som sådan. Dels at tit er det en del af ordet der er forkert men ikke desto mindre kan fx flertalsendelser på substantiver være rigtige og det er ikke mindst dem der er aktuelle i dette speciale.

Efter at have talt antal ord er for hver enkelt tekst blev resultatet ført ind på et arbejdsark (bilag 4).

Grunden til at teksternes længde vurderes er at længden giver en idé om informanternes skriveproces, dvs. hvor nemt eller svært de har ved at skrive de 120-150. Som før nævnt fik informanterne 20 minutter til at skrive deres tekst og den tid blev besluttet efter at have lavet nogle forsøg på egne elever med de samme emner. Det blev altså efter det vurderet at 20 minutter var rigeligt for en gennemsnitselev for at skrive en tekst på 120-150 ord.

Som tidligere nævnt (jfr. s. 33-34) er skriveprocessen for L2 en del mere kompliceret end for L1 og derfor er det interessant at se hvor nemt eller svært det er for informanterne at skrive 120-150 ord på 20 minutter.

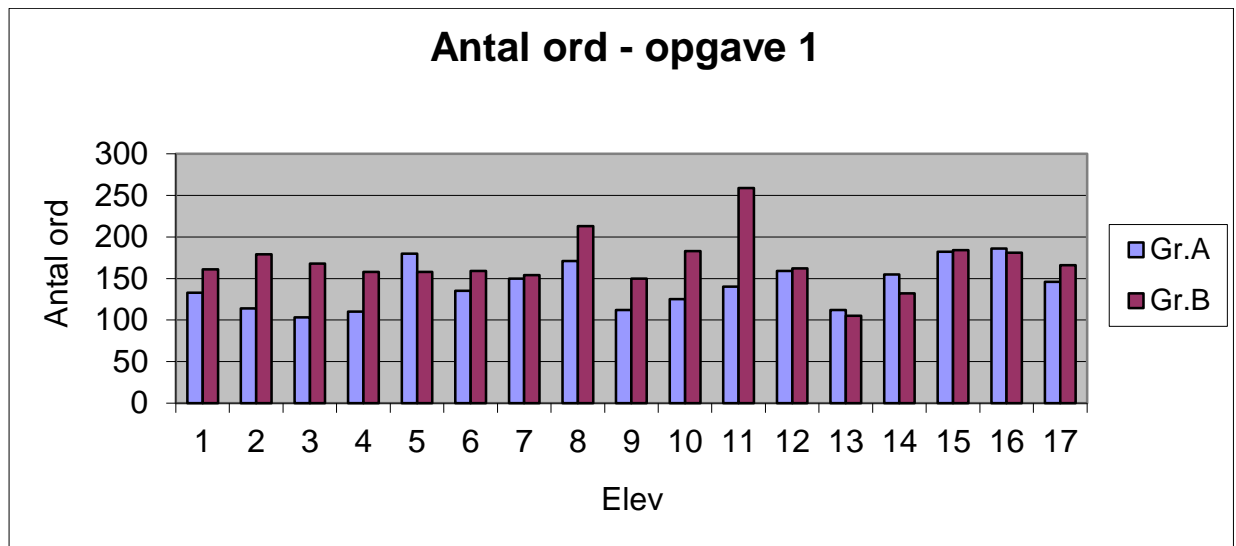
Gruppe	Ant. inform.	Saml. ant. ord	Gennemsn. antal ord
A	17	2413	142
B	17	2872	169
I alt	34	5285	155

Tabel 1: Tabellen viser antal ord i opgave 1 hos begge grupper.

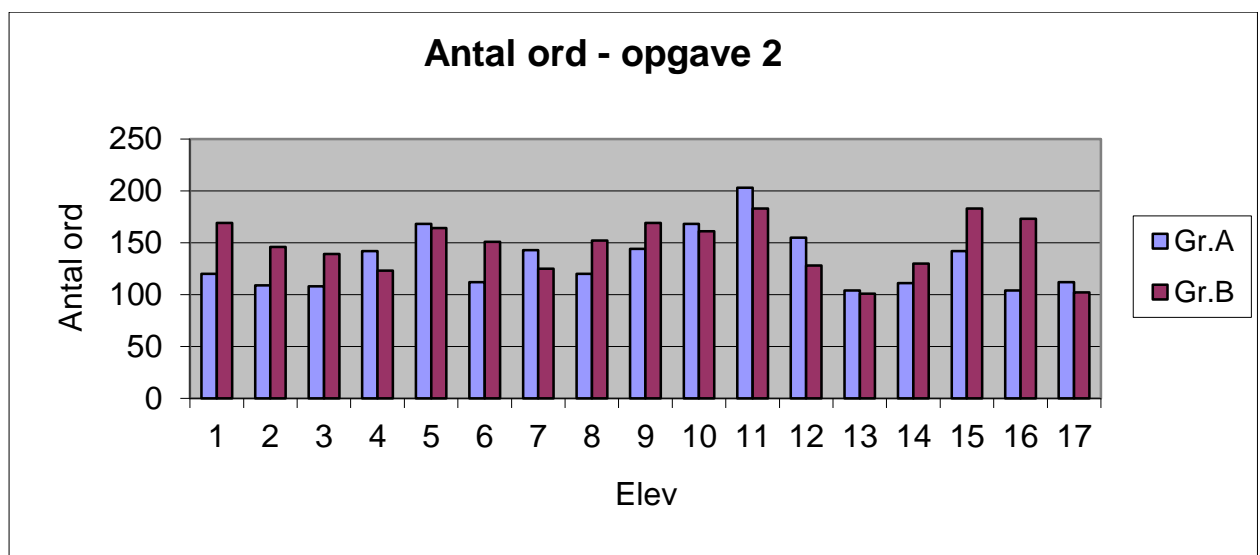
Gruppe	Ant. inform.	Saml. ant. ord	Gennemsn. antal ord
A	17	2265	133
B	17	2499	147
I alt	34	4764	140

Tabel 2: Tabellen viser antal ord i opgave 2 hos begge grupper.

Som der fremgår af tabellen er der en lille forskel på resultaterne mht. antallet af ord. Det gælder for såvel resultaterne grupperne imellem men også på opgave 1 og 2 hos begge grupper. Hos begge grupper er opgave 1 betydeligt længere. Men både for opgave 1 og 2 gælder det at gruppe B skriver længere tekster.



Figur 6: Antal ord i opgave 1



Figur 7: Antal ord i opgave 2

Som der fremgår af diagrammerne her for oven (figur 6 og 7), som viser antal ord for hver enkelt elev, er de fleste af teksterne nogenlunde lige lange men der er især én tekst i B –gruppen på 259 ord, som ændrer billedet en del. Det ser man også når man regner standardafvigelsen ud men den er ret høj (34). Hvis denne tekst på 259 ord ikke bliver talt med bliver gennemsnittet 163 ord for B-gruppen i opgave 1. Det vil sige B-gruppen skriver stadigvæk flere ord end A-gruppen. Ser man på det hyppigste antal ord pr. tekst, viser det sig også at tallene er noget højere for B gruppen end A gruppen. I opgave 1 er tallene 112 for A-gruppen og 158 for B-gruppen og i opgave 2, 120 for A-gruppen og 169 for B-gruppen.

Antal ord som informanterne skriver siger selvfølgelig ikke alt om deres evner til at skrive og som vi kan se på eksemplerne her for neden er det ikke nødvendigvis de længste tekster som er de bedste.

...Hunde er meget god mad, du vedt det, ikke?
Jeg husker altid den tid da vi drab vores chihuahua
hund og spiste den. Det var gode timer, synes du ikke?...
Så skal vi alle flyttes hen til Kenya i Africa. Der skal vi
se mange dyrer og mine børn skal blive som Tarsan.
De skal bo hos dyrene. Det her er mine fremtidsdrømme.
Hvem er dine fremtidsdrømme? Jeg vil få mange sider
skrifet i computeren. Du skal skrive en meget god brev,
(Bilag 6 -11 a)

Mange tak for dit sidste brev. Jeg og min familie har det
godt og skolen er OK. Det er godt at høre at I har det
fint. ...Jeg kunne alligevel godt tænke mig at gå i en
lægeskole eller sådan noget. Jeg ved at du og Kristina
kan godt tænke jer at have mange børn i fremtiden
og jeg synes det er fint...

(Bilag 5 – 15 a)

Den øverste tekst er den længste dvs. på 259 ord og den nederste er en af de korteste på knapt 100 ord men den er slet ikke dårligere skrevet end den lange hverken hvad angår indhold eller form.

Det jeg på forhånd havde regnet med, dvs. at A-gruppen var bedre til at skrive lange tekster (jfr. s. 47) gik altså ikke efter. B-gruppen skrev de længste tekster. Som der fremgår af diagrammerne her for oven er det kun 4 informanter i A-gruppen der skriver en anelse længere tekster end B-gruppen i opgave 1. Men i opgave 2 er der lidt flere fra A-gruppen eller 7 informanter som skriver længere tekster end B-gruppen. Der kan være flere forskellige

grunde til den forskel der er på teksternes længde. Den forskel der er på opgavers 1 og 2 længde er måske ikke så underlig. De fleste skriver opgave 1 i nutid men emnet i opgave 2 lægger op til at den skrives i datid og det har de fleste elever åbenbart noget sværere ved. Det kan man også se ved at se på brug af verber i datid (jfr. 1.4.5). Den lille forskel der er grupperne imellem kunne fx skyldes at B-gruppen er mere vant til at skrive tekster af denne art eller at de tager det mere alvorligt end A-gruppen at der bliver bedt om 120-150 ord. Når man ser på alle teksterne viser det sig at i gruppe A er der henholdsvis 5 (opgave 1) og 7 (opgave 2) elever som skriver færre ord end der bliver bedt om, men i gruppe B er der kun henholdsvis 1 og 2 elever som skriver færre ord. Men som tidligere nævnt, der kan være mange forskellige grunde til denne lille forskel og det er ikke selvfølgelig ikke sikkert at denne forskel har noget som helst med den nuværende undervisningsmetode at gøre. Som der fremgår på s. 32 kræver det nogle specielle færdigheder at bruge skriftsproget, også på modersmålet og det er ikke nødvendigvis noget der kun har med ens færdigheder i fremmedsprog at gøre. Derfor kunne det tænkes at årsagen til den forskel der er på grupperne lå i noget helt andet end deres færdigheder i dansk, dvs. deres færdigheder i at skrive i almindelighed. I afsnit 5.2 blev der henvist til nogle undersøgelser som viser at op til 40% af L2 lærnere tænker og planlægger sin L2 skrivning på L1. Hvis dette også er tilfældet her ville det også forklare hvorfor en del af gruppen ikke skriver længere tekster i og med at de skal bruge en meget længere tid end dem der planlægger og skriver direkte på L2. Det er også vigtigt at understrege at her er ordene kun talt med det for øje at vurdere om eleverne magter den opgave at skrive en tekst på 120-150 ord men på nuværende tidspunkt er der ikke nogen som helst vurdering af teksternes indhold.

Det der konkluderes ud fra ovenstående er at B gruppen skriver lidt flere ord end A gruppen både i opgave 1 og 2.

1.4.2 Læsarhedsindeks – lix

Her regnes lix-tallet ud for hver enkelt tekst. Lix-tallet regnes ud efter metoden der er beskrevet i afsnit 4.5 og bliver siden ført ind på et arbejdsark (jfr. bilag 4). Derefter bliver gennemsnitligt lix-tal regnet ud for både opgave 1 og 2.

Som det fremgår af afsnit 4.5 kan lix tallet give en idé om tekstens sværhedsgrad. Lix tallet er måske ikke noget der er afgørende netop for analysen af disse tekster men kan i hvert fald give et fingerpeg om hvor komplicerede elevernes tekster er. Ved at se på lix-tallet er det også nemt at få overblik over hvor mange lange ord der bruges i teksten. På den måde kan man hurtigt få et indblik i hvor mange lidt mere komplicerede ord de forskellige elever bruger uden dog at gå i detaljer med ordforrådet som ikke er målet med denne analyse.

Gruppe	Antal inform.	Gennemsnitligt Lix-tal
A	17	23
B	17	22
I alt	34	22

Tabel 3: Tabellen viser gennemsnitligt Lix-tal i opgave 1 i begge grupper

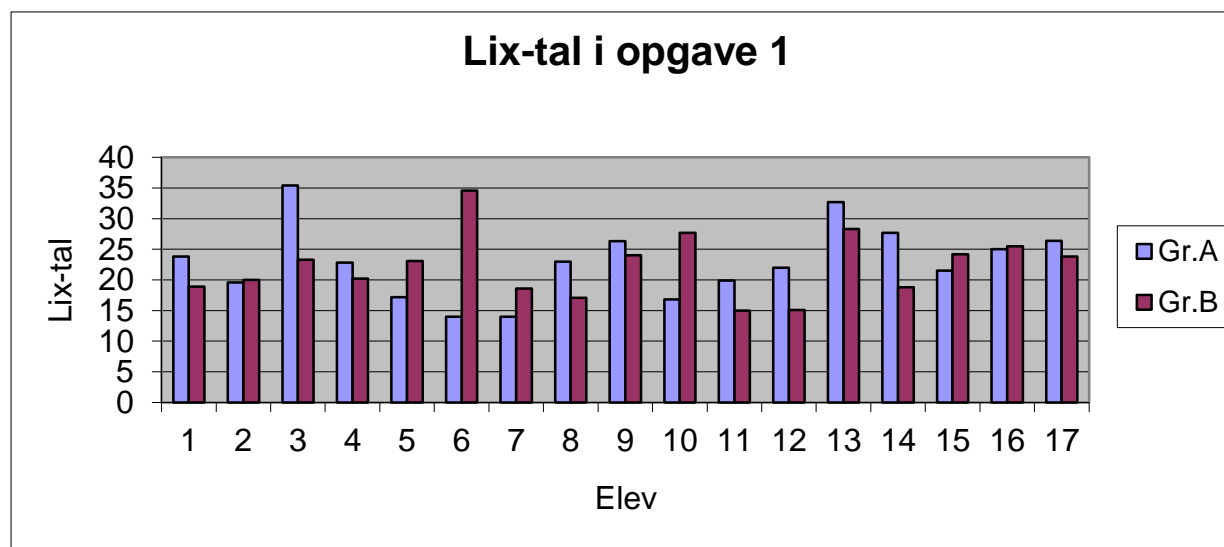
Gruppe	Antal inform.	Gennemsnitligt Lix-tal
A	17	23
B	17	23
I alt	34	23

Tabel 4: Tabellen viser gennemsnitligt Lix-tal i opgave 2 i begge grupper.

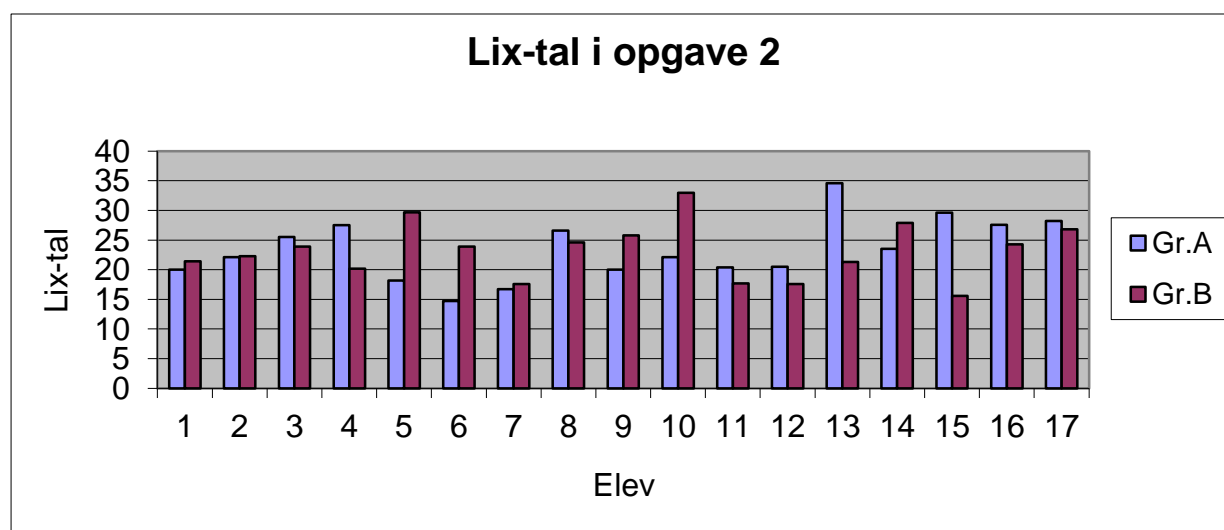
Som det fremgår af tabellerne her for oven er gruppernes resultat mth. lix-tal næsten ens når opgaverne bliver sammenlignet. Det gælder både opgave 1 og 2 og for såvel A- som B-gruppen. Gruppe-B har et lidt højere lix-tal i opgave 2b end i opgave 1. Det gælder både opgave 1 og 2 at lix-tallet er meget lavt. Som tidligere nævnt (jfr. afsnit 4.5) er en tekst med et lix-tal på 20 meget enkel og som det fremgår af tabellerne her for oven er gennemsnitligt lix-tal for teksterne lidt over 20, dvs. de beskrives som meget lette eller lettilgængelige tekster. Når man ser på resultaterne mht. opgave 1 viser der sig visse individuelle forskelle. Tre elever skriver tekster med et lix-tal over 30, to af dem er fra gruppe A og en fra gruppe B. I opgave 2 er der to elever som skriver tekster med et lix-tal over 30, en fra hver gruppe. Det er interessant at når man sammenligner teksterne fra opgave 1 og opgave 2 viser det sig at

kun i et tilfælde er det den samme elev som skriver tekster med et forholdsvis højt lix-tal.

De enkelte informanternes lix-tal kan ses på figur 8 og 9 her for neden.



Figur 10: Lix tal i opgave 1



Figur 11: Lix-tal i opgave 2

Som der fremgår her for oven er der måske ikke meget man kan konkludere ud fra teksternes lix-tal, men i hvert fald kan man se at ingen af grupperne ser ud til at magte det at skrive en tekst med lange ord. Følgende eksempler er fra de tekster der havde det laveste lix-tal (6a) og den der havde det højeste (3a).

Hej Viktor

Jeg lykkes meget til at se dig næste sommer men nu skal jeg sige lidt om hvad jeg skal gøre næste år i skolen. Jeg starte at lære at være lægner. Jeg vil gerne hjælpe til og selfølige er man rig mand. Jeg vil gerne bygge mit eget hus

og har gode kone og børn. Måske to eller tre børn

(Bilag 5, 6a)

Kære Truls det er så lange tid som vi har sist, men nu er jeg i skole her i Island så after 10 år jeg skal gå i universitet og lære at være arkitektur men så skal jeg rejse til Danmark men min drøm er at rejse til U.S.A. og arbejde som arkitekt on a firm. Efter 5 år skal jeg rejse til Danmark og jeg ska kigge på dig. Men det er min fremtidsplan

(Bilag 5, 3 a)

Som man kan se på disse to eksempler er der ikke sammenhæng mellem det høje lix-tal og skrivefærdigheder i øvrigt. Selvom der i tekst 3a er flere lange og mere komplicerede ord, er det ikke ensbetydende med at de er skrevet rigtigt. Det er derfor som tidligere nævnt svært konkludere noget om teksterne udfra deres lix-tal, hver enkelt tekst skal læses igennem godt og grundigt for at få et overblik over hvor god den er.

Imod mine forventninger viser det sig at der ikke er nogen mærkbar forskel på grupperne og Lix-tallet for elevernes tekster er meget lavt.

1.4.3 Tekstens opbygning

Med tekstens opbygning menes der her om teksten er bygget op i henhold til genremæssige normer (jf. afsnit ...). Hvad opgave 1 angår er der tale om brevform, eller genren privatbrev og her er det vigtigt, at normerne for genren privat brev overholdes. Noget helt andet gælder for opgave 2. Genren et privat brev starter typisk med stedangivelse og dato, fx Reykjavik, d. 20.2.2006. Derefter følger en tiltale til adressaten, kære Else eller lign. og i brevets slutning bliver der taget afsked i form af en venlig hilsen, kærlig hilsen osv. og brevet underskrives af skribenten. Det er vigtigt at fremhæve her at dersom informanterne blev bedt om kun at skrive sine initialer på papirerne gælder deres anførelse af initialer som underskrift.

Opgave 2 kræver kun, at der er tale om en fortælling i datid og derfor er det ikke relevant at se på genren som sådan. Derfor bliver den mere traditionelle opbygning af en tekst set efter i sømmene.

Ved at se på teksternes opbygning mener jeg at man kan få et billede af hvor informanterne er henne i deres skriveprocess. Som det fremgår af afsnit 4.4 kan definere teksttyper, genre osv. på forskellig vis. Her er det især Pereras teorier der bruges og udfra dem kunne man sige at opgave 1 tilhører den første fase dvs. en personlig skrivning men b-teksterne mest det der kaldes fakta skrivning eller eventuelt i nogle tilfælde helt over i fiktiv skrivning som er processens sidste fase.

I tabeller 5 og 6 vises resultaterne mht. til tekstens opbygning. I tabel 5 vises opgave 1 og tallene viser antal informanter som overholder de genremæssige krav i hvert led. Dvs. brevet indeholdt dato, tiltale og afsked. I tabel 6 vises resultaterne fra opgave 2 og tallerne viser antal informanter der overholdt krav om indledning, handling og afslutning.

Gruppe	Dato	Tiltale	Afsked	I alt
A	3 (18%)	17 (100%)	14 (82%)	17
B	8 (47%)	17 (100%)	14 (82%)	17
I alt	11 (32%)	34 (100%)	28 (82%)	34

Tabel 5 : Opgave 1, genremæssige normer

Gruppe	Indledning	Handling	Afslutning	I alt
A	15 (88%)	17 (100%)	14 (82%)	17
B	17 (100%)	16 (94%)	15 (88%)	17
I alt	32 (94%)	33 (97%)	29 (85%)	34

Tabel 6: Opgave 2 – tekstens opbygning.

Som der fremgår af tabellerne her for oven er overholder de fleste af eleverne brevformens norm mht. tiltale og afsked men i begge grupper undlader stor del af informanterne at skrive sted og dato i brevet begyndelse. I A-gruppen

er det faktisk kun 18% af brevene der har sted og dato i begyndelsen af brevet. Knapt halvdelen eller 47% af B-gruppen har denne del i orden. Hvad tiltale og afsked angår ser resultaterne for grupperne nøjagtig ens ud, alle informanterne bruger tiltale og 82% af begge grupper tager afsked i slutningen af brevet.

Hvis vi ser på resultaterne mht. opgave 2 ser vi at de største mangler er på indledningen og afslutningen hos gruppe A og på afslutningen hos gruppe B. I gruppe A har alle informanterne selve handlingen i orden men 94% af B gruppen har denne del i orden.

Her for neden er der eksempler fra teksterne både fra opgave 1 og 2. Det første eksempel viser en tekst hvor der mangler både sted og dato men ikke desto mindre har teksten visse træk som er typiske for brevgenren så som brevets tiltale og den indledende sætning hvor skribenten takker for det sidste brev han har modtaget.

Kære Søren
Mange tak for dit sidste brev.
(Bilag 5, 15a)

Her for neden er der et eksempel fra opgave 2, hvor teksten starter meget pludseligt, uden nogen som helst indledning til hvad der skal skrives om.

Det er ikke mange gange som jeg vågner op og husker
mine drømme.
(Bilag 5, 15b)

I eksemplet her for neden skriver informanten et brev som ligner meget et "ægte" brev, formaliteterne er i orden og der bliver "snakket" til adressaten på en måde at det næsten kan mærkes at skribenten tager sin opgave alvorligt.

Kære Søren!

Reykjavik, 25. november 2005
...Jeg håber du skriver snart til mig!
Kærlig hilsen, din ven
ÁEL

Det sidste eksempel er taget med for at vise en af de tekster hvor der var store mangler, den begynder meget pludseligt, der er faktisk ikke tale om én handling eller ét bestemt hovedafsnit men nærmere usammenhængende sætninger. Der er heller ikke tale om en afslutning.

Jeg var hjemme med min mør og vi var at spise på

gulvet... Jeg så en bondegård i fjor.
Jeg har været i Danmark og gået til Bakken. Jeg elsker
ikke Danmark. Jeg skal dræbe en hest og lave af ham
en hestestappe.
(Bilag 6, 6b)

Her synes jeg man kan konkludere at hvad skriveudviklingen angår er der ikke den store forskel på grupperne. Det er ikke sådan som jeg havde regnet med, dvs. at A-gruppen klarede sig bedre her. Som tidligere nævnt (jf. s. 53) tilhører opgave 1 den personlige skrivning som hos Perera er den første fase i skriveudviklingen. Ifølge Perera er den personlige skrivning et grundlag for videre udvikling til skriveudviklingens andre faser. Man kommer videre til fase 2 og 3 når grundlaget er i orden. Jeg fandt det derfor interessant at sammenligne informanternes tekster sådan, at undersøge om dem der skrev en tekst hvor opbygningen ikke var i orden i opgave 1, heller ikke havde opbygningen i orden i opgave 2. Når man sammenligner de enkelte informanternes tekster på denne måde, viser det sig, at de informanter som har nogle mangler i opgave 2 har også haft det i opgave 1. Men man kan også se at ikke alle dem der manglede stedangivelse og datoen på deres brev har nogle mangler i den anden tekst. Det kan selvfølgelig diskuteres hvor vigtig en del af brevet stedangivelse og dato er, man kan i hvert fald godt forestille sig at trods den mangel kunne man have evnen til at skrive en velopbygget tekst. I opgave 2 er det svært at skelne imellem fase 2 og 3, de fleste tekster ville nok falde under fase 2 (fakta skrivning) dersom informanterne fortæller om en drøm de har drømt men nogen af dem ligger klart på grænsen til fase 3 (fiktiv skrivning). Det kan være meget svært at vurdere eftersom det er en drøm de fortæller om. Drømme ligger nok i det hele taget på grænsen til det fiktive. De fleste informanter ser altså ud til at have nogenlunde styr på sin skrivning, der er kun nogle få enkelte som ser ud til at have problemer med opbygningen af teksten. Her er også vigtigt at huske at skrivefærdighederne ikke står isolerede inden for fremmedsproget men formentlig hænger sammen med skrivefærdigheder i modersmålet.

1.4.4 Kohærens og kohæsion

Alle de indsamlede tekster blev læst igennem for at vurdere i hvilken grad kohærens og kohæsion var til stede. Ved vurderingen bliver de tidligere

nævnte definitioner af de to begreber brugt (jfr. s. 28-29). Det kan næppe undgås at vurdering af faktorer som kohærens og kohæsion bliver lidt subjektiv eftersom der er tale om hvorvidt der er sammenhæng i teksten både indholdsmæssigt og enkelte sætninger imellem og det lader sig ikke så nemt gøre at tælle disse faktorer. I forsøg på at lave følgende vurdering så objektiv som muligt blev der udarbejdet en slags arbejdsramme hvor nogle spørgsmål blev stillet op de blev derefter brugt som et arbejdsredskab. Med hensyn til kohærens blev følgende spørgsmål brugt:

1. Er der sammenhæng i fortællingen som helhed?
2. Er der sammenhæng de enkelte sætninger imellem?
3. Er der en rød tråd i fortællingen?

Mht. kohæsion blev sætningerne undersøgt en efter en og de spørgsmål der blev brugt for at vurdere i hvilken grad kohæsion var til stede var følgende:

1. Bruges der pronominer som henvisninger?
2. Er der tempusmarkeringer i teksten som angiver den kronologiske sammenhæng?
3. Bliver personer/ting omtalt som ikke er blevet introduceret tidligere i teksten?

Det anses for at være vigtigt i dette projekt at undersøge i hvilken grad både kohærens og kohæsion er til stede i informanternes tekster. Mangel af enten kohærens eller kohæsion i en tekst fortæller meget om skribentens evne til at skrive en forståelig tekst. Det er derfor vigtigt at få det bedst mulige helhedsbillede af informanternes tekster og kohærens og kohæsion vejer tungt i det billede. En tekst som er grammatisk rigtigt, men ellers er uden en rød tråd eller sammenhæng, er ikke meget værd.

Som tidligere nævnt er det svært at undgå at vurderingen af noget som kohærens og kohæsion i en tekst bliver subjektiv og derfor er det svært at stille resultatet op i en tabel eller et diagram. Udfra den metode der blev brugt, dvs. at bruge tidligere nævnte spørgsmål som ledetråd, viste det sig at 12% af informanterne fra A-gruppen havde problemer med kohærens og kohæsion i teksterne. Det gælder både opgave 1 og 2. B-gruppen havde større problemer mht. kohæsion og kohærens, i opgave 1 var der 18% af informanterne der havde mangler og 24% i opgave 2.

I tabellen her for neden vises antal tekster hvor kohæsion og kohærens er til stede i teksterne.

Gruppe	Koh. & koh. opg.1	Koh.&koh.opg.2	I alt
A	15 (88%)	15 (88%)	17
B	14 (82%)	13 (76%)	17
Sum	29 (85%)	28 (82%)	34

Tabel 7: Kohæsion og kohærens i både a- og b-teksterne.

Selv om der i tabel 7 gøres et forsøg på at beskrive informanternes tekster mht. kohærens og kohæsion kan der ikke ses bort fra at den statistiske fordeling ikke siger alt og derfor gøres der følgende nærmere rede for kohærens og kohæsion i informanternes tekster via eksempler fra teksterne.

...Nu var min drømme sluttet
og jeg gik i skolen. Der er mange hester i verden og
de alle hnegge. Jeg så en bondegård i fjor.
Jeg har været i Danmark og gået til Bakken.
Jeg elsker ikke Danmark. Jeg skal dræbe en hest og
lave af ham en hestesteppe.

(Bilag 6, 6b)

Det første eksempel er fra en tekst hvor der faktisk mangler både kohæsion og kohærens i teksten. Informanten går fra det ene til det andet uden nogen som helst sammenhæng, der er hverken rød tråd i fortællingen eller sammenhæng i de enkelte sætninger. Teksten ser ud til at være bygget op af enkelte sætninger der ikke har noget med hinanden at gøre. Dvs. teksten kan næppe betragtes som en fortælling om noget bestemt.

...Alle folket var væk og jeg stod alene i deserten...

(Bilag 6, 2b)

I denne tekst er der problemer med kohæsion. Dette viser sig i at man fx ikke har hørt om nogen "desert" når fortælleren så pludselig står der. Andre informanter passer godt på at introducere deres personer og steder ligesom i følgende eksempler.

En gang jeg drømte en drøm. Det var en meget sjov drøm.
Jeg drømte jeg var på en næsehorn og jeg rejste til mine
forældre. Den næsehorn hed Pluppe. ... Næsehornsens
bedste ven var en små panda. Hun hed Silvia.

(Bilag 6, 12b)

I nat drømte jeg om en mand der hed Per, han boded inde i en skov. I skoven havde han sit eget hus, sin egen bil han havde laved af slik. Så var jeg på en gå tur inde i skogen med min hund Jens, der jeg kom øje på det lille hus inde i skoven. Jeg gik der og ud kom en stor mand der var meget muskeler...
(Bilag 5, 10b)

I de to sidste tekster passer informanterne godt på at introducere deres personer og på den måde sikre at læseren hele tiden har de informationer der er nødvendige for at følge med i teksten.

Her kan der konkluderes at informanterne har gennemgående ikke store problemer med hverken kohærens eller kohæsion. Problemerne opstår mere i b-teksterne og det er nok det samme som før, de ser ud til at have større problemer med en fortælling i datid og måske også at fortælle om noget der er sket mere end at skrive en personlig tekst som et brev. Her kommer vi igen til Pereras tre faser hvor netop den personlige skrivning er den første fase. Det ser ud til at de fleste informanter er nået til fase to men enkelte er stadigvæk i fase et.

7.4.5 Verber

Verber defineres her som i Nordentofts (1977) grammatik, som et ord der betegner forhold og tjener til at forbinde genstandsordene og samtidig har det et beskrivende indhold. Det er først og fremmest verbernes endelser der bliver set på i denne sammenhæng. I de tilfælde hvor verbet forkert men endelsen er rigtig bliver dets bøjning vurderet som rigtigt.

Ifølge læseplanerne for gymnasieskolerne (jf. s. 43-44) skal eleverne bl.a. mestre verbernes bøjning og de er derfor et af de elementer der vælges ud til at undersøge.

I udarbejdelsen af verberne blev der lavet et arbejdsark (jf. bilag) med koloner hvor alle verber blev placeret på følgende måde: præsens, præteritum, præteritum participium og infinit. Til hvert form af verberne blev der lavet en kolon til rigtig bøjede verber og en anden til forkert bøjede verber. I undersøgelsen gøres der ikke rede for elevernes brug af svage- og stærke verber.

I tabellerne her for neden opgives antal rigtigt brugte verber i henholdsvis og opgave 1 og opgave 2.

Gruppe	Ant.verb	Præs.	Præt.	Præt.partc.	Infin.
A	564	288 (95%)	14 (87,5%)	10 (50%)	187 (85,7%)
B	655	343 (93,4%)	25 (80,6%)	21 (75%)	213 (93%)
I alt	1219	631 (94,1%)	39 (82,9%)	31 (64,5%)	400 (89,4%)

Tabel 8: Rigtigt brugte verber i opgave 1 i præsens, præteritum, præteritum participium og infinit form.

Gruppe	Ant.verb	Præs.	Præt.	Præt.partc.	Infin.
A	504	97 (95%)	258 (86%)	19 (51,3%)	61 (98,3%)
B	544	75 (91,4%)	322 (92,6%)	30 (85,7%)	74 (94,8%)
I alt	1048	172 (91,9)	580 (89,3%)	49 (68%)	135 (96,4%)

Tabel 9: Rigtigt brugte verber i opgave 2 i præsens, præteritum, præteritum participium og infinit form.

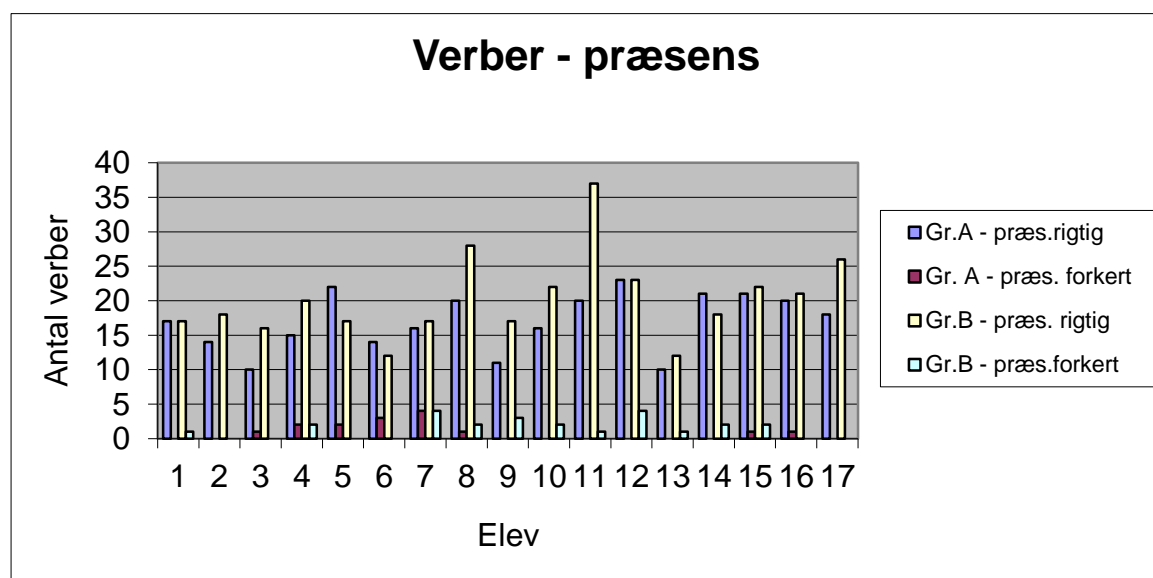
Som det fremgår af tabel 8 og 9 viser undersøgelsens resultater en betydelig forskel på grupperne når det gælder præteritum participium. Her er det B-gruppen som åbenbart har bedre styr på præteritum participium formen. Det gælder både teksterne fra opgave 1 og 2, men forskellen er dog endnu større i opgave 2. Hvad præteritum angår er B-gruppen en anelse stærkere men ellers er det A-gruppen som er stærkere både i præsens og infinit, i b-teksterne og i præsens i a-teksterne, selvom forskellen måske ikke er så stor. Hvis man ser på fejlene som informanterne typisk laver viser det sig at mange af dem har problemer med de samme verber, de bruger fx ikke nutidsendelsen -r- på verberne at gå og at bo. Men de fleste tilfælde hvor de laver fejl i verbernes præsens er det simpelt hen på grund af et forkert verbum. De bruger islandske eller måske engelske verber og forsøger at lave dem "lidt danske". Ser man på informanternes brug af præteritum ser der ud til at deres største problem er uregelmæssige verber og især der hvor der er vokalskifte. Mange af dem bruger også -d- i slutningen i stedet for -t-, fx boed, drømde. Som det fremgår af tabellene her for oven er participium præteritum informanternes største problem og de fejl de typisk laver der, er samme slags som før, det er vokalskift der forstyrrer dem og de uregelmæssige verber.

Det er først og fremmest i b-teksterne at informanterne bruger præteritum participum men nogen af dem undlader faktisk helt at bruge præteritum participum.

Det der var specielt interessant ved at se på informanternes brug af verber var hvor mange modalverber de bruger, især i a-teksterne er der flere af dem som nærmest kun bruger modalverber.

Verberne er noget af det gymnasieelver skal kunne bruge og ifølge læseplaner for gymnasieskolerne skal de som tidligere nævnt (jfr. s. 43-44) kunne bruge verber i præsens, præteritum og præteritum participium og derudover skal de fra folkeskolen kende verbernes infinitive form. Det er vigtigt både for en tekst som en helhed at skribenten bruger verberne rigtigt og grammatisk set er det også vigtigt at verberne skrives og bruges efter reglerne. Derfor anses det for et vigtigt led i analysen af teksterne at se på brug af verberne.

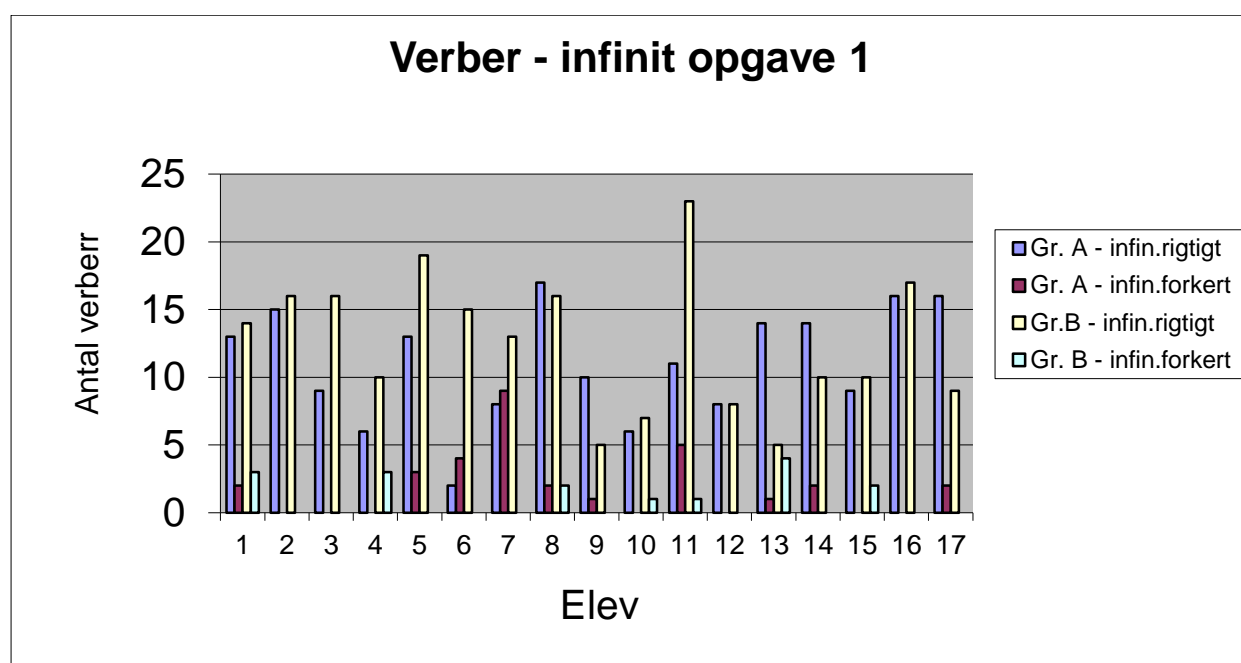
Her for neden er der diagrammer hvor brug af verber vises for hver enkelt informant. Der er kun lavet et diagram over verbernes præsens for a-teksterne og kun over præteritum for b-teksterne. Det skyldes at meningen var at få informanterne til at skrive i præsens i a-teksterne og præteritum i b-teksterne. For både præteritum participum og infinitive form er der stillet diagrammer op både for a- og b-teksterne.



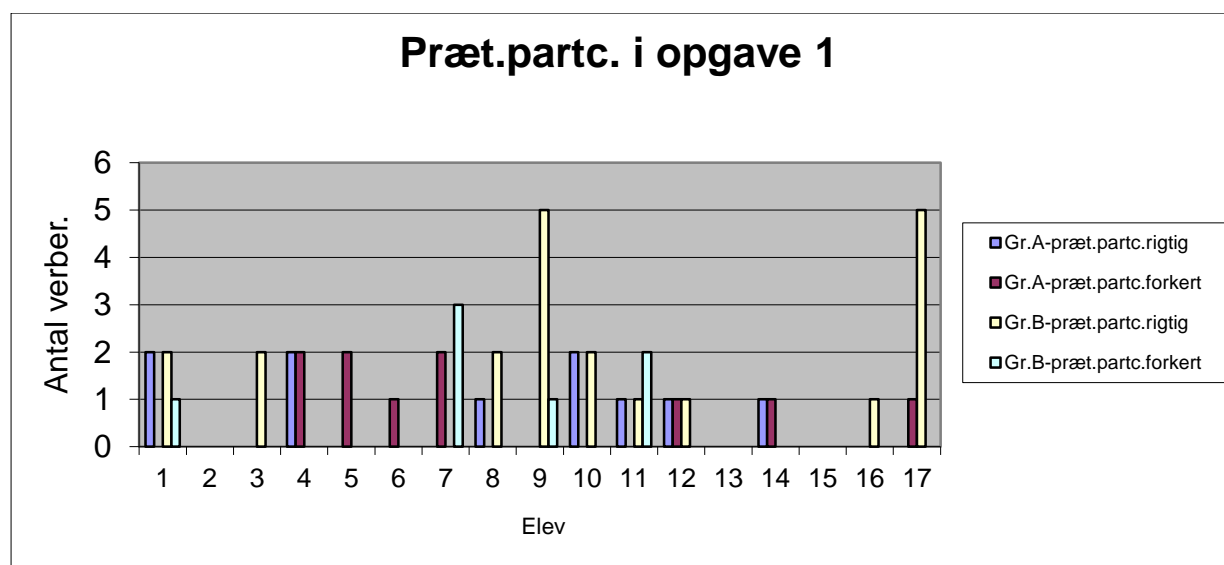
Figur 17: Diagrammet viser brug af verber i nutid i opgave 1

Som vi kan se på diagrammet her for oven er der flere af informanterne som ikke laver nogen fejl i verbernes præsens og hos dem der gør er der tale om en meget lille del af de verber de skriver. Angående antal verber i hver tekst ser vi at i gruppe B er informant 11 med et langt højere antal verber end de andre og de er næsten uden fejl.

På det næste diagram her forneden kan vi se at mange af informanter bruger infinit form af verberne meget og langt de fleste bruger dem rigtigt. To af informanterne fra A-gruppen skiller sig fra mængden ved at lave flere forkerte infinitte verber end rigtige (informanter 6 og 7).

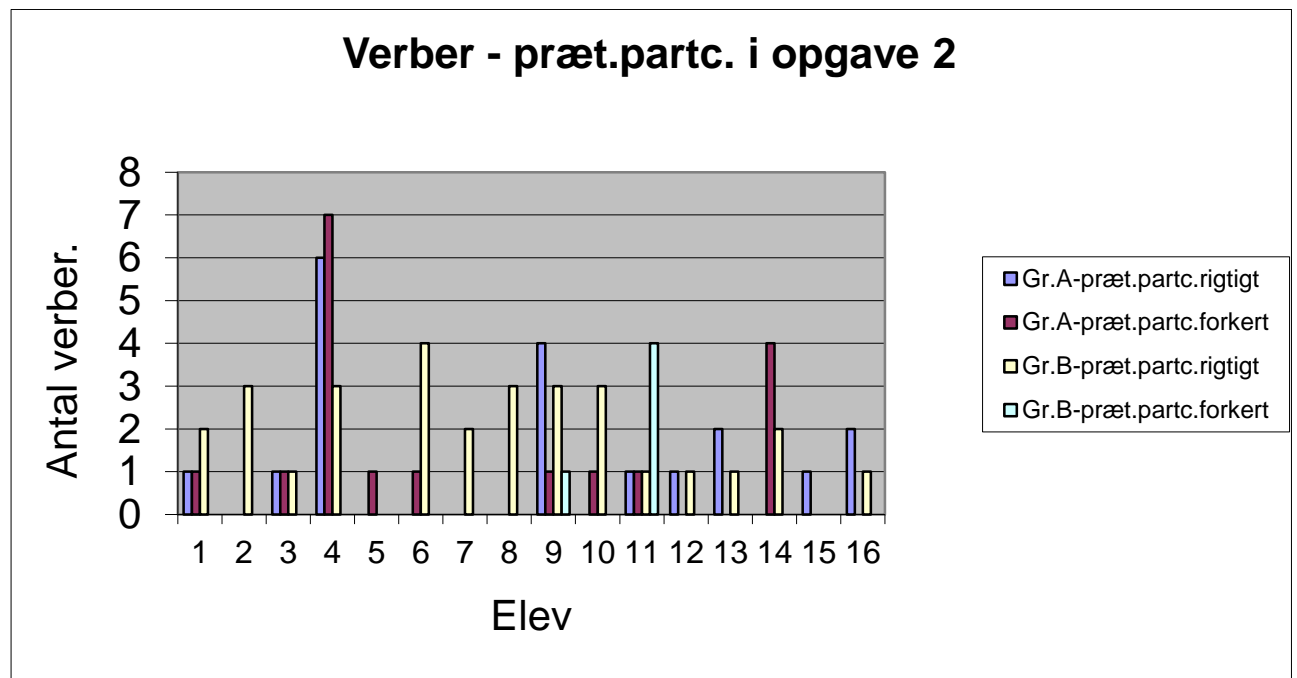


Figur 18: Diagrammet viser brug af verber i infinit form i opgave 1

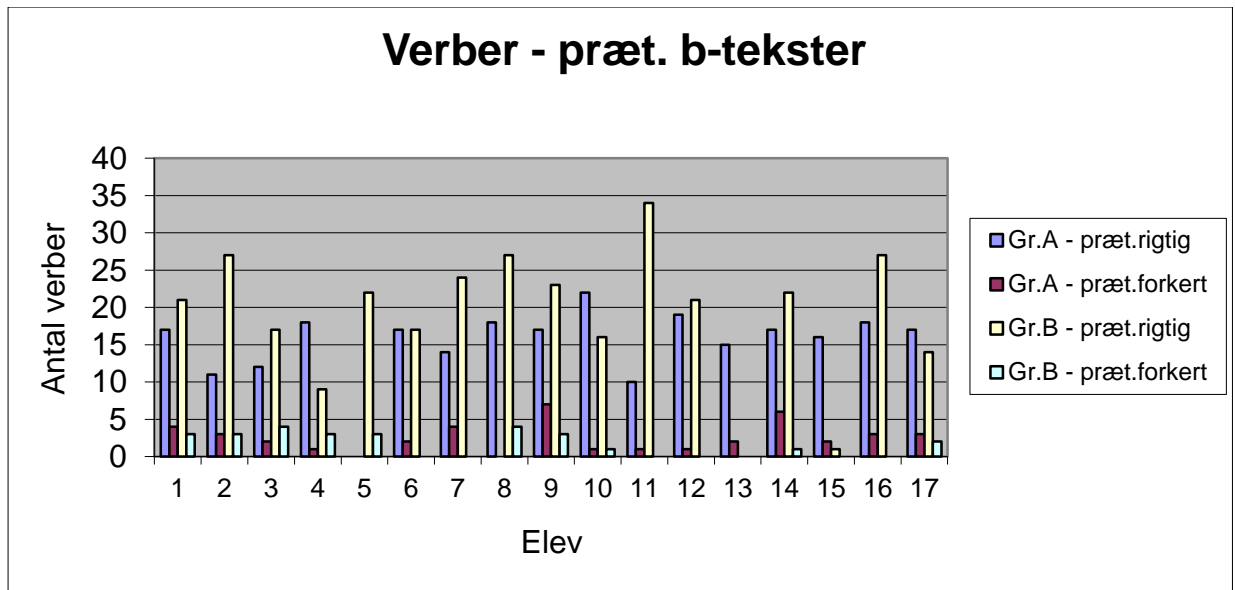


Figur 19: Diagrammet viser brug af præterium participium i opgave 1

På figur 19 kan vi se at ikke alle informanterne bruger præet.partc. i a-teksterne men nogen af dem der gør laver faktisk en del fejl. Hvis vi så sammenligner diagrammerne over a- og b-teksterne (figur 20) kan vi se at nu bliver forskellen tydelig. Der er stadigvæk nogen af informanterne der helt undlader at bruge præet.partc. men af dem der gør er det hovedsagelig hos A-gruppen at der er fejl. Informant 4 fra A-gruppen og informant 11 fra B-gruppen skiller sig fra de andre ved at lave mange fejl. Det er lidt interessant at se på resultaterne fra informant 11 fra B-gruppen som nærmest skriver alle verber uden fejl, dog med undtagele af præet.partc.



Figur 20



Figur 21

Meningen med b-teksternes emne var som tidligere nævnt at få informanterne til at skrive i datid. Det er lykkedes med nogle få undtagelser. Som vi kan se på figur 21 er det B-gruppen som bruger præet. mere og de laver også færre fejl.

Men lad os se på nogle eksempler fra informanternes tekster som viser deres brug af verber.

...vil jeg gerne arbejde med dyr. Jeg vil leve...
 jeg vil skrive...Jeg vil også have...Vores børn må...
 (Bilag 6, 7a)

Her ser vi et eksempel på en tekst hvor nærmest alle sætningerne indeholder modalverber. Andre steder ser man at informanterne forsøger at bruge flere former:

Jeg vil meget gerne fortælle...Jeg har lige
 Started i gymnasium...Jeg tror mange af
 Dem ville være minde venner i fremtiden...
 Jeg skal altid være slank, også når jeg har
 Fået nogle små børn.
 (Bilag 6, 1a)

Her ser vi også et eksempel på den tidligere nævnte tendens til at skrive –d- i stedet for –t- i verbernes slutning

Jeg har husk det meget...Jeg vil gør som
 AFS in august 2006 og vil jeg lære nyt
 Sporsmal. Nør jeg blive ældre vil jeg så
 Gjernen går igen og arbejde der...
 Jeg vil går oft til udlande...

Her ser vi en informant som ikke har styr på verbernes infinitte form eller præteritum.

Konklusion: Det er nærliggende at konkludere her at grammatikundervisningen måske gør en forskel, i gymnasiet lægges der i grammatikundervisningen vægt på at eleverne lærer at bruge præteritum participum og måske er det vigtigt at de får en direkte undervisning her. Verber i præsens og præteritum har de arbejdet en del med i folkeskolen og de fleste af eleverne er måske blevet nogenlunde fortrolige med det. Et mere kompliceret fænomen som præteritum participum kræver åbenbart at opmærksomheden henledes til det. Udfra dette speciales resultat er det svært at lave en generel konklusion dersom informanter er meget få men det kunne være interessant ved hjælp af flere informanter at se om denne konklusion holder stik. På en måde passer dette resultat jo faktisk med de idéer der er beskrevet i afsnit 4.4.2 hvor der lægges vægt på at henlede elevernes opmærksomhed til de dele af grammatikken der er specielt komplicerede og vigtige for eleverne at få fat i.

7.4.6 Substantiver

Definition: Ved analyse af substantiver bliver Nordentofts (1977) definition brugt dvs. substantiver er ord som betegner genstande, de benævner dem og beskriver dem samtidig som hørende til en bestemt klasse med visse fælles egenskaber. Deres leksikalske betydning har altså en fast substans. Her er det først og fremmest to faktorer der bliver set på. For det første er det flertalsendelser som bliver undersøgt og her igen bliver Nordentofts definitioner på singularis og pluralis brugt. På samme måde som med verberne (jfr. afsnit 7.4.5) er det først og fremmest endelserne som bliver undersøgt og skulle ordet være forkert skrevet eller forkert brugt bliver det alligevel talt med. For det andet bliver der set på om substantiverne står alene i teksten eller er en del af en større helhed med fx adjektiver eller pronomener.

Argumentation: Substantivernes numerusbøjning er et af de punkter der er på læseplanerne både i folkeskolen og i gymnasiet. Det var derfor naturligt at se på brug af substantiver hos informanterne for at få et indblik i den grammatiske udvikling i deres skriftlige produktioner. Ved at se på

folkeskolens læseplaner ser man at der arbejdes en del med substantiver, dette arbejde fortsætter siden i gymnasierne hvor man bl.a. ser på mere komplicerede dele af substantiverne og deres bøjning. Udfra dette burde man kunne regne med at i hvert fald en stor del af informanterne magter at bruge flertalsendelser rigtigt.

Ved at se på hvor vidt substantiverne står alene eller ej mener jeg at kunne få en bedre idé om informanternes skrivefærdigheder, det kræver noget mere af en skribent at skrive helheder end bare korte enkle sætninger.

Gruppe	Flertal	Ental	Vokalskift	Konson.ford.	Forenkl.	Andet
A	5	7	0	0	0	1
B	11	3	0	0	1	2
I alt	16	10	0	0	1	3

Figur 22 Substantiver i a-teksterne

Gruppe	Flertal	Ental	Vokalskift	Konson.ford.	Forenkl.	Andet
A	8	6	0	1	0	3
B	5	3	2	0	0	3
I alt	13	9	2	1	0	6

Figur 23 Substantiver i b-teksterne

Analyse: I tabeller 22 og 23 ser vi hvilke fejl informanterne laver, både for a- og b-teksterne. Som vi ser laver de faktisk ikke mange fejl og de fleste fejl er forkerte endelser både i ental og flertal. De mest almindelige fejl er i ord som er ens i ental og flertal fx dyr og ting.

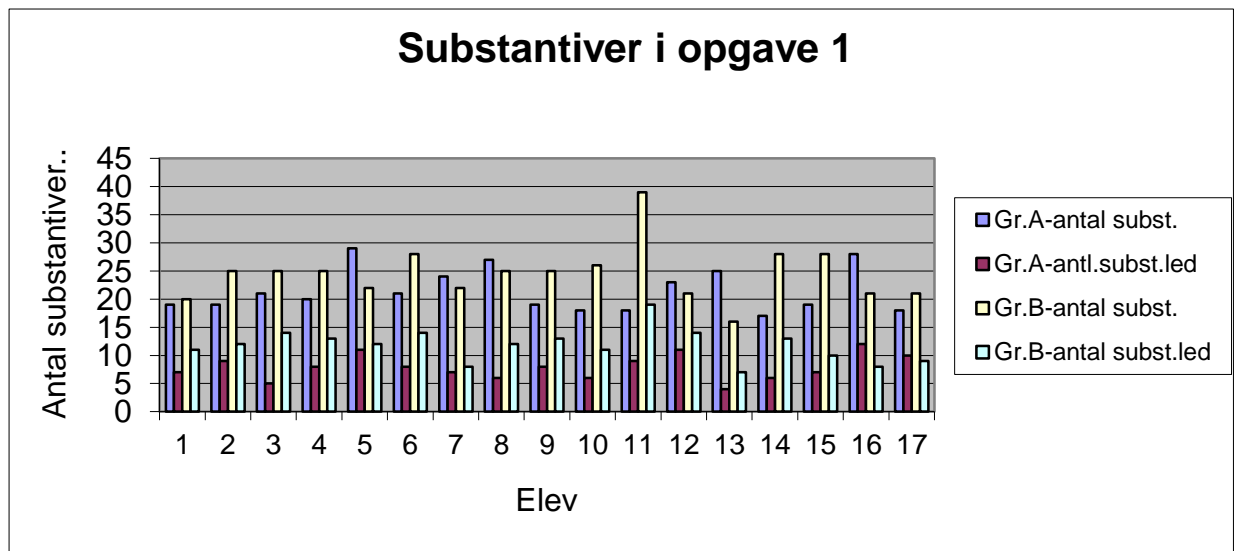
I tabeller 24 og 25 ser vi det samlede antal substantiver for både a- og b-teksterne og et gennemsnitsantal substantiver i teksterne hos begge grupper. I tabellerne er det også regnet ud hvor stor en del af teksten er substantiver. Det kan nævnes at fx i islandsk har man regnet ud at substantiver er knapt 57% af en tekst. ([Http://www.hi.is/~eirikur/ordstod.htm](http://www.hi.is/~eirikur/ordstod.htm)) Som der fremgår af tabellerne er dette tal meget lavere i informanternes tekster, eller mellem 12,2% og 16.6%.

Gruppe	Samlet antal subst.	Gns.antal subst.	Prct.del af teksten
A	365	21,4	16,1%
B	417	24,5	16,6%
I alt	782	22,9	16,3

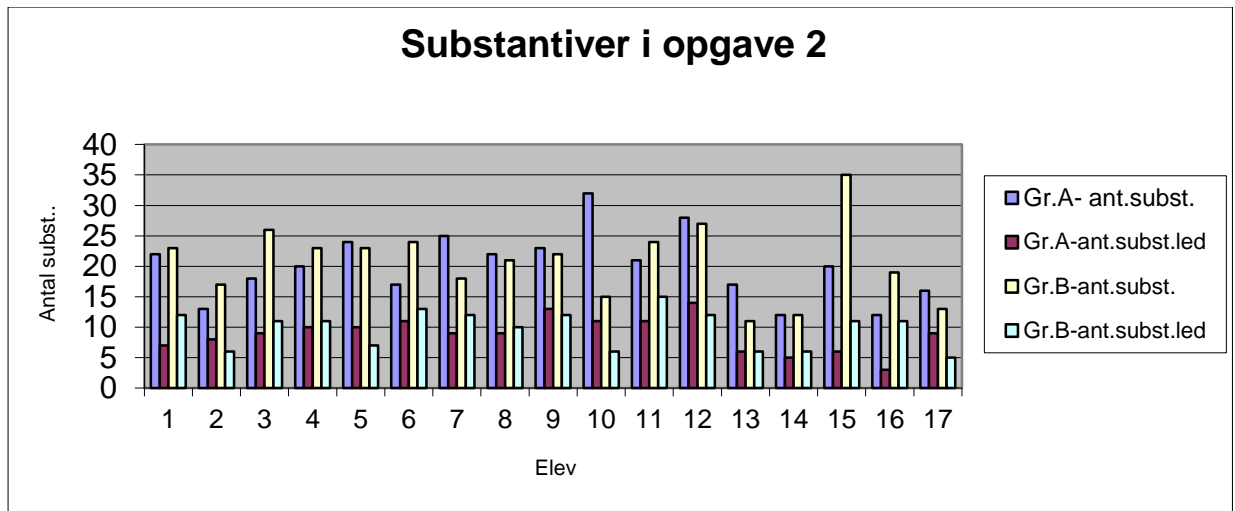
Figur 24 Antal substantiver i a-teksterne

Gruppe	Samlet antal subst.	Gns.antal subst.	Prct.del af teksten
A	342	20,1	14,1%
B	353	20,7	12,2%
I alt	695	20,4	13,1%

Figur 25 Antal substantiver i b-teksterne



Figur 26



Figur 27

Hvis vi nu ser på diagrammer 26 og 27 kan vi se hvor stor en del af informanternes substantiver står sammen med adjektiver og pronominer. Her er det B-gruppen som skriver et højere antal af substantiver som står sammen med andre ord, i både a- og b-teksterne er tallet 47%. Men for A gruppen er det 36,7% for a-teksterne og 44,1% for b-teksterne.

Følgende eksempler viser hvor forskellige informanternes tekster kan være med hensyn til substantiver.

...jeg vil gerne flytte til udlandet og arbejde der. Jeg skal slutte gymnasiet på 3 og ½ år og arbejde i 6 måneder her hjemme og få penge so jeg kan flytte til London, Paris eller Cobenhavn. Jeg har lyst til at rejse og lave om hele verden. Jeg er på sprøgligne i skolen og vil gerne lære alle verdens sprøg. Jeg tænker at det være meget sjovt at kunne ad snakke sprøget når du besøger et nyt land. Jeg vil også har 2-3 børn og vil gerne blive gift når jeg er 25-28 årige. Jeg vil ikke bor på Island, alle stader nema Island.
(Bilag 5, 8a)

...Jeg tænke om da vi gik til Sverige og købte den hue og da vi mødt den kedelig mand som rabte på sin hund. Min fremtidsdrøm er at vi kan være samme og få børn og et smuk hus i en rolig landsby.
(Bilag 6, 12a)

...Til sidst vil jeg selvfølgelige ha´ en god job, en mand som er morsom, sød og dejlig og nogle sjove børn, mange dyr og et stort, flot hus. Jeg kan ikke glemme at have en have med mange blomster.
Selvfølgelig vil jeg have en splendid, rød spostsbil også!
(Bilag 5, 16a)

Det første eksempel viser en tekst hvor substantiverne for det meste står alene og de to sidste hvor informanterne i hvert fald forsøger at lave en

helhed ud af fx substantiver og adjektiver, men som vi kan se er der problemer nogen steder med at bøjede rigtigt.

Konklusion: Det jeg synes jeg kan konkludere angående substantiverne er at det ser ud som om informanterne gennemgående ikke har så mange problemer med entals- og flertalsendelser af substantiverne. Det er mere enkelte ord, og som tidligere nævnt, de samme ord der ser ud til at forvirre dem. Andet jeg kan konkludere er at informanterne bruger utrolig få substantiver i forhold til hvad man kunne kalde almindeligt i en tekst. Hvad det skyldes synes jeg ikke er nemt at vurdere, bortset fra at begge teksttyperne byder på at der bruges forholdsvis mange verber, idet de fortæller meget hvad der er/skal ske. Angående andelen af substantiver som en del af en større helhed synes jeg at der kan konkluderes at de faktisk bruger substantivled rimelig meget, næsten halvdelen af de substantiver de skriver står som en del af en større helhed.

Min vurdering var jo på forhånd at B-gruppen ville være stærkere in denne del og det viser sig at de står lidt bedre, især hvad angår substantivled, men ikke så afgørende som jeg faktisk havde regnet med.

7.4.7 Antal og typer af ledsætninger

Definition: Her bliver alle sætninger i teksten talt. For at tælle sætninger bliver følgende definition brugt: "En sætning er en grammatisk helhed der indeholder et verbum i finit form." Derefter bliver sætningerne sorteret i to grupper, helsætninger og ledsætninger. "Vi skelner mellem to slags sætninger, helsætninger og ledsætninger. En helsætning er en ytring der indeholder et verbum i finit form. En ledsætning er en helhed der indeholder et verbum i finit form, men den er ikke selvstændig idet den er indordnet som led i en større helhed" (Nordentoft 1982: 17-18).

I sammenhæng med dette bliver konjunktionerne undersøgt for at se på hvilke typer ledsætninger teksterne indeholder.

Ifølge Nordentoft (1982: 72-76) kan ledsætninger forklares og deles op på flere forskellige måder. Med baggrund i Nordentoft, bruges følgende opdeling

når ledsætningerne bliver grupperet. Grupperne er 10 og der kan være udsagnssætninger, spørgende, tid, årsag, hensigt, følge, betingelse, indrømmelse, sammenlignende og relativsætninger.

Argumentation: Ved at se på hvor stor en del af informanternes sætninger er ledsætninger er der muligt at danne sig bedre billede af hvor godt de magter opgaven at skrive en tekst. Som tidligere nævnt (afsnit....) beskriver Perera den grammatiske udvikling i skriftsproget bl.a. ved at sige at når skriftsproget er ved at udvikle sig ser vi flere og flere ledsætninger hos skribenterne og i begyndelsen er de enkle men bliver mere komplicerede med tiden. Det er derfor interessant at se på hvor mange ledsætninger dette speciales informanter skriver og ikke mindre hvilken type ledsætninger. Er de nået dertil at kunne bruge de mere komplicerede ledsætninger eller er de stadigvæk forholdsvis enkle.

Gruppe	I 1-20%	II 21-40%	III 41-60%	I alt
A	5	11	1	17
B	6	10	1	17
I alt	11	21	2	34

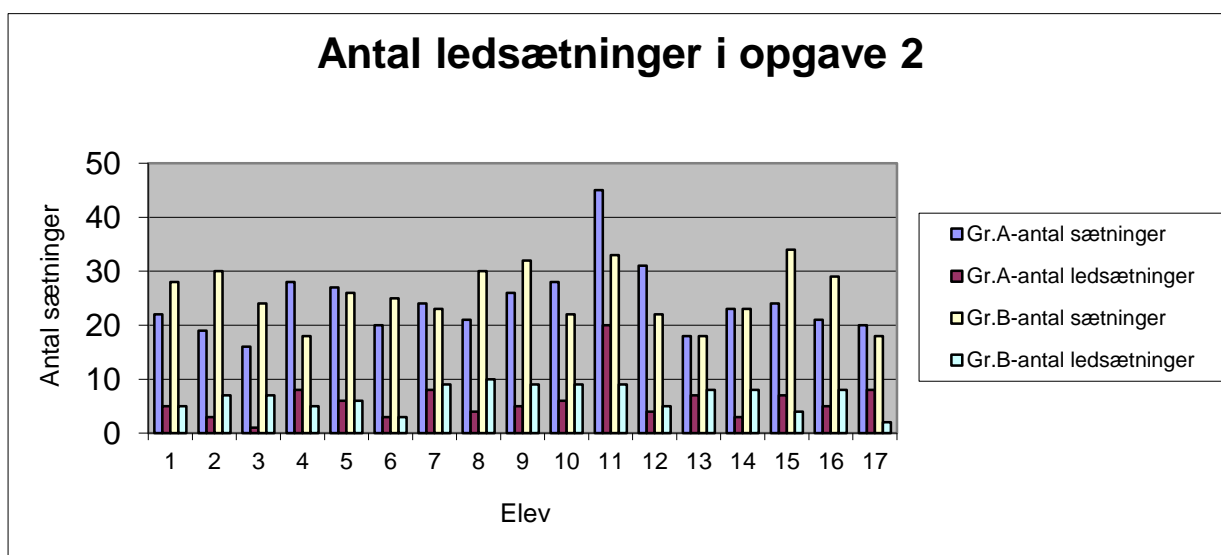
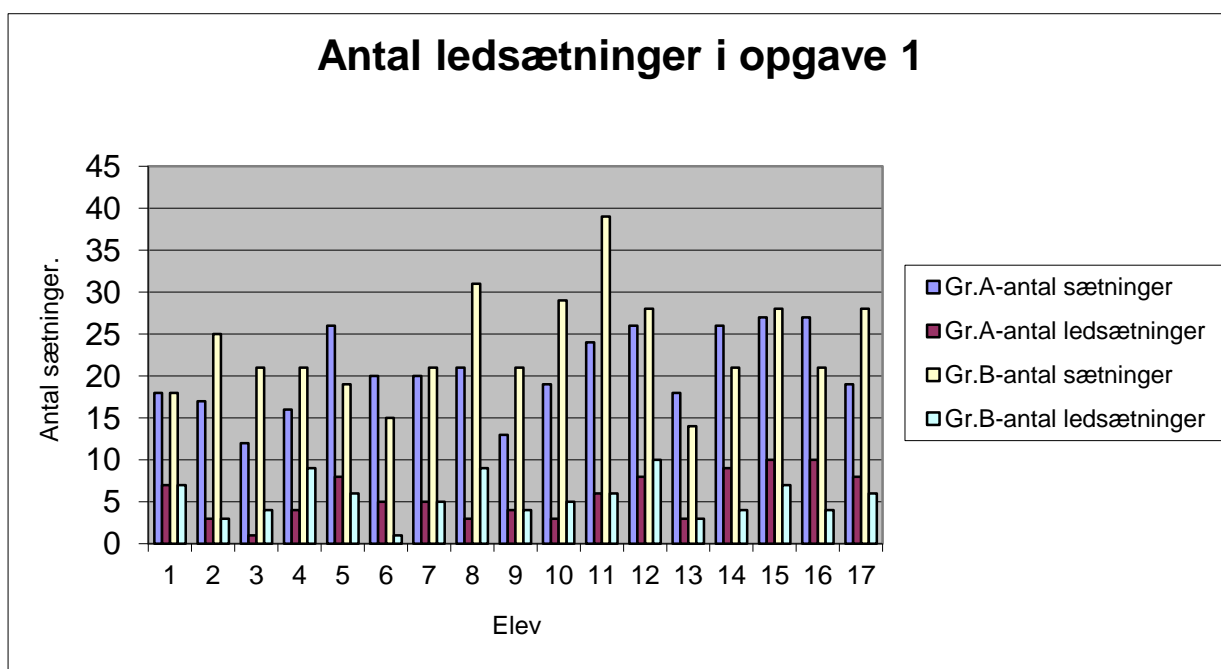
Figur 27 Procentdel af ledsætninger i opgave 1

Gruppe	I 1-20%	II 21-40%	III 41-60%	I alt
A	7	9	1	17
B	6	10	1	17
I alt	13	19	2	34

Figur 28 Procentdel af ledsætninger i opgave 2

Analyse: I tabeller 27 og 28 er der lavet tre grupper for at vise antal ledsætninger i teksterne. I den første gruppe er der tekster hvor procentdelen er mellem 1 og 20. I gruppe to tekster hvor tallet er 21-40% og i den tredje og sidste 41-60%. Grunden til at tabellerne stilles op på denne måde er at på

denne måde er det nemmere at få et overblik over teksterne. De vises ellers også enkeltvis i diagrammet her for neden (diagram 29 og 30)



Opgave 1

Gruppe	Tid	Spø	Relat.	Års.	Uds.	Beting.	Følge	Hens.	Indrøm.
A	23	11	22	10	30	1			
B	37	10	18	6	19	5	1		

I alt	60	21	40	16	49	6	1		
-------	----	----	----	----	----	---	---	--	--

Opgave 2

Gruppe	Tid	Spø	Relat.	Års.	Uds.	Beting.	Følge	Hens.	Indrøm.
A	29	9	21	8	34			1	1
B	48	7	18	12	27		2		
I alt	77	16	39	20	61		2	1	1

Konklusion:

8.0 Konklusion

I begyndelsen af dette M.Pæd. speciale stillede jeg mig selv det spørgsmål, om det nu var nødvendigt at undervise direkte i grammatik. Jeg ville, ved at gå teorierne igennem og ved at lave en lille undersøgelse finde frem til et svar på mit spørgsmål. Inden jeg startede havde jeg selv en forestilling om at det var meget vigtigt at undervise eleverne direkte i grammatik og arbejdede i min undersøgelse udfra hypotesen: det er nødvendigt at undervise direkte i grammatik.

Jeg mener at jeg har fået bevis på at det kan være fornuftigt med grammatikundervisning, men jeg tror lige som Hedevang (jfr. s. 4) at det ikke er ligegyldigt hvilken slags grammatikundervisning man bruger. Jeg mener også at som lærer er det vigtigt at kende til de forskellige teorier om tilegnelse af grammatik og selvfølgelig sprog i det hele taget, for at kunne tage stilling til hvilken metode man bruger i sin undervisning.

Jeg har erfaret gennem arbejdet med mit speciale at der nok ikke er noget som hedder enten eller, men snarere en god blanding, serveret lidt efter de enkeltes behov. De tekster som jeg stod med efter min indsamling var meget forskellige, ikke bare de to skoler imellem men også indenfor hver skole. Det er nok langt fra at disse elever kunne alle sammen have gavn af den sammeslags undervisning. Nogen af dem skrev tekster hvor de så ud til at have forholdsvis nemt ved at få deres tanker ned på et stykke papir på et forståeligt sprog og i forståelig form. For andre er der lang vej endnu. Her ser jeg for mig at Fokus på form (jfr. afsnit 4.4.3) ville være en gavnlig metode til at nå igennem med de vigtigste dele af grammatikken fx.

Jeg synes også at i de teorier der er gennemgået i dette speciale har jeg fået et bevis på, bl.a. i Lund (1997), Hedevang (2003) og Doughty (2003) at det er vigtigt at undervise i grammatik men at det ikke er mindre vigtigt at det sker i sammenhæng med den øvrige undervisning, ellers er der fare for at vi går tilbage til grammatik- og oversættelsesmetoden.

Mens jeg arbejdede på analysen af de indsamlede tekster tænkte jeg meget på sammenhængen mellem informanternes skrivefærdigheder på modersmålet og deres skrivefærdigheder på dansk. Jeg synes det kunne være interessant at sammenligne fx brug af helsætninger og ledsætninger,

opbygning af tekster osv. på begge sprog. Men det ville selvfølgelig være et emne til et nyt speciale.

Det er vigtigt at understrege endnu engang at i dette speciale er antal informanter meget lavt og derfor er det svært at generalisere noget som helst om gymnasieelevers skrivefærdigheder. Men alligevel mener jeg at have her beskrevet skrevne tekster fra 34 gymnasieelever og på den måde fået et fingerpeg om hvordan det står til med deres skriftlige produktioner.

Men nu til konklusionen af de indsamlede dataer. Det er vigtigt at huske i denne sammenhæng at mine informanter kommer jo med en baggrund ind i gymnasiet, dvs. de har lært dansk i folkeskolen og burde derfor have en grammatisk grund at bygge på. Det kan derfor være meget svært at sige hvor stor en rolle grammatikundervisning i gymnasiet spiller. Men i hvert fald ved at sammenligne disse to gruppers skriftlige produkter viser de sig at grupperne er meget lige hvad de fleste faktorer angår. Den største forskel der var på grupperne var

Efter at have set på informanternes skriftlige produkter kan jeg måske ikke komme med nogle konkrete svar, men jeg kan i hvert fald konstatere at jeg ikke tror på Krashens og Schwartz' teorier om at grammatikundervisning ingen påvirkning har på sprogtiltagelsen (jfr. s. 6). Jeg hælder mere til dem der mener at grammatikundervisning kan have en positiv virkning på sprogtiltagelsen (jfr. s. 6). Jeg tror især det er vigtigt at lede elevernes opmærksomhed til afvigelser fra deres eget modersmål, hvor det ellers ville være nærliggende at bruge de samme regler som på modersmålet.

Det jeg har fået ud af mit speciale synes jeg først og fremmest er en god beskrivelse af hvordan elever i 1.g skriver tekster. Jeg synes jeg har set nogen gennemgående træk som jeg helt klart kan bruge for at gøre min undervisning bedre.

I indledningen spekulerede jeg lidt over om der fandtes en løsning på hvordan man kan sikre at eleverne tilegner sig grammatik. Efter at have lavet dette speciale synes jeg at jeg er kommet nærmere en løsning, men ikke dermed sagt at løsningen er enkel.

Som svar på mit spørgsmål i begyndelsen af opgaven, vil jeg til sidst konkludere at

Man kunne godt forestille sig at den empiriske del blev lavet anderledes, en af de største mangler synes jeg er at det ikke lykkedes mig, hverken gennem et interview eller et spørgeskema at finde ud hvilket sprogsyn og tilegnelsessyn de to lærere jeg "lånte" elever hos, arbejder ud fra. Jeg havde håbet på at kunne tage disse faktorer med i mine overvejelser. Nogen af de undersøgte faktorer har været svære at behandle på en kvantitativ måde, især hvor tingene ikke kan stilles op som rigtige og forkerte men der mere er tale om en vurdering af tekstens kvalitet. Man kunne også forestille sig at der blev set på andre faktorer en lige dem som her er valgt men det er jo ikke muligt at tage det hele med og derfor er man nødt til at træffe nogen valg og dette speciale er så mit valg.

Ifølge Auður Hauksdóttirs (1998) undersøgelse, ser der ud til at mangle en større kommunikativ vægt i danskundervisningen i den islandske folkeskole. Der lægges i høj grad vægt på de receptive færdigheder på bekostning af de produktive. Det er især mundtlig produktion, der negligeres, og generelt lægges der betydelig stor vægt på grammatik. Ikke overraskende med hensyn til dette Dette kunne tyde på, at islandske elever mangler en form for løsrivelse fra den strukturelle side af sproget. Det ideelle ville være, at bruge skrivning og skrivesituationer som udgangspunkt for mundtlig kommunikation elever imellem og mellem elever og lærer. Samtidig kan man i forbindelse med skrivningen gøre brug af andre færdigheder, som læsning og lytning, ved brug af opslagsværker, både hvad angår indhold (diverse kilder for skrivningen som fx artikler om emnet, leksika osv.) og hvad angår form (grammatik, ordbøger). De fire sprogfærdigheder bør således ikke betragtes som adskilte, men som afhængige af hinanden i arbejdet med bestemte projekter, som fx skrivning.

Det er måske realistisk at forvente at den gruppe elever som har fået direkte grammatikundervisning skriver mere korrekte tekster. At deres intersprog er mindre præget af fejl som direkte overføres fra modersmålet. På den anden side kan man måske forestille sig, at de elever som ikke har fået direkte grammatikundervisning, arbejder mere ud fra individuelle behov, idet undervisningen foregår på en helt anden måde og måske giver mere plads til at man arbejder på egen hastighed. Men det er også vigtigt at huske at det er ikke hvilken som helst grammatik som er god. Hedevang finder frem til at det

er meget vigtigt at grammatikundervisningen er i sammenhæng med den øvrige undervisning hvis den skal være effektiv.

Det der er vigtigt for senere analyse af de indsamlede tekster er at vide hvilket sprogsyn og tilegnelsessyn de to lærere har som underviser dette speciales informanter. Intersprogsteoriene er også vigtige i denne sammenhæng, idet elevernes fejl blev ikke længere betragtet som noget skadeligt men netop som et led i deres udvikling. Det er derfor også vigtigt at vide hvordan gruppernes lærere ser på elevernes fejl og hvordan der bliver arbejdet med dem. Hvis man som lærer arbejder fx udfra Krashens teorier, mener man nok at det er spild af tid at undervise i grammatik fordi eksplicit viden ikke bliver til implicit viden. Ifølge Krashen er der forskel på sprogtilegnelse og sprogindlæring. Sprogtilegnelse sker via en underbevidst proces og er tilegnelse af implicit viden, hvilken regnes for ansvarlig for fluency i sprogproduktionen og at udstyre lærer med en fornemmelse for grammatisk korrekthed.

Indlæring er en bevidst proces som resulterer i eksplicit og formel viden om sprog.

Der er ingen interaktion mellem de to processer og derfor heller ikke mellem de to former for viden. Dvs. udfra Krashens teorier er det begrænset hvilket gavn eleverne har af direkte grammatikundervisning.

Man kunne godt tænke sig at det måske var et funktionelt sprogsyn der lå bagved den idé ikke at undervise direkte i grammatik som det er tilfældet i den ene gruppe informanter.

Her er vi så igen nået dertil at kunne gætte på at de informanter der har fået grammatikundervisning, vel at mærke hvis den har været i sammenhæng med den øvrige undervisning, burde stå bedre hvad grammatisk korrekthed angår.

Litteratur

Aðalnámskrá framhaldsskóla – Erlend tungumál (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Aðalnámskrá grunnskóla – Erlend tungumál (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Auður Hauksdóttir (2001). *Lærereis strategier – elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island*. København: TemaNord.

Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002). *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Gymnasiepædagogik nr. 31
DIG

Bereiter, Carl: *Development in Writing I*: Gregg, Lee et al (red.) (1980). *Cognitive Process in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia (1987). *The psychology of Written Composition*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Björg Hilmarsdóttir (2001). *Fra proces til produkt – En analyse af skriveproduktionen hos fire islandske gymnasieelever med særlig henblik på pauser og rettelser*. Et Cand.mag. Speciale fra Københavns Universitet.

Bodgan & Taylor (1984). *Introduction to qualitative research methods*. New York: Wiley and Sons.

Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

Doughty, Catherine & Jessica Williams (red.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, Catherine. Instructed SLA: Constraints, compensation and Enhancement. I: Doughty, Catherine & M. H. Long (red.) (2003). *The Handbook of Second Languages Aquisition*. Oxford: Oxford University Press

Doughty, Catherine & M. H. Long (red.) (2003). *The Handbook of Second Languages Aquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, Rod (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Frederiksen, Pernille & Stine Knudsen: Skriftlig dansk som andetsprog. I: Holmen, Anne & Karen Lund (red.) (1999). *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag A/S:

Færch, Claus. Tommelfingerregler og andre lærerformulerede regler i fremmedsprogsundervisningen. I: Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (red.) (1989). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson (1984). *Learner Language and Language Learning*. København: Gyldendal.

Glahn, Esther & Anne Holmen (1989). Diskurs og interaktion. I: Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (red.) *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Glahn, Esther et al (red.) (1977) *Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendals sprogbibliotek.

Glahn, Esther, K.A. et al (1988). Modeller i fremmedsprogstilegnelsen. I: *Skrifter om Anvendt og Matematisk Lingvistik* 13. København: Københavns Universitet.

Gregg, Lee et al (red). (1980). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Haastrup, Kirsten (2004). Focus on form – med afsæt i nordamerikansk forskning. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* nr.30, 2004.

Hedevang, Lise (2003). *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Holmen, Anne (1988) Sprogindlæring og undervisningsmetoder. *Kvan. Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen.* nr. 20 8. årgang.

Holmen, Anne (1990). *Udviklingslinier i Tilegnelsen af Dansk som Andetsprog.* Københavnerstudier i tosprogethed 12. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Holmen, Anne & Karen Lund (red.) (1999). *Studier i dansk som andetsprog.* København: Akademisk Forlag A/S:

Jacobsen, Lis, Niels Ferlov et al. (red.) (1984) *Nu dansk ordbog.* København: Politikens Forlag A/S.

Jacobsen, Leif Kvistgaard & Fritz Larsen. Sprogfærdighed: forståelighed og korrekthed. I: Glahn, Esther et al (red.) (1977) *Fremmedsprogspædagogik.* København: Gyldendals sprogbibliotek.

Jensen, Anne (2004) Sprogtilægnelse og fremmedsprogsundervisning – nye perspektiver? I: *Gymnasiepædagogik* nr. 52

Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (red.) (1989). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Kvale, Steinar (1997). *InterView. En Introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København.

Lightbown, Patsy & Nina Spada (1999). *How Language Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long Michael & Peter Robinson Focus on form: Theory, research, and practice. I: Doughty, Catherine & Jessica Williams (red.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lund, Karen (1997). *Lærer alle dansk på samme måde? – en længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. København: Social-pædagogisk forlag.

Lund, Karen (1997) Giv grammatikken indhold. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* nr.7 vol 3.

Lund, Karen. Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. I: Holmen, Anne & Karen Lund (red.) (1999). *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag A/S:

Lund, Karen (2000) <http://pub.uvm.dk/2000/sporet/18.htm>

Málfríður Þórarinsdóttir (2000). *At udtrykke sig skriftligt på dansk – Hvordan står det til? En tværsnitsundersøgelse i dansk blandt 60 islandske elever på gymnasieskolerne*. Upubliceret M.A. – speciale i dansk, Islands Universitet.

Mogensen, John, Knud Ryg Olsen og Ole Ravn (1996). *Danskbogen*. Viborg: Nørhaven A/S.

Nordentoft, Annelise Munck (1977) *Hovedtræk af dansk grammatik. Ordklasser*. København: Nordisk forlag A/S.

Nordentoft, Annelise Munck (1982) *Hovedtræk af dansk grammatik. Syntaks*. København: Nordisk forlag A/S.

Nølle, Henning (1996). "Mere grammatikundervisning – men sig ikke til nogen, at jeg har sagt det". *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*. nr. 6, Vol.2

Ohrt, Ulla Pia (1997) Hvem skal lave grammatik? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*. Nr. 7 vol. 3

Perera, Katharine (1984). *Children's writing and reading – analysing classroom Language*. London: Basil Blackwell Publisher Ltd.

Richards, Jack C & Theodore S. Rogers (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutherford, William E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. UK: Longman Group.

Wagner, Johannes (1997) Grammatik, sproglig viden, bevidsthed og lidt til. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*. Nr. 7 vol. 3

Watts, Jeremy (1997) Grammatik og lærebogssystemer. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*. Nr. 7 vol. 3