

HVILKE SPROGDIDAKTISKE GREB KALDER NUTIDENS OG FREMTIDENS SPROG-UNDERVISNING PÅ

– OG HVORDAN KAN VI MOTIVERE ELEVERNE TIL AT LÆRE ANDRE FREMMEDSPROG END ENGELSK?

Af Petra Daryai-Hansen

Lektor på Københavns Universitet og docent på professionshøjskolen UCC

Vi ved for lidt om, hvad der i praksis foregår i fremmedsprogsundervisningen på de danske gymnasier. Fremmedsprogdidaktikken er et underprioriteret område i Danmark, og der mangler empirisk forskning inden for feltet. Artiklen leverer bud på, hvordan eleverne kan motiveres for undervisning i fremmedsprog.

Der er mange fortællinger om, hvad der foregår i fremmedsprogsundervisningen på de danske gymnasier. Der er tales bl.a. om en virkelighedsfjern fransk- og tyskundervisning, der ikke har brudt med den fagdidaktiske tradition, dvs. en undervisning, som primært bygger på tunge litterære tekster, hvor der stadigvæk er et alt for stort fokus på elevernes læseforståelse på bekostning af elevernes produktive færdigheder og deres lytteforståelse, en grammatikundervisning, der ikke er integreret, og umotiverede elever. Men vi ved faktisk alt for lidt om, hvad der i praksis foregår her og nu på de danske gymnasier, fordi fremmedsprogdidaktikken er et underprioriteret område i Danmark, og der stadigvæk ikke findes tilstrækkelig empirisk undervisningsforskning inden for feltet.

Det følgende er derfor primært teoribaserede bud på, hvordan eleverne kan motiveres til at udvikle kompetencer i deres andet og tredje fremmedsprog, og skitser til centrale sprogdidaktiske greb, der tager højde for, at der ingen nemme opskrifter er.

MOTIVATIONSBEGREBET

Hvis man vil besvare spørgsmålet om, hvordan eleverne kan motiveres til at udvikle kompetencer i deres andet og tredje fremmedsprog, opstår der et første grundlæggende problem: Motivation er et af de begreber inden for det fagdidaktiske felt, der både er mest brugt, mest omtåget og mest omstridt. De gængse kategoriseringer i den fagdidaktiske forskning, har vist sig ikke at kunne rumme begrebets kompleksitet. Som Jane Vinther skriver i sit kapitel om motivationsbegrebet i "Fremmedsprog i gymnasiet", "er [...] motivation et kom-

plekst og multifacetteret begreb, der har været genstand for en del opmærksomhed og forskning, men hvis natur stadig ikke kan indfanges i simple beskrivelser, idet motivation til dels er kontekstbestemt og dermed udgør en flygtig størrelse." (Vinther, 2014, s. 83f).

Det centrale problem med motivationsbegrebet er, at motivation er bundet op på det enkelte individ og afhænger af konteksten – både mikro- og makrokonteksten. For at kunne sige noget om motivation, skal vi dermed se på individet i de forskellige kontekster og læringsfællesskaber, som det indgår i, og som det er med til at konstruere. Hvordan bliver fremmedsproglæring meningsfuld for danske gymnasieelever i forhold til deres erfaringsbaggrund og deres identitetsprocesser?

MIKROKONTEKST: CENTRALE MOTIVATIONSBUD

Hvis man vil indtænke motivation i mikrokonteksten – her den konkrete undervisningsstilletælgelse – betyder det altså, at der skal tages højde for det enkelte individ. Med Vinthers ord "gælder [det] om at aktivere elevernes egen motivation og tilrettelægge undervisningen sådan, at eleverne stilladsreses i at sætte opnåelige mål, og at delelementer tilrettelægges, således at der opbygges forventning og mulighed for succesoplevelse." (Vinther, 2014, s. 91f).

Motivation er koblet til den enkelte elevs progression, og det er en særlig udfordring i overgangen fra grundskolen til de gymnasiale uddannelser, at undervisningen skal tilrettelægges på en sådan måde, at den enkelte elev kan opnå succesoplevelser. I Vygotsky's (1978) terminologi skal den tage udgangspunkt i elevernes zone for nærmeste udvikling.

I et mindre forskningsprojekt, som jeg har koordineret gennem de sidste år (se bl.a. Daryai-Hansen et al., 2015), var der blandt eleverne i overgangen mellem folkeskolen og de gymnasiale uddannelser bred enighed om, at det vigtigste er, at fremmedsprogsundervisningen er meningsfuld og giver dem mulighed for at få succesoplevelser – det står i stærk kontrast til den gængse repræsentation af fransk- og tyskelever, der siges ikke at være tilstrækkelig dygtige:

E1: Jeg synes, at det med at få succesoplevelser er det vigtigste. Jeg synes, at det giver i hvert fald meget til mig at få positiv feedback på det, jeg gør, og ikke få at vide, at du var dårligt til det her, men i stedet at få at vide...

E2: ... at du er god til det her...

E1: ... du er god til det her, og det kan du arbejde med. Du var ikke decideret dårligt til det, du skal bare arbejde lidt med det. Det er noget med den pædagogiske måde at gå til barnet på. [...] Hvis jeg får at vide, at jeg ikke kan finde ud af det.. Hvis jeg ikke kan finde ud af det, hvorfor skal jeg så prøve? (Fokusgruppeinterview, 9. klasse, Randersgades Skole, 2015)

Det er påfaldende, at tre af de ti motivationsbud, som Dörnyei og Csizer allerede formulerede i 1998 for fremmedsprogsundervisningen, sætter fokus på elevernes succesoplevelser og en positiv undervisningsatmosfære. Yderligere fire didaktiske greb bidrager til at kunne

skabe succesoplevelser og meningsfuldhed for eleverne: Undervisningsaktiviteterne skal skræddersyes ift. elevernes niveau og de formulerede læringsmål, og fremmedsprogsundervisning skal bygge på en handlings- og resultatorientering, undervisningsdifferentiering samt individuelle læringsrum og læringsfællesskaber, hvor eleverne kan arbejde autonomt. Læreren kendetegnes som nøgleperson, der skal fremstå som det gode eksempel ift. sprog- og kulturlæring og læringsprocesser generelt. Med henblik på undervisningens indhold fremhæver Dörnyei og Csizer kulturdimensionen i sprogundervisningen, og at sprogtimerne skal være 'interessante'.

Ud fra individperspektivet – som det centrale perspektiv i motivationsforskningen – kan man så spørge: Hvad er interessant og meningsfuldt for hvem?

Den internationale empiriske undervisningsforskning pointerer, som fx hos Haß, at vi med afsæt i individperspektivet ikke kan pege på én metode og ét indhold, som løsning på problemet. Der skal i den gymnasiale fremmedsprogsundervisning arbejdes med en mangfoldighed af indhold og metoder, og der skal tilrettelægges individuelle læringsrum og læringsfællesskaber, hvor eleverne kan arbejde med det, de hver især vurderer, er interessant (Haß 2010, s. 155).

FREMMEDESPROGSDIDAKTISKE GREB: IKKE ENTEN – ELLER, MEN BÅDE – OG

Mangfoldighedstanken understøttes af Nielsen, der definerer fire overordnede kriterier for udvælgelse af undervisningsindhold i relation til almen undervisning i et fag eller fagområde og understreger, at "disse positioner og udgangspunkter ikke udelukker hinanden, men udgør hinandens supplerende synsvinkler på det samme fænomen" (Nielsen, 2007, s. 28):

1. **Basisfags-didaktik**, hvor udgangspunktet er selve faget og dets struktur.
2. **Etno-didaktik**, hvor udgangspunktet er elevkultur og elevernes hverdags erfaring eller kriterier, som tager udgangspunkt i lokalkulturelt gældende forhold (mikrokulturel præget position af postmoderne tilsnit)
3. **Udfordrings-didaktik**, hvor udgangspunktet er de store samfundsproblemer (makrokulturelt, problemorienteret og interdisciplinært præget)
4. **Eksistens-didaktik**, hvor udgangspunktet er menneskets eksistentielle grundvilkår, dvs. spørgsmålet om og syn på, hvad det vil sige at være menneske. (Nielsen, 2007, s. 27).

I forhold til kulturdimensionen i den gymnasiale fremmedsprogsundervisning betyder det, at der i undervisningen skal kobles til aktiviteter, der fx med afsæt i den etnografiske tilgang har fokus på elevkultur og en fagliggørelse af hverdags erfaringer (etno-didaktik, se bl.a. Risager, 1996), og aktiviteter, der kritisk tager udgangspunkt i samfundsmæssige problemstillinger og styrker elevernes interkulturelle medborger-

og verdensborgerskab (udfordrings-didaktik, se fx Byram et al., 2016), samt aktiviteter, der belyser kulturdimensionen ud fra et antropologisk, filosofisk, litterært dannelsesperspektiv (eksistens-didaktik, se fx Bredella, 2010; Kramsch, 2006).

Følgforskningen i et for nyligt afsluttet projekt om internationalisering i gymnasiet viser, at der er en tendens til, at en fremmedsprogsundervisning, der inkluderer kulturdimensionen gennem disse tre sprogdidaktiske greb, er motiverende for eleverne, men ikke i tilstrækkelig grad sikrer, at de undervisningsaktiviteter, der igangsættes, også er sprog læringsaktiviteter. I det projekterne fokuserer på indholdet, tager de kun i begrænset grad højde for, hvad eleverne sprogligt allerede kan, og hvad de har brug for at kunne for at kunne gennemføre aktiviteterne. Den særlige didaktiske opgave med at balancere mellem sprog- og indholdsdelen og at tilrettelægge fremmedsprogsundervisningen som sprogundervisning, er i særlig grad i spil i udvekslingsprojekterne: I mange projekter bruges engelsk som det fælles arbejdssprog, fx beretter et gymnasium om spanskholdets studietur til Madrid, at eleverne har "en tendens til at tale mest engelsk, eftersom det er dét sprog, som begge elevgrupper tilsammen dominerer bedst." Det er, som vi i projektets afslutningsrapport konkluderer "centralt at definere, hvordan der på udvekslingsophold kan tilrettelægges sprog læringsaktiviteter i elevernes andet og tredje fremmedsprog, der forhindrer, at eleverne gennem projekterne lærer, at det egentlig er tilstrækkeligt, hvis man bare kan engelsk som lingua franca" (Tranekjær et al., 2015, s. 136).

Derfor er det vigtigt at *etno-, udfordrings- og eksistens-didaktikken* kobles med en *basisfags-didaktik*, dvs. en konkret viden og færdigheder ift. de respektive sprog og kulturer. På den måde kan den gymnasiale fremmedsprogsundervisning styrke elevernes interkulturelle kommunikative kompetencer i de respektive fremmedsprog ved at bygge bro mellem en praksis- og hverdagsorientering på den ene side og elevernes medborger- og verdensborgerskabsdannelse på den anden side. Derudover burde fremmedsprogsundervisningen i langt højere grad tænkes sammen med de andre fagligheder i det danske gymnasium.

MIKRO- OG MAKROKONTEKST

Selvom fremmedsproglærerne anvender denne mangfoldighed af sprogdidaktiske greb og tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og interesser, tilrettelægger individuelle læringsrum og læringsfællesskaber samt bygger bro mellem den sproglige og den indholds bårne læring i deres mikrokontekst, udfordrer de samfundsmæssige rammebetingelser i Danmark elevernes motivation for at lære deres andet og tredje fremmedsprog. Spørgsmålet er ikke kun, hvad der er interessant og meningsfuld for hvem, men også, hvad der er interessant og meningsfuld for hvem, hvornår og i hvilken kontekst. Dermed kalder nutidens og fremtidens fremmedsprogsundervisning ikke kun på didaktiske greb i mikrokonteksten, men også på en sprogpoltisk indsats – ikke mindst set i lyset af de stærke sproglige hierarkiseringer i Danmark (se fx Daryai-Hansen, 2010).

Makrokontekstens betydning ift. elevernes motivationsprocesser fremhæves bl.a. af den tyske motivationsforsker Claudia Riemer (2010). Her angribes nogle interessante spørgsmål. Hvilken status har fx elevernes første fremmedsprog i deres sociokulturelle kontekst, og hvilken status har de andre fremmedsprog? Hvad siger forældre, familien og peers til, at eleven lærer et andet eller tredje fremmedsprog? Hvad er det, der giver mening for de unge mennesker i gymnasiet i dag? I Bonny Nortons terminologi: hvad skal der til, for at de unge mennesker betragter deres andet og tredje fremmedsprog som relevant kapital og investerer i det?

Hvis vi vil besvare spørgsmålet om, hvorfor engelsk og dansk alene ikke er nok, og hvorfor danske gymnasieelever skal gå i dybden med deres andet fremmedsprog eller lære et tredje fremmedsprog, kan vi vende tilbage til de skitserede fremmedsprogsdidaktiske greb: hverdags-, praksis- og indholdsorientering koblet med medborger- og verdensborgerskabsdannelse. For at fremmedsprogene kan opfattes af de unge mennesker som kapital har de behov for meningsfuldhed og succesoplevelser.

Men de sprogdidaktiske svar skal suppleres af et sprog- og uddannelsespolitisk bud på, hvordan elevernes andet og tredje fremmedsprog promoveres i den danske uddannelsessektor, på det danske arbejdsmarked og i det danske samfund generelt. Nutidens og fremtidens fremmedsprogsdidaktik skal kobles til en konkret og koordineret sprog- og uddannelsespolitisk indsats. Der er ingen nemme løsninger, og det er ikke tilstrækkeligt at finansiere udviklingsprojekter med en minimal følgeforskning. Vi skal i meget højere grad undersøge, hvad der sker i fremmedsprogsundervisningen, og hvordan vores velmenende teoribaserede anbefalinger de facto kan omsættes i praksis på de danske gymnasier.

REFERENCER

- › **Bredella, Lothar (2010).**
Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- › **Byram, Michael et al. (red.) (2016).**
Education for Intercultural Citizenship – Principles in Practice. Multilingual Matters.
- › **Daryai-Hansen, Petra (2010).**
“Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark”. I: Københavnerstudier i Tosprogethed, Vol. 58, 2010, 87-105.
- › **Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L., & Søgaard, K (2015).**
“Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå”. I: Annette Søndergaard Gregersen (red.). Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur, 247-284.
- › **Kramsch, Claire (2006).**
“Culture in Language Teaching”. In: Hanne Leth Andersen, Karen Lund, Karen Risager (red.): Culture in Language Learning. Aarhus: Aarhus University Press, 11-25.
- › **Nielsen, Frede V. (2007).**
“Fagdidaktikkens kernefaglighed”. I: Karsten Schnack (red.). Didaktik på kryds og tværs. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 25-45.
- › **Riemer, Claudia (2010).**
“Motivation”. I: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (red.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Fulda: Klett Kallmeyer, 168-173.
- › **Risager, Karen (2012).**
“Verdensborgeren i kultur- og sprogpædagogikken”. Sprogforum 55 (2012), 14-20.
- › **Tranekjær, Louise, Svendsen Pedersen, Michael, Daryai-Hansen, Petra & Søndergaard Gregersen, Annette (2015).**
Slutrapport fra følgeforskningsgruppen på projekt om Internationalisering i Gymnasiet. Undervisningsministeriet.
- › **Vinther, Jane (2014).**
“Motivation”. I: Hanne Leth Andersen, Susana S. Fernández, Dorte Frøstrup Birgit Henriksen (red.). Fremmedsprog i gymnasiet. Samfundslitteratur, 83-93.
- › **Vygotsky, Lev S. (1978).**
Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process. Harvard University Press. Cambridge, Mass.