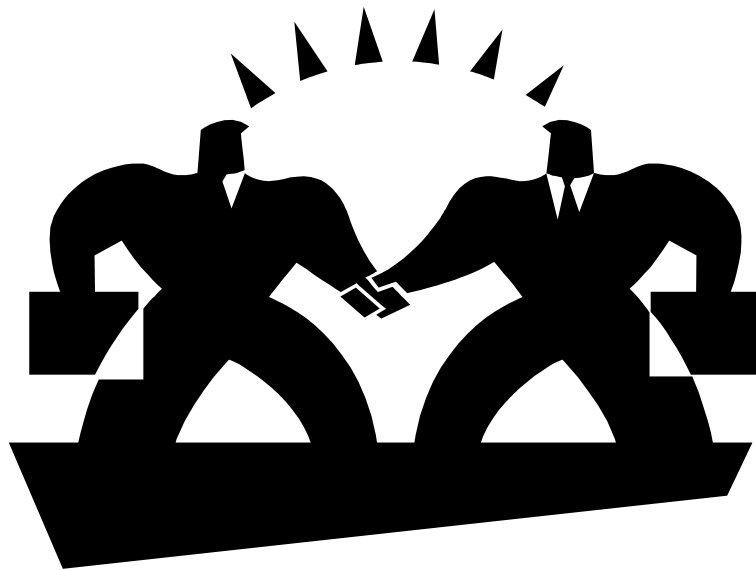


**Almendannelse i
Almen sprogforståelse vha.
Læringsstrategier**

En undersøgelse af om almen sprogforståelse i praksis kan have en almindannende funktion ved brugen af læringsstrategier



**Bodil Junker Pedersen
151665
Juli 2005**

Institut for Filosofi, Pædagogik, Religionsstudier og Gymnasiepædagogik
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik
Masterafhandling

Vejleder: Anne Jensen

Indhold

Summary in English	4
1 Introduktion	5
1.1 Rammerne omkring almen sprogforståelse	5
1.2 Indhold i bekendtgørelsen til almen sprogforståelse	6
1.3 Opgavens problemstilling	6
2 Teori: Almendannelse og læringsstrategier	8
2.1 Almendannelse i gymnasireformen	8
2.1.1 Definition af almindelse i UVM's publikationer fra 2003	8
2.1.1.1 Almendannelse og dannelse	8
2.1.1.2 Almendannelse og studieforberedelse i kompetenceudviklingens æra	9
2.1.1.3 Almendannelse, viden og refleksion	10
2.1.1.4 Almendannelse og sprog	11
2.1.2 Konklusion på afsnittet om almindelse	12
2.2 Brugen af læringsstrategier til opdatering af almindelse	13
2.2.1 Definition af læringsstrategier	13
2.2.2 Undervisningsmetoders afspejling af enhver epokes almindelse	14
2.2.3 Klassifikation af læringsstrategier	15
2.2.4 Konklusion på afsnittet om læringsstrategier	18
3 Empirisk undersøgelse - tolkninger af læreplanen til almen sprogforståelse	19
3.1 Metode – diskursanalyse	19
3.1.1 Centrale begreber hos Norman Fairclough	19
3.1.2 Faircloughs tredimensionelle model	20
3.2 Diskursanalyse af 3 centrale tekster	21
3.3 Konkurrerende diskurser i almen sprogforståelse	21
3.3.1 Traditionel diskurs	22
3.3.2 Almendannende diskurs	22
3.3.3 Screening	22
3.4 Stig Martin Møllers udlægning af læreplanen for almen sprogforståelse	23
3.4.1 Tekstens status i den diskursive og sociale praksis	23
3.4.2 Almen sprogforståelses identitet og formål ifølge Stig Martin Møller	23
3.4.3 Almen sprogforståelses faglige mål ifølge Stig Martin Møller	24
3.4.4 Konklusion på Stig Martin Møllers udlægning af læreplanen	25
3.5 Undervisningsvejledning til almen sprogforståelse	26
3.5.1 Vejledningens opbygning	26

3.5.2 Almen sprogforståelses identitet og formål ifølge vejledningen.	26
3.5.3 Tilrettelæggelse – Generelt	26
3.5.4 Evaluering i almen sprogforståelse i vejledningen	27
3.5.5 Konklusion på diskursanalysen af vejledningen til almen sprogforståelse	28
3.6 Vejle Amts efteruddannelsesprogram	28
3.6.1 Tekstens status i den diskursive praksis	28
3.6.2 Indledning til kurset for Vejle Amts efteruddannelsesprogram	29
3.6.3 Bennike og Geists introduktion på Vejle Amts efteruddannelseskursus	29
3.6.4 Modul element 3 og 4 med særlig fokus på læringsstrategier	30
3.6.5 Modulelement 5 om screening og evaluering	30
3.6.6 Konklusion af Vejle Amts efteruddannelsesprogram	30
3.7 Samlet konklusion på diskursanalysen af de tre tekster	31
3.8 Konkret implementering på Forhåbningsholm Gymnasium	31
3.8.1 Metode – Kvalitativ undersøgelse	32
3.8.1.1 Generaliserbarhed	32
3.8.1.2 Reliabilitet	32
3.8.1.3 Validitet	32
3.8.2 Resultat af interviewundersøgelsen	33
3.8.2.1 Nuværende praksis for informanterne	33
3.8.2.2 Informanternes forudsætninger inden for emnet om læringsstrategier	33
3.8.2.3 Informanternes udvikling i forbindelse med arbejdet med almen sprogforståelse	344
3.8.2.4 Konklusion af den empiriske undersøgelse på Forhåbningsholm Gymnasium	34
4 Konklusion	36
Litteraturliste	37
Efterskrift	
Bilag 1-3	
1. Hans Erik Larsens skematiske opstilling af kompetence i forhold til almindelig dannelse	
2. Hans Arndts udlægning af Stig Martin Møllers tekst	
3. Interview fra Forhåbningsholm Gymnasium	
Omfang: 95.735 anslag (inkludativt mellemrum)	

Summary in English

Upper secondary education is supposed to undergo a change from August year 2005. One of the main challenges in this reform, as in all other reforms of upper secondary education in Denmark, is to define the overall purpose of education, *Bildung*. The purpose of *Bildung* is to form students in such a way that they can be responsible, democratic citizens. Each era must define how this aim is reached. A number of scholars, of whom Harry Haue is the most important, have tried to make the concept meaningful in the 21st century. All of them agree that the keyword is the capacity of reflection.

One of the attempts to implement *Bildung* in the reform of upper secondary school is to create a new subject which is a general introduction to the use of language. In this introductory course there is a new element that has never had any prominent place in a Danish language learning tradition: language learning strategies. A number of strategies have the capacity of training students' awareness of details in written and spoken language. In other words, when dealing with certain language learning strategies you want to encourage students to start a reflection about how to deal with language – and thereby language learning strategies and *Bildung* have a common goal.

When making a reform at a political level, it is always a challenge to make a change at school level. A number of people who wish to inspire language teachers have tried to interpret how the new language course should be taught. Even those with the most conservative view on language teaching, Stig Martin Møller for example, must relate to the new area, as it is an integrated part of the subject the way it is written in the law. He gives the area of language learning strategies minimum attention, whereas two other very important texts - the educational of this new course and an in-service program for all language teachers at a specific school - give language learning strategies maximum attention. When making a very small research among a group of teachers, with a special interest in language learning, it seems that there is a great interest in implementing language learning strategies and an attempt is made, but even among this group of teachers more knowledge about the area is required.

1 Introduktion

28. maj 2003 blev der indgået en aftale i Folketinget om reform af de gymnasiale uddannelser gældende fra skoleåret 2005. Det almene gymnasium har haft til formål at være almindelig siden 1830, hvor det ikke længere kun var en professionsskole for kommende præster.¹ Allerede fra man begyndte at bruge begrebet om almindelig, har det været underforstået, at det hele tiden må nydefineres for at forblive alment,² og én af de udfordringer, der har været i forbindelse med udarbejdelse af gymnasireformen, er at få en tidssvarende definition på almindelig, så ungdomsuddannelserne kan bevare en central placering, når det gælder om at ruste danske unge til en verden, som hastigt forandrer sig. I aftalen står der bl.a.:

Det faglige niveau, samarbejdet mellem fagene og en bredere almindelig styrkes ved at ophæve den nuværende ordning for det almene gymnasium, der er opdelt i en sproglig og en matematisk linje.

Almindelig og viden kan ikke skilles ad i de gymnasiale uddannelser. Viden skal give almindelig et indhold, og almindelig skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder ikke i sig selv giver. Med den hastige samfundsudvikling er der brug for at besinde sig på skolens begreb om almindelig, således at det afspejler de centrale temaer for mennesker i det 21. århundrede (Aftale af 20. maj 2003, 1-2)

Som det fremgår af citatet, sker denne opdatering af almindelighedsbegrebet ved ophævelse af linjedelingen og øget samspil mellem fagene. Det konkrete resultat af dette er, at der det første halve år er en fælles introduktion for alle elever med tre grundforløb, som bringer forskellige fag sammen. Disse grundforløb er almen studieforberedelse, almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb

Det er første gang siden gymnasiet blev linjedelt i 1871, at eleverne får en fælles horisont. Derved understreges det tydeligere end i tidligere reformer, at gymnasiets opgave er at skabe almindelig – i ental³. Man får altså et grundlag for enhver uddannelse og ikke en bestemt profession.

Ser man på de enkelte læreplaner i gymnasiets fagrække, står det kun eksplicit i én læreplan, at faget skal have en almindelig funktion, nemlig i læreplanen for almen sprogforståelse⁴. Jeg vil i denne opgave tage udgangspunkt i spørgsmålet, hvorvidt almen sprogforståelse kan leve op til denne målsætning.

Formålet med følgende afsnit er at give et billede af kursets indhold og omfang.

1.1 Rammerne omkring almen sprogforståelse

Almen sprogforståelse er et forløb, alle elever i det almene gymnasium skal følge i det første halve år i første g. Forløbet strækker sig over 45 timer og er tænkt som en fælles introduktion til arbejdet med sprog. Faget bringer latin, dansk og fremmedsprog i samspil. Det er rektors afgørelse hvilke lærere, der skal undervise i faget: om det er en gruppe specialister, eller om det er alle skolens sproglærere.

¹ Haue, 2003, 2

² Ibid. 3

³ Ibid. 3

⁴ I læreplanerne for fagene dansk og historie, står det, at fagene skal have et dannelsesmæssigt perspektiv, men almen sprogforståelse er den eneste læreplan, hvor ordet almindelig er brugt.

1.2 Indhold i bekendtgørelsen til almen sprogforståelse

Som alle andre læreplaner i STX-bekendtgørelsen er læreplanen for almen sprogforståelse inddelt i 4 hovedoverskrifter: Identitet, Faglige mål og fagligt indhold, Tilrettelæggelse, Evaluering.

Almen sprogforståelses **identitet** er, at det skal være en introduktion til de sproglige studieretninger og vise, hvordan beskæftigelse med sprog kan være almindelig. Derudover skal kurset styrke elevernes teoretiske sprogforståelse, samspillet mellem sprogene og studiekompetencen.

Ser man på de **faglige mål og fagligt indhold** kan punkterne deles ind i fire hovedgrupper: Den første gruppe retter sig mod en analyse af sprogets delelementer så som sætningsanalyse, ordklasser og orddannelse. Den anden gruppe drejer sig om sammenhængende sprog i bred forstand. Dvs. man skal beskæftige sig med for eksempel sociolingvistik, sprognormer og argumentationsteori. Endelig er der en afdeling, som drejer sig om læringsstrategier, som eleverne skal anvende og altså ikke kun have kendskab til. Til slut skal jeg nævne det fjerde punkt, som drejer sig om det antikke Grækenland og Rom

Angående **tilrettelæggelsen** er det vigtigste, at faget har to elementer: sproglig bevidsthed og sproglig analysefærdighed. I den forbindelse står det, at ”..undervisningen i de to elementer finder sted parallelt, så det ene element af forløbet ikke isoleres fra det andet”. Endelig trækkes det frem, at teori og praksis skal knyttes sammen uden dog, at der er specifik krav om at opøve den kommunikative kompetence. Endelig nævnes det under arbejdsformer, at såvel induktive som deduktive arbejdsformer skal anvendes. Afslutningsvis skal det nævnes, at det er et eksplicit krav, at de elementer, eleverne præsenteres for i almen sprogforståelse, løbende skal tages op i de relevante fag.

Endelig er der **evaluering**sdelen. Forløbet skal indledes og afsluttes med en screening lavet af lærerne. Desuden skal eleverne testes løbende. Både analysefærdighed og bevidsthedsdelen skal testes.⁵

1.3 Opgavens problemstilling

Den væsentligste nyskabelse i almen sprogforståelse er kravet om brug af læringsstrategier. Det er interessant, at punktet er placeret under Faglige mål og fagligt indhold. Det, der hermed signaleres, er, at den faglige proces blevet en del af det faglige indhold og ikke bare et middel til at nå et mål.

Læringsstrategier er dog et vidt begreb, og de kan bruges til meget. Jeg vil i opgaven argumentere for, at læringsstrategier kan bruges til både at sige

noget om eleven i forhold til sig selv og

noget om eleven i forhold til verden.

Den første gruppe kan bibringe eleverne bevidsthed om egne læringsmål og læringsstil. Den anden gruppe læringsstrategier, som jeg definerer det, har til formål at bevidstgøre eleverne om, hvilke redskaber, der er nyttige for bedre at kunne forstå og bruge sprog. Opgavens undersøgelse går herefter ud på at påvise, at det netop er gennem brugen af sidstnævnte læringsstrategier, at kurset i almen sprogforståelse har et almindelig potentiale.

⁵ STX-bekendtgørelsen, 2004, bilag 8

Én ting er dog læreplansniveauet. En anden ting er, hvordan en læreplan tolkes af de lærere, der skal undervise i almen sprogforståelse. Den empiriske undersøgelse vil derfor tage udgangspunkt i en diskursanalyse af tre tolkninger af læreplanen:

Fagkonsulent Stig Martin Møllers uddybning af læreplanen fra august 2004,
Undervisningsvejledningen til almen sprogforståelse fra april 2005 og
Vejle Amts efteruddannelsesprogram til almen sprogforståelse, forår 2005.

Jeg har valgt de tre tekster, fordi de i særlig grad har været inspirationskilder for de lærere, der skal undervise i almen sprogforståelse på en bestemt skole, nemlig Forhåbningsholm Gymnasium.

I disse tre tekster er der meget forskellige opfattelser af, hvad faget almen sprogforståelse skal, og det er derfor naturligt at afslutte med en kvalitativ undersøgelse blandt en gruppe lærere på ovennævnte skole for at se hvilken opfattelse, der bliver den dominerende.⁶

Opgavens problemstilling lyder derfor som følger:

Opgaven er en undersøgelse af om almen sprogforståelse i praksis kan have en almindelig funktion i det nye gymnasium ved brugen af læringsstrategier.

⁶ Opgaven indeholder ikke en undersøgelse af det sidste niveau, nemlig klasserumsniveauet. Her ligger stof til en helt ny opgave.

2 Teori: Almendannelse og læringsstrategier

2.1 Almendannelse i gymnasireformen

Ser man på STX-bekendtgørelsen af 15. december 2004, som indeholder alle læreplaner for det almene gymnasium fra august 2005, ses det, at der to gange i den overordnede formålsparagraf tales om almindelse⁷ og en gang om dannelse⁸. Når begreberne nævnes, ses de i forbindelse med studieforbereelse, viden og kompetencer.

De fem begreber – dannelse, almindelse, viden, kompetence og studieforbereelse - er ikke defineret i forhold til hinanden i denne lovtekst. Dette arbejde er imidlertid gjort i et skrift *Uddannelse* udgivet af Undervisningsministeriet (UVM) i april og maj 2003; altså samtidig med at Regeringens aftale om gymnasireformen forelå. Samtidig blev også hæftet *Fremtidens Sprogfag* udgivet af Undervisningsministeriet. Dette hæfte giver et bud på, hvordan sprogundervisning bør gribes an fra 2005. Det er derfor rimeligt at antage, at de definitioner, man finder af ovennævnte begreber i disse skrifter, er i overensstemmelse med måden, begreberne er brugt på i gymnasireformen.

2.1.1 Definition af almindelse i UVM's publikationer fra 2003

2.1.1.1 Almendannelse og dannelse

I forordet til hæftet *Uddannelse* skelnes der mellem dannelse og almindelse:

Begreberne bruges forskelligt, men en hovedtendens er, at dannelse bruges om den enkeltes livslange projekt, hvor personlig udvikling og deltagelse i samfundslivet smelter sammen. Almendannelse knytter sig i højere grad til undervisningsverdenen og bruges om det fælles stof, den fælles referenceramme, som samfundet finder det væsentligt, at dets borgere besidder (Uddannelse, 2003)

Det vil sige, at almindelse er snævert knyttet til den organiserede undervisning og er derfor noget andet end dannelse.

Harry Haue er den, der grundigst har forsket i begrebet almindelse.⁹ Han støtter ovennævnte synspunkt, at almindelse er knyttet til undervisning og konkluderer, at almindelse igennem alle 175 år, begrebet har været brugt i dansk uddannelsessammenhæng, har haft 5 målestokke:

1. at ny videnskabelig indsigt bliver gjort tilgængelig for eleverne i en almen ikke erhvervsrettet form
2. at alle fag af lærerne opfattes som forpligtede på deres almindende funktion
3. at undervisningen både tilgodeser elevernes kundskabstegnelse og deres erkendelsesmuligheder
4. at undervisningen er dynamisk – både på idéplanet, i processen og som produkt
5. at undervisningen er i overensstemmelse med de fremherskende værdier i samfundet (Haue, 2003, 3)

⁷ STX-bekendtgørelsen, 2004, Kapitel 1, §1 stk. 2 og § 2

⁸ Ibid. Kapitel 1, §1 stk.4

⁹ Harry Haue forsvarede i 2003 sin disputats *Almindelse som ledestjerne* på DIG. Det er en disputats, som har givet genlyd i gymnasiekredse. Som opfølgning på værket udgav han i 2005 et lille hæfte, *Almindelse og 2005-reformen*, hvor de væsentligste konklusioner knyttes til gymnasireformen. Jeg refererer til det hæfte, når noget af det præciseres, som Haue skrev før lovteksten forelå. Når jeg i denne opgave refererer til "Haue, 2003", er det reference til hans artikel i *Uddannelse* og ikke til Disputatsen.

Ser man på det to første punkter, er det umiddelbart klart, at almen sprogforståelse lever op til kravet om at være almindelig. For det første skal alle elever have faget, og for det andet er det et specifikt krav i læreplanen, at sproglærerne følger op på undervisningen, der foregår i almen sprogforståelse.

Angående de tre sidste punkter vil de følgende afsnit forklare, hvordan almen sprogforståelse også lever op til dem

2.1.1.2 Almindelig og studieforberedelse i kompetenceudviklingens æra

Jens Erik Kristensen, der er lektor ved Afdeling for Idéhistorie på Århus Universitet, skriver i sit bidrag til *Uddannelse*, at begreberne almindelig og kompetence kommer fra to forskellige traditioner med meget forskellige uddannelsesmål.

Ordet studiekompetence dukker for første gang op i 1999 i Gymnasiebekendtgørelsen. Her tales der om faglige, almene, personlige og sociale kompetencer. Kristensen er kritisk over for det mål, idet ikke meget overladt til den enkelte elevs udvikling. Problemet er, mener han, at den nye måde, undervisning planlægges på, har til formål, at mennesket skal udvikle sig med henblik på at kunne studere og dermed også med det formål at være til nytte for samfundet. Omkostningen ved denne nye form for humanisme, skriver han, er, at mennesket er blevet en ressource, og det menneskelige dybest set en økonomisk kategori.¹⁰

... projekt kompetenceudvikling promoveres ofte i New Age-agtig forløsnings-retorik, hvor der tales om forløsning af den enkeltes indre skatte og potentialer eller af nationens slumrende menneskelige ressourcer (Kristensen, 2003, 3)

Almindelig derimod ”disponerer vort forhold til verden og vores væren i den”. Kompetencebegrebet har altså noget med nytte at gøre, hvor almindelig traditionelt har noget med humanisme at gøre, og selv om kompetence har fået et humanistisk præg, rækker det ikke ud over individets nytte og individets forhold til sig selv. Modsat dette er almindeligheden:

Dannelsen af hele mennesker fremmes bedre ved en selvoverskridende og selvforglemmende almindelig – og ikke kun gennem en stadig mere terapeutiserende omsorg for den enkelte elevs personlige, faglige og sociale kompetenceudvikling” (Kristensen, 2003, 7)

Med andre ord, almindeligheden er ansvarlighed over for fællesskabet og ikke kun personlige karrieremuligheder¹¹.

Hæftet *Fremtidens Sprog* udtrykker samme holdning, når det skrives, at ”dannelsesbegrebets kerne er at overskride den samfundsmæssige tvang, der ligger i kun at se en person som én, der udfylder en bestemt plads i samfundet, og som ikke behøver at forstå andet end det, der er nødvendigt for at udfylde denne plads”.¹²

Dog er det ikke holdbart at se begreberne om kompetenceudvikling og studieforberedelse som modsætninger til almindelig, når det drejer sig om den konkrete planlægning af undervisning Harry Haue udtrykker det sådan:

¹⁰ Kristensen, 2003, 7

¹¹ Jens Erik Kristensen stillede forholdet mellem kompetence og almindelig systematisk op i et foredrag om almen studieforberedelse foråret 2005, se bilag 1.

¹² *Fremtidens Sprog*, 2003, 70

Almendannelse kan siges at være den måde studieforberevende arbejde bliver grebet an på i gymnasiet med henblik på at gøre eleverne modne og reflektive og for at kunne give undervisningen en helhedskarakter (Haue, 2005, 9)

Her er almen sprogforståelse interessant. Ganske vist spiller kompetenceudviklingen en væsentlig rolle i gymnasireformen som helhed med mentorer og portefølje osv., men almen sprogforståelse nævner ikke nogle af de redskaber, men giver derimod eleverne nogle redskaber til at kunne afkode kommunikation. Dette må i høj grad siges at række ud over den enkelte elevs muligheder (uden at disse personlige muligheder dog modarbejdes), idet kritisk sans og viden om kommunikation er forudsætningen for et demokratisk samfund.

2.1.1.3 Almendannelse, viden og refleksion

Wolfgang Klafki, der er tysk filosof og pædagog, mener at undervisning har to formål: at undgå en gentagelse af 2. Verdenskrig og at håndtere den videnskabspllosion, der kom efter denne krig. For Klafki er det en udfordring og en gåde at besvare spørgsmålet om, hvordan nazismen kunne opstå i dannelsens højborg: Tyskland. Problemet med den tyske undervisning især før krigen, kommer Klafki frem til, er, at den fokuserer for meget på viden og for lidt på eleven, der skal modtage denne viden.

Udfordringen i dag er altså dobbelt: undervisningstilrettelæggelsen og at definere hvilken viden, der er vigtig i en verden, hvor det ikke længere ligger fast.¹³ Jeg inddrager Klafki, fordi han klart formulerer den udfordring, enhver reform af ungdomsuddannelse i Danmark og andre lande må forholde sig til.

Angående den første del af Klafkis problem, undervisningstilrettelæggelsen, er der mange, der er kommet med et bud på, hvordan undervisningen kan skabe ansvarlige elever. Dette ses tydeligt i Harry Haues bredt accepterede definition af almindelse:

Almen dannelse udvikles i en gymnasial undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har adgang til og brug for med henblik på elevernes modning og refleksion over deres eget forhold til medmennesker og omverden (Haue, 2003, 3)

Der er altså et fælles mål, som drejer sig om refleksion. Faktisk vil nogen gå så vidt, som til at sige, er det evnen til refleksion, som i vor tid er kernen i almindelse. Det gælder Lars Qvortrup, der er professor på Syddansk Universitet ved Institut for Litteratur, Kultur og Medier. Også han er én af de toneangivende i debatten om gymnasiets fremtid, og han placerer sig i samme tradition som Haue, når han siger:

Dannelse er den optik, der reflekterer forholdet mellem mig/os og de andre. Dannelse er refleksionskapacitet. Dannelse er evne til forskelsrefleksion. Dannelse er evnen til refleksion over forholdet mellem dem og os, det fremmede og det kendte, nytænkning og tradition (Qvortrup, 2002, 9)¹⁴

Refleksionen er nøgleordet. Den refleksion, der er tale om skal ses i en systemisk (Luhmansk) tradition, hvor værdsættelse betyder, at der er værdier, som man sætter som sine, samtidig med, at

¹³ Klafki, 1979

¹⁴ Foredrag på konferencen "Faglighed og læring i forandring" Kbh. Amt den 16/11, 02, side 9. Qvortrup skelner her ikke mellem dannelse og almindelse, hvilket i sammenhængen ikke er væsentligt, idet det er målet og ikke midlet til at opnå dannelse, der er i fokus.

man anerkender, at andre kan have andre værdier. Dvs. at man skal argumentere for og praktisere klare værdier, samtidig med at man anerkender, at andre kan have det anderledes.¹⁵

Dannelsesbegrebet har mistet sin normative autoritet, uden at det er blevet relativistisk. I *Fremtidens sprogfag*, finder man den samme understregning, idet dannelse her snævert knyttes til den demokratiske dannelse, således at man udvikler personlig myndighed og evnen til at stille kritiske spørgsmål eller til at sige fra.¹⁶

Ser man på gymnasireformen 2005 som helhed, sigter den netop på ovennævnte mål, idet læreplanerne er formuleret i kompetencemål i højere grad end pensumtermer, hvilket vil danne grundlag for elevernes refleksive niveau.¹⁷

Angående den anden del af Klafkis problem, vidensekspllosionen, mener Klafki, at hver epoke må definere en indholdsmæssig kerne, som er uomgængelig. Ser man på almen sprogforståelses læreplan, er der formuleret en sådan kerne i form af stof fra det antikke Grækenland og Rom. Her kan man måske spore en tidligere tids forståelse af almindelse, nemlig klassisk dannelse, hvor antikken stod som det centrale vidensfelt. På den anden side, må man sige, at i forhold til demokrati og demokratisk dannelse, blev der i antikken formuleret nogle synspunkter, uden hvilke det kan være svært at forstå, hvorfor vort eget samfund er bygget op, som det er, og hvilke værdier andre kulturer har kæmpet for, og som er værd at bevare. Viden om antikken vil derfor også i dag være uomgængelig for at opfylde målet om almindelse.

Faget har også en anden obligatorisk indholdsmæssig del, nemlig argumentationsteori, genrebevidsthed, bevidsthed om afsender og modtagerforhold. Som jeg nævnte i indledningen, bliver disse metoder, som bruges til at forstå en tekst med alle dens bibetydninger en del af det faglige indhold. Dette indhold må siges at være overordentlig nyttigt i en tid med vidensekspllosion, hvor det ikke kun er konkrete tekster, man skal kende, men metoder til at åbne dem. Det er selvfølgelig ikke noget nyt, at eleverne skal lære metoder til tekstanalyse, men det nye er, at de bliver koblet til læringsstrategier, som opøver disse metoder ved meget fokus på den bevidstgørende proces, der gerne skulle ske hos eleven.

Man kan hermed konkludere, at almen sprogforståelse i høj grad står i gæld til Klafkis didaktiktænkning, hvor både processen og indholdet er veldefineret og tidssvarende. Faget lever samtidig op til de sidste tre punkter i Haues opremsning af, hvad der skal til for, at undervisning kan siges at have en almindende funktion: undervisningen skal både være kundskabstilgende og give erkendelsesmuligheder (punkt 3), undervisningen tilrettelægges sådan, at både proces og produkt er vigtig (punkt 4), og endelig skal den være i overensstemmelse med de fremherskende værdier i samfundet (punkt 5).¹⁸

2.1.1.4 Almindelse og sprog

”Samfundet har brug for, at dets borgere på et vist niveau har en fælles referenceramme, sådan at samtale i ordets egentligste forstand er mulig – herunder den demokratiske” (Sørensen, 2003, 2)

Sådan skriver Jesper Sørensen, der er tidligere studielektor på Århus Statsgymnasium i sin artikel i *Uddannelse*, 2003. Det centrale i citatet er udtrykket ”egentligste forstand”. Her sigtes der på, at

¹⁵ Qvortrup, 2002, 10

¹⁶ *Fremtidens Sprogfag*, 2003, 68

¹⁷ Haue, 2005, 17

¹⁸ Haue, 2003, 3

der i ethvert udsagn er gemt mange udsagn. Dette er emnet for Hanne Leth Andersen, som har skrevet artiklen ”Dannelse og sprog” i hæftet *Uddannelse*.

Man kan sige, at hun relaterer alle de ovennævnte aspekter af almindelig sprogundervisning. For det første skriver hun:

Sprogfærdigheder på fremmedsprog er ikke mindst for dem, som ikke kommer til at studere sproget siden hen. Sprog er et redskab for livet.... Det er uhensigtsmæssigt ikke at kunne afkode sin forhandlingspartners udsagn, ikke at kunne følge samtalekode, høflighedsregler, ikke at have anelse om, hvad der foregår i kulissen (Andersen, 2003, 4)

Det er tydeligt i citatet, at det vigtige ikke er færdighedsaspektet, men afkodningsdelen. Det er netop det aspekt almen sprogforståelse tager fat i, idet undervisningen ikke er lagt an på at opbygge færdigheder på bestemte sprog, men netop på at forstå undertoner. Interessant er det, at Andersen sætter denne afkodning i relation til både kompetence- og almindelsestanken, som defineret i denne opgave, idet man har nytte af denne evne både ”som redskab for livet” og i forhandlingssammenhæng.

For det andet skriver hun:

De klassiske sprog: stadig et væsentligt fundament ... der giver mulighed for en dybere forståelse for orddannelse og etymologi og ikke mindst for sprogudvikling, som igen kan og bør ses i relation til den europæiske historie (Andersen, 2003, 3).

Også hun ser altså vigtigheden af et bestemt indhold, nemlig klassisk sprog. Interessant er det, at hun relaterer klassiske sprog til et nutidigt indhold, nemlig vor egen historie.

Endelig afslutter hun med at skrive:

Sprog åbner den enkelte kognitivt og dannelsesmæssigt. Sprog danner den enkelte, kognitivt, kulturelt og socialt – og ruster den enkelte og samfundet til mødet med resten af verden. (Andersen, 2003, 4)

Sprogundervisning knyttes her til tre nøglebegreber: individets udvikling kognitivt, kulturelt og socialt. Påstanden er altså, at man gennem undervisning i sprog sætter eleven i stand til gennem selvstændig tænkning (kognition) at gennemskue samfundets værdier (kulturelt) og andre personers udtalelser (socialt).

Med andre ord, denne artikel såvel som *Fremtidens sprogfag* synes at hævde, at undervisning i sprog snarere er et dannelsesfag end et færdighedsfag.¹⁹

Fremmedsprogene kan hverken læres eller udnyttes til gavn uden en bagvedliggende dannelsesforestilling.... Selv en meget enkel kommunikation ... indeholder en mangfoldighed af lag Og skjulte dagsordener... (Fremtidens Sprogfag, 2003, 71)

2.1.2 Konklusion på afsnittet om almindelig sprogundervisning

Det vigtigste ved almindelig sprogundervisning er, at den ved hjælp af skolen skal skabe reflekterende elever. Dette gøres ved at fokusere på processen i en undervisning, hvis indhold udgør en kerne, som

¹⁹ Fremtidens Sprogfag, 2003, 71

anses for uomgængelig. Målet med undervisningen ligger ud over det, eleverne kan bruge i studiemæssig og karrieremæssig sammenhæng, idet den demokratiske dannelse anses for vigtig. Almen sprogforståelse har som påstået i indledningen et ganske særligt potentiale i forhold til almindelse, idet selve redskabet for kommunikation, nemlig sproget, gøres til genstand for undervisningen.

Én ting er dog ønsket om en sådan bevidstgørende undervisning, en anden ting er, hvordan denne almindelse i praksis bliver gjort til genstand for undervisning. Her skal vi til den engelsksprogede verden for at finde et muligt svar.

2.2 Brugen af læringsstrategier til opdatering af almindelse

Almen sprogforståelse har fået et krav ind, som er ny i forhold til alle tidligere bekendtgørelser, nemlig kravet om bevidstgørelse og brug af læringsstrategier. Formålet med dette kapitel er at påvise, at brugen af læringsstrategier skal ses i sammenhæng med reformens forståelse af begrebet almindelse.

2.2.1 Definition af læringsstrategier

Først vil en definition af begrebet læringsstrategier være nyttig. Man kan næsten sige, at begrebet er lige så svært at definere som almindelse. Rod Ellis, der er ”Director of the Institute of Language Teaching and Learning at the University of Auckland, New Zealand” udgav i 1994 en bog, *The Study of Second Lanugage Acquisition*, hvor de fleste vigtigste forskningsresultater indenfor hans felt opsummeres. Bogens alder til trods er den stadig aktuel. Han argumenterer for, at følgende definition af læringsstrategier til dato er den bedste

A strategy consists of mental or behavioural activity related to some specific stage in the over all process of language acquisition or language use (Ellis, 1994/2003, 529)

For research purposes, therefore, strategies can be defined as production sets that exist as declarative knowledge and are used to solve some learning problem (Ellis, 1994/2003, 533)

Det fremgår af de to sætninger, at strategier for det første skal være bevidste, eller i hvert fald potentielt bevidste. Dvs. måske kan man ikke formulere, hvad man gør for at tolke en tekst, men bliver man gjort bevidst om ens handlinger og kan formulere sig omkring dem, vil man kalde det en strategi.

For det andet er strategier knyttet til en aktivitet, enten mental eller konkret. En konkret aktivitet kunne være, f.eks. i forbindelse med ordindlæring, at bruge en ordbog og en mental kunne være at bruge et overbegreb for at gætte, hvad et ord betyder.

For det tredje skal en strategi bruges i forbindelse med løsning af et problem. Dvs. for at man kan tale om strategier, skal et læringsmål sættes ind en meningsfuld sammenhæng.

Endelig taler man både om strategier, når målet er at tilegne sig sprog og at bruge det.

Man taler ofte om, at undervisning, som skal træne brugen af læringsstrategier er ”task²⁰ based”. Strukturen i en sådan task vil ofte følge mønsteret:

Forberedelse: hvad ved eleverne om strategier
Præsentation: læreren demonstrerer og forklarer en strategi
Øve: anvendelse af strategien
Evaluering: af deres brug af strategien
Ekspansion: eleven bruger strategien i en ny type opgave.

En gevinst ved denne struktur er, at ansvarsfordelingen mellem lærer og elev skifter i løbet af undervisningssekvensen: først har læreren ansvaret og gradvist tager eleven over.²¹

Det er jo netop et krav i almen sprogforståelse, at der skal være en vekselvirkning mellem deduktive og induktive metoder, og at bevidsthedsdelen og analysedelen skal ses som en helhed. Hvis man bygger ’taskene’ op som foreslået ovenfor, giver det fuld mening. Man kan således sige, at undervisning i læringsstrategier ikke bør være noget, man isolerer til nogle undervisningsblokke, men at hele forløbet i almen sprogforståelse bør have ovennævnte mønster som grundlag for alle undervisningsforløb.

Ser man på begrebet om læringsstrategier i forbindelse med begrebet om almindelse, er det tydeligt, at de to begreber supplerer hinanden. Almindelse sætter et mål op om refleksion, og læringsstrategier er konkrete anvisninger på, inden for hvilke rammer, man kan træne denne bevidstgørelse. I begge tilfælde består nyskabelsen i, at der er fokus på undervisningsformen med det formål at øve elevernes bevidsthed og refleksionsevne.

2.2.2 Undervisningsmetoders afspejling af enhver epokes almindelse

”The study of learning strategies has seen an ’explosion of activity’ in recent years”.²² Sådan skriver Rod Ellis i 1994.

Man kan herefter spørge, hvad formålet skulle være med at bruge læringsstrategier. Det virker som et overflødig spørgsmål, og man ville umiddelbart svare, at det skal de for at blive bedre til sprog. Det ville også være det helt indlysende svar i en engelsksproget curriculumtradition, hvor der traditionelt set ikke har været defineret et dannelsesmål, som ligger ud over den konkrete undervisningsindhold. Strategiforskerne prøver da også ihærdigt at påvise, at brugen af læringsstrategier gør eleverne bedre til sprog teknisk set.²³

Dette svar er dog ikke helt indlysende. Især ikke hvis man tilhører en kontinental didaktiktradition, hvor undervisningsprocessen altid har haft et større mål end det konkrete faglige

²⁰ Når ordet task i denne opgave bruges (i stedet for det danske ”øvelse”), bruges det om en bestemt type øvelse, nemlig de som sætter et læringsproblem i kommunikativ sammenhæng: Task i den betydning dækker derfor over mere end ordet opgave og øvelse.

²¹ Fransknyt, 2004, Lise Hedevang: Om sproglige læringsstrategier i fremmedsprogsundervisningen: hvad, hvorfor, hvordan. I sin gennemgang af faserne refererer hun til Chamot et al, 1999, 46.

²² Oxford, 1994/2003, 530

²³ Dog vil det være en forsimpning at sige, at curriculumtraditionen ikke interesserer sig for processen. Meget er sket siden curriculumtanken opstod i USA i slutningen af 1800-tallet (se Westbury, 2000). Hvor interessant emnet end er, vil det føre for vidt at uddybe det yderligere i denne opgave.

indhold. Sådan skriver f.eks. den svenske SLA forsker, Ulrika Tornberg, efter sin gennemgang af forskellige undervisningsmetoder i historiens løb:

Når vi ser tilbage på sprogundervisningens historie, bliver det tydeligt, at den på forskellige tidspunkter også har handlet om helt andre faktorer end sproget selv..... Sprogundervisning har med andre ord tjent som værktøj til at demokratisere skolen (Tornberg, 2002, 38-39)

Sprogundervisning har med andre ord til enhver tid tjent det behov, der skulle tilfredsstilles i hver enkelt epoke. Ulrika Tornberg hører som svensker hjemme i en kontinental tradition og for hende er det helt klart, at brugen af læringsstrategier har to formål: indlæring af sprog (som alle tidligere metoder) samt vor tids dannelse, nemlig refleksion over læreprocessen som demokratisk dannende, hvilket fremgår af følgende citat:

Gevinsterne for undervisningen og læringen, som kan komme af en øget strategisk bevidsthed, er ikke kun af teknisk art. De lærer ikke bare sproget, men de lærer også, at de respekteres som individer i en arbejdsproces, som faktisk er til for deres skyld og ikke for lærerens, lærebogens eller metodikkens. Og dette kan naturligvis bidrage til at undervisningen bliver meningsfuld (Tornberg, 2002, 25)

Læringsstrategiforskningen er netop blevet udbygget de sidste 20 år, hvor også samfundet har udviklet sig fra at være et videnssamfund til at være et informationssamfund.

Som konklusion på dette afsnit kan man sige, at den bedste undervisningsmetode afhænger af, hvordan det omgivende samfund, som eleverne skal fungere i, er. Med andre ord: læringsstrategier er vor tids måde at undervise i almindelse – altså et læringsmål, som ligger ud over det rent tekniske i forhold til det at lære et sprog.

2.2.3 Klassifikation af læringsstrategier

Ligesom definitionen af læringsstrategier har voldt forskningen problemer, har klassifikationen af strategierne også gjort det. I denne debat har især tre forskere været toneangivende. Det er forskerparret O'Malley og Chamot fra Georgetown University og Rebecca Oxford fra University of Maryland. Alle udgav bøger i 1990, som stadig er normgivende for klassifikationsspørgsmålet.

O'Malley og Chamot skelner mellem kognitive, metakognitive og sociale strategier.²⁴ Oxford skelner kun mellem to overgrupper, nemlig direkte og indirekte strategier. I denne opgave vil jeg tage udgangspunkt i Oxford's klassifikation, fordi hun i sin bog, *Language Learning Strategies, What every teacher should know*, har gjort grundigst rede for, hvordan de forskellige grupperinger kan operationaliseres, hvilket er meget nyttigt i forhold til den empiriske undersøgelse.

Oxfords klassifikation af læringsstrategier²⁵

Direct strategies		Indirect strategies	
Memory	A Creating mental linkages B Applying images and sounds C Reviewing well D Employing action	Metacognitive	A Centering your learning B Arranging and planning your learning C Evaluating your learning
Cognitive	A Practicing	Affective	A Lowering your anxiety

²⁴ O'Malley og Chamot, 1990, 220

²⁵ Jeg har valgt at gengive skemaet på engelsk, da oversættelse af mange af ordene vil kræve en forklaring for ikke at være misvisende, (Oxford, 1990, 17)

	B Receiving and sending messages C Analyzing and reasoning D Creating structure and input and output		B Encouraging yourself C Taking your emotional temperature
Compensation	A Guessing intelligently B Overcoming limitations in speaking and writing	Social	A Asking questions B Cooperating with others C Empathizing with others

Alle de nævnte punkter har yderligere underpunkter.

I sin gennemgang gør Oxford rede for, at de to overgrupper ikke skal ses som modsætninger, men som metoder, der støtter og underbygger hinanden. Hun bruger en metafor fra teaterverden, hvor hun siger, at

...direct strategies for dealing with the new language, is like the Performer in a stage play, working with the language itself in a variety of specific tasks and situations. ...indirect strategies can be linked to the Director of the play... regulating emotions, encouraging, and cheering the Performer... (Oxford, 1990, 14-15)

Lektor på Afdeling for Engelsk, Århus Universitet, Tim Caudery, udviser en vis skepsis over for Oxfords sondring og skelner i stedet mellem "language learning strategies" og "communication strategies":

A language learning strategy is a technique for learning language, such as repeating a new word.... Communication strategies are intended to compensate for lack of knowledge (AngloFiles, 2004, 54)

Man kan sige, at denne skelnen er vigtig, fordi den med al tydelighed viser, at ikke alle strategier har til formål at gøre eleverne bedre til sprog i nogen forstand. For eksempel er det indlysende, at "avoiding communication partially or totally"²⁶ ikke øger den sproglige kunnen.

I stedet for Oxford og Cauderys skelnen vil jeg vove en helt tredje²⁷, som kan siges at sammentænke de to:

1. **Strategier der vedrører elevens forhold til egne egenskaber, handlingsmønstre og evner.**
2. **Strategier der giver eleven redskaber til at forstå og anvende sprog.**

Overordnet kan man sige, at de strategier, jeg placerer i den første gruppe handler om elevens forhold til sig selv. I denne kategori placerer jeg Oxfords indirekte strategier samt visse af hendes kommunikationsstrategier og visse hukommelsesstrategier.

Ser vi på Oxfords metakognitive strategier gælder det om at planlægge sit arbejde hensigtsmæssigt og sætte sig mål. Et meget velegnet redskab ville i undervisningssammenhæng være portefølje. Ser man på Oxfords affektive strategier, er der nærmest tale om terapi, idet de udelukkende handler om elevens evne til at yde en præstation. Endelig er der de strategier, som hun kalder sociale strategier. De centrerer sig om elevens forhold til omgivelserne.

Den gruppe, som jeg definerer som gruppe 1, placerer jeg også den af Oxfords direkte kommunikationsstrategier, som Tim Caudery nævner, "avoiding communication"²⁸ idet den kan siges at vedrøre elevens egne handlingsmønstre.

²⁶ Ibid. 19

²⁷ Også Chamot og O'Malleys ellers bredt accepterede klassifikation af læringsstrategier går på tværs af mine kategorier.

²⁸ Hos Oxford en underafdeling af den direkte strategi: kommunikationsstrategi

Samlet kan man altså sige, at de ovennævnte strategier peger på, hvad individet har nytte af, når han/hun skal lære noget. Jeg vil derfor kalde disse strategier for **kompetenceudviklende strategier**

Det er interessant at bemærke, at den ovennævnte nævnte gruppe strategier ingen plads har fået i læreplanen for almen sprogforståelse. Portefølje, mentorordning og selvevaluering f.eks. er ikke nævnt med ét ord.

I det følgende vil jeg argumentere for, at min kategori nr. 2, strategier der giver eleven redskaber til at forstå og anvende sprog, er en gruppe læringsstrategier, som man kan kalde **almendannende læringsstrategier**.

Som det fremgik af tidligere afsnit, er kravet for, at man kan kalde noget almindannende, at undervisningen baserer sig på et indhold, som kan have en demokratisk dannende funktion, der har et større perspektiv end eleven. Ser man på den gruppe, jeg kalder almindannende strategier, lever de op til kriterierne for almindannelse. Her er nogle af underpunkterne til en række af Oxfords direkte strategier:

”analysing expressions, semantic mapping, representing sound in memory, formally practicing with sounds and writing systems, recombining, using resources for receiving and sending messages, reasoning deductively, analyzing expressions, analyzing contrastively, translating, transferring, taking notes, summarizing, highlighting, linguistic clues, coining words, reasoning deductively” etc.²⁹

For eksempel er “analysing expressions” en strategi, der går ud på, at man skal ”break down a new word, phrase, sentence, or even paragraph into its component parts.”³⁰

Én anden af disse strategier er ”using linguistic clues. Denne strategi går ud på, at skal man gætte ord på baggrund af viden om sprog. Hun skriver ”Suffixes, prefixes, and word order are useful linguistic clues for guessing meaning.”³¹

Endelig vil jeg nævne “reasoning deductively” som er en strategi, som “involves deriving hypotheses about the meaning of what is heard by means of general rules the learner already knows”.³²

Fælles for alle de almindannende strategier er, at de baserer sig på sprog, hvis betydning, bibetydning, oprindelse osv. eleverne skal have kendskab til for at kunne bruge sproget. Skal man blive i teatersproget, kan man sige, at almindannende strategier er teknikker, som kan bruges af alle og er nyttige at kende for alle.³³ Desuden fordrer brugen af disse strategier et vist refleksivt niveau over de faglige resultater, man er nået frem til, idet man skal argumentere for, hvordan man er kommet frem til dem.

I forbindelse med almen sprogforståelse er det væsentligt at bemærke, at de strategier, som jeg kalder almindannende strategier forudsætter en vis viden om sprogets struktur, som netop er en obligatorisk del af almen sprogforståelse.

²⁹ Oxford, 1990, 18-19

³⁰ Ibid. 83

³¹ Ibid. 90

³² Ibid. 82

³³ Jeg kommer ikke her med en fyldestgørende liste som placerer alle Oxfords strategier i en af mine to kategorier. Årsagen er, at jeg ikke mener, at det er meningsfuldt. Hvorfor jeg antager den synsvinkel, vil jeg uddybe i mit mundtlige oplæg.

Den almindelige læringsstrategier baserer sig altså både på et bestemt indhold og har et bevidstgørende element. Netop heri ligger en almindelig funktion, som det tidligere blev argumenteret for.

I dansk undervisningstradition har man kaldt ovennævnte gruppe strategier for ”værktøjer” eller ”redskaber”.³⁴ Når strategier alligevel er andet og mere end værktøjer, er det fordi undervisningssammenhængen, de bliver tilegnet i, er helt central, så værktøjerne ikke kun bliver udvendig viden. Hvis man for eksempel ser en ordbog som et værktøj, kræver det jo ikke megen planlægning at gøre eleven opmærksom på dette værktøjs eksistens. Det er straks vanskeligere at bevidstgøre eleven om dens muligheder. Vi husker fra det foregående afsnit, at måden, en strategi er indøvet på, er helt afgørende for, om man kan hævde, at en aktivitet er bevidstgørende og fremmer elevens brug af læringsstrategier.³⁵

Jeg har hermed forsøgt at påvise, at man kan dele læringsstrategier op i to grupper: strategier med en almindelig funktion og strategier med en kompetenceudviklende funktion. Det ene udelukker naturligvis ikke det andet, men spørgsmålet er, hvad der er i centrum.

2.2.4 Konklusion på afsnittet om læringsstrategier

En stor del af problemformuleringen skulle hermed være belyst. Kan almen sprogforståelse have en almindelig funktion ved brugen af læringsstrategier? Svaret synes at være ”ja”. Jeg har forsøgt at påvise, at brugen af læringsstrategier opstår pga. et behov i en hyperkompleks tidsalder, fordi eleverne på en anden måde end tidligere har brug for at navigere i ukendt farvand, hvor deres evne til at kunne gennemskue kommunikation er afgørende for deres mulighed for at handle som ansvarlige borgere. Brugen af læringsstrategier skal altså ikke kun ses som et redskab til at gøre eleverne bedre til sprog teknisk set, men som noget der rækker ud over dette.

Jeg har også argumenteret for, at strategier kan have sigte både på kompetencer og almindelse, og det ser ud til, at de strategier, der kan siges at være almindelige, spiller en rolle i læreplanen for almen sprogforståelse, hvorimod de kompetencegivende strategier stort set ignoreres.

³⁴ Jeg har ikke hermed påstået, at man kun bruger ordet værktøjer om den anden type strategier. F.eks. kalder man også portefølje et værktøj. Der er med andre ord lige så megen forvirring om begrebet værktøjer, som om strategier.

³⁵ The activity is related to some specific stage in the over all process of language acquisition or language use og Lise Hedevangs 5 stadier for træning af strategier.

Jeg vil i mit mundtlige oplæg diskutere risikoen for, at læringsstrategierne kun tænkes som redskaber, som eleven skal have kendskab til. Hvis de ikke indgår i en bevidstgørende sammenhæng, går den almindelige funktion tabt.

3 Empirisk undersøgelse - tolkninger af læreplanen til almen sprogforståelse

Jeg har i det foregående kapitel argumenteret for, at læreplanen har potentiale til at leve op til den overordnede hensigt at være almindelig, som defineret i Undervisningsministeriets egne udgivelser, f.eks. *Uddannelse 03* og *Fremtidens Sprogfag*. Man kan herefter spørge, hvorvidt dette potentiale har mulighed for at blive udfoldet i praksis. For at svare på det spørgsmål har jeg valgt tre forskellige udlægninger af læreplanen, som i særlig grad har været inspirationskilder for de gymnasielærere på Forhåbningsholm Gymnasium, som har arbejdet med almen sprogforståelse.

3.1 Metode - diskursanalyse

Almen sprogforståelse er tænkt som en nyskabelse, der gerne skulle sætte en forandringsproces i gang i gymnasieverden. I samme øjeblik man har sat en forandringsproces i gang, har man startet en magtkamp, som kan spores i de udsagn, aktørerne fremsætter.

3.1.1 Centrale begreber hos Norman Fairclough

Til at analysere udsagn i de tre inspirationsgivende tekster, har jeg valgt Faircloughs kritiske diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse (CDA – Critical Discourse Analysis) er en betegnelse for flere teorier, men Fairclough synes herhjemme at være den dominerende skikkelse.³⁶ Hans teori og metode er særdeles velegnet i denne opgave, fordi hans analysetilgang kan forklare, hvorfor og hvordan bestemte forandringer finder sted.

I denne sammenhæng er begrebet om den hegemoniske kamp centralt. Om denne kamp siger Fairclough:

Hegemony is about power over society... but it is never achieved more than partially and temporarily, as an “unstable equilibrium”....
Hegemony is about constructing alliances, and integrating rather than simply dominating subordinate classes... (Fairclough, 1992/2003, 92)

Man kan altså sige, at den hegemoniske kamp er en særlig form for magtkamp, hvor der ikke kan udråbes en vinder eller en taber. Derimod kan man sige, at hegemoni er en forhandlingsproces,³⁷ hvor forskellige interesseregrupper får magt ved at indtænke andre interessegruppers diskurs. Dvs. i den hegemoniske kamp vil der altid være, hvad Fairclough kalder, intertekstuelle kæder. En intertekstuel kæde er en serie teksttyper, som bindes sammen i en kæde ved, at hver tekst inkorporerer elementer fra en anden eller andre tekster.³⁸ Disse elementer kan dog ændre status:

What can be interpreted as common elements shared by different text types may be manifested at different levels and in radically different ways (Fairclough, 1992/2003, 131)

³⁶ Han optræder hyppigt som foredragsholder på universiteterne. I anledning af Ålborg Universitets 30 års jubilæum er Fairclough, der er emeritus professor ved Lancaster Universitet, netop blevet udnævnt til æresdoktor. D. 22. og 25. oktober 2004 holdt Fairclough således to forelæsninger i forbindelse med udnævnelsen.

³⁷ Jørgensen og Philips, 1999, 88

³⁸ Ibid. 84

Ved at inkorporere elementer og ændre disses status udspiller der sig magtkampe - hegemoniske kampe - mellem forskellige diskurser i den intertekstuelle kæde.

De tre tekster, som jeg har valgt at analysere i det følgende, kan ses som en sådan intertekstuel kæde, hvor kampen udspiller sig efter ovenstående model.

Denne kritiske diskursanalyse udføres ved ”at kaste lys på den lingvistisk-diskursive dimension af sociale og kulturelle fænomener og forandringsprocesser”. Det er altså sproglige formuleringer i en tekst, der er udgangspunkt for Faircloughs diskursanalytiske tilgang.³⁹

Fairclough deler sproglige formuleringer op i 4 kategorier

Vocabulary, grammar, cohesion and text structure (Fairclough, 1992/2003, 75)

I min analyse vil jeg især fokusere på den 1. og 4. kategori: ord og tekstens struktur, da den hegemoniske kamp synes at blive ført på disse to slagmarker.

3.1.2 Faircloughs tredimensionelle model

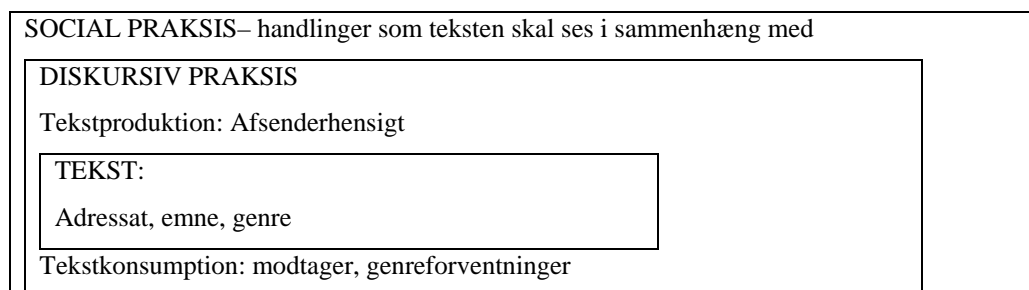
Når man skal foretage en konkret analyse af en tekst, har Fairclough lavet en tredimensionel model, som er meget illustrativ i forhold til at skulle forklare, hvilke parametre, der er vigtige i en forandringsproces.

I analysesammenhæng er der altså først og fremmest er fokus er på sproglige formuleringer i en tekst.

Disse sproglige formuleringer skal ses i den sammenhæng, de optræder i. Betegnelsen for denne sammenhæng er hos Fairclough: diskursiv praksis. Her tales om afsender og modtagerforhold, eller tekstproduktion og tekstkonsumtion, som er de betegnelser, Fairclough selv bruger.

Endelig er der en dimension, som han kalder den sociale praksis, som er den ”kommunikative begivenhed den (teksten) er en del af”⁴⁰. Det, der adskiller den sociale og diskursive praksis mht. modtager, er, at man med den diskursive praksis tænker på den sammenhæng teksten er rettet imod, og den sociale praksis refererer til en større social og kulturel sammenhæng.

Ovennævnte stiller Fairclough op i en tredimensionel model:



Faircloughs tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse.⁴¹

³⁹ Ibid. 73

⁴⁰ Ibid. 81

⁴¹ Faircloughs tre-dimensionelle model for kritisk diskursanalyse, Fairclough, 1992/2003, 73

3.2 Diskursanalyse af 3 centrale tekster

Med dette metodiske grundlag, har jeg valgt at lave en diskursanalyse af tre tekster, som kan ses som en intertekstuel kæde. Det drejer sig om:

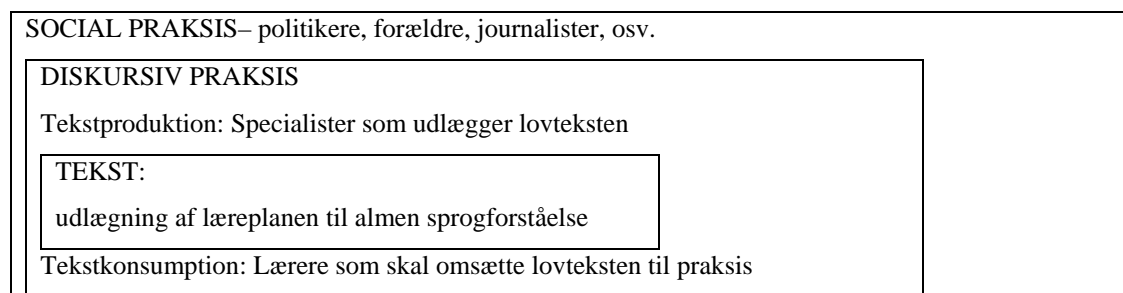
Stig Martin Møller: Tanker om almen sprogforståelse, august 2004

Undervisningsministeriets vejledning til almen sprogforståelse, april 2005⁴²

Vejle Amts efteruddannelsesprogram, forår 2005⁴³

Sætter vi teksterne ind i Faircloughs model, vil overskrifterne for alle tre tekster være ens. Emnet for alle teksterne er at udlægge læreplanen for almen sprogforståelse. Tekstproducentens hensigt (den officielle i hvert fald) er at gøre lovteksten forståelig for dem, der skal undervise i almen sprogforståelse, og tekstkonsumenten er sproglærere i det almene gymnasium. Den sociale praksis er også den samme for alle tre tekster, idet det er den samme gruppe mennesker, der ønsker at sætte deres fingeraftryk på kurset i almen sprogforståelse.

Nedenstående skema er et forsøg på at sætte de forskellige punkter ind i Faircloughs model:



Eftersom teksterne har den samme hensigt og henvender sig til den samme gruppe, refererer de til hinanden. Da Stig Martin Møller udgav sin artikel i august 2004, var der voldsomme reaktioner i den diskursive og sociale praksis, som satte spor i de to andre tekster, som her er nævnt.

Her er det relevant at se på forskerens (min) rolle, idet jeg som engelsklærer i det almene gymnasium er en del af den diskursive praksis. Angående det spørgsmål placerer Fairclough sig i en socialkonstruktivistisk tradition, som gør det klart, at der ikke findes en udsigtspost, hvorfra man har et objektivt syn op verden. Ethvert udsagn – også forskningsresultater – er derfor per definition lavet ud fra en subjektiv vinkel. Det, der afgør forskningsresultatets kvalitet, er dets gennemsigtighed.⁴⁴

3.3 Konkurrerende diskurser i almen sprogforståelse

Når en læreplan til et fag skrives, vil der altid være mange interessegrupper, som vægter forskellige elementer af et fag. Jeg har valgt at forfølge to diskurser, som kan siges at vægte henholdsvis en traditionel og en nyskabende måde at tænke sprogundervisning på.

⁴² Vejledningen er udarbejdet af Stig Martin Møller, Lars Damkjær, Solveig Bennike, Peter Harder og Søren Hindsholm

⁴³ Vejle Amts efteruddannelsesprogram er udarbejdet af 3 gymnasielærere i Vejle Amt: Birgitte Jensen, Charlotte Sønderby og Jens Bøgh

⁴⁴ Jørgensen og Philips, 1999, 32-33

3.3.1 Traditionel diskurs

Ser man på de nuværende (indtil august 2005) læseplaner, er de pensumstyrede, idet der i læseplanerne ikke eksplicit stilles krav ud over de indholdsmæssige. Der stilles ingen specifikke krav til didaktisk planlægning. Ganske vist er der et punkt, der hedder ”undervisning” i de nuværende læseplaner, men dette punkt drejer sig ikke om undervisningsplanlægning, men hvilke tekster, man skal læse. F.eks. handler punktet i engelsk på B-niveau om, at eleverne skal læse 3-6 emner og både drama, novelle osv.

Selv om der er mange nye emner rent indholdsmæssigt i almen sprogforståelse, vil en vægtning af indholdet alligevel afspejle en traditionel tilgang, idet man ser en læreplan primært som en læseplan: elevernes udbytte af undervisningen afspejles i et fagligt produkt. Jeg har derfor valgt at kalde den diskurs: den traditionelle diskurs.⁴⁵

3.3.2 Almendannende diskurs

Ser man på det tredje punkt i læreplanen, Didaktiske principper, er det en nyskabelse i gymnasiereformen. For første gang i Danmarkshistorien går en læreplan ind og blander sig i undervisningstilrettelæggelsen. Det kræves, at undervisningen skal tilrettelægges sådan, at den ud over at give eleverne analysemæssige færdigheder også skal styrke deres sproglige bevidsthed. I det foregående afsnit argumenterede jeg for, at netop den didaktiske planlægning med fokus på læringsprocessen har et almindendannende potentiale, idet en styrkelse af sproglig bevidsthed forudsætter, at undervisningsprocessen er overordentlig gennemtænkt. Jeg har derfor valgt at kalde denne diskurs den almindendannende diskurs.

3.3.3 Screening

Det sidste punkt i læreplanen handler om evaluering. Evaluering kan betyde mange ting og kan støtte begge ovennævnte diskurser, alt efter hvordan lovteksten tolkes. Det er derfor med vilje, at jeg ikke har kaldt screening en diskurs. Det er imidlertid vigtigt at se på, hvordan screening i almen sprogforståelse kan udformes, fordi det er afgørende for hvilken diskurs, der står stærkest.

I læreplanen står der:

Løbende evaluering:

Forløbet indledes med en screening af elevernes forudsætninger mht. sproglig bevidsthed og analysefærdighed. Her kortlægges elevernes grundlæggende kendskab til ordklasser, bøjningsformer og sætningsanalyse samt til genrer og afsender-modtagerforhold. Undervejs i forløbet testes elevernes udbytte en eller flere gange. Ved testningen kontrolleres udbyttet af både analyse og bevidsthedsdelen (Læreplanen til almen sprogforståelse, STX bilag 8)

Når man tester i al almindelighed, kan man for det første teste både faglige emner og det, man i tråd med denne opgaves definition, kunne kalde kompetencerelaterede emner. Evalueringsdelen i læreplanen i almen sprogforståelse lægger entydig vægt på det første. Analyse af sprog er i centrum og ikke analyse af eleven.

Desuden kan en evaluering formuleres af eleven og af læreren. Her er det entydigt i læreplanen, at evalueringen formuleres af læreren. Det er jo netop en test/ screening og ikke en portefølje.

Med begge disse punkter distancerer læreplanen i almen sprogforståelse sig fra kompetencetænkningen.

⁴⁵ Kravet om læringsstrategier går på tværs af alle andre nye punkter, som alene drejer sig om viden. Interesse for læringsstrategierne er derfor ikke omfattet den traditionelle diskurs.

Endvidere kan man teste både proces og produkt. I læreplanen nævnes eksempler på test i genre og afsender/modtagerforhold. Hvis screeningen i emnet genre bliver formuleret som en opgave i at bestemme genre på en tekst og gøre rede for, hvordan man kom frem til resultatet, vil den procesorienterede, bevidstgørende almindende del være opfyldt.

Denne form for testning har ikke været gængs i det danske gymnasium indtil nu. Disse tests skal laves med omhu. En fare er, at der i testen kun lægges vægt på udvendig viden, så som en beskrivelse af, hvad der definerer et eventyr f.eks.. Skal testene vurdere bevidsthedsdelen, skal emnerne ind i en kommunikativ sammenhæng, hvor eleverne skal gøre rede for, hvordan de kommer frem til et bestemt resultat. Man kan derfor sige, at test i genre både kan støtte en traditionel og en almindende diskurs alt efter, hvordan den er udformet.

Skulle man endelig tale om en diskurs i forbindelse med screening, kunne det være en ”politikerdiskurs”. Ordet screening antyder med al tydelighed, at man er ude efter et målbart resultat. Dette politiske krav om målbarede er ikke blevet mindre de seneste år, hvor især PISA undersøgelsen har stillet spørgsmålstejn ved niveauet i den danske skole.

Testformen i almen sprogforståelse giver et målbart resultat, uanset om bevidsthedsdelen eller analysedelen testes. Det er indlysende at analysedelen giver et målbart resultat, men bevidsthedsdelen, kan også i høj grad vurderes efter objektive kriterier. F.eks. kan man objektivt vurdere, om det i forbindelse med brug af en ordbog er fornuftigt at undersøge noget om ordklasser. Man kan derfor ikke sige, at politikerdiskursen særligt støtter nogen af de to nævnte diskurser. Dog må det være tydeligt, at kompetencetænkningen står svagt i forhold til politikerdiskursen, fordi den ikke munder ud i et målbart resultat (man har f.eks. ingen metoder til at måle samarbejdsevne).

3.4 Stig Martin Møllers udlægning af læreplanen for almen sprogforståelse

Som det blev gennemgået i indledningen til denne opgave (1.2), er læreplanen for almen sprogforståelse delt op i fire hovedoverskrifter: Identitet og formål, Faglige mål og fagligt indhold, Tilrettelæggelse og Evaluering. I sin uddybning af læreplanen forholder Stig Martin Møller sig til to af disse kategorier, nemlig de to første. Teksten fylder i alt 9½ side.

3.4.1 Tekstens status i den diskursive og sociale praksis

Stig Martin Møller er formand for det almene gymnasiums klassikerforening og formand for læreplansgruppen for almen sprogforståelse. Hans tekst fra august 2004 om læreplanen til almen sprogforståelse blev et meget afgørende dokument. Det var den tekst, man brugte som hovedkilde på Forhåbningsholm Gymnasium, indtil vejledningen kom i april 2005. Teksten er også den eneste tekst, som dansklærerforeningen vedlagde som forberedelse til deres kursus i Sønderborg i efteråret 2004.⁴⁶

3.4.2 Almen sprogforståelses identitet og formål ifølge Stig Martin Møller

Om formålet med kurset i almen sprogforståelse, skriver Stig Martin Møller:

⁴⁶ Jeg deltog selv i kurset i Sønderborg. Jeg har desværre ikke kunnet finde programmet og kan derfor ikke vedlægge det som bilag

... for at styrke elevernes teoretiske sprogforståelse og samspillet mellem sprogene, skal det (kurset) også have en hård kerne, som både elever og lærere skal være forpligtet på at videreføre i samtlige fag, så man én gang for alle slipper for, at hver lærer på hvert trin skal starte forfra med at forklare de grundlæggende sproglige begreber. For at diskussionen om den hårde kerne kan blive konkret og frugtbar, snarere end præget af velbegrundet skepsis overfor modebegreber, har udvalget affattet følgende resumé af, hvad man f.eks. kunne gøre til den ufravigelige kerne i kurset (Møller, 2004, 1)

Jeg vil trække to punkter frem i dette citat. Det fremgår for det første af citatet, at det fornemmeste formål med det teoretiske samspil mellem fagene er at give eleverne en fælles terminologi om grammatiske og sproglige emner.

For det andet udtrykker han en "velbegrundet skepsis over for modeord". Hvilke ord han specielt tænker på, nævner han ikke, men man kan i hvert fald konstatere, at teksten er støvsuget for ord som proces, bevidstgørelse og refleksion; undtagen i afsnittet om læringsstrategier!

Man kan derfor sige, at Stig Martin Møller i sin indledning distancerer sig fra almindelsesdiskursen om bevidsthedsdelen og taler lige ind i den traditionelle diskurs, som alene fokuserer på et indhold. Dog kan han ikke helt ignorere den almindende diskurs pga. kravet om læringsstrategier.

3.4.3 Almen sprogforståelses faglige mål ifølge Stig Martin Møller

Punktet om faglige mål fylder 9 af tekstens 9½ sider. Han deler kursets indhold op i fem punkter:

- | | |
|-----------------------------|----------|
| A. Introduktion | 2 ¼ side |
| B. Grundkursus i grammatik | 3 sider |
| C. Sociolingvistik | 1 ¼ side |
| D. Sprog i læringsammenhæng | 1 ½ side |
| E. Latindelen | 1 ¼ side |

Ser man på afsnittene til punkt **A** og **C**, er de opbygget sådan, at der for hvert emne er en hovedoverskrift. F.eks. "hvad er sprog", "tale og skriftsprog" osv.. For hvert af punkterne er der givet et eksempel på, hvordan man kunne konkretisere emnet. F.eks. forskellen i udtale på *duck* og *dock*. Mange af eksemplerne tager ganske vist udgangspunkt i elevernes hverdags sprog og tasks, som kunne være meget velegnede til at træne læringsstrategier, men der er ingen overvejelser om, hvordan de forskellige emner kunne præsenteres.

Angående punkt **B** har der i såvel den diskursive som sociale praksis været en voldsom kritik. Listen over, hvad elever skal kunne af grammatisk terminologi, er så grotesk lang, at den har været genstand for latterliggørelse. F.eks. når en professor i lingvistik, Hans Arndt, på et af dansklærerforeningens kurser i almen sprogforståelse siger, at listen svarer til det, man skal kunne som BA i lingvistik.⁴⁷

Punkt **E** fylder ikke så meget i Stig Martin Møllers tekst, men det er ganske omfattende, hvad eleverne skulle kunne. Afsnittet er i høj grad en fornyelse af faget latin, idet der lægges vægt på, hvordan kurset i latin kan knyttes til fagets andre elementer, men der er ingen overvejelser ud over de indholdsmæssige.⁴⁸

⁴⁷ Se bilag 2

⁴⁸ En fjerde diskurs kunne spille en rolle her, nemlig latinlærernes jobsituation, men denne diskurs følges ikke i denne opgave

Punkt **D** er i opgavens sammenhæng meget interessant, fordi dette punkt drejer sig om sprog i læringssammenhæng og dermed om læringsstrategier.

Kapitlet er delt ind i to hovedafsnit. Det første drejer sig om læringsstrategier og det andet om sprogsyn.

I den første del af det første afsnit forklares det, hvad man mener med læse-, lytte- og kommunikationsstrategier. Herefter nævnes tre eksempler på tasks og for første og eneste gang⁴⁹ gøres der didaktiske overvejelser. F.eks.

Vælg et fremmedsprog, og forestil dig, at du har brug for at sige nedenstående ord/udtryk. Du kender ikke ordene og har ikke ordene på fremmedsproget, og du har ikke adgang til ordbog. Hvad vil du gøre. Hvilke strategier anvendte du (Møller, 2004, 8)

I ovennævnte tasks tales der til eleven, som placeres i en hverdagssituation, og eleven skal også reflektere over egen praksis.

I andet afsnit gennemgås noget om det formelle og funktionelle sprogsyn. Her foreslås øvelser som rollespil og andre øvelser til selvstændig produktion. Hvor alle andre tasks i han uddybning af læreplanen har været udtryk for et formel sprogsyn (evnen til at analysere sprog), kommer der endelig her en task, som er udtryk for et funktionelt sprogsyn og lægger vægt på elevens evne til at bruge sprog. Afsnittet afsluttes med, at eleverne skal ”bringes til at reflektere over, hvilken rolle og hvilken betydning de forskellige øvelser har for deres sprogtiltagelse.”⁵⁰ Ordet ”refleksion” er kun brugt det ene sted i teksten.

3.4.4 Konklusion på Stig Martin Møllers udlægning af læreplanen

Når kurset i almen sprogforståelse er blevet gjort til genstand for latterliggørelse i den sociale praksis, er det ikke pga. ”modeordene”, men pga. en traditionel diskurs, som er helt urealistisk i forhold til den elevgruppe, der skal følge kurset.

Angående bevidsthedsdelen og dermed den almindennende funktion, viser Stig Martin Møllers tekst, at der er grænser for, hvor meget man kan bøje en lovtekst. Stig Martin Møller har valgt at ignorere afsnittene om didaktiske principper og distancerer sig fra ”modebegreber” i sin indledning. Men undervisningsprocessen er via af læringsstrategierne blevet en del af det faglige indhold. Derfor kan han ikke, hvis han skal følge lovteksten, se bort fra undervisningsprocessen. Dvs. selv om man tilhører den traditionelle diskurs, er man tvunget til at forholde sig til almindennedsdiskursens elementer. Det er netop derfor, at almen sprogforståelse ved sin brug af læringsstrategier kan siges at have et ganske særligt almindennende potentiale. Selv de, som af alle kræfter forsøger at distancere sig fra almindennedsdiskursen, er tvunget ind i den, hvis de skal leve op til lovtekstens krav.

Man kan sige, at Stig Martin Møllers tekst begrænser beskæftigelsen med læringsstrategier til nogle få undervisningsblokke, selv om bevidsthedsdelen (og dermed brugen af læringsstrategier) og analysedelen ifølge læreplanen hele vejen igennem skal tænkes sammen, men så langt har han ikke strukket sig.

⁴⁹ Bortset fra en enkelt task under sociolingvistik. Her tales også til eleven.

⁵⁰ Møller, 9, 2004

3.5 Undervisningsvejledning til almen sprogforståelse

Undervisningsvejledningen til almen sprogforståelse er uhyre interessant, hvis man læser den fra en diskursanalytisk vinkel. Magtkampene udspiller sig meget tydelig, idet de to tekster, Stig Martin Møllers tekst og vejledningen, kan ses som en intertekstuel kæde: Hele Stig Martin Møllers tekst er en del af vejledningen. Vejledningen er dog langt mere omfattende. Den fylder i alt 32 sider.

3.5.1 Vejledningens opbygning

Ser man på vejledningen til almen sprogforståelse følger den læreplanens opbygning og uddyber alle fire punkter fra denne, og afslutter med to paradigmatisk eksempler, som er konkretiseringer af, hvordan man kan bygge kurset op i praksis.

Vejledningens opbygning er bemærkelsesværdig. Teksten følger læreplanens struktur. Første punkt er naturlig nok Identitet og formål. Det næste punkt er Faglige mål. Det huskes, at kun de to punkter blev berørt af Stig Martin Møller. Imidlertid fylder afsnittet om Faglige mål her kun 1 side (ud af de 32), hvorimod punktet fyldte 9 ud af Stig Martin Møllers 9½ side. Endnu mere interessant bliver det, når tredje punkt ikke hedder ”Didaktiske Principper” som i læreplanen, men ”Tilrettelæggelse - Generelt”. Under dette punkt kommer læreplanens Didaktiske principper som et underpunkt, og som sidste underpunkt kommer hele Stig Martin Møllers tekst, tilføjet visse væsentlige detaljer.

Selve tekstens struktur må derfor siges at lægge op til en hegemonisk kamp.

3.5.2 Almen sprogforståelses identitet og formål ifølge vejledningen.

Modsat Stig Martin Møller er der i vejledningen ikke nogen ”skepsis mod modeord”. Under det første punkt under Formål står der:

Forløbet i almen sprogforståelse kan ikke i sig selv klare problemet med sproglig bevidsthed og analysefærdighed en gang for alle. Forløbet forudsætter, at der arbejdes videre i de involverede fag med det nye sproglige grundlag, og at elverne hele tiden er bevidste om, hvordan det spiller ind både i deres egen praksis og deres analysefærdighed. De faglige mål skal ses i dette lys (Vejledningen, 2005, 2)

Som det ses af citatet, er sproglig bevidsthed og analysefærdighed (og ikke terminologi som hos Stig Martin Møller) omdrejningspunktet for kurset i almen sprogforståelse. Det fremgår endda, at når sprogfagene og dansk følger op på almen sprogforståelse, sker det på grundlag af en bevidstgørelse om egen praksis (brug af sprog) og analysefærdighed. Det skulle altså være indlysende, at indledningen til vejledningen følger almindannelsesdiskursen.

3.5.3 Tilrettelæggelse – Generelt

Kapitlet i vejledningen: Tilrettelæggelse generelt er overordentlig interessant, hvis man ser Stig Martin Møllers tekst og vejledningen som en intertekstuel kæde, hvor der kæmpes en hegemonisk kamp.

Den overordnede tilrettelæggelse, der foreslås i dette kapitel, er en ”cirkulende pædagogik”:

En idé kan være at anvende en ”cirkulende pædagogik”, hvor man begynder med at præsentere eleverne for små tekstprøver Senere når de har erhvervet sproglige analyseredskaber i de forskellige dele af kurset, kan man vende tilbage til samme tekstprøve og bede eleverne karakterisere dem med de ord og begreber, de nu har til rådighed. Ved således at veksle mellem induktive og deduktive faser i arbejdet vil man også kunne forfølge kurssets mål om sproglig bevidsthed. (Vejledningen, 2005, 5)

Som det fremgår af citatet, er den bevidsthedsmæssige del, læringsstrategierne, ikke reduceret til nogle få blokke i kurset, men er derimod tænkt ind i hele forløbet. Dette er tydeligt i hele vejledningens kapitel 3 om tilrettelæggelse. På de 17 sider, kapitlet fylder, nævnes ordene ”bevidsthed” 16 gange og ”strategier” 14 gange. Som før nævnt indgik disse ord kun i kapitlet om læringsstrategier hos Stig Martin Møller,

Lidt overraskende for læseren af vejledningen kommer størstedelen af Stig Martin Møllers tekst som punkt 3.7 og hedder ”Indhold i almen sprogforståelse”. Teksten får dog ikke lov at fremstå i sin oprindelige form. For det første er listen over grammatiske begreber, som eleven skal kunne, reduceret til en ca. 1 side. Hvad, der imidlertid er langt mere interessant, er, at Stig Martin Møllers forslag til øvelser er blevet krydret med didaktiske overvejelser. F.eks.

Spørgsmål: hvorfor har danskere problemer med at høre forskel på duck og dock.... Opfølgning i engelsk og andre fremmedsprog: Gennemgang af hyppige udtalefejl i engelsk med kontrastiv baggrund (Vejledning, 2005, 11)

Hvor Stig Martin Møller brugte eksemplet til at sige noget om indholdet i almen sprogforståelse, nemlig at *duck* og *dock* udtales forskelligt, bruges eksemplet her til at vise, hvordan undervisning i fonetik kan tilrettelægges, nemlig med udgangspunkt i bevidstgørelse hos eleven om eget sprog.

Taler man om hegemoniske kampe er det tydeligt, at almindannelsesdiskursen har gjort sit indtog. Stig Martin Møllers meget solide faglige gennemgang forkastes dog ikke, men sættes ind i en didaktisk sammenhæng, hvor indhold og proces bliver to sider af samme sag. Denne sammenhæng understreges af, at hans kapitel ikke står under Faglige mål og indhold, men netop under Tilrettelæggelse. Man har med andre ord transformeret Stig Martin Møllers tekst fra at være udtryk for en traditionel diskurs til at udtrykke en almindannende diskurs.

3.5.4 Evaluering i almen sprogforståelse i vejledningen

Ser man på evalueringsdelen, er det imidlertid vanskeligere at se, hvem der står stærkest i den hegemoniske kamp.

Som jeg nævnte i indledningen til dette afsnit, har der i gymnasiet ikke været tradition for at evaluere bevidstheden om den faglige proces, men kun indholdssiden. Vejledningen er klar over problemet med at teste bevidsthedsdelen. Her skriver man:

Test i grammatik og sætningsanalyse er ret enkle at lave, mens det kræver mere opfindsomhed at lave gode prøveopgaver i sprogforskelle, sproghistorie, sproglige genrer, sproghandlinger.... (Vejledningen, 2005, 22)

Citatet viser, at vejledningen, ikke er en hjælp for lærerne, når de skal lave testene i bevidsthedsdelen. Den nøjes med at konkludere, at det er svært.

Hvis ikke testene fokuserer på den faglige proces vil den almindannende diskurs ikke få en særlig markant plads i almen sprogforståelse. Som bekendt har man en tendens til kun at undervise i det, der skal testes.

3.5.5 Konklusion på diskursanalysen af vejledningen til almen sprogforståelse

Ser man bort fra screeningsdelen, som ikke er en hjælp i forhold til at teste elevernes bevidsthed om sprog, peger teksten entydigt i den almindennende diskurs' retning med vægt på bevidstgørende tasks.

3.6 Vejle Amts efteruddannelsesprogram

Teksten, der danner grundlag for dette kapitel, fylder i alt 12 sider. Teksten kan deles op i 6 dele.

- Indledning
- Modulelement 1: Kursus ved Solveig Bennike og Hanne Geist
- Modulelement 2: Grundkursus i grammatik, sproghistorie og latindelen⁵¹
- Modulelement 3: Sproglig praksis, sociolingvistik og læringsstrategi som en integreret del af ASF⁵²
- Modulelement 4: Sproglig praksis, sociolingvistik, læringsstrategi – linjer fra AS til dansk og sprogfagene
- Modul element 5: Screening og evaluering⁵³

Ser man på tekstens struktur, inddeler den stort set læreplanens punkter på samme måde som Stig Martin Møllers tekst, men man må sige, at vægtningen er meget anderledes. Læringsstrategier får plads i hele to overskrifter, mens grammatik og latin må dele én. Det er i denne sammenhæng væsentligt at bemærke, at den sidste halvdel af overskriften til Modul 3: ”som en integreret del af ASF” ikke placerer læringsstrategierne i et hjørne af faget, men centralt.

Endelig skal denne tekst ses i relation til de andre to tekster, der indgår i den intertekstuel kæde, som analyseres i denne opgave. I Vejle Amts efteruddannelsesprogram refereres til en lang række tekster. Interessant er det her at bemærke, at der både refereres til Stig Martin Møllers tekst og til en kritik af den. Én af disse kritiske tekster udkom i Gymnasieskolen i 2004: *Politikere bag nyt fag: Latin fylder for meget*.⁵⁴ Her afsløres en hegemonisk kamp mellem Stig Martin Møller på den ene side og Peter Harder og Solveig Bennike på den anden. Alle 3 var med i læreplansgruppen til almen sprogforståelse.

Der er ikke refereret til vejledningen i Vejle Amts efteruddannelsesprogram, fordi den udkom inden, men til gengæld har Solveig Bennike siddet i gruppen, der har udarbejdet vejledningen.

3.6.1 Tekstens status i den diskursive praksis

På Forhåbningsholm Gymnasium besluttede rektor i efteråret 2004, at alle sproglærere skulle kunne undervise i almen sprogforståelse, og derfor blev alle sendt på kursus i foråret 2005. Man fandt det hensigtsmæssigt, at alle havde et fælles grundlag og dermed deltog i det samme kursus. Valget faldt på det kursusprogram, som er blevet udarbejdet af Vejle Amt. Kurset er sådan bygget op, at der er en fælles introduktion og derefter 4 moduler, som alle lærere skulle lave gruppevis.

⁵¹ Modulet handler om grammatisk terminologi og analyse og vil ikke yderligere blive behandlet her.

⁵² ASF er den betegnelse man i efteråret brugte om almen sprogforståelse

⁵³ Det fremgår, at man kan vælge at lave enten modulelement 4 eller 5

⁵⁴ Wissing, 2004, 2

Selv om teksten ingen autoritativ status har, modsat vejledningen, er alle i den diskursive praksis blevet nødt til at læse og forholde sig til denne tekst. Den kan derfor siges at have enorm indflydelse i den diskursive praksis. Stig Martin Møllers tekst er kun blevet læst af særligt interesserede sproglærere.

3.6.2 Indledning til kurset for Vejle Amts efteruddannelsesprogram

Indledningen til teksten kan inddeles i 3 afsnit: Indledning, Almen sprogforståelse i lyset af gymnasiereformen og Efteruddannelsesmodulet: almen sprogforståelse. Her vil hovedvægten ligge på andet afsnit. Her indledes med citatet fra læreplanen om almindelse og derefter står der:

Med en samlet introduktion til arbejdet med sprogfagene, har man bl.a. med særlig fokus på sproget som kulturskabende og kulturbærende en bedre mulighed for at placere netop sprogfagene som en væsentlig del af den almene dannelse i gymnasiet, der ønskes styrket med reformen. Den generelle introduktion til sprogfagene giver således ikke blot evne til at vurdere de enkelte sprogfag i forhold til hinanden, men giver også mulighed for at se sprogenes betydning i en større sammenhæng (Indledning til Vejle Amts efteruddannelsesprogram, 2005, 1)

Citatet rammer plet i forhold til opgavens tese om, at almen sprogforståelse ved brug af sproglige læringsstrategier har en almindende funktion. Som det ses af citatet, er formålet med faget, hverken sproglige tekniske færdigheder eller fælles terminologi for alle sprogfagene, men netop sprog som en del af den danske kultur. Ord som "vurdere" og "se sprog i en større sammenhæng" peger også i retning af, at elevernes sproglige bevidsthed, som jo netop trænes ved de sproglige læringsstrategier, er i centrum. Det bemærkes, at det ikke er de strategier, som handler om eleven selv i forhold til egen læringsstil, der er i fokus, men derimod elevens forhold til teksterne og evnen til at åbne dem; ikke med henblik på at kunne klare sig i tilværelsen, som i kompetencetænkningen, men for at kunne se sprog som en del af vores kultur, hvilket er kernen i almindelsen.

3.6.3 Bennike og Geists introduktion på Vejle Amts efteruddannelseskursus

Overskriften til dette modul er bl.a.

Hvad er ånden bage etableringen af almen sprogforståelse (Vejle Amts efteruddannelsesprogram Modulelement 1, 1)

Det er jo værd at bemærke, at Solveig Bennike var med i læreplansgruppen for almen sprogforståelse, men at uddybningen af læreplanen fra august 2004 blev udgivet i Stig Martin Møllers navn og altså ikke hele læreplansgruppens. Der kan have været en hegemonisk kamp indenfor læregruppen selv. I hvert fald var det en ganske anden "ånd", som hun og Hanne Geist fremlagde på kurset, end den Stig Martin Møller giver udtryk for i sin tekst

I den første del af kurset gennemgik Hanne Geist, hvad læringsstrategier er. Hun tog udgangspunkt i, at det var et nyt emne for tilhørerne og omdrejningspunktet for hendes foredrag var bevidstgørende øvelser i sprogundervisningen.

Den ånd, der dermed defineres i foredraget, er i tråd med almindelsesdiskursen, milevidt fra Stig Martin Møllers traditionelle diskurs. Man kan dermed sige, at den sejr Stig Martin Møller i første omgang vandt ved at udgive et normgivende papir i august 2004 ikke holder. Der var protester i den sociale praksis, og i Vejle Amt har man således ladet en helt anden "ånd" komme til udtryk, end den der i første omgang blev dominerende.

3.6.4 Modul element 3 og 4 med særlig fokus på læringsstrategier

Ser man på tekstens afsnit om læringsstrategier, beskrivelse af modul 3 og 4, foreslås en lang række almindelige læringsstrategier, og for første gang i dette kursusmateriale henviser en af noterne til forskningsbaseret materiale om læringsstrategier, nemlig Ulrika Tornbergs bog *Sprogdidaktik*. Noter ses i forbindelse med følgende citat:

I arbejdet med pragmatikken skal eleverne derfor udstyres med nogle redskaber til analyse af forskellige sproghandlinger. Informationsudvekslende... handlingsregulerende.... Holdnings- og følelsesudtrykkende.....Formålet med at arbejde med elevernes læringsstrategier er at udvikle deres fornemmelse for, hvordan de selv lærer sprog. Eleverne skal bevidstgøres om, hvilke forskellige redskaber de bruger afhængig af, hvordan sproget anvendes. Et eksempel er den måde, hvorpå man tilegner sig tekster (Vejle Amts efteruddannelsesprogram, Modulelement 3, 2005, 1-2)

Det lille ”selv” viser ganske vist, at der er et vist fokus på elevernes individuelle indlæringsstil, men ellers er den dominerende tendens, at det er eleven i forhold til teksten og dens udsagn, der er i centrum og ikke eleven i forhold til sig selv. Citatet er derfor et tydeligt udtryk for en almindelig diskurs. Der er dog ingen modsigelse i, at der side om side med denne diskurs foreslås øvelser, som peger på kompetencegivende strategier.

3.6.5 Modulelement 5 om screening og evaluering

Som det fremgår af nedenstående citat, er der gjort en indsats for at se screeningen i sammenhæng med almindelig diskurs. Her står der:

Der er sikkert en del erfaring med at screene eleverne for de grammatiske begreber og analytiske færdigheder. Så opmærksomheden i dette modulelement vil blive rettet mod ”bevidsthedsdelene” (Vejle Amts efteruddannelsesprogram, Modulelement 5, 2005, 1)

Hvor vejledningen nøjes med at skrive, at det er svært at teste bevidsthedsdelen, er dette i fokus her, og der gives endda eksempler:

Ideer til tests

Ud over de mere traditionelle tests i grammatisk kompetence⁵⁵ (ordklasse og sætningsanalyse), kunne man forestille sig tests i semantiske kompetence, hvor eleven skal ”afkode” betydningen af ord, som eleven forventeligt ikke kender på forhånd, men som kan afkodes....

Desuden kan man teste læringsstrategier, hvor eleven f.eks. skal forklare ord ved at gå til overbegreberne samt pragmatik, hvor eleven i given tekst skal gøre rede for sproghandlinger. (Ibid.)

Det bemærkes, at de forslag, der er til tests, alle har til formål at åbne teksten for eleven. Det element, der kommer ind i testen, er ikke målbart på samme måde som f.eks. sætningsanalyse, men det er et fagligt spørgsmål der stilles, hvor svaret efter kendte faglige kriterier kan vurderes som værende mere eller mindre relevant.

Ser man på Vejle Amts efteruddannelsesprogram er den almindelige del altså med i screeningsmodulet og lægger op til, at lærerne, som deltager på kurset, ikke bare skal have kendskab til tests i læringsstrategier eller konstatere, at det er svært som i vejledningen, men de skal selv udarbejde dem.

3.6.6 Konklusion af Vejle Amts efteruddannelsesprogram

Vejledningen havde mange almindelige elementer, men ikke i evalueringsdelen. I dette kursusprogram er de blevet eksemplificeret og almindelig diskurs har dermed fået en mere central plads i den hegemoniske kamp.

⁵⁵ Kompetence betyder her nærmest analysefærdighed og ikke ”kompetence”, som defineret i denne opgave

3.7 Samlet konklusion på diskursanalysen af de tre tekster.

Ser man på de tre tekster, kan man sige, at de til sammen danner et meget nyttigt grundlag for arbejdet med almen sprogforståelse. Selv om teksterne har forskellige diskurser, refererer de til hinanden. Den meget grundige indholdsmæssige gennemgang, som er i Stig Martin Møllers papir, er meget nyttig og til stor inspiration i forhold til overhovedet at få et overblik over, hvad de forskellige dele af faget dækker over, og på den måde bruges den både i vejledningen og i Vejle Amts efteruddannelsesprogram, om end den tænkes ind i en anden diskurs. Takket være Faircloughs metodetilgang står denne konklusion klart.

To meget væsentlige interessegrupper er hermed tilgodeset. Politikerne får deres ønske om målbarhed opfyldt og gymnasielærerne kan fortsat tage udgangspunkt i et fagligt emne, når eleverne skal bevidstgøres om sprog.

Det ville kompetencetænkningen ikke have opnået. For det første ville politikerne ikke få deres målbare tests, fordi der ingen objektive vurderingskriterier findes for f.eks. sociale kompetencer. For det andet ville lærerne skulle omstille sig på to punkter: både at have processen som mål i sig selv og den enkelte elevs viden om sig selv. Nu kan man nøjes med ét nyt element: fokus på en faglig proces.

3.8 Konkret implementering på Forhåbningholm Gymnasium

I august 2004 blev der nedsat en gruppe på 6 sproglærere på Forhåbningholm Gymnasium, som fik til opgave at konkretisere forløbet i almen sprogforståelse. På det tidspunkt, gruppen startede sit arbejde, havde man kun læreplanen og Stig Martin Møllers tekst. Vejledningen og Vejle Amts efteruddannelsesprogram kom som bekendt først i foråret 2005. Desuden lod man sig i høj grad inspirere af alt, hvad der foregik i den diskursive og sociale praksis.

På Forhåbningholm Gymnasium er der bred enighed om, at alle sproglærere burde kunne undervise i kurset,⁵⁶ og alle sproglærere blev derfor tilbudt Vejle Amts efteruddannelsesprogram, som blev omtalt i forrige kapitel. Lærerne blev inddelt i grupper, og de seks personer fra planlægningsgruppen, der havde arbejdet med faget siden august, blev placeret i hver gruppe med det formål, at de diskussioner, der var blevet ført der, kunne være til inspiration for alle. Denne gruppe på 6 personer er derfor helt central, når formålet med undersøgelsen i denne opgave er at vise, i hvilken retning et bestemt gymnasium bevæger sig. Min spørgeundersøgelse tager derfor udgangspunkt i 5 af de 6 personer, som sad i denne gruppe.⁵⁷ Som metode har jeg valgt en kvalitativ undersøgelse i form af et 6 åbne spørgsmål.

Formålet med denne undersøgelse er således at afdække, hvilken diskurs, der står stærkest på skoleniveau. Fokus er altså lærernes holdning, og ikke hvordan de konkrete undervisningsseancer i praksis bliver.⁵⁸ Derfor tager mine spørgsmål udgangspunkt i den første del af Vejle Amts

⁵⁶ Dette er overordentlig vigtigt, hvis faget skal have en almindende funktion, fordi det er hele sprogundervisningen, der skal tænkes igennem på ny, og hele formålet ville gå tabt, hvis en gruppe specialister underviser i faget. Dog kan man spørge om alle sproglærere er tilstrækkelig klædt på til opgaven.

⁵⁷ Jeg er selv det 6. medlem af gruppen og deltager derfor ikke i undersøgelsen

⁵⁸ Her ligger der stof til en helt ny opgave

efteruddannelsesprogram, nemlig Hanne Geists og Solveig Bennikes foredrag og ikke i, hvordan de sammen med kollegerne udformede konkrete undervisningsforløb.

3.8.1 Metode – Kvalitativ undersøgelse

Overordnet har man to metoder, når man skal lave empirisk forskning. Man kan bruge den kvalitative eller den kvantitative metode. Den kvantitative metode har til formål i tal at belyse, hvad et repræsentativt udsnit af en population mener om et bestemt emne. Den kvalitative metode derimod har til formål at belyse en populations holdninger til et emne. Der stilles ikke krav om repræsentativitet i den kvalitative forskning. Til gengæld stilles der krav om triangulering i form af generaliserbarhed, reliabilitet og validitet

3.8.1.1 Generaliserbarhed

Angående generaliserbarheden er der i denne undersøgelse tale om en analytisk generalisering. Det ”indebærer en velovervejede bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne fra en undersøgelse kan være vejledende for, hvad der sker i en anden situation”⁵⁹

Min undersøgelse lever ikke op til kravet om statistisk generaliserbarhed, fordi populationen på de 5 interviewpersoner ikke er et tilfældigt udsnit af sproglærere, men en gruppe med en særlig viden om almen sprogforståelse og med et særligt ansvar for at videreformidle deres viden om kurset i almen sprogforståelse. Derfor kan deres holdninger være ”vejledende for, hvad der sker i en anden situation”, som er den konkrete undervisning i almen sprogforståelse.

3.8.1.2 Reliabilitet

Reliabilitet vedrører forskningsresultaternes konsistens⁶⁰ og altså pålidelighed.

For at få den størst mulige reliabilitet har jeg valgt at lave et skriftligt interview, så man undgår ledende spørgsmål og utilsigtede tolkninger i transskription af et mundtligt interview. Jeg har haft med personer at gøre, som er vant til at formulere sig skriftligt, og derfor fandt jeg denne form mest velegnet.

I min spørgeundersøgelse stiller jeg følgende spørgsmål:

1. Før du deltog i Vejle Amts kursus, hvad anså du for at være en god grammatik-/ sprogøvelse
2. Før du deltog i Vejle Amts kursus, hvor meget vidste du om læringsstrategier.
3. Ændrede Vejle Amts kursus dit syn på en god grammatik- /sprogøvelse. Hvordan?
4. Gav Vejle Amts kursus noget brugbart om læringsstrategier.
5. Gav Vejle Amts kursus dig nye idéer til, hvordan, du synes, ASP skal gribes an.
6. I de ni måneder vi har arbejdet med ASP, har du ændret dit syn på, hvordan man underviser i sprog? Hvis ja, hvad har været de udslagsgivende faktorer?

Spørgsmålene skulle helst ikke være ledende, og jeg har undgået dette ved at stille åbne spørgsmål, som spørger til informanternes holdning til egen praksis og deres udvikling. F.eks. er spørgsmål 1 ikke stillet som et spørgsmål, om man foretrækker induktive eller deduktive øvelser. Det er derimod åbent, og man kan frit formulere sig om den gode øvelse.

3.8.1.3 Validitet

Endelig stiller den kvalitative forskning krav om validitet. Om det emne skriver Steinar Kvale:

At validere er at kontrollere. Forskeren anlægger et kritisk syn på analysen, formulerer klart sit perspektiv på forskningsemnet og de kontroller, der skal modvirke selektive opfattelser og ensidige

⁵⁹ Kvale, 1994, 228

⁶⁰ Ibid. 231

fortolkninger; og påtager sig i det hele taget rollen som djævelens advokat i forhold til sine resultater⁶¹.

Jeg mener, at jeg har stillet mine spørgsmål sådan, at det vil fremgå, hvis den adspurgte mener, at faget skulle gå i en anden retning end den, kurset i Vejle Amt anviser.

3.8.2 Resultat af interviewundersøgelsen

3.8.2.1 Nuværende praksis for informanterne

Populationen her er en meget engageret gruppe sproglærere. Rita har deltaget i didaktiske kurser på RUC, Vivi og Tine har selv udarbejdet undervisningsmateriale, Benny er kursusleder og har derved kendskab til de nyeste teorier. Kun Thomas udtrykker ikke dette særlige engagement. Fælles for alle er, at de eksperimenterer med sprogindlæringen ved hjælp af induktive øvelser, som tager udgangspunkt i elevernes standpunkt.

Med andre ord, man kan ikke forestille sig et bedre udgangspunkt for at indføre nye didaktiske principper. Det drejer sig om en gruppe engagerede sproglærere, der er bevidste om deres egen praksis og hylder induktive arbejdsmetoder, og de er derved allerede opmærksomme på processen ved sprogindlæring.

3.8.2.2 Informanternes forudsætninger inden for emnet om læringsstrategier

Spørgsmål 2 og 4 er interessante i forsøget på at sige noget om interviewpersonernes forudsætninger inden for emnet om læringsstrategier:

Spørgsmål to lyder: Før du deltog i Vejle Amts kursus, hvor meget vidste du om læringsstrategier. Benny som er kursusleder svarer, at han pga. dette hverv er opdateret, mens de andre blankt indrømmer, at deres viden er sparsom.

Spørgsmål 4 lyder: Gav Vejle Amts kursus noget brugbart om læringsstrategier:

Tine: Lidt, igen Hanne Geist, men jeg kunne sagtens have brugt meget mere tid på det
Vivi: Det var en god gennemgang, som gav nogle gode ideer til, hvorledes bl.a. grammatikindlæring kan indgå i en kontekst, og at eleverne har brug for både mange forståelsesøvelser samt ”meningsfuld” produktion og ikke blot oversættelse af løsevne intetsigende sætninger
Rita: Absolut, men ikke nok.⁶²

Thomas og **Benny** fandt ikke, at de fik noget brugbart, men taler på den anden side ikke imod brugen af læringsstrategier.

Svarene på spørgsmål 4 viser med al sin tydelighed, at emnet om læringsstrategier er nyt emne for stort set alle, og at interessen for at beskæftige sig meget mere med emnet er der, men det gav kurset i Vejle ikke mulighed for.

⁶¹ Ibid. 237

⁶² Bilag 3: Interview af 5 personer på Forhåbningsskolen Gymnasium

3.8.2.3 Informanternes udvikling i forbindelse med arbejdet med almen sprogforståelse.

Det sidste spørgsmål åbnede op i forhold til samarbejdet i løbet af hele året og spurgte ind til effekten af det, der er foregået siden august 04. *I de ni måneder vi har arbejdet med ASP, har du ændret dit syn på, hvordan man underviser i sprog? Hvis ja, hvad har været de udslagsgivende faktorer?*

Tine: Ja, jeg ser flere muligheder end jeg kendte..... Jeg tror vi vinder en bevidsthed om sprog og metoder via Almen sprogforståelse – om ikke hos eleverne, så i hvert fald hos lærerne

Vivi: Vores arbejde har givet et meget større overblik (i modsætning til det sædvanlige navlepilleri) og forståelse af vigtigheden af sammenhæng mellem ”udtryk og indhold” brugt i videste betydning. Vores samarbejde/diskussioner i gruppen har været givende og øjenåbnende og det, der har givet mest, synes jeg.

Benny: Klart ja Arbejdet i Almen sprogforståelsesgruppen har skabt en inspirerende bevidsthed omkring sprogundervisningens mangfoldige potentiale

Rita: Jeg synes selv, at jeg er begyndt at tænke på andre aspekter af sprogundervisningen end tidligere.

Thomas: Grundlæggende har jeg ikke ændret synspunkt, men jeg er sikker på, at der kommer nye elementer ind i min undervisning efter dette forløb. Især har det været gavnligt at høre fra andre sprog

Det bemærkes af svarene, at arbejdsgruppen næsten har fungeret som efteruddannelse. Det fremgår af alle svar, at lærerne selv har lært noget. Denne læring går først og fremmest på, hvordan man kan undervise i sprog. Lærerne er altså blevet klogere på det planlægningsmæssige niveau snarere end på det indholdsmæssige niveau. Dette bekræftes af svar fra både Tine, Vivi, Benny og Rita, som siger, at de ganske simpelt ikke var bevidste om alle de muligheder sprogundervisningen indeholder. Desuden bruger både Tine og Benny ordet bevidstgørende. Dermed er det snarere den almindelige end den traditionelle diskurs, der er blevet styrket⁶³.

Tines svar er desuden bemærkelsesværdig, fordi hun klart gør opmærksom på, at den proces, der er sat i gang med sprog og metoder i almen sprogforståelse lige først skal bundfælde sig hos lærerne, før den kan videreformidles til eleverne. Kurset i almen sprogforståelse får derfor måske ikke her og nu en almindelig funktion med læringsstrategier som omdrejningspunkt,⁶⁴ men en proces hos lærerne er sat i gang.

3.8.2.4 Konklusion af den empiriske undersøgelse på Forhåbningholm Gymnasium

Som medlem af den diskursive praksis kender jeg det forløb, som eleverne udsættes for til næste år. Her er der i langt højere grad induktive bevidstgørende øvelser end i tidligere grammatikkurser på Forhåbningholm Gymnasium.

⁶³ Alle mine 5 interviewpersoner undtagen én udtrykker dette særlige engagement. Som ”djævelens advokat” i forhold til min egen undersøgelse, kan det naturligvis ikke ignoreres, og man kunne lave en undersøgelse af om han repræsenterer et stort udsnit af sproglærerne, som ikke har siddet i den særlige arbejdsgruppe. I mit mundtlige forsvar af denne opgave vil denne problemstilling blive taget op.

⁶⁴ Når jeg siger, at undervisning skal bygges op omkring læringsstrategier, betyder det, at denne undervisning skal være ”task based”. Jeg mener ikke dermed, at al undervisning i almen sprogforståelse kan blive task-based. F.eks. indlæring af terminologi. Det er også derfor jeg bruger udtrykket: omdrejningspunkt. Tasks skal naturligvis kun bruges, hvor det er hensigtsmæssigt

Kurset er dog ikke bygget op med bevidstgørende læringsstrategiske øvelser som omdrejningspunkt, som ellers vil være det optimale, hvis man skal følge SLA forskningen om læringsstrategier. For mig at se skyldes det først og fremmest lærernes manglende viden om emnet. Man kan derfor sige, at skulle kurset i Vejle Amt for alvor fremme brugen af læringsstrategier, ville et fagdidaktisk kursus have været særdeles nyttigt. Skulle kurset således have fremmet almen sprogforståelses almendannende del endnu mere, skulle der have været en foredragsrække om læringsstrategier. Vi fik kun ét foredrag om dette emne

4 Konklusion

Alt tyder på, at almen sprogforståelse i praksis kan komme til at have en almindelig dannende funktion i det almene gymnasium ved brugen af læringsstrategier.

Modsat kompetencetænkningen, som peger i retning af elevens egen karriere, er målet med almindelsen, at eleven skal kunne se ud over sig selv og egne behov, sådan at gymnasiet fortsat kan have en demokratisk dannende funktion. Jeg har i opgaven argumenteret for, at en vis gruppe læringsstrategier har potentiale til at opfylde det mål, nemlig de læringsstrategier, som sætter eleven i stand til at gennemskue kommunikation.

Dette indtryk bekræftes af, at læringsstrategierne er placeret sådan, at de er en del af det faglige mål i sig selv og ikke bare en del af de didaktiske overvejelser. Netop dette forhold giver læringsstrategierne et ganske særligt potentiale, fordi selv Stig Martin Møller, som standhaftigt holder sig til undervisningens indhold og ikke processen, kan ikke komme uden om at skulle kommentere brugen af læringsstrategier i sin uddybning af læreplanen. Vejle Amts efteruddannelsesprogram og vejledningen er meget mere positivt stemt for at gøre læringsstrategierne til en integreret del af almen sprogforståelse.

En yderligere styrke ved almindelsestanken er, at den ligger i forlængelse af både lærernes nuværende undervisning og politikernes ønske om målbarhed. Lærerne skal stadig tage udgangspunkt i noget fagligt og skal ikke være mentorer, der involverer sig i den enkelte elevs mulige potentiale. Måske vil det også være for meget nyt på én gang.

Når læringsstrategier i praksis kun får plads i nogle undervisningsblokke på Forhåbningholm Gymnasium og ikke bliver omdrejningspunkt for hele kurset, som ellers er meningen, hvis man skal følge læreplanen og SLA-forskningen om læringsstrategier, skyldes det først og fremmest lærernes manglende viden om emnet. Selv blandt en meget engageret gruppe sproglærere er området uafprøvet og Vejle Amts efteruddannelsesprogram gav noget, men ikke nok. Her kunne man indføje en vis pessimisme på almindelsesdiskursens vegne. Når de meget engagerede sproglærere har det sådan med læringsstrategier, hvad så med resten. Vil de få tid og overskud til at sætte sig ind i den ”ånd bag læreplanen”, som Solveig Bennike udtrykker.

Dog har almen sprogforståelse startet en udvikling, som på Forhåbningholm Gymnasium peger i retning af med tiden at kunne opfylde kravet om, at gymnasiet fortsat skal være almindelig dannende i det 21. århundrede i en verden som hastigt forandrer sig.

Litteraturliste

Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser

<http://www.ihk.dk/aktiviteter/gymreformen%20kort%20fortalt.pdf>

Almen sprogforståelse – Stx Undervisningsvejledning, UVM, april 2005

<http://us.uvm.dk/gymnasie//vejl/>

Andersen, Hanne Leth, Dannelse og sprog, UVM, Uddannelse, 2003

Caudery, Tim, Teaching language strategies: Some theoretical and practical considerations. Fra AngloFiles, 134, Nov. 04

Chamot, Anna Uhl og J. Michael O'Malley, Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 1990

Dannelse og almendannelse, Introduktion til UVM, Uddannelse, 2003

Ellis, Rod, The Study of Second Language Acquisition, Oxford University Press, 1994/2003

Fairclough, Norman, Discourse and Social Change, Polity, 1993/ 2003

Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 3 – 2003, UVM 2003

Gymnasiereform 2005, STX-bekendtgørelsen af 15. dec. 2004, UVM 2005

http://www.retsinfo.dk/_GETDOCM_/ACCN/B20040134805-REGL

Haue, Harry, Almendannelse og 2005-reformen, Syddansk Universitetsforlag, 2004

Haue, Harry, Almendannelse og studieforbereelse, UVM, Uddannelse, 2003

Hedevang, Lise, Om sproglige læringsstrategier i fremmedsprogsundervisningen: hvad, hvorfor, hvordan? Fra FranskNyt, 241, okt. 2004

Jørgensen, Marianne Winther og Philips, Louise, Diskursanalyse som teori og metode, Roskilde Universitetsforlag, 1999

Klafki, Wolfgang, Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik, Udvalgte artikler ved Svend Erik Nordenbo, Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, 1979

Kristensen, Jens Erik, Almendannelse og studieforbereelse i kompetenceudviklingens æra, UVM, Uddannelse, 2003

Kvale, Steinar, Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview, Hans Reitzels Forlag, 1994/2004

Larsen, Svend Erik, Dannelse – at forandre og forankre sig. UVM, Uddannelse 2003

Læreplan for almen sprogforståelse, UVM, december 2004
<http://www.retsinfo.dk/GETDOCM/ACCN/B20040134805-REGL>

Møller, Stig Martin, Læreplangruppen almen sprogforståelse, Tanker om indholdet i Almen sprogforståelse
http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasiereform/liste/doks/stx/stx_almen_sprogforstaaelse.doc

Oxford, Rebecca L, Language Learning styles and strategies: An Overview, Fra GALA, 2003

Oxford, Rebecca, L., Language styles and strategies in the multimedia age, University of Maryland
(Powerpointshow)
[http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/Styles&Strategies%20in%20MultimediaAge.ppt#297,53,WHERE WE HAVE BEEN](http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/Styles&Strategies%20in%20MultimediaAge.ppt#297,53,WHERE%20WE%20HAVE%20BEEN)

Oxford, Rebecca L., Language Learning Strategies, What every teacher should know, Heinle & Heinle Publishers, 1990

Qvortrup, Lars, Kontingens, viden, læring og dannelse. Foredrag på konferencen ”Faglighed og læring i forandring”, Københavns Amt, 2002

Sørensen, Jørgen, Den dynamiske almindannelse – en replik i en situation, UVM, Uddannelse 2003

Tornberg, Ulrika, Sprogdidaktik, Didaktikserien, 1997/2003

Vejle Amts Efteruddannelsesprogram for Almen Sprogforståelse
http://gym.acu-vejle.dk/moduloversigt/Almen_Sprogforstaaelse/

Westbury, Ian, Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum. Fra Westbury mf. Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. Lawrence Erlbaum Associated, 2000

Wissing, Lisbeth, Politikere bag nyt fag: Latin fylder for meget, Gymnasieskolen, 11, 2004

Østergaard, Elisabeth og Pedersen, Ulla, Om læring og læringsstrategier
(Powerpointshow)
<http://www.emu.dk/gym/fag/fr/uvm/fagkonsulenten/reformen/strategireformemu.ppt>