



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

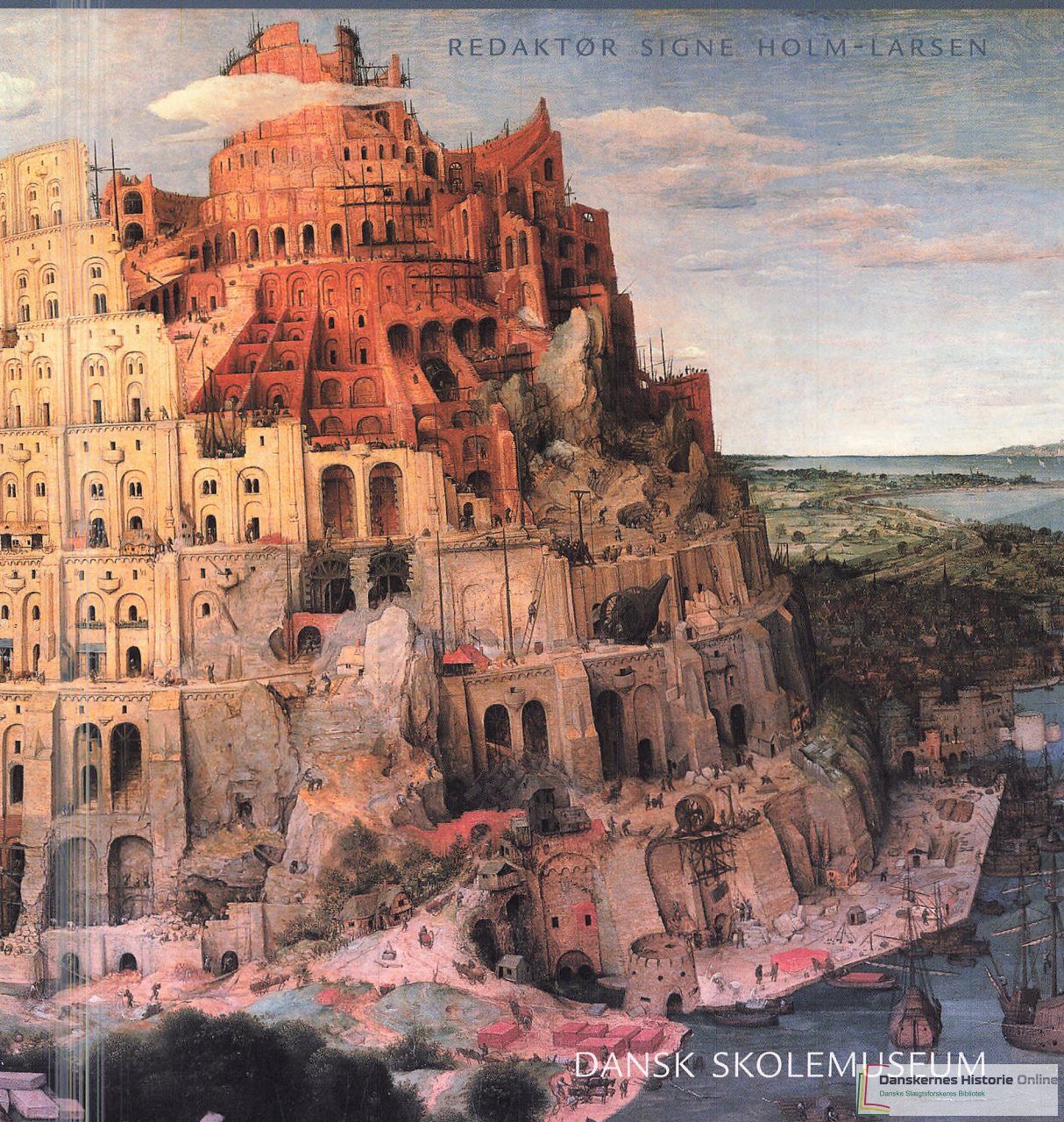
Slægtsforskeres Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

Fremmedsprog

I DEN DANSKE SKOLE

REDAKTØR SIGNE HOLM-LARSEN



DANSK SKOLEMUSEUM

Danskernes Historie Online

Danske Sprogforløbets Bibliotek

FREMMEDSPROG I DEN DANSKE SKOLE

Redaktør:

Signe Holm-Larsen

Forfattere:

Kirsten M. Anttila, Aase Brick-Hansen, Merete Engel, Annette S. Gregersen,
Keld Grinder-Hansen, Michael Herslund, Anne Holmen, Signe Holm-Larsen,
Christine Høstbo, Ingelise Jensen, Birgit Kastberg, Åse Højlund Nielsen,
Svend Aage Outzen, Niels Plischewski, Elsebeth Rise, Vagn Skovgaard-Petersen,
Chr. Gorm Tortzen

DANSK SKOLEMUSEUM
I KOMMISSION HOS KROGHS FORLAG A/S

Fremmedsprog i den danske skole

© 2002 Dansk Skolemuseum og Kirsten M. Anttila, Aase Brick-Hansen, Merete Engel, Annette S. Gregersen, Keld Grinder-Hansen, Michael Herslund, Anne Holmen, Signe Holm-Larsen, Christine Høstbo, Ingelise Jensen, Birgit Kastberg, Åse Højlund Nielsen, Svend Aage Outzen, Niels Plischewski, Elsebeth Rise, Vagn Skovgaard-Petersen, Chr. Gorm Tortzen

DANSK SKOLEMUSEUM

Rådhusstræde 6
1466 København K
Tlf. 3315 5810

Redaktør: Signe Holm-Larsen

Omslag: Babelstårnet, malet 1563 af Pieter Breughel den ældre (ca. 1525-1569). Kunsthistorisches Museum, Wien; foto AKG-Berlin.

Layout: Marianne Hofman, Kroghs Forlag A/S

Illustrationer:

Side 124 © Per Lukman

Side 148 © Per Tønnes Nielsen

Side 151 © Bo Bojesen

Øvrige fotos © Chr. Glenstrup

Sats og tryk: Narayana Press

ISBN 87-624-0298-6

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af denne bog eller dele deraf er uden forlagets skriftlige samtykke ikke tilladt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

Indhold

Forord	9
Hvorfor en udstilling om fremmedsprog? – refleksioner og resultater	11
<i>Af Keld Grønder-Hansen og Åse Højlund Nielsen</i>	
Genstandsmateriale om fremmedsprog	13
Formidling af fremmedsprogenes historie	14
Målet med udstillingen	18
Undervisning i fremmedsprog – især i folkeskolen	19
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
Hvilke sprog er fremmedsprog?	19
Fra fremmede sprog til fremmedsprog	20
Da fremmedsprog var for de få	21
Fremmedsprog for flere	22
1975-læseplanerne i fremmedsprog	23
På vej mod næste lovændring	26
Fremmedsprog – hvor mange og hvor meget?	28
Fremmedsprog i en internationaliseret og globaliseret tid	34
Arbejde på europæisk plan	35
Fremmedsprog for alle?	36

Da fremmedsprog blev skolefag	41
<i>Af Vagn Skovgaard-Petersen</i>	
Moderne klassikere	46
Paradoks eller paradigme	54
Moderne fremmedsprog	57
Nogle erfaringer	66
Datidens tosprogede København – learning by doing	69
<i>Af Svend Aage Outzen</i>	
Tosprogethed er ikke noget nyt	69
Hvordan lærte de det dog?	72
Fremmedsprog i skolen	73
Hvad med pigerne?	74
Dansk litteratur udgivet på tysk	75
Lærebøgerne i fremmedsprog.	79
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
Lærebøger som tidens spejl	79
Fremmedsprogpædagogiske principper og tendenser	81
Omsat til lærebøgernes praksis	89
Bliver fremtidens fremmedsprogsundervisning bogløs?	118
Om sprogpædagogik 1970-2001 set fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek	123
<i>Af Elsebeth Rise</i>	
Europarådets sprogprojekter	123
Væksten i forskning og formidling	126
Udvikling af andetsprogpædagogikken	129
Kan stof og vidensksplosionen håndteres?	130
Tendenser i EU's sprogpolitik	133

Aspekter af engelsk	135
<i>Af Aase Brick-Hansen</i>	
Krav til engelsklæreren	136
Faglige mål og deres evaluering	138
Engelskundervisningen bør styrkes	139
Engelsk i første klasse	141
<i>Af Ingelise Jensen</i>	
Erfaringer med tidlig engelsk	141
Hvordan får man begyndt?	142
Og så gik vi i gang	143
Valg af indhold og metode	143
Sådan er det gået	144
Aspekter af tysk	147
<i>Af Merete Engel</i>	
Debat om sprogfagernes status	148
4-6-8 modellen	150
Tysk samarbejde på tværs af uddannelserne	152
De sidste 25 års tysk-undervisning i gymnasiet	155
<i>Af Birgit Kastberg</i>	
Fokus på samtidstekster	155
Plads til den ældre litteratur?	157
Fornyet interesse for litterære tekster	157
Stadig vægt på sprogrigtighed	158
Status på udviklingen	159

Aspekter af fransk	163
<i>Af Annette S. Gregersen</i>	
Fra litterært sprog til brugssprog	165
Øget vægt på kommunikation og kulturforståelse	169
Behov for sproglig mangfoldighed	169
Aspekter af latin og græsk	173
<i>Af Chr. Gorm Tortzen</i>	
Klosterscholernes undervisning og vejen til Gud	173
Den senantikke skole og kirken	174
Præsteskolene	176
Skolebøgerne	177
De moderne sprogs latinisering	180
Edle Einfalt und stille Größe	181
Græsk	181
De klassiske fag i 1900-tallet	182
Latinen i fremtiden	184
Hvor ensporede skal vi være?	185
<i>Af Svend Aage Outzen</i>	
Når der slås en handel af	185
Og hvad var det så, man hældte ud med badevandet?	188
Aspekter af dansk som andetsprog	189
<i>Af Anne Holmen</i>	
Baggrunden	189
Tilblivelsen af et sprogfag	190
Formalisering af faget	191
Fagets indhold	192
Støttefag eller selvstændigt fag?	193
Den kommunale udmøntning	194
Dansk som andetsprog i en rummelig folkeskole	195

Fremmedsprogene i de højere uddannelser 197

Af Michael Herslund

Begyndelsen	197
Etablering af egen identitet	199
Fra middelalderfilologi til kvindesag	198
Den nye krise	199
En ny identitet?	200

Fremmedsprogsprøverne i folkeskolen 203

Af Niels Plischewski

Prøverne efter 1958	203
1975-lovens prøver	207
Frihedsgrader i fremmedsprogsprøverne	209
Nutidens prøver	210
Og fremtidens?.	212

Fremmedsprogundervisningen og IT 215

Af Kirsten M. Anttila

Sprogsams rolle	215
Fagspecifikke programmer	216
Værktøjsprogrammer og interaktiv video	216
Europæiske tiltag	217
Supplerende undervisningsvejledninger for integration af edb	218
Da de elektroniske hjælpemidler var nye	218
Internet og World Wide Web	220
Og hvad så?	220

Det Europæiske Sprogår 2001 223

Af Christine Høstbo

Sprog er fællesskaber	224
Engelsk dominerer	224
Fald i interessen for fremmedsprog	225

INDHOLD

Nytænkning af sprogfagene	225
Faglige kompetencer	226
Styrkelse af dansk kultur	226
Ny sprogsammensætning i samfundet	228
Litteratur	229
<i>Af Elsebeth Rise</i>	
Web-adresser	244
Bidragydere	247

Forord

Sprog er en nødvendig forudsætning for international kommunikation. Erkendelsen heraf har begrundet gennemførelsen af det Europæiske Sprogår 2001, der har sat fokus på betydningen af, at vi i Europa har et godt kendskab til hinandens sprog. Selv om engelsk i dag har indtaget pladsen som de vestlige landes lingua franca, er forståelsen for betydningen af at bevare den sproglige mangfoldighed dog samtidig voksende.

Dansk Skolemuseum har som det historiske museum for skole og uddannelse her i landet ønsket at tegne sin facet af sprogåret dels med udstillingen: „Vore fælles sprog – sprog som interkulturelt værktøj før og nu“, dels med denne bog, hvor forskere og undervisere har bidraget med vinkler på dansk fremmedsprogundervisning i går, i dag og i morgen. Bogens indhold falder i tre afsnit: et alment første afsnit, som fokuserer på tværgående tendenser i fremmedsprogundervisningen, et fagopdelt andet afsnit, der viser karakteristiske sider af de enkelte fremmedsprog udvikling, og et mere generelt tredje afsnit, der behandler nutidige udfordringer for fremmedsprogundervisningen.

I første afsnit gør Keld Grønder-Hansen og Åse Højlund Nielsen rede for museets arbejde med sprogudstillingen. Vagn Skovgaard-Petersen skriver om fremmedsprogundervisningens udvikling som skolefag. Svend Aage Outzen undersøger, hvordan man egentlig bar sig ad med at lære fremmedsprog før vor tids systematiserede undervisningsformer, og Elsebeth Rise redegør for nationale og internationale strømninger i sprogpedagogikken efter 1970. Endelig gør Signe Holm-Larsen status over fremmedsprogundervisningens indhold og form i nyere tid med et tilbageblik på dens forudsætninger og skriver tillige om, hvordan lærebøgerne i fremmedsprog spejler skiftende tiders værdier og mål.

I andet afsnit skriver Aase Brick-Hansen om engelskundervisningen her og nu, og Ingelise Jensen lader os kigge med, når 1. klasse lærer engelsk. Tyskfaget i folkeskolen er belyst af Merete Engel og i gymnasiet af Birgit Kastberg. Både fortid og nutid er centrale begreber i Annette S. Gregersens artikel om den basale fransk-

undervisning og Chr. Gorm Tortzens beretning om de klassiske sprog græsk og latin. Svend Aage Outzen giver en øjenvidneberetning om den politiske beslutning, der i praksis fjernede latin fra folkeskolen. Endelig fortæller Anne Holmen om, hvordan faget dansk som andetsprog har fundet sin identitet.

I tredje afsnit viser Michael Herslund gennem sin beretning om fremmedsprog i de videregående uddannelser, hvordan det danske samfund i disse år på trods af erklæringer om det modsatte bevæger sig mod et tosprogsamfund, hvor kun dansk og engelsk tæller. Niels Plischewski orienterer om det seneste halve århundredes udvikling af folkeskolens skriftlige afgangsprøver i fremmedsprog, og Kirsten M. Anttila videregiver sine erfaringer med integration af IT i fremmedsprogsundervisningen. Endelig redegør Christine Høstbo om intentionerne bag gennemførelsen af sprogårstanken.

Hvad lykkedes? Hvad gik galt? Hvad er vi blevet klogere på inden for fremmedsprog? Gennem samtlige bidrag i bogen klinger disse spørgsmål i en sammenligning, der rækker fra den klassiske, kontante og kulturinteresserede fremmedsprogsundervisning over den såkaldt moderne, der lod en rap mundtlighed vinde terræn på den sproglige præcisions bekostning, frem til en vision om menneskelig kommunikation, der ikke kun fungerer i hverdagen, men også kan tjene et mere varigt fællesskab.

En stor tak skal bringes til de mange, der har gjort denne bog mulig. Det gælder først og fremmest forfatterne, som velvilligt har stillet deres erfaringer og arbejdsindsats til rådighed, men også tipsmidlerne, der har ydet økonomisk støtte til udgivelsen. Vi takker Elsebeth Rise for arbejdet med litteraturfortegnelsen, mag.art. Christian Glenstrup for hans affotografering af en række af udstillingens centrale værker og cand.mag. Anne Sejrschild for omhyggelig redaktionel bistand.

Hvorfor en udstilling om fremmedsprog?

– refleksioner og resultater

Af Keld Grinder-Hansen og Åse Højlund Nielsen

„I begyndelsen var Ordet, og Ordet var hos Gud, og Ordet var Gud“. Således lyder de berømte indledningsord til Johannes-evangeliet. I Det Gamle Testamente, første Mosebog, kap. 11, kan vi yderligere læse, hvorledes Gud lader menneskeheden oprindelige fællessprog opløse i en mængde forskellige sprog som straf for, at menneskene udfordrede Gud ved i Babel at ville bygge et tårn til himlen. I oldtidens og middelalderens kristne verden blev sprogs forskellighed derfor opfattet som Guds straf for menneskers hovmod, og kirkens kommunikation foregik på de lærdes fællessprog græsk og latin. Først med renessancen begyndte sproglig mangfoldighed at blive anset for et positivt begreb.

I den moderne globaliserede verden er der et stadigt stigende behov for at styrke de fælles sprog som værktøj for den internationale kommunikation, men også en voksende forståelse for vigtigheden af at bevare den sproglige mangfoldighed i verden. Det er i lyset af dette, at Europarådets og EU's ministerråds initiativ med 2001 som internationalt sprogår skal ses.

I Danmark har den offentlige debat kredset om temaer som styrkelsen af de fælles internationale sprog og bevarelsen af vort eget danske. Særligt fokus har der i de senere år været på fremmedsprogenes placering i det danske skolesystem. Det har været diskuteret, hvornår første fremmedsprog (engelsk) skal introduceres i folkeskolen. Skal det indføres allerede i 1. klasse, eller måske så tidligt som i børnehaveklassen? Hvilke konsekvenser vil det få for børnenes tilegnelse af modersmålet? Hvad med tilegnelsen af 2. og 3. fremmedsprog? Hvilket fagligt niveau opnår de danske elever inden for de enkelte fremmedsprog? Skal der ske en generel styr-

kelse af fremmedsprogene i den danske folkeskole, for at vi danskere kan gøre os gældende i den konkurrenceprægede internationaliserede verden i dag? Dette er blot nogle af de mange spørgsmål, som dukker op i fremmedsprogsdebatten i dag.

Dansk Skolemuseum har som det nationale museum for uddannelses- og skolehistorie en forpligtelse til at sætte fokus på aktuelle skolehistoriske emner. Et kulturhistorisk museum er ikke blot en nostalgisk mindehal over tidligere tiders begivenheder, en støvet samling af fortidens frembringelser eller et kollektivt erindringsrum til brug ved særlige lejligheder. Et museum er et aktivt, dynamisk kulturcenter, der med historien som ballast indgår i dialog med nutiden og med sit valg af forsknings- og formidlingsområder føjer historiske perspektiver til nutidens debatter. Museet kan i visse tilfælde endda være med til at sætte dagsordenen ved at rette opmærksomheden på temaer, der i nutiden og fremtiden bør diskuteres i det danske samfund. Ud fra den tankegang var det nærliggende, at Dansk Skolemuseum var med til at markere det internationale sprogår 2001.

I samarbejde med konsulent Signe Holm-Larsen udarbejdedes et trestrengt projekt, der med de planlagte aktiviteter skulle forene et fortids-, nutids- og fremtidsperspektiv på fremmedsprogsproblematikken. Titlen på projektet blev: „Vore fælles sprog – sprog som interkulturelt værktøj før og nu“. Projektet bestod af en historisk udstilling og antologi om fremmedsprogenes historie i Danmark, en to-dages konference om fremmedsprogfagernes placering i nutidens og fremtidens samfund og konkurrencer vedrørende fremmedsprog til besvarelse blandt danske skoleelever. Finansieringen af det ambitiøse projekt skulle dels fremskaffes via EU-midler afsat i en særlig pulje til sprogåret, dels fra offentlige og private institutioner og fonde i Danmark. Desværre lykkedes det ikke at få EU-midler til projektet, der følgelig ikke kunne gennemføres i sin oprindelige skikkelse. Takket være støtte fra Undervisningsministeriet og Tips/lottomidler blev det muligt at gennemføre første streng i projektet: En retrospektiv udstilling om fremmedsprogenes historie i Danmark, åbningsperiode 18. december 2001 til 1. marts 2002, samt nærværende antologi, hvor en række forskere har bidraget med vinkler på fremmedsprogfagernes historie i Danmark. Den viden, der er samlet i bogen, ligger til grund for udstillingen.

Udstillingen skildrer fremmedsprogenes pædagogik og rolle i det danske skolesystem gennem historien, belyst i forhold til samfundets skiftende behov for fremmedsprogskyndige borgere. Behovet for at beherske fremmedsprog er ikke nyt. Også for middelalderens danske præst eller 1600-tallets danske adelsmand var sprogkundskaber en forudsætning for at kunne gøre sig gældende i datidens euro-

pæriske samfund. I dag er det blot en langt større del af befolkningen, der direkte får brug for at beherske et eller flere af de store internationale sprog. Tidsmæssigt strækker udstillingen sig fra middelalderens katedralskoler, hvor latin var det fælles sprog i Europa, over 1700- og 1800-tallets lærde skoler og op til nutidens folkeskoler og gymnasier, hvor engelsk dominerer blandt fremmedsprogene. Udstillingen skildrer hovedlinjerne i sprogfagernes didaktiske og pædagogiske udvikling, fokuserer specielt på latin-, fransk-, engelsk- og tyskfagernes historie, men giver også plads til en kort omtale af de såkaldte kunstsprog som interlingua og den specielle problematik, der opstår i forbindelse med dansk som andetsprog. Udstillingen præsenterer et udvalg af århundredernes vigtigste fremmedsprogsmaterialer fra 1600-tallets latinske grammatikker og ordbøger til de allernyeste interaktive undervisningsmaterialer.

Udstillingen, der blev tilrettelagt af Keld Grinder-Hansen og Åse Højlund Nielsen i samarbejde med Signe Holm-Larsen, blev en kærkommen lejlighed til at udfylde hullerne i museets samlinger af fremmedsprogsmaterialer gennem indsamling og lån, og „tvang“ udstillerne til at skabe et overblik over det komplekse emne, der kunne formidles til et bredere museumspublikum.

Genstandsmateriale om fremmedsprog

Det konkrete udgangspunkt for at lave en udstilling om fremmedsprogenes historie i Danmark er naturligvis det eksisterende genstandsmateriale om emnet, dvs. de anvendte undervisningsmidler i sprogundervisningen fra middelalderens katedral- og latinskoler til nutidens „multimedie-skoler“.

Dansk Skolemuseum råder over en betydelig samling af undervisningsmidler inden for fremmedsprog, specielt af lærebøger, der dog til udstillingen måtte suppleres med centrale værker fra Det Kongelige Bibliotek, Danmarks Pædagogiske Universitet og Sorø Akademis Bibliotek. Museet besidder et større, men atter her ret tilfældigt udsnit af av-midler til fremmedsprogsundervisningen i form af gramfonplader, lysbilleder, overheads, film, spole-, kassette- og videobånd. De nyeste sprogmaterialer med tilhørende it-baserede elementer måtte vi fremskaffe gennem lån og donationer fra de førende fremmedsprogsforlag i dag.

Museet kunne præstere en række af de apparater, der har været anvendt til den audiovisuelle undervisning – gramfoner, lysbilledprojektorer, filmfremvisere, spole-, kassette- og videobåndoptagere, men vi ejede ikke et egentligt sproglabo-

ratorium. Det var en mangel, der måtte udbedres. Det viste sig imidlertid næsten umuligt at fremskaffe dette centrale undervisningsmiddel i 1970'ernes og 1980'ernes fremmedsprogundervisning. De fleste skoler har for længst opgivet denne undervisningsform og – hvad værre er – også forlængst smidt selve laboratorierne på lossepladsen. Det lykkedes ikke at finde et komplet bevaret sproglaboratorium, men en række originale elevbåse fra Vestre Borgerdyd Gymnasium muliggjorde en rekonstruktion i udstillingen af dette kapitel i fremmedsprogundervisningens historie. Et fuldstændigt bevaret sproglaboratorium står imidlertid på museets ønskeliste for de kommende år.

Under arbejdet med at tilvejebringe genstandsmateriale til fremmedsprogundervisningen blev der fremdraget materialer, som i dag er næsten glemt, men som bestemt bør have en plads i fremmedsprogspædagogikkens og -didaktikkens historie. Som et eksempel på sådanne materialer kan nævnes anskuelsesbilleder til sprogundervisningen, hvor eleven kunne knytte en direkte forbindelse mellem genstand og betegnelse på det fremmede sprog. Pionerer på feltet var to lærerinder, Thora Goldschmidt og Kirstine Thaning. De udgav begge i perioden fra omkring 1900 til 1930 undervisningsmaterialer, hvor billeder havde en central plads. I sprog billedbøgerne i serien „Sproglig Anskuelsesundervisning“ var der både billeder og lydskrift – en anerkendelse af både den tjekkiske pædagog Jan Amos Comenius' (1592-1670) krav om anskuelighed og Otto Jespersens krav om det levende virkelige talesprog som grundlag for sprogundervisningen. I udstillingen kunne eksempler på Goldschmidt og Thanings bog- og billedmateriale præsenteres, suppleret med andre lignende eksempler af nyere dato.

Takket være særudstillingen har det været muligt at skaffe et langt mere kvalificeret overblik over, hvad der endnu mangler at blive indsamlet, før Dansk Skolemuseums samling af undervisningsmidler fra fremmedsprogundervisningen må siges at være repræsentativt dækkende for dette skolehistoriske område.

Formidling af fremmedsprogenes historie

Enhver udstilling må nødvendigvis af pædagogiske og pladsmæssige grunde give en stærkt forenklet fremstilling af sit emne. En udstilling formidler sine budskaber i en kombination af visuelle og verbale virkemidler. Den medfølgende tekst til de udstillede genstande må være kort og præcis, ellers vil størsteparten af museums-gængerne ikke læse den. Det stiller krav om en sproglig stil, som ligger langt fra

den udtryksform, man benytter i artikler og bøger. Kombinationen af tekst og visuelle virkemidler rummer imidlertid også mulighed for at synliggøre pointer meget mere enkelt og direkte, end hvad ord alene kan gøre. I forbindelse med sprogudstillingen udvikledes således ideen om at anskue fremmedsprogenes historie som et træ, der illustrerede forandringerne i fremmedsprogsundervisningen i Danmark fra middelalderen til i dag. Træet blev udskåret og placeret på væggen i det første udstillingsrum, ledsaget af nedenstående tekst, der i kombination med træet enkelt og præcist formidlede hovedtrækkene af fremmedsprogenes historie i Danmark gennem 1000 år.

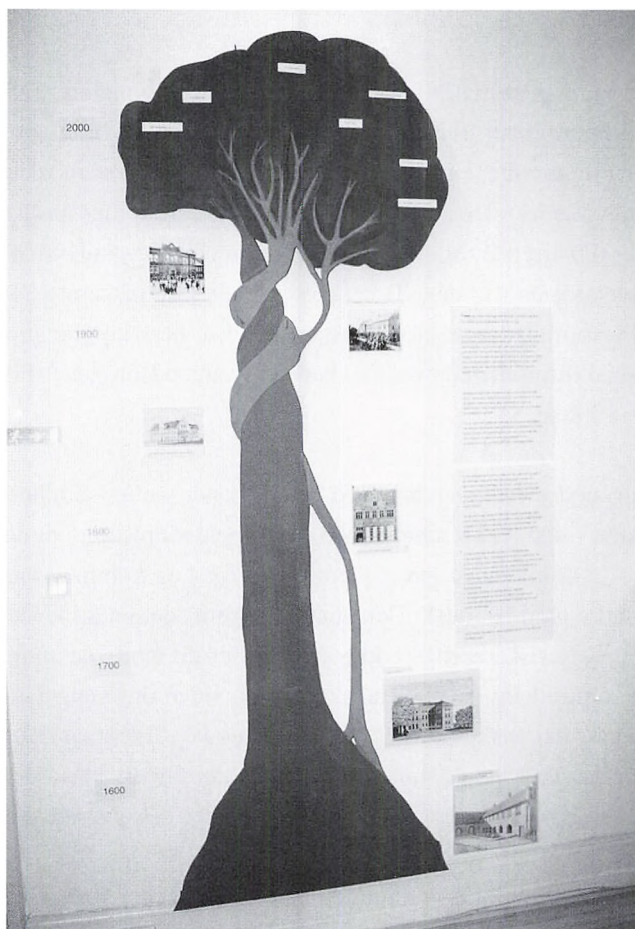
Fremmedsprogsundervisningen har altid haft to baner – eller som her to stammer. Den ene stamme – den tykke, solide, med rødderne godt plantet i middelaldersamfundets muld – er de klassiske sprog. Hertil hører først og fremmest latin, men også græsk og i mindre grad hebraisk. Den smalle stamme, der en tid levede sit eget liv i skyggen af de klassiske sprogs tykke stamme, er de moderne sprog eller hverdagsprogene. Oprindeligt var det fransk og tysk, siden også engelsk, og i dag er der føjet flere på – italiensk, spansk, japansk og russisk. Hverdagsprogene eller de moderne sprog var de levende, talte sprog, hvori der undervistes i de private skoler. De klassiske sprog hørte bøgerne og skriftkulturen til og praktiseredes i de offentlige skoler.

Da hverdagsprogene omkring midten af 1800-talet blev optaget i det offentlige skolevæsen, blev de pædagogiske metoder fra latinundervisningen overtaget. De to træer voksede sammen, og hverdagsprogene hentede deres kraft og næring fra de klassiske sprogs solide og rodfæstede traditioner. Hverdagsprogene kom til at handle om grammatik og sproglære frem for samtale og kommunikation.

Op gennem første halvdel af 1900-tallet vendte udviklingen. Den solide stamme af grammatik og sproglære, som latinundervisningen byggede på, og som havde givet næring til undervisningen i de moderne sprog, måtte vige for hverdagsprogenes begyndende prioritering af kommunikation og samtale.

En pioner inden for den reformpædagogiske fremmedsprogsundervisning var Otto Jespersen, der på træet har fået sin egen gren. Omkring 1900 introducerede han den direkte metode, det organiske syn på fremmedsprogsundervisningen – det handlede om at udtale ordene rigtigt. Otto Jespersen og senere Paul Diderichsen, der udviklede lærebøger i dansk, fik med tiden stor betydning for et ændret syn på sprogundervisning.

Fremmedsprogsundervisningen i Danmark



Til venstre for træet vises tidsdimensionen, begyndende omkring 1600 lidt over træets rod og sluttende med år 2000 ud for dets krone. De små billeder med skolebygningerne er sat på, så deres placering fortæller beskueren om fremmedsprogsundervisningens indførelse i de danske skoleformer.

Nederst ses en tegning af Sortebrødre-klostret i Holbæk – en af de institutionsformer, middelalderens latinundervisning var placeret i. Over den og ud for den tynde stamme, der symboliserer de moderne fremmedsprog, ses Sorø Akademi – den første skole, der på et højt niveau gav undervisning i de moderne fremmedsprog inden for uddannelsessystemets rammer. Tilsvarende ses Efterslægtsselskabets Skole lidt højere oppe. Som en pendant til latinskolen, men med fransk og tysk på timeplanen frem for latin, var Efterslægtsselskabets Skole den første realskole, der indførte undervisning i moderne fremmedsprog. Latinskolen er vist med et billede af Haderslev Lærde Skole omtrent ud for midten af 1800-tallet. På højre side, lidt højere oppe, ses et billede af Ordrup Gymnasium, taget kort efter det tidspunkt, hvor Almenskoleloven af 1903 indførte mellemskolen og dermed afskaffede latinskolen. Først på det tidspunkt kom fremmedsprogsundervisningen reelt ind i folkeskolen. Sidste billede, lige under træets krone i venstre side, er et fotografi af Ny Munkegade skole i Århus.

De små hvide felter i træets krone er de fire kompetencesøjler, kommunikativ, lingvistisk, strategisk og sociokulturel kompetence. Kompetencerne er præciseret med begreber som autenticitet, internationalisering, tværfaglighed, IT-integration og interaktiv kommunikation. Dansk Skolemuseum.

Træets krone med det tætte løvværk er fremmedsprogundervisningen i dag. Lattinstammen er blevet til en tynd gren. De moderne sprogs mange grene dominerer træets top og trækker lyset til sig. Grenene og løvværket viser det væld af kompetencer og aspekter, som udgør målsætningen for fremmedsprogundervisningen i dag. Der er fire hovedmål:

- Kommunikativ kompetence (opnå viden og udtrykke sig med fremmedsprog)
- Lingvistisk kompetence (grammatik og ordforråd)
- Strategisk kompetence (at man er i stand til at lære selv)
- Sociokulturel kompetence (kendskab til sociale og kulturelle forhold i sproget)

De forskellige lag inden for disse kompetencesøjler er vist med ord på træets krone.

Med så få ord og ved god hjælp af visuelle virkemidler kan de overordnede linjer i fremmedsprogfagernes historie i Danmark skildres meningsfyldt for den ikke-sprogfagskyndige museumsgænger. En udstillings ønsker om lange linjer og overordnede tendenser i et udviklingsforløb stiller krav til historikeren om at fremhæve det væsentlige på bekostning af det uvæsentlige, helheden frem for detaljerne og at give en skildring, der forenkler uden at forsimple.

Et andet eksempel på sådanne overordnede udstillingstekster er den følgende skildring af det 20. århundredes sprogundervisningsmidler: Undervisningsmidlerne 1900-50 inden for fremmedsprogfagene bestod af bøger (grammatikker, ord- og læsebøger) i kombination med tavlen i klasseværelset, hvor de grammatiske regler blev repeteret. Undervisningen baserede sig på lydmetoden, hvor fonetik og lydskrift var væsentlige midler til at komme ind i talesproget, kombineret med sammenhængende tekstlæsning og fri mundtlig og skriftlig produktion. Det talte fremmedsprog blev præget af lærerens sprog tone og diktion. Der fandtes ingen anden kilde til fremmedsprogs udtale, hvilket ofte medførte, at eleverne fik en egen, uomtvistelig dansk tone i deres fremmedsprogsudtale.

Sprogfagernes undervisningsmidler efter 1950 ændredes radikalt. Som supplement til det skrevne ord kom der nu undervisningsmaterialer på film og bånd, hvor eleverne kunne høre sprogene udtalt af „indfødte“ sprogbrugere. Indførelsen af avmidler i sprogundervisningen betød en revolution for elevernes evner til mundtlig kommunikation på fremmedsprogene. I løbet af 1950'erne og 1960'erne voksede antallet af sprogmaterialer på spole- og senere kassettebånd og på film. I radio og tv produceredes en række sprogudsendelser til brug for såvel børn som voksne. I

1960'erne og 1970'erne indførtes sproglaboratorier på mange skoler, hvor eleverne i individuelt tempo kunne tilegne sig sproglige færdigheder, overvåget af læreren fra kontrolpulten. I 1980'erne og 1990'erne har computerne åbnet nye muligheder for en individuel og interaktiv sprogindlæring.

Fremmedsprogsundervisning i dag forudsætter inddragelsen af et varieret udbud af undervisningsmidler. De moderne fremmedsprogssystemer indeholder en række elementer: tekstbog, øvelsesbog, lærerens bog, lyd- og videobånd, cd-rom'er og i stigende grad tekst, lyd, billeder og opgaver på forlagenes hjemmesider, der giver muligheder for til stadighed at arbejde med ajourførte undervisningsmaterialer i fremmedsprogsundervisningen. Hertil kommer de forbedrede muligheder for hurtigt og billigt at finde supplerende, individuelt tilpassede undervisningsmaterialer via internettet.

Målet med udstillingen

Det overordnede formål med udstillingen har været at give en ajourført skildring af fremmedsprogenes historie i Danmark, hvor der er lagt vægt på de lange linjer i udviklingen, og hvor skildringen af metoder og undervisningsmidler nødvendigvis har været selektiv. En mere detaljeret skildring af de enkelte sprogfags historie har måttet henvises til denne bog. Det har været ønsket, at udstilling og bog tilsammen kunne gøre ny viden om sprogfagernes historie i Danmark tilgængelig for den danske befolkning i almindelighed, men særligt for de politikere, erhvervs- og skolefolk, der præger den offentlige debat på området. Kunne udstilling og publikation generere en større forståelse for fremmedsprogfagernes historiske forudsætninger, ville det kunne tilføre fremmedsprogsdebatten et hidtil underspillet perspektiv.

Undervisning i fremmedsprog – især i folkeskolen

Af Signe Holm-Larsen

Dansk Skolemuseums udstilling om fremmedsprogsundervisning i Danmark er udsprunget af Det Europæiske Sprogår, som Europarådet og EU er gået sammen om at gennemføre i 2001. Ved de indledende drøftelser på museet var det et hovedspørgsmål, hvad man kan forstå ved fremmedsprogsundervisning. Hvilken kreds af sprog er omfattet af dette begreb? Er det alene de sprog, der tales i dag, og ikke de klassiske? Hvad med vore nabosprog norsk og svensk? Og omfatter det også dansk som andetsprog?

Hvilke sprog er fremmedsprog?

I bestræbelserne på at indkredse, hvad man kan forstå ved fremmedsprog, er det nærliggende først at se nærmere på, hvordan begrebet opfattes i sprogårets sammenhæng. Dette spørgsmål kan belyses gennem vejledningen til ansøgning om finansiel støtte. I det første afsnit om baggrunden for projektet står således: „Gennemførelsen af Det Europæiske Sprogår sker under hensyntagen til Unionens udvidelse og ud fra den forudsætning, at alle europæiske sprog, hvad enten de er moderne eller klassiske, udgør en integreret del af den europæiske kulturarv og fremtid“. Et af ovenstående spørgsmål er hermed afklaret: De klassiske sprog er med.

Men hvad så med nabosprogene norsk og svensk? Ingen tvivl om, at det er sprog, som i Europaråds- og EU-sammenhæng er omfattet af begrebet fremmedsprog. Men ikke i en dansk skoletradition. I det danske skolesystem er disse sprog

et led i danskundervisningen, og norsk og svensk optræder ikke som selvstændige fag på skemaet. I den aktuelle udstillingssammenhæng er disse sprog derfor ikke medtaget.

Men hvad da med undervisningen i dansk som andetsprog? Denne undervisning, der for voksne frem til 1986 var et tilbud i henhold til fritidsloven, kan først siges at have fundet sin form i 1990'erne. En kilde til afklaring kan være Encyklopædiens artikel om fremmedsprogspædagogik, hvor emnet afgrænses således¹: „Et væsentligt sigte med den fremmedsprogspædagogiske forskning er at skabe et teoretisk grundlag for pædagogisk handlen i forbindelse med sprogundervisning. Der kan være tale om fremmedsprog, fx danskeres tilegnelse af fransk, eller andetsprog, fx indvandreres tilegnelse af dansk.“ Undervisningen i dansk som andetsprog er altså med, jf. Anne Holmens artikel s. 191.

Fra fremmede sprog til fremmedsprog

Udviklingen af selve begrebet fremmedsprog kan bl.a. belyses gennem de centrale bestemmelser på folkeskoleområdet. Indtil 1958-ændringerne af folkeskoleloven var der tale om en relativt fast afgrænset kreds af sprog, nemlig tysk, engelsk og fransk – i nævnte rækkefølge, jf. 1937-lovens § 19, stk 3. De blev omtalt som enkeltprog og forstået enkeltvis, især gennem deres forskelligheder.

Når det giver mening at se nærmere på udviklingen af fællesbegrebet fremmedsprog, er det, fordi der ved denne forskydning af fokus fra de enkelte sprog til overbegrebet lægges øget vægt på lighederne mellem sprogene frem for forskellene, ikke blot lingvistisk set med hensyn til ordforråd og grammatik, men også pædagogisk, bl.a. i spørgsmålet om opbygning af strategier for sprogtilegnelse. Lighedstrækkene afspejles på flere områder i lærebøgerne til fremmedsprogundervisningen; det gælder fx optagetheden af et centralt ordforråd omkring midten af 1900-tallet og den kommunikative bølge fra omkring 1970.

Man kan stille sig det spørgsmål, om sådanne overvejelser blot er en diskussion om kejserens skæg: Har denne udvikling i praksis haft betydning for andre end sprogunderviseres indbyrdes drøftelser? Her må svaret være ja. En fælles synsvinkel på de enkelte sprog har medført mere hensigtsmæssige tilrettelæggelsesformer, i de senere år endog i et vist omfang også forskningsbaserede, jf. bl.a. Europarådets arbejde med *A Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment*². Arbejdet blev påbegyndt i 1971 og har siden

da ydet væsentlige bidrag til, hvad man kan forstå ved en kommunikativ fremmedsprogundervisning.

For den enkelte elev, der står for at tilegne sig et fremmedsprog, er det en klar fordel, at erfaringer erhvervet gennem tidligere sprogtilegnelse kan tjene som redskaber til bedre og hurtigere fremskridt i det nye sprog. Det gælder fx en lang række fællesord i engelsk og fransk, ligheder i kasussystemet mellem tysk og latin og fællestræk i ledstilling mellem engelsk og dansk.

Da fremmedsprog var for de få

Går man tilbage til folkeskoleloven af 1937, møder man under bestemmelserne om den købstadordnede skole betegnelserne „Tysk, Engelsk“ (§ 19, stk. 3) og under Københavnerordningen „fremmede sprog“ (§ 36, stk. 2). Undervisning i sprogene kan gives i hovedskolens sidste år eller i mellemskolen, under Københavnerordningen med tilføjelse om, at her „deltager kun de Børn, der efter Skolens Skøn kan have virkeligt Udbytte deraf, og hvis Forældre ønsker det“. I den landsbyordnede syvårige grundskole var der ingen undervisning i sprogfagene. Det må således på den tid betegnes som en forholdsvis elitær sag at modtage fremmedsprogsundervisning.

Ved ændringerne af folkeskoleloven i 1958 bortfaldt bestemmelserne om den landsbyordnede skole. Fremmedsprogsundervisningen var nu for alle børn uden geografiske skel. I vejledningen om den nye skoleordning, Den Blå Betænkning, havde læseplanudvalget disse bemærkninger til fremmedsprogsundervisningen:³ „De kommunale myndigheder kan efter loven frit vælge, om der i 6. skoleår skal begyndes med engelsk eller tysk... Men i øvrigt ønsker udvalget at pege på det formålstjenlige i, at man over hele landet vælger engelsk som første fremmedsprog, da en sådan ordning vil være af værdi ved flytning af elever fra en del af landet til en anden“.

Om denne styrkelse af engelsk fortsættes der således: „Det må fastslås, at det første fremmedsprog indgår i rækken af obligatoriske fag ganske på linje med de traditionelle fag, og at der således, ganske som i disse fag, kun kan være tale om at begrænse børns deltagelse i undervisningen heri i medfør af bestemmelserne om særundervisning“. Første fremmedsprog var herefter ikke mere kun for de få.

Samtidig var der dog endnu på dette tidspunkt stadig et skær af noget eksklusivt over det at lære mere end et fremmedsprog, idet fortsættelsen, der er en næ-

sten identisk gentagelse af 1937-lovens formulering, lyder: „Når talen er om undervisning i det andet fremmedsprog og matematik i 7. skoleår, må man fastholde lovens bestemmelse om, at undervisning heri skal tilbydes de børn, hvis forældre ønsker det, og som efter skolens skøn kan have udbytte deraf.“ Tiden var altså alligevel endnu ikke moden til at indse nødvendigheden af, at der hører flere fremmedsprog på et rimeligt niveau med til den enkelte elevs uddannelsesmæssige bagage.

Fremmedsprog for flere

Undervisningen i første fremmedsprog blev i 1958 styrket, mens det andet fremmedsprog stadig var et forholdsvis restriktivt foretagende. Undervisningen i det tredje fremmedsprog fransk og i det fjerde latin var forbeholdt den nydannede treårige realafdeling, som kunne påbegyndes efter 7. klasse. Optagelse i 1. realklasse var betinget af, at eleven „er i besiddelse af en sådan modenhed og kundskabsfyldte, at det kan forventes, at han kan følge undervisningen i realafdelingen på tilfredsstillende vis og fuldføre undervisningen på normal tid“ (s. 22).

I realiteten udskød dannelsen af realafdelingen skolens opdeling af elever i boglige og ikke boglige fra slutningen af 5. til slutningen af 7. klasse. Det var da heller ikke tilfældigt, at ændringen fik bl.a. disse ord med på vejen: „Når skolen har fået to år mere, end det hidtil har været tilfældet, til at vurdere børnenes forudsætninger, må det være muligt at undgå fejlplaceringer i et betydende omfang“. Og når eleverne én gang var placeret i realafdelingen, var det for lovens fædre klart, at så måtte eleverne også have adgang til det tredje moderne fremmedsprog fransk og til latin.

Fransk og latin var begge valgfri fag og blev på normalplanen (s. 31) placeret på henholdsvis 3. og 2. realklasse, idet latin var en betingelse for optagelse i 1. g. på sprogligt gymnasium. At latin blev indføjet i normaltimeplanen fik en enkelt kommentar med i Den Blå Betænkningens indledende bemærkninger (s.35): „Man har her søgt at imødekomme et udbredt ønske om at give denne undervisning plads på normalplanen“.

Denne tilsyneladende lille justering fik i praksis stor betydning. Der havde tidligere, eksempelvis i Københavns kommune, været tradition for, at de elever i 4. eksamensmellem, der ønskede at aflægge den lille latinprøve, efter skoletid blev samlet på nogle få centralt beliggende skoler og manuiceret af udefrakommen-

de lærere, fx teologistuderende. Det var noget af en udfordring at gennemføre denne undervisning under sådanne omstændigheder, og den lille latinprøve fungerede derfor, når man kom fra en kommuneskole, som en effektiv sorteringsmekanisme til det sproglige gymnasium. Efter ændringen kunne latinundervisningen foregå på egen skole, med kendte lærere og skemalægges i morgentimerne – en sand revolution, som bevirkede, at mange flere elever fik udbytte af undervisningen.

På grund af den hurtigt stigende tilslutning til realafdelingen oplevede man således, at flere, men stadig ikke alle elever, i denne periode fik adgang til at lære flere sprog. En demokratisering af uddannelserne var på vej.

1975-læseplanerne i fremmedsprog

Den næste folkeskolelov, 1975-loven, betød for fremmedsprogsundervisningen alt i alt en styrkelse: Sprogenes rækkefølge blev lagt fast, således at engelsk var 1., tysk 2. og fransk 3. moderne fremmedsprog. Tidspunktet for påbegyndelse af 1. fremmedsprog, der blev gjort obligatorisk, var allerede i 1970 blevet rykket et år frem fra 6. til 5. klassetrin, og dette starttidspunkt blev fastholdt.

2. fremmedsprog tysk var på nippet til at blive gjort obligatorisk i det første år, men et skift i 1974 på undervisningsministerposten til Tove Nielsen, der selv var tysklærer, førte til en sen ændring. Hun ønskede status fastholdt, således at 2. fremmedsprog i hele sit forløb i folkeskolen forblev et valgtilbud for eleverne, idet faget blev tilbudsfag. Landets tysklærere stod delt i deres syn på det ønskelige i dette skift, idet mange havde håbet på, at fremmedsprogsundervisningen også i 2. fremmedsprog med den nye lov endelig ville blive for alle; andre var til gengæld lettede over, at man stadig ikke behøvede at bekymre sig om klassens „tunge ende“. For latin og fransk var status som omtalt i det følgende stort set uændret.

Til forberedelse af den nye folkeskolelov, der blev endeligt vedtaget i 1975, var der under undervisningsdirektør Hans Jensens formandskab nedsat et læseplansudvalg med en række fagudvalg. På fremmedsprogsområdet blev det fagudvalg nr. 7, der bestod af fire repræsentanter for engelsk, tysk, fransk og latin⁴, som angav retningslinjerne for de kommende års arbejde. På grundlag af fagudvalgets arbejde udsendte læseplansudvalget i 1974 udkast til undervisningsvejledning for fremmedsprog, og konceptet blev fastholdt med mindre justeringer i den endelige vejledning, faghæfte 2 „Fremmedsprog 1976“. Fremmedsprog var herefter et fælles

fagområde, hvor principper for valg af indhold, undervisningsformer og afsluttende prøver blev tilrettelagt i fællesskab.

Det var den netop genetablerede gruppe af fagkonsulenter⁵, som under undervisningsinspektør Per Iversens ledelse udformede den endelige udgave af faghæfterne, som undervisningsvejledningerne blev kaldt, og hvor fagmål og vejledende læseplaner i de respektive fag var medtaget som bilag. For fremmedsprog bestod arbejdsgruppen af fagkonsulent Ebbe Jegind for engelsk, fagkonsulent Asger Byrnak for tysk og denne artikels forfatter for fransk og latin.

Faghæfte 2 rummer i sine indledende overvejelser et opgør med tidligere sprogundervisningsmetoder, hvor man brugte „fortrinsvis tekstlæsning som grundlag for undervisningen og trænedeleverne i tekstforståelse og i at udtrykke sig mundtligt og skriftligt gennem sammenligning med og oversættelse til og fra modersmålet“ (s. 11). Der blev lagt betydelig vægt på detaljeret at beskrive „dette ny mål“ med de fire færdigheder „lytte – tale – læse – skrive“ som et led i det erklærede formål, „at eleverne tilegner sig et brugssprog“.

Også latin og fransk blev tilbudsfag, dvs. en pligt for skolen at tilbyde og valgfri for eleven at deltage i. Indholdsmæssigt blev læseplansarbejdet i engelsk, tysk, fransk og latin gennemført som et fælles projekt. Der blev nu realiteter i at anskue denne undervisning som ét område under en lighedssynsvinkel. I praksis betød fagenes status som tilbudsfag, at både latin og fransk blev integrerede dele af folkeskolens fagplan. Konsekvensen var øget tilslutning til begge fag. For latin skulle dette dog desværre få ende allerede i 1980, hvor fagets status blev ændret fra tilbudsfag på 9. klassestrin til valgfag på 10., jf. Svend Aage Outzens artikel „Hvor ensporede skal vi være?“ s. 187.

Der var i faghæfte 2 tale om en decideret tværgående behandling i fem kapitler af sprogene engelsk, tysk og fransk, mens latin blev beskrevet i kap. 6 ud fra en tilsvarende synsvinkel. Franskundervisningen var imidlertid stadig etårig, hvad der kunne vanskeliggøre bestræbelserne på at se tilegnelsen af sprogene som et fælles område. Faghæftet tog imidlertid klar stilling: „Det meget korte forløb motiverer ikke, at faget skilles ud fra beskrivelsen af principper for undervisningen i de levende sprog, men faserne må her trænges sammen inden for et kortere tidsafsnit. Dette kan ikke gøres uden konsekvenser for delmålene i de forskellige discipliner, og det hedder da også i formålet, at eleverne tilegner sig *et grundlag* i de fire færdigheder“ (s. 13).

Latin i ny skikkelse

For faget latin var læseplansudvalgets indstilling i 1974 allerede fremsynet. Der blev således lagt vægt på, at eleverne ved tekstlæsning „forstår det væsentlige af handlingsforløbet og indholdet“ – et opgør med den ikke ukendte situation fra det grønne bord ved den lille latinprøve, hvor Kr. Mikkelsens „Latinsk læsebog“ havde det fatale træk, at stk. 16 og 17 begyndte med samme ord. Det er hændt for mere end én håbefulds eksaminand, at han eller hun til lærerens fortvivlelse har afleveret en flydende udenadlært oversættelse af det forkerte stykke. Så det var ikke ubegrundet, at både forslaget og den senere læseplan lagde vægt på forståelse af det læste.

Således sluttede læseplansudvalgets forslag med at gøre op med fagets hidtidige funktion som sorteringsmekanisme for optagelse i sprogligt gymnasium med ordene: „Undervisningens indhold bør danne et afrundet og brugbart hele, da mange elever ikke senere vil deltage i systematisk undervisning i latin“. Også kendskab til almindelige udtaleregler blev fremhævet; det latinske sprog skulle ikke blot kunne læses, men også lyttes til og tales. Ordlyden heraf er uændret i faghæfte 2.

På en del områder var der dog også visse forskelle mellem forslaget og det endelige resultat i faghæfte 2; se fig. 1 på næste side. De væsentligste tilføjelser og ændringer er her markeret i kursiv i faghæfte 2's formulering.

Som det ses, er der i faghæfte 2 sket en yderligere tilnærmelse af undervisningsformerne i latin til arbejdet med engelsk, tysk og fransk, fx hvad angår tilegnelse af ordforråd, sproglig iagttagelse og kulturel forståelse. Grammatikkens grundlag i tekstiagttagelse er ligeledes et princip, der er velkendt fra undervisningen i de moderne sprog, og det samme gælder de omtalte skriftlige og mundtlige øvelser til befæstelse af ordforråd og grammatik. Inddragelse af av-midler, der efterhånden var blevet en selvfølge i de moderne fremmedsprog, slog hermed også igennem i latinundervisningen, både som støtte for sprogiagttagelse og dokumentation for den kulturhistoriske side af undervisningen.

Resultatet udeblev ikke: Latin blev hurtigt et populært valg blandt de unge og deres forældre. I løbet af kort tid omfattede det ca. 1/3 af alle elever på 9. klassetrin. Sådan var stillingen, da latin i 1980 skiftede status til valgfag på 10. klassetrin og dermed i praksis forsvandt fra folkeskolen.

Fig. 1 Læseplansarbejde i latin ved 1975-loven

	Læseplansudvalgets forslag:	Faghæfte 2's formulering:
Formål	"...opnår færdighed i at sætte sig ind i en let latinsk tekst samt tilegner sig en sproglig arbejdsmetode, der peger ud over selve sproget latin."	"...opnår færdighed i at sætte sig ind i en let latinsk tekst og tilegner sig <i>et centralt ordforråd</i> og en sproglig arbejdsmetode, der peger ud over selve sproget latin."
Placering og status i folkeskolen	Valgfag på 10. klassetrin	<i>Tilbudsfag på 9. klassetrin, bl.a. begrundet således: "Med denne placering er der mulighed for, at et bredt udsnit af folkeskolens elever kan få del i undervisningen, tilegne sig dens sproglige arbejdsmetode og få dyberegående forståelse for sproglige og kulturhistoriske sammenhænge".</i>
Formål	"Eleverne må opnå sikkerhed i den del af den latinske formlære, der er væsentlig og nødvendig på begynderstadiet. Enkelte uregelmæssige bøjning må medtages i undervisningen og er formentlig medvirkende til at skærpe sansen for den sproglige iagttagelse."	"Eleverne må opnå sikkerhed i den del af den latinske formlære, der er væsentlig og nødvendig på begynderstadiet. Enkelte uregelmæssige bøjning må medtages i undervisningen, <i>men kun i det begrænsede omfang, hvor teksten gør det nødvendigt.</i> "
Kasus og modus	"Eleverne må lære de nødvendige træk af kasus- og moduslæren, for at de kan forstå en let latinsk tekst. Det bør tilstræbes, at undervisningen lægges således til rette, at alle eleverne er aktive i timen."	"Eleverne må lære de nødvendige træk af kasus- og moduslæren, for at de kan forstå en let latinsk tekst. Det bør tilstræbes, at undervisningen lægges således til rette, at alle eleverne er aktive i timen. <i>Dette kan f. eks. opnås ved inddragelse af lette og hyppige skriftlige og mundtlige øvelser.</i> "
Supplerende materialer		<i>"Supplerende materialer som lydband, dias, film og kort kan med fordel inddrages i undervisningen."</i>

På vej mod næste lovændring

Denne de facto-fjernelse af latin var en af de få formelle ændringer, som folkeskolens fremmedsprogsundervisning undergik før næste folkeskolelov i 1993. Uformelt fremstod der i samme periode – i samfundet som i skolen – en øget bevidsthed om nødvendigheden af, at helst alle skulle kunne tale et eller flere fremmedsprog. Sprogsam⁶, sammenslutningen af sproglærerforeninger i Danmark, arbejdede fra 1986 med at formulere en fælles sprogpolitik. Et forslag blev publiceret i 1988.⁷ Man opstillede her denne målsætning om, at alle unge ved grundskolens afslutning skal „være i stand til:

- At forstå og gøre sig forståelig på mindst to fremmedsprog med en vis sproglig sikkerhed
- At opnå større forståelse for andre menneskers levevilkår og dermed øget motivation for at engagere sig i samfundsmæssige problemstillinger, også ud over de nationale grænser
- At kunne komme i kontakt med andre mennesker på trods af sprogbarrierer med henblik på engagement i såvel personligt udviklende relationer som erhvervsbetonede opgaver.“

Som forslag til handlingsplan anførte man bl.a.

- Tidligere sprogstart: engelsk fra 4., 2. fremmedsprog fra 6. og 3. fremmedsprog fra 8. klassetrin
- Valgfrihed mellem tysk og fransk som 2. og 3. fremmedsprog
- Latin som tilbudsfag på 8.-9. klassetrin

Ved forslaget endelige vedtagelse et par år senere blev valgfriheden mellem tysk og fransk ikke medtaget. I stedet anbefaledes en fast rækkefølge med både tysk og fransk som tilbudsfag fra henholdsvis 6. og 8. klassetrin.

Af ovennævnte forslag er i 1993-loven punkt 2 opfyldt, mens punkt 1 blev tilgodeset for engelsk alene, dog ifølge den vejledende timefordelingsplan med blot to ugentlige timer mere til forløbets samlede timetal. Latins placering forblev uændret valgfag på 10. klassetrin. Året efter fulgte, ved en udmøntning af undervisningsministerens beføjelse til at fastsætte andre valgfag i henhold til folkeskolelovens § 9, stk. 6, muligheden for at tilbyde ikke-prøveforberedende undervisning i hverdagstysk, hverdagsfransk og spansk.⁸

Med hensyn til spørgsmålet om, hvorvidt genstandsfeltet for fremmedsprogsundervisning bestod af enkeltstående fremmede sprog eller af fællesbegrebet fremmedsprog, indførte de nye læseplaner og undervisningsvejledninger atter en differentiering, idet der blev udarbejdet et hæfte for hvert af de fire sprog samt et hæfte for hverdagstysk, hverdagsfransk og spansk. Bestræbelserne på at anlægge en ensartet synsvinkel på sprogfagene er dog søgt fastholdt, både med hensyn til undervisningens indhold og tilrettelæggelse; i prøvefagene også med hensyn til prøveformerne.

Dog kan der konstateres en tendens til større afstand mellem engelsk og undervisningen i 2. fremmedsprog, en udvikling, som kan ses som et udslag af, at dels blev 2. fremmedsprogs stilling ikke styrket ved 1993-loven, dels har det

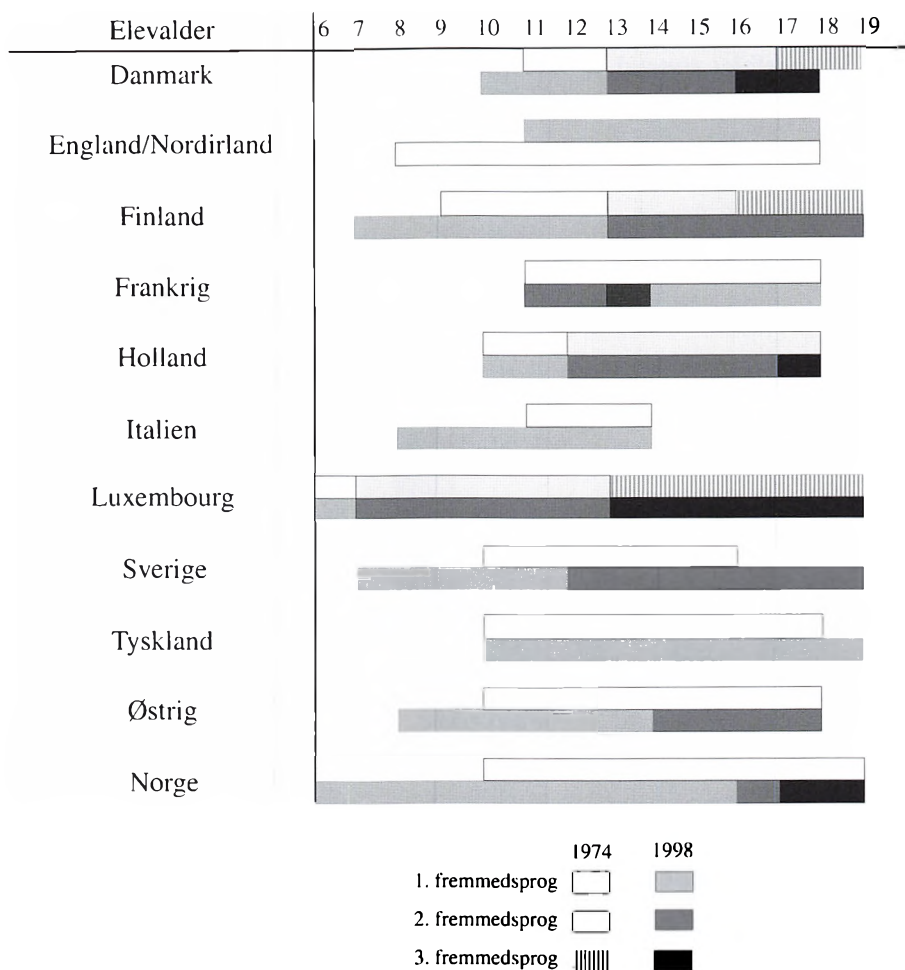
engelske sprog fået stadig større indflydelse på dansk dagligdags kommunikation.

Fremmedsprog – hvor mange og hvor meget?

Der hersker ved årtusindskiftet således en bred accept af, at det for danskere er nødvendigt at mestre flere fremmedsprog, ikke mindst på grund af det danske sprogs begrænsede nytteværdi uden for landets grænser. Man kunne derfor have forventet, at der i de seneste år var sket en markant udbygning af den grundlæggende fremmedsprogsundervisning. Men som det fremgår af det foregående, har skridtene i denne retning været få og tilmed alt for små.

Man kan sige, at et sådant udsagn afhænger af øjnene, der ser – i dette tilfælde sproglærerøjne. Men også målt med internationale forhold er den danske status præget af en bekymrende træghed. Det fremgår eksempelvis af den af EU-kommissionen netop offentliggjorte sammenligning af vilkårene for fremmedsprogsundervisning i en række europæiske lande. Kommissionen har indledningsvis kommenteret udgivelsen således:⁹ „The need to equip European citizens with appropriate linguistic and intercultural skills has in many countries resulted in more compulsory foreign language teaching often at an earlier age, an increase in the overall time devoted to such teaching at school and a broader range of languages on offer there“. Beskrivelsen er ledsaget af denne opgørelse:

Fig. 2 Sammenligning af den obligatoriske fremmedsprogundervisning i grundskolen og ungdomsuddannelserne



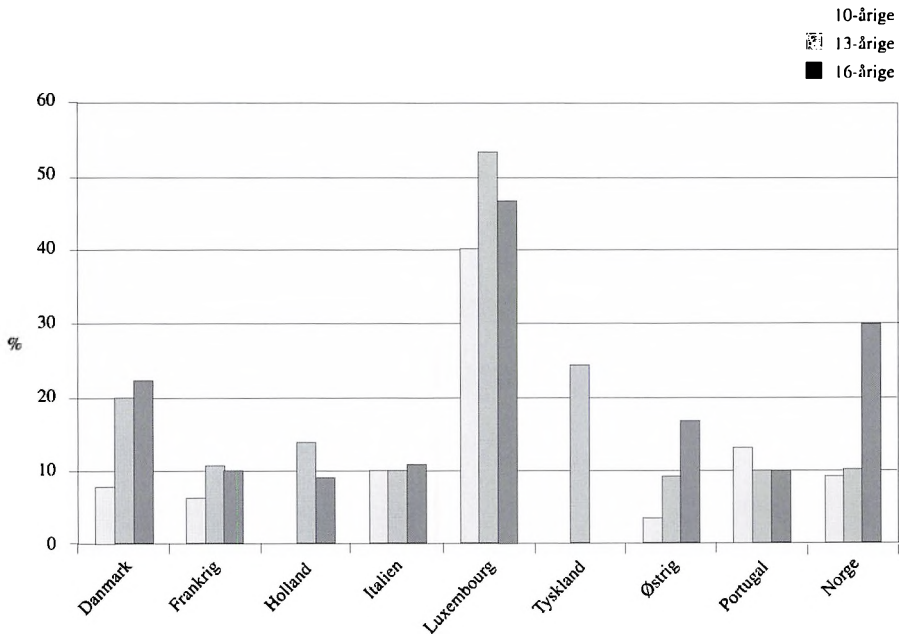
FREMMEDSPROGSUNDERSVISING I DANMARK

Kilde: Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe

Som det fremgår, har kun to lande i registreringsperioden ikke udvidet omfanget af fremmedsprogundervisningen: Danmark og Luxembourg. De fleste andre lande har i tidsrummet 1974-98 udbygget deres fremmedsprogundervisning, så der er kommet et ekstra sprog til, eller så fremmedsprogundervisningen strækker sig over flere alderstrin. Det bemærkes, at Danmark næsten har lige så lidt – eller lige så meget – fremmedsprogundervisning målt i antal af fag og fordeling over alderstrin som store sproglande som Frankrig og Tyskland, hvor modersmålet også har brugsværdi uden for landets grænser. En sammenligning med Norge og Sverige bestyrker indtrykket af Danmarks status på fremmedsprogområdet som afventende – når det er venligt sagt.

Heller ikke, når der ses på den andel af elevernes undervisningstid, som anvendes til fremmedsprogsundervisning, er de danske resultater overbevisende:

Fig. 3 Anbefalet timetal til fremmedsprogsundervisning som andel af det ugentlige timetal



Kilde: Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe

Tallene er fra skoleåret 1998-99. De tre søjler angiver fremmedsprogstimerne minimumandel af alle timer for aldersgrupperne 10, 13 og 16 år. Lande med såkaldt fleksibelt timetal er ikke medtaget i oversigten. Det fremgår, at i Danmark blev kun ca. 8 % af timerne i 4. klasse (10-årige) brugt på fremmedsprogsundervisning, mens det tilsvarende tal for børn i Luxembourg er fem gange så højt. Før man glæder sig for meget over dansk fremmedsprogsundervisnings omfang for 13- og 16-årige, som ligger på godt 20 %, er det værd at sammenligne med den undervisning, man gav i danske pigeskoler før i tiden. I 1816 fik pigerne i Christianshavns Døttreskole undervisning i fremmedsprog i ni ud af ugens 30 timer, altså i knap en tredjedel af timerne. (jf Timeplan, Journal reg. nr. 47, Københavns Stadsarkiv).

FREMME SPROGSUNDERSVNING I DANMARK

Grundskolens fremmedsprogsundervisning

Efter 1993-loven kan der undervises i fremmedsprog i folkeskolen i denne udstrækning:

Fig. 4 Oversigt over folkeskolens fremmedsprogsundervisning

	Engelsk	Tysk/fransk som 2. fremmedsprog	Tysk/fransk som prøveforberedende valgfag – ofte 3. fremmedsprog	Hverdagstysk/ hverdagsfransk/ spansk/ almindelige indvandrersprog	Latin
Varighed:	4.-10. klasse	7.-10. klasse	8.-9. klasse	8.-10. klasse	10. klasse
Status:	Obligatorisk	Tilbudsfag, hvor tysk skal og fransk kan tilbydes	Valgfag	Valgfag	Valgfag
Samlet timetal i henhold til den vejl. timefordelingsplan:	4.-9. klasse: 17 timer 10. klasse: 4 timer	7.-9. klasse: 11 timer 10. klasse: 4 timer	8.+ 9. klasse: 8 timer 10. klasse: 4 timer	4 timer	4 timer
Prøver:	Folkeskolens Afgangsprøve, mundtlig prøve + 10. klasseprøve – mundtlig og skriftlig prøve	Folkeskolens Afgangsprøve, mundtlig prøve + 10. klasseprøve – mundtlig og skriftlig prøve	Folkeskolens Afgangsprøve, mundtlig prøve + 10. klasseprøve – mundtlig og skriftlig prøve	Ingen prøver	Mundtlig prøve
Antal elever pr. 1.9. 1999	Alle elever på 4.-10. klassetrin	Tysk: 124.405 (84 %) Fransk: 14.105 (9,5 %)	Tysk: 5.401 Fransk: 3.542	Tysk: 595 Fransk: 1961 Spansk: 329 Indvandrersprog: se *	Se *

* Elevantal i indvandrersprog og latin er ikke specificeret, men de kan sammen med andre fag indgå i rubrikken „Andre humanistiske fag“. Her deltog i alt 1585 elever på landsbasis.

Mulighederne for at lære fremmedsprog i folkeskolen er således mange på papiret, men i virkelighedens verden udnyttes egentlig kun mulighederne for 1. og 2. fremmedsprog. Der skal derfor megen god vilje til at se fremmedsprogsundervisningens ændrede status som en tilstrækkelig styrkelse af de unges sproglige beredskab i et internationaliseret samfund.

Fremmedsprogsundervisning i de gymnasiale uddannelser

Næsten 2/3 af en ungdomsårgang gennemfører i dag en gymnasial ungdomsuddannelse i form af gymnasiet, hf, hhx eller htx; de fleste af resten en erhvervsuddannelse. Som udgangspunkt for en vurdering af fremmedsprogsundervisningens vilkår i ungdomsuddannelserne er som eksempel valgt det almene gymnasium, fordi fremmedsprog her må antages at have sin største og mest udbyggede placering.

Den nuværende ordning, valggymnasiet, erstattede grengymnasiet i 1988. Valggymnasiet, der har fået sit navn efter muligheden for den enkelte til at vælge et valgfag i 2. g og tre i 3. g, er opdelt i en sproglig og en matematisk linje. Engelsk er obligatorisk på begge linjer i 1. og 2. g. Latin er obligatorisk på sproglig linje med tre ugentlige timer i 1. g. Ønskes mere undervisning i de klassiske sprog latin og græsk, kan de tages som valgfag i 2. og 3. g.; latin vælges dog blot af ca. 3 % af en årgangs sproglige elever og græsk af ca. 1%. Man kan også vælge latin på mellemlinje, men her er tallene så små, at der er tale om nogle få promiller.

På sproglig linje vælges tillige to andre moderne sprog (et fortsætter- og et begynderprog), på matematisk linje et sprog. Fortsættersprog er tysk eller fransk, mens begynderprog er enten fransk, italiensk, japansk, russisk, spansk eller tysk.

Max. timetal til obligatorisk fremmedsprogsundervisning har 1. g. sproglig med i alt 15 timers fremmedsprogsundervisning ugentligt; i 2. og 3. g sproglig kan sprog som tilvalg medføre et timetal til fremmedsprogsundervisning af omtrent samme omfang. Mindste omfang af fremmedsprogsundervisning for en gymnasieelev i løbet af de tre gymnasieklasser er således to fremmedsprog i to år med i alt 15 timer.

Er dette så at betragte som en styrkelse eller en svækkelse i forhold til fremmedsprogsundervisningens omfang og indhold i det tidligere grengymnasium? For engelskundervisningen er der på matematisk linje tale om en styrkelse, fordi alle skal have engelsk i to år, herunder også i et vist omfang skriftligt engelsk, og faget kan vælges på højt niveau i 3. g, hvilket ca. 1/3 af eleverne gør – dette var ikke muligt under den tidligere ordning. På sproglig linje må engelskundervisningen nærmest betegnes som status quo.

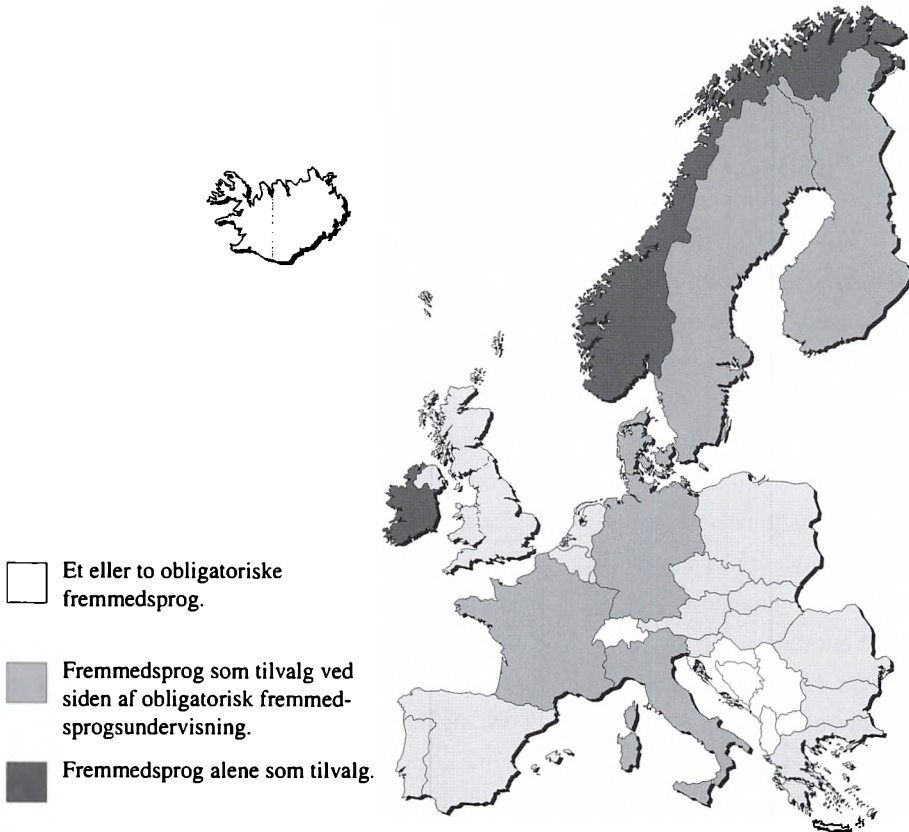
For 2. og 3. fremmedsprogs vedkommende er omfanget af den samlede fremmedsprogsundervisning i moderne sprog stort set uændret, men fransk har klart tabt mange timer/elever til tysk og spansk. De mere „eksotiske“ fremmedsprog italiensk, russisk og japansk spiller kun en ganske lille rolle – dog er italiensk på vej

frem, men med små absolutte tal. Japansk er indtil videre alene repræsenteret med ca. 20 elever pr. år på landsplan.

Fremmedsprogsundervisning i de videregående uddannelser

Sprogsituationen på de videregående uddannelser afhænger i høj grad af uddannelsens længde og indhold. Derfor er læreruddannelsen taget som eksempel, fordi denne mellemlange videregående uddannelse har stor betydning for fremmedsprogsundervisningen i folkeskolen. Dette område har EU-kommissionen også interesseret sig for:

Fig. 5 Fremmedsprog i lærernes grunduddannelse



Kilde: *Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe*

Spørgsmålet er, om det er tilstrækkeligt at ligge i mellemgruppen for et lille land, hvor modersmålet alene har national rækkevidde?

Fremmedsprog i en internationaliseret og globaliseret tid

For en analyse af skolens fremmedsprogsundervisning er det ikke nok at gøre status og søge forklaringer herpå. Man må også se nærmere på, hvad fremmedsprogsundervisningen kan tilbyde i en fremtid, der er præget af internationalisering og globalisering. Internationalisering og globalisering er ikke entydige størrelser – ikke i almen betydning, heller ikke i pædagogisk betydning og slet ikke set under en fremmedsprogsundervisningssynsvinkel.

Internationalisering er et ord, vi efterhånden har taget til os. I uddannelsesmæssig sammenhæng mødes det internationale aspekt allerede i Den Blå Betænkning i afsnittet „Mellemlfolkelige problemer i skolen“ (BB II, s. 85-93), hvor der i et afsnit om folkeskolens opgaver i forhold til mellemlfolkelige problemer fremsættes synspunkter om nødvendigheden af at fremme international forståelse, globalt ud-syn og internationalt samarbejde. Afsnittet slutter med de sande ord, at „det øgede mellemlfolkelige samarbejde må i den kommende tid få stigende betydning“ – en udvikling, der bl.a. er båret frem af udviklingen inden for medier og informations-teknologi samt væksten i turismen.

Globalisering derimod er et nyere ord¹⁰. Det har i en periode især været brugt om handelsforhold, men er nu ved at brede sig ind over andre samfundsområder, også pædagogikken. Tidsskriftet Kvan har netop udsendt temahæftet *Globalisering og identitet*¹¹. I forordet beskrives temaet således: „Også forskning og uddannelse præges af globalisering, fx er den traditionelle kobling mellem stat og uddannelse under delvis opløsning, så forskeruddannelser, som før hørte hjemme i statslige institutioner, nu finder sted i internationale virksomheder. Grundlaget for nationalstatens uddannelsesmonopol forsvinder måske, og man kan begynde at se omridsene af nye måder at certificere uddannelser på. Tilsvarende er både kompetencebegrebet og dannelsesbegrebet under forvandling.“

Som man ser, er der en forskel mellem de to begreber, men hvilken? Grænserne går ikke blot mellem et ældre og et nyere begreb, heller ikke alene mellem et alment og et mere markedsorienteret ord, og der er ikke nødvendigvis forskelle i den geografiske udstrækning. Men der er måske nok et skel i (uddannelses)politisk henseende, jf. følgende betragtning:¹² „What is new in our days is the culture of globalization, which means:

- linguistic, cultural and ideological convergence;
- ‘universalisation’ of particularism;

- think globally and act locally;
- intercultural learning;
- global identification;
- world systems of signs and images;
- global ecumene.

Og hvad betyder globaliseringsbegrebet så for fremmedsprogundervisningen i Danmark? Det betyder bl.a., at når danske unge skal gøre sig gældende i et globaliseret samfund, må de kunne flere og bedre fremmedsprog. Selve den proces at lære fremmedsprog omfatter bl.a., at man erkender, at det ikke altid er muligt at oversætte ord til ord mellem to sprog. Ords og begrebers semantiske rækkevidde er forskellig på de enkelte sprog, og traditioner har sat sig spor i udtryksmåder og kulturbetinget adfærd. Ved at lære fremmede sprog lærer man derfor også sit modersmål bedre at kende. At leve i en globaliseret tid indebærer, at den enkelte gennem tilegnelse af fremmedsprog besinder sig på både dansk identitet og kommunikation med mennesker, der taler andre sprog. At Danmark fortsat kan gøre sig gældende på internationalt plan er betinget af, at flere danske har tilegnet sig et sprogligt handleberedskab, der slår til i international kommunikation.

Arbejde på europæisk plan

I de seneste 40 år har både Europarådet og EU-kommissionen gjort en betydelig indsats for at sikre større udbredelse af kendskabet til andre europæiske sprog. Således vedtog man allerede ved det andet møde mellem de europæiske Undervisningsministre i 1961 en resolution, der understregede fremmedsprogundervisningens betydning:¹³ „The Ministers of Education express the conviction that greater importance than ever before must be attributed to increasing the knowledge of modern languages. The Ministers are well aware how indispensable this knowledge is, both for the individual and for Europe as a whole, and how much international co-operation and the safeguarding and development of our common heritage depend on it ...“

Et tidligt Europarådstiltag var arbejdet med konkretisering af tærskelniveauer, dvs. det sproglige niveau, man må mestre for at kunne klare sig i en kommunikation på sproget. Blandt de første sprogbeskrivelser var *A Threshold Level* for engelsk, *Un Niveau Seuil* for fransk og *Grundbausteine* for tysk. Tærskelniveauer er

nu ved at være udarbejdet på 25 europæiske sprog. Det er desuden blevet videreudviklet med et lettere niveau, *Waystage*, og et sværere, *Vantage Level*. Det kommunikative sprogsyn er udgangspunkt for arbejdet og er derigennem blevet videreudviklet.

Et senere initiativ er Europarådets fastlæggelse af en fælleseuropæisk ramme for sprog, *A Common European Framework of Reference for Languages; Learning, Teaching and Assessment*.¹⁴ Arbejdet blev påbegyndt i 1991 og afsluttet i 2001. Der er ikke tale om en egentlig sprogpolitik, men referencerammen, der omfatter en omfattende beskrivelse af indhold af og vilkår for læring af fremmedsprog, kan danne grundlag for fastsættelsen af uddannelsespolitiske mål for fremmedsprogsundervisningen både på nationalt, regionalt og europæisk plan.

Den samme tankegang ligger bag *the European Language Portfolio (ELP)* 'den europæiske sprogportfolio'. Dette dokument, der består af et pas eller standpunktsbevis, en biografi, dvs. en oversigt over, hvilke sproglige aktiviteter man har beskæftiget sig med, og en mappe med udvalgte arbejder, er en dokumentation af den enkelte persons standpunkt inden for enkelte discipliner af et givet europæisk sprog. Portfolioen har som erklæret formål at motivere den enkelte til at lære fremmedsprog ved at anerkende indsatsen gennem beskrivelser som vist på fig. 6.

Af andre initiativer bør nævnes det tværnationale EU-uddannelsesprogram LINGUA, som omhandler sprogundervisning. Det har haft stor betydning, ikke mindst ved at muliggøre uddannelsesophold i målsprogets lande for undervisere i fremmedsprog.






Fremmedsprog for alle?

Hvad siger så et kig i bakspejlet på 1900-tallets fremmedsprogsundervisning? Fandt man genveje til at lade flere elever lære fremmedsprog? Til at lade den enkelte elev lære flere fremmedsprog? Til at lære dem bedre? Og på en lettere måde?

Plussiden først: Blandt de væsentlige fremskridt, fremmedsprogspædagogikken har nået, kan fremhæves ændringen af læringsmålet fra litterært sprog til brugsprog, erkendelsen af grammatik som et hjælpemiddel til god sproglig udtryksform og ikke et mål i sig selv, inddragelse ved hjælp af av-midler af autentisk tale til støt-

Fig. 6. The portfolio passport

Self-assessment grid

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
 <p>Listening</p>	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand intended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
 <p>Reading</p>	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short, simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports connected with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
 <p>Speaking</p>	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
 <p>Spoken production</p>	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
 <p>Writing</p>	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what is crucial to the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Nationale versioner af ELP'en skal anerkendes af Europarådet for at være internationalt gældende. Selv om der p.t. ikke findes en officiel dansk version, er der næppe tvivl om, at man med de kommende års stigende internationalisering af uddannelsessektoren kan forudse, at ELP'en vil blive benyttet i merit-øjemed, også af danskere. Fra European Language Portfolio, Guide for Teachers and Teacher Trainers, Euoparådet.

te for tilegnelsen af en forståelig udtale og intonation samt fokus på sproglige strategier, der kan støtte den enkeltes videre sprogtilegnelse.

Nogle af de genveje, man troede, fremmedsprogspædagogikken havde anvist, viste sig imidlertid ved afprøvning i praksis i stedet at være vildveje. Det gælder fx den aflægger af den direkte metode, som betegnes den imitative. Den imitative

metode kan have store fordele i begynderundervisning af unge børn, men viser sig hurtigt utilstrækkelig. Når det gælder sprogtilegnelse ud over begyndertrinnet og hos lidt ældre elever, må den kognitive side af fremmedsprogundervisningen tilgodeses. Imitation og gentagelse havde stor vægt i den behavioristisk inspirerede programmerede grammatik, som 1960'erne bragte frem, og som satte sig spor i mange undervisningsprogrammer til brug i sproglaboratorier. Men tiden har vist, at sproglaboratoriernes drill-øvelser og mekanisk styrede dialog måtte vige for klasserummets lærerstyrede samtale, som på trods af strukturel stivhed og forudsigtelighed alligevel giver større muligheder for menneskelig interaktion.

Man kan undres over, at det store flertal af danske børn og unge i det grundlæggende uddannelsessystem kun får lov at møde to fremmedsprog. Tænk på, hvor mange af verdens lande der i modsætning til Danmark er flersprogede; i Zimbabwe fx må man for at kunne begå sig mindst kunne tale sprogene shona, ndebele, swahili og engelsk. Eller tænk på sprog som engelsk, fransk og spansk, som foruden at være nationalsprog i flere lande, tillige er anvendelige som lingua franca i en række andre. Er det nok at kunne tale dansk og engelsk, når man vokser op som dansker? Må danske børn og unge ikke møde større udfordringer i uddannelsessystemet? Den amerikanske psykolog Robert Rosenthal påviste, at forventninger har tendens til at gå i opfyldelse. Det gælder for både høje og lave forventninger – og også til danske børns og unges fremmedsprogstilegnelse.

I den danske uddannelsesdebat høres ofte, at elevernes standpunkt i engelsk er noget af det, vi kan være stolte af. Men det er en påstand, som endnu ikke er forskningsmæssigt underbygget. Og når det gælder 2. og 3. fremmedsprog, er der et stykke vej til, at man kan sige, at flertallet af danske folkeskoleelever ved skolegangens afslutning besidder et brugssprog. Det er på tide at få gjort op med myten om fremmedsprogundervisning som svær og elitær. Det at kunne tale med andre end ens sprogfæller er adgangsbillet til en aktiv og berigende tilværelse både på det arbejdsmæssige og det personlige plan.

Når der er optræk til en lovgivningsrevision, er der uanset uddannelsesniveau tradition for, at de faglige kredse kridter banen op i et forsøg på at overbevise de besluttende politikere om, at netop deres fag har en særlig værdi for elever og studerende. Fremmedsprogunderviserne er her ingen undtagelse. Men det kunne jo være, at der med hensyn til fremmedsprogstilegnelse var fornuft i at lytte? Så det at lære flere fremmedsprog ordentligt efterhånden kunne blive en rettighed for alle?

Det skal derfor hermed afslutningsvis foreslås, at det danske samfund opjusterer sine forventninger til omfang, indhold og resultater af skolens fremmedsprog-

undervisning: Det må anses for et fremtidigt minimumskrav, at alle danske børn efter 9. klasse behersker mindst to fremmedsprog på brugsniveau, og at mindst to tredjedele af alle elever når et tilsvarende standpunkt i 3. fremmedsprog.

Noter

- 1 Skrevet af Kirsten Hastrup, bd. 7, s. 113.
- 2 Se fx *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*, udgivet 2001 af Eurydice, The Information Network on Education in Europe; findes også på <http://www.eurydice.org>.
- 3 Den Blå Betænkning, bd. 1, s.19. Undervisningsministeriets betænkning nr. 253, 1960.
- 4 Fagudvalgets medlemmer var for engelsk professor ved Danmarks Lærerhøjskole Poul Steller, for tysk næstformand i Danmarks Lærerforening og formand for foreningens pædagogiske udvalg overlærer Else Byrith, for fransk og latin skoleinspektør og tidligere fagkonsulent i disse fag Karl Erik Jørgensen samt som udvalgets sekretær fagkonsulent i tysk Asger Byrnak.
- 5 Statens tilsyn med undervisningen i visse fag, fx gymnastik, håndgerning, sang og sløjd mv., blev i midten af 1900-tallet varetaget af faginspektører. Denne tilsynsfunktion var imidlertid ikke forenelig med opgavefordelingen mellem stat og kommune efter kommunalreformen i 1970, hvor kommunerne fik øget ansvar for løsningen af de kommunale opgaver, herunder folkeskolen, og hvor statsrefusioner blev afløst af bloktilskud – en ændring, som havde til formål at give friere disponeringsmuligheder for kommunerne. Undervisningsministeriets faginspektørsystem blev derfor aftrappet, og man stod i ministeriet en tid tvivlende over for, om man skulle opretholde en faglig ekspertgruppe. Det forestående arbejde med gennemførelsen af 1975-loven bevirkede imidlertid, at man besluttede sig til at ansætte en gruppe fagkonsulenter, hvis funktion over for ministerium og skoler udelukkende var af rådgivende karakter. Kredsen af fagkonsulenter dækkede ved lovens ikrafttræden pr. 1.8. 1975 stort set alle folkeskolens fag.
- 6 Sprogsam, sammenslutningen af sproglærerforeninger i Danmark, er dannet i 1970. Foreningen ændrede i 1999 navn til Sproglærerforeningen. Foreningen er principielt åben for lærere i fremmedsprog i hele uddannelsessystemet, men der findes selvstændige foreninger inden for de enkelte sprog for lærere inden for ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser.
- 7 *Fremmedsprogsundervisning. Hvorfor? Hvordan?* Sprogsam 1988.
- 8 Bekendtgørelse af 27.6.1994 om valgfag i henhold til folkeskolelovens § 9, stk. 6.
- 9 *Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe*, EU-kommissionen 2001.
- 10 Ifølge *Nye ord 1955-1998* først registreret i 1977; betydning 'at gøre verdensomspændende'.
- 11 Nr. 61, november 2001.

- 12 César Birzúa: *Project on „Education for democratic Citizenship“*, CDCC, Europarådet 2000.
- 13 Resolution nr. 6; se *Language Learning for European Citizenship*, Europarådet 1997.
- 14 Se J.L.M. Trim: *Den Fælles Europæiske Referenceramme* i tidsskriftet *Sprogforum* nr. 19, febr. 2001.

Da fremmedsprog blev skolefag

Af Vagn Skovgaard-Petersen

Undervisning i fremmedsprog var en del af dagliglivet i kloster- og katedralskolerne i dansk middelalder. Det fremmede sprog var latin, kirkens og lærdommens sprog; det blev snart universiteternes sprog i Europa, det akademiske – også latinskolerne. En resultatrig undervisning forudsatte elever, men også tekster, et glosarium, en systematik (grammatik) og en lærer – en magister, der mestrede spillet. Indtil 1809 blev studentereksamen – *examen artium* – aflagt ikke kun *i* latin, men også *på* latin. Faget stod ikke uanfægtet, men det stod stærkt indtil reformen af det højere skolevæsen i Danmark i 1903.

Andre fremmedsprog dukkede op i den danske skole. Først græsk, Nye Testaments sprog, omkring år 1600; hebraisk har optrådt som en mulighed i latinskolen, dog ikke efter 1871. Moderne fremmedsprog kom først til Sorø Akademi og Herlufsholm, i 1700-tallet også til andre videregående skoler, bl.a. de nye „realskoler“, Borgerdydskolerne og Efterslægtsselskabets skole. En læreruddannelse på Universitetet blev skabt for de klassiske sprog i slutningen af 1700-tallet; en skoleembedseksamen for de øvrige fag, bl.a. de moderne sprog, blev først en kendtgerning i 1883. På enkelte seminarier var der tilbud om timer i engelsk eller tysk fra ca. 1900. Men i læreruddannelsen til folkeskolen optrådte de først som regulære fag fra seminarieloven af 1930.

De nordiske nabosprog er i dansk skole aldrig blevet opfattet som fremmedsprog, men er indgået i danskundervisningen som en udvidelse af modersmålet. Det gjaldt også oldnordisk, der som udslag af skandinavisk stræben fik plads i latinskolens/gymnasiets højere klasser fra 1871 til 1935. Svensk indgik fra 1871; grundlaget var *Svenske Læsestykker*, udgivet 1859 af Martin Hammerich (1811-1881), bestyreren for Borgerdydskolen på Christianshavn. Fra 1903 indgik svensk og norsk i pensum for mellemskole og gymnasium.

Hvordan skulle arbejdet med fremmedsprog tilrettelægges, hvis resultatet skulle være tilfredsstillende? Det er der tænkt på i århundreder, hvis man ellers skal tro forordene til ganske mange af de lærebøger, der så dagens lys. Enkelte vil blive nævnt og citeret i det følgende. Impulserne kom ofte udefra, fra skoler, hvor man forsøgte genveje til træning af hukommelse og tænkeevne. Den almene didaktik kunne operere med både gulerødder og spanskør, fagdidaktikken var ofte optaget af særlige „metoder“, der skulle gøre det hele lettere ved hjælp af nyttige associationer, den „Ollendorffske“, den „direkte“ o.a.¹

Den store pioner inden for fremmedsprogsundervisningen i Europa var præsten, filosofen og opdrageren Jan Amos Comenius, født 1592 i Mähren (nu Slovakiet), død i Amsterdam 1670. Ofte var han og hans bøhmiske menighed på flugt for katolske hære under 30-års-krigen; alligevel fandt han mulighed for at skrive. Han skrev for at gøre verden fredeligere, for at alle mennesker, mænd og kvinder, kunne udvikle talenter til Guds ære og fælles glæde. De skulle tale sammen. Comenius troede, at latin fortsat ville være et vigtigt redskab i samværet mellem mennesker. Derfor udgav han i 1631 en latinsk begynderbog, *Janua reserata linguarum* 'døren åbnet til sprogene', der gjorde brug af oversættelse til modersmålet og gav gloser på konkrete ting; princippet var, at ordkundskab og sagkundskab følges ad, forståelse og talefærdighed udvikles parallelt. Bogen gjorde Comenius kendt i udlandet, og i de følgende år fik han store opgaver i England, Sverige – og svensk Polen – med opbygning af et skole- og folkeoplysningsvæsen.

Anskuelse, iagttagelse og eksempler var nøglebegreber også i hans undervisningslære, *Didactica Magna* 'Den Store Undervisningslære', som oprindeligt var skrevet på tjekkisk (1628-32), men først kom på tryk – på latin – i Amsterdam i 1657. Comenius nåede ikke til Danmark, men hans ideer blev kendt, bl.a. på Sorø Akademi, i 1600-tallet. I 1800-1900-tallet dukkede de op igen bl.a. i form af nye materialer, fx serien *Sproglig Anskuelsesundervisning* (tysk, engelsk, fransk, italiensk m.fl.).

Undervisning i fremmedsprog var indtil 1900-tallet stort set forbeholdt latin- og realskolerne. Først folkeskoleloven af 18. maj 1937 tilbød engelsk og tysk for børn i byerne, dvs. under det købstadordnede skolevæsen. De landsbyordnede skoler kunne ikke tilbyde noget så svært; her blev det skolereformerne af 7. juni 1958, der satte skel; nu skulle folkeskolens tilbud principielt være det samme i by og på land, også med udbud af fremmedsprog: fra 1958 blev engelsk obligatorisk for alle fra 6. klasse og fra 1994 fra 4. klasse.

Boghistorie

Svend Larsen, der er førstebibliotekar ved Statsbiblioteket i Århus, har i *Uddannelseshistorie 1993* givet et fornemt eksempel på bibliofilt arbejde i miniartiklen *Comenius-udgaver i Danmark*.

Danmarks Pædagogiske Bibliotek har et eksemplar af *Orbis Pictus* i den danske andenudgave fra 1721, mens første udgave fra 1672 er forsvundet fra Det kgl. Bibliotek. Svend Larsen oplyser imidlertid, at der findes et eksemplar af den første danske udgave på Statsbiblioteket i Århus.

Eksemplaret stammer fra Slagelse Latinskoles bibliotek fra 1774. Dets levetid blev kort, idet skolen i 1852 blev nedlagt. På det tidspunkt omfattede biblioteket knap 3700 værker, som er registreret i et håndskrevet katalog, dateret 1853. Efter skolens nedlæggelse blev et mindre antal bøger overført til andre latinskoler. Størstedelen af biblioteket overgik til realskolen, hvorfra de først i 1920'erne blev indlemmet i folkebiblioteket i Slagelse, der netop havde fået nye lokaler.

I 1925 gav Slagelse Bibliotek Det Kongelige Bibliotek, Universitetsbiblioteket i København og Statsbiblioteket i Århus mulighed for at udvælge bøger fra den del af bibliotekets samling, der stammede fra latinskolens bibliotek. For Statsbibliotekets vedkommende var der tale om en bytteordning, sådan at Slagelse Bibliotek i stedet modtog dubleteksemplarer af ældre faglitteratur. Blandt de bøger, Statsbiblioteket modtog, var nogle Comenius-udgaver, deriblandt både første og anden danske udgave af *Orbis Pictus*.

Statsbibliotekets udgave har titel på latin og trykkeåret 1672. Den første danske udgave findes med tre forskellige titelblade: to med trykkeår 1672, et med trykkeårsangivelsen 1670, et med titel på latin og to med den danske titel *Den gandske Verden fuld af de Ting, som kand sees og sandses afmaled*. Der kom en anden dansk udgave af bogen i 1686, og udgaven fra 1721, som omtales som 2. udgave, er altså i virkeligheden tredje udgave – selv om der på titelbladet står 2. udgave. Bøgerne udkom i en tid, hvor den bibliotekariske orden endnu ikke var slået igennem.

Som bearbejder af første danske udgave anføres Johannis Rhodius. Navnet er en latinisering af Hans Rhode (1625-1679), der var konrektor og senere rektor ved Århus Katedralskole. Førsteudgaven er i øvrigt tilegnet Griffenfeld, som også havde et eksemplar i sit bibliotek. I Statsbibliotekets eksemplar findes ikke noget ejermærke, og heller ikke i latinskolens katalog findes angivelser, som kan oplyse om, hvem der har ejet bogen, og hvordan den er kommet til Slagelse. Imidlertid synes der at have været en vis interesse for Comenius på det tidspunkt. Eksempelvis havde Griffenfeld to andre Comeniusbøger i sit bibliotek.

Interessant i denne sammenhæng er også, at der i dette tidsrum udkom danske udgaver af andre af Comenius' lærebøger i sprog. Omkring 1669 udkom Hans Sørensen Bachkegers oversættelse af *Janua linguarum* 'Opladne Dør til Tungemaalens udsat paa vor Danske Sprock', og i 1678 kom en dansk version af *Vestibulum ante auream linguarum januam structum* ved Erik Marsløv.

Fra en enkelt bog kan der således trækkes mange tråde. Tager man først fat, kan man komme vidt omkring.

Titelblad fra Orbis Pictus

JO. AMOSII COMENII
ORBIS SENSUALIUM
PICTUS.

Hoc est

omnium Fundamentalium in Mundo re-
rum & in vita actionum

PICTURA & NOMENCLATURA.

Secunda in DANIA Editio,

Quæ, multis in melius & utilius mutatis,

post *Latinam, Teutonicam, Gallicam, Itali-
cam & Polonicam Linguam*

idiomate Danico

aucta est

in usum Scholarum

Et gratiam omnium utriusque Sexus, cu-

juscunque ætatis & ordinis, qui cum verna-
culâ aut aliâ jam cognitâ reliquis

conferre studio habent.

Operâ & curâ

JOHANNIS GEORGII RHODII,

Con-Rectoris Aarhufiensis.

H A F N I Æ,

Sumptibus *H. Christ. Paulli*, Regii Biblio-
polæ, in Cœmeterio *D. Mariæ*. Anno 1741.

FREMMEDESPROGSUNDERVISNING I DANMARK

Anskuelighed var det vigtigste krav. Comenius stillede til sprogundervisningen. Han foldede det ud i bogen Orbis Pictus 'Den malede Verden', der udkom i Nürnberg i 1658 og blev en international succes. Anskueligheden beroede her på illustrerede sprogbegreber med angivelse af deres ordlyd på et eller flere modersmål. Her var foregrebet ideer, der først dukkede op igen i den moderne fremmedsprogsundervisning omkring år 1900. Den gengivne side er fra den danske udgave 1721. Det Kongelige Bibliotek.



Enten leeger Børn med Skyteler; 1. eller de skyder en Klobe 2. til Kegler; 3. eller de slaaer en liden Klob med en Kulle 4. igien nem en Ring; 5. eller de briffve en Loy 6. med en Svobe; 7. eller de stænde med et Puff; 8. og et Armborff; 9. eller de gaær paa Stybter; 10. eller de svinger og stænger sig paa en Kisp 11. ved et Reeb.

Vel ludunt pueri globis fistilibus; 1. vel jactant globum 2. ad conos (merulas); 3. vel mittunt sphæram clavâ 4. per annulum; 5. vel versant (circumagunt) turbinem 6. flagellâ; 7. vel iaculant sclopâ 8. & arcu; 9. vel incedunt grallis; 10. vel agitant se & oscillantur super petaurum; 11.

Die Knaben pflegen zu spielen entweder mit Schüssen (Schnellkeulen); 1. oder schießend die Kugel 2. nach den Kegeln; 3. oder schlagend das Kuglein mit der Keule 4. durch den Ring; 5. oder treibend den Kreussel 6. mit der Peitsche; 7. oder schießend mit dem Blasrohr 8. und Armborff; 9. oder einhergehend auf Stelzen; 10. oder sich bewegen und wackelnd auff dem Knebel. 11.

Orbis Pictus blev en succes. Den første udgave trykt i Nürnberg 1658 efterfulgtes af udgaver i de fleste europæiske lande. Teksten, der indledes med et træsnit, består af små sætninger på modersmålet med tal, der henviser til de omtalte ting på træsnittet og en parallel tekst på latin. Modellen kan let udvides med endnu et sprog. Det Kongelige Bibliotek.

Moderne klassikere

I 1968 udkom i København to afhandlinger, der begge bidrog med ny viden om latinens rolle i vor kulturhistorie, i særdeleshed om dens plads og betydning i skolens historie. Det ene bidrag var Paul Diderichsen: *Sprogsyn og sproglig opdragelse: Historisk baggrund og aktuelle problemer*. Værket udkom posthumt, udgivet af Niels Rosenkjær. Formentlig ville Diderichsen have finpudset teksten og suppleret den hist og her, men det nåede han ikke. Det andet bidrag var O. Svanholt: *Bøger og metoder i dansk fremmedsprogundervisning: En historisk fremstilling*.

Paul Diderichsen (1905-1964) var professor i dansk sprog ved Københavns Universitet fra 1949 til sin død. Han konstaterede i sin afhandling, at trods pædagogisk og lingvistisk kritik „dominerer den antikke grammatikundervisning, om end i noget udvandet form, endnu den overvejende del af vor sprogpædagogik“.² Den antikke græske humanitets overførsel til latin ved Cicero m.fl. havde knæsat en sproglig imitation. „Man stræbte nu at efterligne mønstre, der var skrevet i et andet sprog og havde rod i en anden kulturtradition“. Et af resultaterne var et nyt træk, som siden har præget den sproglige opdragelses mål og metoder: Oversættelse fra et sprog til et andet som „træning i det præcise udtryks kunst“.³ Mimesis, dvs. imitation af klassiske autorer, blev tidligt et ideal for undervisning i de syv artes liberales, ikke mindst i de tre sproglige: grammatik, retorik og dialektik – i mindre grad i de fire „reale“: aritmetik, geometri, astronomi og musik.

I *Sprogsyn og sproglig opdragelse* gjorde Diderichsen også rede for den danske debat om sproglig undervisning fra Christian 4.s reformforsøg til ca. 1900⁴. Han gjorde sig til talsmand for løsgøring fra den fremmedsprogsundervisning, der – alt for længe, syntes han – havde haft den latinske grammatik som paradigme.

O. Svanholt (født 1893) var lektor på Sortedam Gymnasium i København, hvor han især underviste i fransk. Hans bog *Bøger og Metoder i Dansk Fremmedsprogundervisning* fra 1968 var resultat af et stort indsamlingsarbejde, dokumenteret bl.a. i en fortegnelse over elementarbøger og grammatikker i danske skoler. Bogen indeholder interessante overvejelser over skiftende moder og metoder i skolernes undervisning og i sprogenes prestige. Svanholt medtog ikke tekstsamlinger og læsebøger – det ville sprænge bogens rammer. I forordet nævnte han, at han havde indsamlet et supplerende grammatisk materiale, som skulle indgå i en fortsættelse af den foreliggende. Den nåede han ikke at udsende. Svanholts indsats er resultat af undersøgelser inden for et stort set uopdyrket område i dansk kulturhistorie. Der ligger en frugtbar opgave i opsporing af paradigmer i det øvrige Europa.

Svanholt præsenterer og modstiller to definitioner på grammatik, der vistnok også brydes i det skjulte i dag: „Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio“ ‘grammatikken er den rette fremgangsmåde til at lære at tale og skrive (latin)’ (Philip Melanchthon i 1520’erne) over for udsagnet „Den latinske Sproglære er en Anviisning til at forstaae det latinske Sprog, saaledes at man ved Hielp af den fornødne Kundskab om de Ting, som forekommer hos de gamle latinske Skribenter kan forstaae disse Skribenter selv, dømme om dem og efterligne dem“ (Jacob Baden 1782).

Paradoks eller paradigme

Latin var Romerrigets sprog, og det vandt terræn i Europa i trit med rigets politiske og militære ekspansion. Latin blev også pavekirkens sprog; den vesteuropæiske katolicisme blev en digel, hvori mangfoldige træk i antikkens kultur smeltede sammen til en kulturel enhed.

Et centralt spørgsmål i den skole- og lærdomshistoriske litteratur har været: Hvorfor gjorde den lutherske reformation så ikke op med den katolske latintradition? Netop Luther fordrede, at der skulle prædikes på folkesproget; menigheden skulle selv kunne læse den hellige skrift og bede direkte til Gud – uden kirkelig kontrol. Luther oversatte som bekendt selv Bibelen til tysk. Alligevel blev netop latin et hovedfag i den efterreformatoriske latinskole, i Danmark udtrykt i Kirkeordinansen 1537. Hvorfor denne inkonsekvens?

Svanholt forklarer latins dominans i de reformatoriske skoler og universiteter med henvisning til, at det var kirkens humanister, der skabte de nye skoler, i første række Philipp Melanchthon (1497-1560): Det var nødvendigt, at den lutherske gejstlighed kunne lærdommens sprog på tværs af alle politiske grænser. Det var ikke tilfældigt, at Melanchthons latinske grammatik blev brugt og efterlignet i de fleste protestantiske stater, først og fremmest i de nordiske.

I 1982 udgav den danske klassiske filolog Kristian Jensen bogen *Latinskolens Dannelse*, en undersøgelse af latinundervisningens indhold og formål i Danmark fra reformationen til enevældens indførelse. Også Luther forlangte latinske studier, understreger han – den nye kirke havde brug for lærde og veltalende mænd, hvis eloquentia hentede forbilleder i *usus autorum*, lærefædrenes praktiske sprogbrug. Tanken var humanistisk, og dens realisering syntes mindre utopisk takket være Gutenberg’s opfindelse.

Melanchthons grammatik

FREMMEDSPROGSGRUNDERVISNING I DANMARK

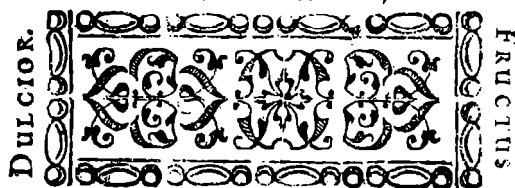
PARVA
GRAMMATICA
LATINA,

Philippi Melanchthonis, &c.

PERSPICUA BREVITATE;
OMNIA COMPLECTENS, QUÆ
ad majora contendentibus, hac in
parte adeo sunt necessaria.

Sicut jam tandem emendata, &

Gabrielis ~~completa est,~~ *completa est,* *n. 1670*
RADIX AMARA, *15. Nov.*



Diserte: eius anni more fluentis aque
CUM S. R. M. PRIVILEGIO
ad decennium.

H A F N I Æ,

Impensis Salomonis Sartorij,

An. M. DC. XXII.

S. H.

Philip Melanchthons latinske grammatik blev 1500-tallets mest udbredte latinbog i de protestantiske lande. Første udgave stammer vistnok fra 1526, den her viste fra København 1622. Det Kongelige Bibliotek.

Men skolerne svigtede, og det lykkedes kun sjældent humanismen at fortrænge de grå, grammatiske hverdage. Ofte blev undervisningen abstrakt og altid på latin, kun på latin. Sproget blev symbol på lærdom og systematisk viden, men tillige på magt, hierarki og disciplin. Dengang var det forbudt at tale andet end latin i latinskolen – også i skolegården.

Reformer i et veletableret system, hvor kirkelære og kongemagt stod som garant, var en vanskelig sag. Den senantikke latinbog, Donat (4. årh., se s. 182), samt Melanchthons latinske grammatik var længe det givne grundlag.

En nyhed udkom ganske vist i 1623, en latinsk grammatik med forklaringer på dansk. Forfatteren var Jens Dinesen Jersin (1588-1634) fra Jersie Strand. Han havde studeret i Wittenberg og blev i 1611 rektor i Sorø; studerede nogle år senere i Giessen, hvorfra han hentede ideer til latinundervisning. Efter hjemkomsten var han en periode professor i metafysik, men forlod snart universitetet for at blive præst. Han døde som biskop i Ribe. Hans latinbøger slog ikke an, måske fordi de konkurrerede med biskop H.P. Resens genudgivelse af Melanchthons latinske grammatik.

Gennemslagskraft fik derimod en lille grammatik med ordliste ved navn *Aurora Latinitatis*, forfattet af filologen og teologen Thomas Bang (1600-1661); den blev udgivet første gang vistnok i 1638 – men det ældste eksemplar i dag er af 1726-udgaven, og den var – ifølge titelbladet – fuldstændigt omarbejdet.

Kloge folk ved Christian 4.s hof havde sat et akademisk reformarbejde i værk. I 1620'erne var der i Odense, Roskilde, Århus og Lund oprettet „gymnasier“, dvs. læresteder mellem latinskoler og universitetet. I Sorø blev der i 1623 ved siden af latinskolen grundlagt et Akademi, en art adelsuniversitet, der skulle sikre, at adelsønner her i landet kunne få en uddannelse til embedsvirke af høj, europæisk standard, inkl. jura, politik, historie og moderne sprog. En af de indbudte undervisere var tyskeren Johannes Raue (1610-1679), professor bl.a. i eloquentia, talsmand for en pædagogisk „realisme“, ikke upåvirket af pædagogen Jan Amos Comenius og hans begreb om *sapiens eloquentia* 'kløgt og veltalendehed' som beroede på viden om ting, ord og praktiske opgaver. De studerende skulle hos Raue blive dygtige i praktisk latin, men også i brug af historien – lære god opførsel og klog politisk ledelse: *ars bene vivendi et regendi*. De fleste lærere, professorer, ved Sorø Akademi var indkaldte tyskere, og her blev – ligesom snart også på Herlufsholm – undervist både på og i tysk og fransk⁵.

Jersins latinske grammatik

GRAMMATICA
LATINA
PRÆCEPTA LA-
TINÆ LINGVÆ
METHODICE ET SUFFICIENTER continens,

*Pro studijs adultiorum
per Scholas*

DANIÆ & NORVEGIÆ,

*Ad S. R. M. mandatum & cum
Privil. speciali.*

Concinnata & edita

à

JANO DIONYSIO
JERSINO.

HAFNIÆ,
TYPIS SARTORIANIS
Typograph.

AN : M. DC. XXIV.

FREMMEDSPROGSUNDERVERSNING I DANMARK

Den første af Jersins to latinske grammatikker, *Epitome Grammaticæ Latinæ*. Uddrag af den latinske grammatik udkom i 1623; den her gengivne udgave er fra året efter. Den var båret af et engagement, der var mere pædagogisk end filologisk, mere konkret end abstrakt og med forklaringer på dansk. Men Jersins lærebøger slog ikke an, måske fordi de konkurrerede med biskop Hans Paulsen Resens genudgivelse af Melanchthon. Sorø Akademis Bibliotek.

Sorø var et spændende sted i reformarbejdet. I 1629 vendte Stephanus Stephanus (1599-1650) tilbage fra Leiden og blev professor eloquentiae i Sorø. Mest kendt blev han for sine Saxo-studier og sin Saxo-udgave (1645). Men han var også skolemand og blev i 1631 medlem af en kgl. kommission, der forberedte reformer i latinskolerne (1632) og bl.a. skulle fremskaffe egnede skolebøger til latinskolerne. Han udarbejdede selv latinske tale- og skriveøvelser i samtaleform. Resultatet blev de længe benyttede *Colloqviorum Familiarium Libri IV* fra 1634, efterfulgt af både elementarbøger i samme stil og en latin-dansk ordbog⁶.

Reformen rakte videre. Optagelsesprøven til universitetet blev i 1630 til en fast institution, examen artium (studentereksamen). I forlængelse heraf fik latinskolerne i 1632 besked om en nyordning af undervisningens indhold. *Imitatio autorum* blev afløst af en mindre ambitiøs, mere realistisk indtæring; mere elementært, mindre elitært og mindre historisk-humanistisk. Øvelsen gik mere på efterligning af kollokvier, der ikke havde så meget med den klassiske eloquentia at bestille⁷. Behovet for undervisning i det elementære havde som nævnt også skaffet faget en kollokviebog for begyndere, den nævnte Thomas Bangs *Aurora Latinitatis*, forløber for en række begynderbøger i 1800-1900-tallet. Så kunne forfatterlæsningsen fornuftigvis udskydes til de højere klasser; nu gjaldt det om at lære latin, ikke så meget om at læse de klassiske forfattere.

Efter Jersins fiasko gik der mange år, førend en latinsk grammatik med danske forklaringer atter så dagens lys; det skete vistnok først, da rektor Søren Anchersen i 1751 med kgl. privilegium udgav *Grammaticae Latinae Præcepta in Compendio. Kort og tydelig Underviisning udi det Latinske Sprog*. Den fik dog ikke lov til at beholde sit monopol mere end tre årtier. I 1782 udgav Jacob Baden (1735-1804), der havde været rektor for latinskolen i Helsingør og fra 1780 var professor eloquentiae ved Universitetet, sin *Grammatica Latina. Det er en Anviisning til det latinske Sprog udgivet til Skolernes Brug i Dannemark og Norge* – og den slog Anchersens ud.

En pointe hos Baden var, ifølge fortalen, den latinske grammatiks tilskyndelse til elevens tænkning, til refleksioner over forbindelsen mellem ord og tanker: Den var ungdommens første fornuftlære. Her var tilløb til noget nyt, til overvejelser over en naturligere måde at lære sprog på, efter barnets eksempel. Man tør tilføje, at Badens bemærkninger næppe fik den store indflydelse på datidens undervisning.

Også Baden fik sin konkurrent. I 1841 udsendte professor J.N. Madvig (1804-1886) sin *Latinsk Sproglære til Skolebrug*. Den blev rettesnoren for landets latinlærere. De kendte forfatteren som universitetslærer. Fra 1848 var han også undervisningsinspektør for de lærde skoler indtil 1874, dog bortset fra årene 1849-51

Musernes ven

AURORA



LATINITATIS,
 Olim in privatum Discipulorum
 Usum concinata, nunc verò publico Scho-
 larum Danicarum & Norvegicarum
 commòdo destinata & emen-
 datius edita,

Opera
THOMÆ BANGII.

Editio denuò penitus recognita,
 Una cum appendice exemplorum Nominum
 & Verborum, &c. quæ in colloquiis annexis
 passim etiam sunt obvìa.

Cum Gratia & Privilegio Reg. Majestatis.



HAVNIÆ,

Ex Typographeo Reg. Majest. & Universit.
 Anno MDCCLXXXIV.

FREMMEDESPROGSGUNDDERVISNING I DANMARK

Aurora indeholdt et glossarium med dansk oversættelse over de mest benyttede latinske ord, systematisk ordnet efter ordklasser, ordbøjninger mv. Den indeholdt også samtaler, kollokvier, der i de senere udgaver havde både latinsk og dansk tekst. Teksten i strålekransen lyder: AURORA AMICA MUSIS 'morgenrøden er ven med museme'. Aurora var et forsøg på at forbedre undervisningen, efter at universitetet i 1620'erne havde klaget over studenternes elendige latinkundskaber. Sorø Akademis Bibliotek.

❖ (37) ❖

Ver veris et Fornær.
 Verbera um pl. n. mange Hug.

EXEMPLA NOMINUM

Substantivorum

Quartæ Declinationis, & Generis
 Masculini.

Adventus	ûs	en Tilkommelse.
Affectus	ûs	Sindets Beve- gelse.
Jesus	ûs	Jesus.
Lufus	ûs	en Leeg, et Spil.
Suggestus	ûs	en Prædike- Stoel.

Generis Fœminini er

Manus ûs en Haand.

EXEMPLA NOMINUM

Substantivorum,

Quintæ Declinationis, & Generis
 Fœminini.

Dies	diei	en Dag.
Dies Solis eller dies Dominicus		Søndag.
Dies Lunæ		Mandag.
Dies Martis		Tirsdag.
Dies Mercurii		Onsdag.
Dies Jovis		Torsdag.
Dies Veneris		Freitag.
Dies Saturni		Løvedag.
Dies Canicularis, pl. n.		Hunde-Da- gene.

C 3

EXEM-

F R E M E D S P R O G G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K

Substantivernes 5. deklination her er eksemplificeret af ugedagenes navne. Den her viste udgave er fra 1784. Den oprindelige udgave, vistnok fra 1638, findes ikke mere. Et fotografisk optryk af 1789-udgaven er udsendt i Helsingør i 1976.

Stephanius' bidrag til kollokvietraditionen

COLLOQVIO-
RUM FAMILIA-
RIUM
LIBRI IV.

Superiorum iussu, pro Scho-
lis Patriis adornati,

a
STEPHANO IOHANNIS
STEPHANIO,
*Eloquentiæ, in Regiâ Academiâ Sororâ,
Professore.*

Cum Grat. & Priv. Ser. Reg. Majest.



HAFNIÆ,
Typis MELCHIORIS MARTZAN,
Academiæ Typogr.

ANNO MDCLXIII.

FREMMEDSPROGSUNDERVISNING I DANMARK

Skolekollokvier var omkring 1500 blevet en humanistisk genre, der skulle forsyne elever og studerende med latinske glosser og udtryk, formulæ loquendi, som de havde brug for i dagliglivet – helst ord og vendinger, der var hentet hos antikke forfattere, især Cicero, snart også Terents. Erasmus af Rotterdam (1469-1536), Leipzig-professoren Petrus Mosellanus (1493-1524) og den spanske humanist Johannes Vives (1492-1540) udgav nogle af de kollokviebøger, der blev mest brugt – også i danske latinskoler. Sorø Akademis Bibliotek.

Jacob Badens ordbog

5

Latinsk = Dansk
Lexicon eller Ordbog,

indeholdende

det Latinske Sprog

Ord og Talemaader

af de beste Latinske Stribenter,

indtil Udgangen af det 5te Christelige Aarhundrede.

Udgivet

ved

Mag. Jacob Baden,

Professor Eloqvence ved Kjøbenhavns Universitet.

A. Schibye

Forste Deel.

Kjøbenhavn,
trykt hos Christian Friderik Holm,
1786.

FREMMEDSPROG OG SUND ERVISING I DANMARK

I 1786 supplerer Jacob Baden sin velkendte grammatik med en latinsk-dansk ordbog over nyttige ord og sætninger. Sorø Akademis Bibliotek.

hvor han var kultusminister. I 1862 udkom Madvigs sproglære i en forkortet udgave – den var reelt uden for enhver konkurrence. Dens autoritet var så overvældende, at den, vistnok mod forfatterens ønske, af nidkære lærere blev misbrugt til i hvert fald delvis udenadslæren.

Madvigs systematik satte paradigmatisk præg også på de latinske elementarbøger, der udkom i sidste halvdel af 1800-tallet, inkl. den næsten uopslidelige *Latinsk Læsebog*, som Kristian Mikkelsen (1845-1924), lærer ved Roskilde Katedralskole, udsendte i 1878; se illustration s. 100. Udgaven fra 1908, *Latinsk Læsebog for Mellem-skolen*, fik til ca. 1960 nærmest monopol som grundbog for latinundervisningen i 4. mellem. Dens succes skyldtes næppe impulser til opfindsomhed, snarere at den var rationel og hjælpsom – gloser og grammatik var ved hånden, og træningen tilfredsstillende både elever og lærere. De løsrevne sætninger, der siden blev lagt for had af meningsfyldte pædagoger, kunne tilmed kalde smil på læberne, hvis læreren ellers kunne forlade den faghøjtidelige stemning, også når der skulle oversættes til latin: „Tyranner har været og ere og ville være ulykkelige. Det er smukt at hjælpe ulykkelige kvinder. En senere tids mennesker vil være retfærdigere. Bliv slæbt i fængsel, røver!“ *Latinsk livserfaring?*

I 1960'erne kom der alternativer på markedet, hvor elevernes muligheder for at iagttage, opdage og kombinere blev større, bl.a. med ny sproghistorisk impuls. Med størst originalitet, men mest uden for skolerne spillede et nyt system en rolle, H.H. Ørberg (f.1920): *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* (1955-57), hvor eleverne sluttede sig til indhold og mening ud fra tekster og tegninger. Naturmetoden dyrkede det gamle princip „kun på latin“, men nu illustrativt, rationelt og idérigt. Eleverne kunne magte opgaven at lære latin!

Moderne fremmedsprog

De første lærebøger til tysk, fransk og engelsk kom på markedet i 1700-tallet. Med enkelte tilløb tidligere, mest dog uden for det kongelige system i latinskolerne. Svanholt nævner den indvandrede franske sproglærer Daniel Matras (1598-1689), der bl.a. udgav *En kort og enfoldig Frandsøsk Grammatica*; heri præsenteres han som „Sprockmester paa det Kongelige og Adelige Academie Soer“; hans værk er „efter nogles Begiering fordansket og til Trycken befordret aff H.S.B. 1663“.

I den tidlige del af 1700-tallet kom Johannes Schaller: *En Dansk, velgrundet og tydelig grammatikalsk Indledning til det Høj-Tydske Sprog* (1716). Og lidt senere

(1753) forelå *The Royal English-Danish Grammar* i tre tomer (bind) af filologen Carl Bertram, „til Danske og Norske Læseres Nytte“ – trykt på autors bekostning. På titelbladet bemærkes: „De Engelske Ord ere overalt accentuerede; hvilket ikke findes i nogen anden Grammatica“. Vi ved ikke ret meget om disse bøgers faktiske anvendelse.

Fransk var kultursproget i dannede og diplomatiske kredse. Tysk havde status i administrationen, men også i hæren – indtil Struensee-perioden gjorde det problematisk⁸. Engelsk var det praktiske sprog i kolonihandelen. Realskoler, pigeskoler og andre privatinstitutter slog sig op på moderne sprog, men ingen kunne vide, om fransk, tysk eller engelsk i længden blev det foretrukne.

I 1700-1800-tallet var det store problem ikke så meget grammatik og glossarium, men udtale. *Det Engelske Sprogs Udtale. Paa en ganske ny Maade fremsat af Johann Clemens Tode*, 1789, er eksempel mere på problemet end på løsningen. I grammatikken fulgte man i alle tre moderne og levende fremmedsprog det store paradigme, den latinske grammatik, gennem næsten hele perioden: indlæring af regler og undtagelser samt deduktion fra det lærte. Nogle af systemerne var mere effektive end andre. Kendt blev de kursusbøger for voksne, der blev udarbejdet af N. Jul. Eibe (1803-1882), som var „kgl. Translateur og Tolk i Fransk, Engelsk og Tydsk“ samt officer (indtil reduktionen i 1864): *100 Timer i Engelsk* (1863), *100 Timer i Fransk* (1865), *100 Timer i Tysk* (1866). Alle kom de i mange oplag og indterpede små, nyttige og lærerige sætninger. Men pædagogisk fornyende – det var de ikke!

Tysk – portal til kontinentet

I 1500-1600 tallet var indvandringen fra Tyskland betydelig, og der blev talt tysk i København og de danske provinsbyer, især blandt håndværkere og handelsfolk, der handlede på Østersøen og Nederlandene. I 1575 grundlagde Frederik 2. Sankt Petri Schule som skole for børn fra den tyske evangelisk-lutherske menighed i hovedstaden. Hoffet og dele af centraladministrationen, Tyske Cancelli, var tysksproget, hæren ligeledes. Det danske monarki var tosproget indtil 1864. Se også Sv. Aa. Outzens artikel „Datidens tosprogede København“ s. 69.

Undervisning i tysk sprog var dengang alligevel næsten ukendt i danske skoler. Tysk havde endnu ikke tilstrækkelig status. Men det var tæt på – hvis ellers J.N. Madvigs senere vurdering er gyldig. I den sidste rektortale på latin ved Københavns Universitet i 1853 nævnte Madvig, at de tyske reformatorer i 1500-tallet kun hav-

de accepteret latin som lærdommens sprog, fordi tysk endnu ikke havde en præcision, der gjorde det egnet som latinens afløser på tyske universiteter. Madvig tilføjede, at dansk næppe havde overlevet, dersom tysk på reformationstiden var blevet lærdommens sprog i stedet for latin⁹.

At tysk først sent blev skolefag her i landet, skal nok især forklares ved sprogets faktiske udbredelse; de, der havde brug derfor, lærte det uden om skolen, evt. ved hjælp af tyske lærebøger, der var importeret fra Tyskland. Svanholt bringer et oplysende citat, hentet fra professor Jacob Baden (1735-1804) i fortalen til hans *Anviisning til det Tydske Sprog for Danske. Tilligemed en tydsk Chrestomathie og en for samme indrettet Ordbog* (chrestomathie = mønstersamling), citeret fra 3. udg. i 1791: „I det Tydske Sprog, som dog af alle er det mest nødvendige for en Dansk, er Mangelen paa grammatikalske Anviisninger større end i det Franske og Engelske; ventelig, fordi den større Leilighed, man har til at omgaaes med indfødte Tydske, end med Indfødte af de andre Sprog, gjør, at man lærer det tydske Sprog meer ved daglig Omgang, end ved Grammatiker“.

Baden var en nøglefigur i fremmedsprogsundervisningen i det sene 1700-tal. Som rektor i Helsingør underviste han – uden for den ordinære skoletid – i fransk, tysk og engelsk. „Dette menes at være første gang, der blev undervist i disse fag i en dansk latinskole“¹⁰ – idet Sorø og Herlufsholm ikke regnedes som ordinære latinskoler. Som professor eloquentiae holdt han som den første nogensinde forelæsninger over det danske sprog, „ræsonneret dansk Grammatik“. Som nævnt udgav han i 1782 sin *Grammatica Latina*, i årene 1786-88 desuden en latinsk-dansk og en dansk-latinsk ordbog. Latinsk grammatik blev paradigmet.

Baden blev medlem af den kommission, der fra 1790 – ledet af Hertugen af Augustenborg – forberedte en reform af latinskolen; resultatet forelå i lov af 7. november 1809. De klassiske fag var stadig dominerende, men i fagrækken indgik nu også fransk og tysk (engelsk som en løsere mulighed). Da tysk først havde fundet sin faste plads på skemaet, dukkede lærebøgerne op, nogle forfattet af indvandrede tyskere. Friedrich Bresemann (1809-1850) var en af dem; han udgav både en tysk og en engelsk lærebog.

Vigtigst blev *Den tydske Grammatik for Danskतालende. Indrettet til Brug saavel i Skolen som ved fortsat eget Studium*. Den udkom i 1824, forfattet af Sorø-lektoren Peder Hjort (1793-1871). Peder Hjort udgav i øvrigt også bøger til danskundervisningen, deriblandt „Den danske Børneven“ (1839), som var en læsebog for børn. Her brugte han en del oversættelser fra tysk, men fik også danske bidrag skrevet til bogen. Således skrev H.C. Andersen til dette formål efter opfordring „Ko-

nen med Æggene“, Hjorts kollega Christian Wilster skrev „En bondeknøs, som hedte Hans“, mens Chr. Winther gendigtede en række tyske fabler på dansk.

Efter Hjorts død blev grammatikken og sproglæren videreført og fornyet af Johannes Kaper (1838-1905), der havde været adjunkt i Flensborg, men var blevet udvist efter krigen i 1864; fra 1873 til sin død var han overlærer ved Metropolitan-skolen i København, hvor han også udgav såvel tysk-danske som dansk-tyske ord-bøger. Både disse og grammatikken videreførtes af hans søn Ernst Kaper (1874-1940), rektor for Ordrup Gymnasium og fra 1918 til sin død skoleborgmester i København. Bogens styrke var ikke nye metodiske ideer, men en gennemtænkt systematik; den blev brugt sammen med forskellige læsebøger. Den indbød nok til lærerstyret klasseundervisning; men eleverne kunne være med, for bogen var overskuelig. Og tysk havde den fordel for de andre moderne fremmedsprog, at udtalen normalt ikke var en større vanskelighed.

Et særligt problem for faget tysk har været de politiske konflikter mellem Danmark og Tyskland. Problemet dukkede op i forbindelse med de nationale bevægelser i 1800-tallet, tydeligst efter Treårskrigen 1848-1850 og efter nederlaget i 1864. I samme år, 1864, indsendtes en folkeadresse til ministeriet med anmodning om reduktion i tyskundervisningens timetal. Ved latinskolereformen i 1871 blev ikke tysk, men fransk det førende moderne fremmedsprog indtil lov om højere almen-skoler i 1903. Fra sidstnævnte år kunne engelsk og tysk kappes om positionen som første fremmedsprog i den nye mellemskole, en strid, hvor engelsk til sidst løb af med sejren. Men tysk bevarede en stærk stilling såvel i mellem- og realskolerne som i det nysproglige gymnasium.

At nazismen og den tyske besættelse af Danmark i årene 1940-1945 nok medførte en ulyst til beskæftigelse med tysk sprog og kultur, men reelt ikke noget markant fravalg af tyskstudiet, viser en interessant undersøgelse af cand. pæd. Hans Schrøder-Hansen i forbindelse med hans pædagogiske kandidatgrad i 1999.

Fransk og engelsk

I 1800-tallet havde fransk en respektabel position i dansk skole. Det havde engelsk ikke. Det er ikke noget tilfælde, at det var en københavnsk *privatskole*bestyrer, der opprioriterede engelsk, Carl Mariboe (1800-1860). Han udgav *Engelsk Læsebog for Begyndere* (1829) og andre lærebøger, også en enkelt i tysk.

Hvordan gik det så med en egentlig fornyelse i fremmedsprogsundervisningen? Metodiske fif og teorier dukkede op i sidste halvdel af 1800-tallet. Var det muligt

Titelblad fra Tydsk Læsebog

Tydsk Læsebog

før

Dansktalende

indeholdende en Exempelsamling af profaisk og poetisk
Stil og forsynet med lingvistiske og historiske Anmærk-
ninger samt en kort Sprog- og Literaturhistorie.

Wer nichts auf Wahrnehmungen hält, wird dem unergründlichen Sprachgeiste
nie näher treten, denn die Beobachtung ist die Seele der Sprachforschung.
J. Grimm.

Udgiven

af

Dr. Peder Hjort,

Lektor ved Sorø Akademi, Ridder af Danebrog.

**Andet Bind: De poetiske Stykker samt
Anmærkningerne og Literaturhistorien.**

Andet forbedrede og forøgede Oplag.

Kjöbenhavn. 1843.

Trykt paa den Gyldenalske Boghandlings Forlag
i det Bränniske Bogtrykkeri.

(NB. Hvert Bind kan faaes tilføjs for sig.)

Peder Hjort (1793-1871) var forfatter, litteraturhistoriker og lingvist. Han blev i 1822 lektor i tysk ved Sorø Akademi. To år senere udgav han sin tyske grammatik og i 1828 sin tyske sproglære. I 1835 udsendte han også en tysk læsebog, en „ eksempelsamling“, bl.a. med fabler. I midten af 1800-tallet indtog hans værker en central position. Sorø Akademis Bibliotek.

De første tekster i Tydsk Læsebog

I.

Der Ochß und der Esel.

Ochß und Esel zankten sich
 Beim Spaziergang um die Wette,
 Wer am meisten Weisheit hätte:
 Keiner siegte, keiner wich.

Wende reden tief gebüdt
 Vor des Thierbeherrschers Thron,
 Der mit einem edlen Hohn
 Auf das Paar herunter blickt.

Endlich kam man überein,
 Daß der Löwe, wenn er wollte,
 Diesen Streit entscheiden sollte,
 Und was konnte klüger sehn?

Endlich sprach die Majestät
 Zu dem Esel und dem Farren:
 Ihr seht alle beide Narren!
 Jeder gafft ihn an, und geht.

Hand.

Am Strand des Meeres schöpft Hans
 Sich Schaum in einen Topf.

Wozu das? fragt sein Weib. Eg, Hans!
 Zu einem Pfleiscktopf.

Der Affe und der Fuchs.

Bewundre mein Talent, so sprach
 Der Affe zu dem Fuchs; ich ahme die Geberden
 Von allen Thieren nach. Ahmt auch ein Thier auf Erden,
 Besetzt der Fuchs, dem Affen nach?

Die beiden Frösche.

Wenn das verdammte Schilf nicht wäre,
 So hätte man doch Raum, sich umzusehn.
 So sprach ein junger Frosch, dem seine Ephäre
 Zu eng war, zur Mama. Laß dir die Lust vergehn,
 Besetzte sie; fast täglich jagt ein Weiber,
 Ein wilder Cannibal, in diesem Weibr,
 Und bios das Schilf entrückt uns seinem Blut.

Die Scheidewand, die zwischen unser Blut —
 So nennen wir's — und uns sich aufgethürmet,
 Ist oft ein Schild, wodurch uns das Geschick
 Mit weiser Huld vor Unglück schirmet.

Der wilde Eber und die Ferkel.

Den Keiler sahn sein Hauerpaar
 Die Ferkel an der Eiche wachen,
 Und alle riefen mit Entsetzen:
 Wie? Vater, drohet uns Gefahr?

Der Vater sprach: nicht, das laß wälste;
 Klein, es wäre viel zu spät,
 Falls ich, wenn die Gefahr entsteht,
 Erst meine Waffen schleifen müßte.

Der Hirsch und die Fliege.

Jüngst lagerte sich eine Fliege
 Auf eines Hirschs Geweih:
 Wenn ich zu lästig auf dir liege,
 Sprach sie, so rede fren.

En sieh doch! rief der Hirsch, mein Liebchen,
 Bist du auch in der Welt? —
 So geht es manchem stolzen Bübchen,
 Das sich für wichtig hält.

Die zween Kahlköpfe.

Amoen Wandrer, beide waren kahl,
 Entdeckten einst im Gras ein buntes Futteral.
 Sie fielen beide drauf; ein jeder suchte die Beute
 Dem andern zu entsichn. Es kam zum harten Strauß;
 Hiß Jupiter, wie zankten sich die Leute!

Hjorts bedste Læsebog, II.

(1)

De første tekster i Peder Hjorts tyske læsebog er fabler på vers. Disse korte, allegoriske fortællinger har med deres tydelige morale altid været populært stof i læsebøger, jf. det antikke bevingede udtryk „fabula docet“ 'fablen underviser'.

R K M A N N I N G I D A N M A R K F R E M M E D S P R O G S U N D E R V I S N I N G

Naturmetoden i engelsk

FREMMEDSPROGSGUNDERSØGNING I DANMARK

Chapter One (1).

First (1.) Chapter.

THE FAMILY

The man,
Mr. Smith.



The woman,
Mrs. Smith.



The boy,
John.



The baby.



The girl,
Helen.

Mr. Smith is a man. Mrs. Smith is a woman. John is
mɪstə smɪθ ɪz ə mæn. mɪsɪz smɪθ ɪz ə wʊmən. dʒɒn ɪz

a boy. Helen is a girl. Baby is also a girl. Helen
ə bɔɪ. helɪn ɪz ə ɡɜːl. beɪbi ɪz ðɪˈlsoʊ ə ɡɜːl. helɪn

and Baby are girls. Mr. Smith is the father. Mrs.
ænd beɪbi ɑː ɡɜːlz. mɪstə smɪθ ɪz ðə ˈfɑːðə. mɪsɪz

Smith is the mother. John is a child. Helen is a
smɪθ ɪz ðə ˈmʌðə. dʒɒn ɪz ə tʃaɪld. helɪn ɪz ə

child. The baby is a child. John, Helen, and the baby
tʃaɪld. ðə beɪbi ɪz ə tʃaɪld. dʒɒn, helɪn, ænd ðə beɪbi

are children.
ɑː tʃɪldrən.

is
are

John is a boy.
Helen and Baby
are girls.

one (1) girl
two (2) girls

one (1) child
two (2) children

Helen is a girl.
Helen and Baby
are girls.

Naturmetoden er en udmøntning af den direkte metode og efterligner den læreproces, der sker, når børn tilegner sig deres modersmål. Fundamentet er det talte sprog, og fonetikken og lydskriften er væsentlige midler til at komme ind i talesproget. De tekster, der bruges i undervisningen, skal være sammenhængende, ikke løstrevne sætninger. Grammatikken udledes af det, der læses, og oversættelse indskrænkes til det mindst mulige; mundtlig og skriftlig sprogproduktion vægtes højt. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Naturmetoden i fransk

Chapitre un (1).

Premier (1er) chapitre.

LES DUCLOS

Madame Duclos



une femme

Monsieur Duclos



un homme

Jean



un garçon

Nicole



une fille

Henri



un garçon

Yvonne



une fille

Monsieur Duclos est un homme.

masjø dyklo e -t œ -n om.

Madame Duclos

madam dyklo

un
une

est une femme.

e -t yn fam.

Jean est un garçon, et Henri est un

žã e -t œ garsž, e řri e -t œ

Jean est un garçon.
Nicole est une
fille.

garçon. Jean et Henri sont deux (2) garçons.

garsž. žã e řri sž dø garsž.

Nicole

nikol

un garçon
un homme
une femme
une fille

est une fille, et Yvonne est aussi une fille. Nicole et

e -t yn fi:j, e ivon e -t osi yn fi:j. nikol e

De her viste eksempler er fra Arhtur M. Jensen: Engelsk efter naturmetoden for børn, 1950, og Le Français par la „Méthode Nature“. Bøgerne er parallelt opbygget med samme temaer og indhold. I modsætning til den engelske udgave fik den franske ingen større gennemslagskraft. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

at mobilisere ikke bare en traditionel indlæring af regler, remser og gloser, men også engagement, opfindsomhed, idérigdom hos lærere og elever? Den slags overvejelser har utvivlsomt mange lærere gjort sig, men uden at have overskud til en realisering, kan hænde fordi de frygtede censors meninger ved eksamensbordet.

I 1880'erne begyndte fornyerne at udtrykke sig offentligt. Udsigt til bedre læreruddannelse kan have spillet ind – i 1883 kom skoleembedseksamen, og kravet om pædagogisk skoling blev forelagt for ministeriet. Samfundet havde brug for, at flere kunne fremmedsprog; realskolerne myldrede frem som en forberedelse til præliminæreksamen, der fra 1881 fordrede tysk, engelsk og fransk. Otto Jespersen (1860-1943) blev her i landet den centrale person i den bevægelse og – fra 1886 – forening, som blev kaldt „Quousque tandem“ ('Hvor længe endnu skal vi vente'; indledningsordene i Ciceros 1. catilinariske tale). Inspirationen var hentet i Tyskland, hvor fonetiker W. Viëtor i 1882 havde udsendt et skrift med den ufortrødne titel *Der Sprachunterricht muss umkehren*; se også s. 82-84.

Otto Jespersen, der fra 1893 til 1925 var professor i engelsk ved Københavns Universitet, fremlagde sine sprogpædagogiske synspunkter i artikler, lærebøger og i det diskuterende, polemiske – og læseværdige – hovedværk *Sprogundervisning* (1901 og 1935). Et hovedpunkt i hans forsøg på fornyelse af sprogundervisningen, ofte kaldt den „direkte metode“, var fordringen om lydskrift som udgangspunktet; det var det gamle problem med lærere, der nok kunne læse, men slet ikke kunne tale det sprog, de underviste i – de havde aldrig besøgt landet og talt med de indfødte. Der er næppe tvivl om, at interessen for den rigtige udtale satte sig spor i både fransk- og engelskundervisningen.

I Jespersens opgør med den traditionelle undervisning indgik meget andet end fonetik, bl.a. kritik af de løsrevne sætningers dominans på bekostning af ordentlige tekster med mening i; kritik af overflødige oversættelser, der stjal energi fra indlevelse i det fremmede sprog; nedtoning af grammatik og da især på begyndertrinnet. Jespersen anbefalede, at eleverne på grundlag af eksempler selv skulle forsøge at formulere en grammatisk regel.

De fleste af ideerne var hørt før. Men de blev af Jespersen fremført i en sammenhæng, hvor der i samfundet var brug for reform på området. Og de blev fremsat med henvisning også til den almene nytte i elevernes udvikling – skoling af så vigtige åndsevner som „evnen til at iagttage (iagttage rigtigt, iagttage selvstændigt), evnen til at ordne det iagttagne under forskellige synspunkter, evnen til at uddrage almindelige love af iagttagelsesstoffet, evnen til at drage slutninger og anvende dem på andre tilfælde end de hidtil givne – alt sammen naturligvis meget nærbeslægtede evner – og endelig også ordenssans“¹¹.

Der er ingen tvivl om, at den fornyelse af sprogundervisningen, der her i landet er knyttet til Otto Jespersens navn, satte en udvikling i gang i alle dele af dansk skolevæsen; det gjaldt nok især hans „lydbilleder“ og hans understregning af det induktive, elevernes egen opdagelse af sproget. Grammatik og oversættelse blev lidt mindre dominerende. Styrkelsen af elevernes interesse fik her som i andre fag tillagt en almenpædagogisk betydning. Men til alt dette kom en forbedring af undervisningsmaterialerne, såvel teknisk som pædagogisk. Pionerer var Thora Goldschmidt og Kirstine Thaning (1866-1951), begge lærerinder bl.a. ved Ingrid Jespersens Skole; Kirstine Thaning også dr. phil. I dansk sprogforskning er de næsten unævnt, men de er omtalt af Ingar Bratt i afhandlingen *Läromedel i Engelska Utgivna i Sverige 1850-1905*, Lund 1982. Heri sammenfattes Thora Goldschmidts mål med sit virke i ordene: „Att lära eleven att förstå det språk, som talas, och tala det språk, som förstås“ (s. 166). Samtale blev et nøgleord.

Thora Goldschmidt og Kirsten Thaning udgav omkring 1900 talrige billedbøger i serien *Sproglig Anskuelsesundervisning*. Her honorerede de både Comenius' krav om anskuelighed ved tegninger med nummererede og betegnede genstande og Jespersens krav om lydskrift og „direkte metode“ i bl.a. *Franske Billedgloser* (1890 og 1920) og *Billedgloser med Tekstøvelser* (og lydskrift) i engelsk (1892); se også s. 105-111. I flere forord understreger de, at „Udelukkelse af Modersmaalet er en Selvfølge“.

I Dansk Kvindebiografisk Leksikon er de ikke optaget; vi foreslår, at de får en plads i nye udgaver af både dette værk og Dansk Biografisk Leksikon!

Nogle erfaringer

De skulle lære fremmedsprog. Det betød, at de skulle lære at læse, skrive og tale sprogene. Talen gjaldt ikke kun de nyere fremmedsprog, men længe også latin, i hvert fald til 1809. Den orale fordring omfattede dog vistnok aldrig græsk. Prioriteringen af de tre færdigheder skiftede; udtalen vandt større opmærksomhed i en verden, hvor medier og møder dagligt bragte nye udfordringer. Prioriteringen af de tre moderne sprog har øjensynligt haft både politiske og økonomiske forudsætninger. I perioder var det private skolebestyrere, der først imødekom samfundets behov – og derved også profilerede skolen. Impulser til forandringer er ofte kommet fra udlandet (Comenius; Viëtor).

I den beskrevne udvikling kan man iagttage i hvert fald tre faser – og henvise til en fjerde inden for de senere årtier:

Plads til samfunds- og kulturstof

Sophie – une jeune Française

Nous avons demandé à Sophie – une jeune Française de parler un peu d'elle-même. La voici:

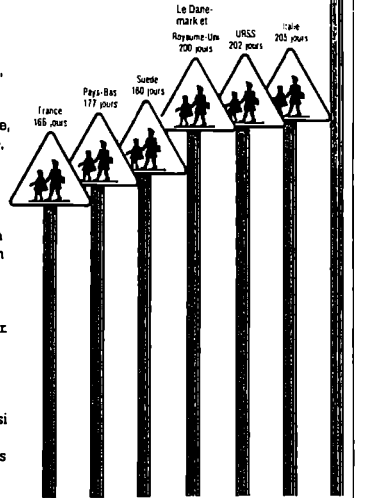
Je m'appelle Sophie. J'ai 12 ans. J'ai un frère qui a 15 ans. Il s'appelle Bertrand. J'habite à Taverny. C'est une ville de banlieue située à 20 km au Nord-Ouest de Paris. Je suis née à Pantin, le 25 août 1974. Ma tante y habite toujours. Pantin: enaux portes de Paris.

L'école que je fréquente se trouve en face de chez moi. J'ai 28 heures de cours par semaine, dont trois heures de sport. Je commence mes cours, soit à 8 h, soit à 9 h, tous les jours sauf le samedi et le dimanche. Comme maman travaille, je déjeune à la cantine qui est un libre service, soit à 11 h, soit à 12 h, et j'ai une heure pour manger. Mon repas se compose d'une entrée, salade ou charcuterie, d'un plat de viande et de légumes, d'un fromage et d'un dessert. Le soir, en rentrant, je fais mes devoirs jusqu'à 18 h ou 18 h 30. Puis je regarde la télévision en attendant le retour de mes parents à 19 h. On dîne vers 19 h 30.

Le mardi soir, je vais à un cours de guitare, le mercredi à la danse, ainsi que le vendredi soir. Le samedi matin, je fais mes devoirs pour la semaine ou des courses avec mes parents et l'après-midi, j'aime regarder la télévision. Le dimanche souvent, nous sortons. Nous allons dans la famille, quelquefois au cinéma, et aussi dans la forêt de Montmorency qui est à deux pas de chez nous. En automne, on y trouve des champignons et au printemps des fleurs. Mes vacances, je les passe chez mes grands-parents en Limousin. Je m'y plais beaucoup, car ils sont très gentils.

La durée de l'année scolaire

La durée de l'année scolaire est une des plus courtes par rapport à d'autres pays mais les horaires quotidiens sont en général plus longs en France.



● 100. La journée de Sophie.

elle-même	hende selv, sig selv
en face de	lige udenfor
aux portes de	overfor
chez moi	hjemme, mit hjem
soit ... soit	enten ... eller
le libre service	selvbetjeningen
en rentrant	når jeg kommer hjem
les devoirs	(m pl) lektierne
je m'y plais	det holder jeg meget af
es gentils	almundeligvis

I den sidste del af 1900-tallet fik samfunds- og kulturstof en højere prioritering i fremmedsprogundervisningen. Det her viste eksempel på opdeling af unges skole- og fritidsliv er fra fransksystemet „d'Accord“. Dansk Skolemuseum.

Omkring 1630 reformeredes uddannelsessystemet herhjemme. For latinen betød det mindre vægt på klassiske autores, mere på elementær sprogindlæring, systematisk begynderlatin. Sorø Akademi blev pioner i fremmedsprog; men Jersins forsøg på at udnytte modersmålet i latinundervisningen faldt på gulvet.

Omkring 1780 var det praktiske behov for undervisning i moderne fremmedsprog blevet så udtalt, bl.a. gennem nye realskoler, at også latinskolerne indførte dem, endeligt i 1809. Jacob Badens ideer om sprogundervisning havde præget af oplysningstid: sprog var en ordning af verden; ord, betegnelser, begreber var dele af en tankelære. „Den latinske Grammatik er Ungdommens første Logik eller Fornuftlære“.

Omkring 1880 fremførtes krav om, at ikke skrift-, men talesproget skulle være undervisningens grundlag; der blev rejst kritik af den tidrøvende oversættelse og den deduktive brug af grammatikken. Ligesom et sekel tidligere skulle undervisning i sprog bidrage til at udvikle elevens personlighed, styrke initiativ og opmærksomhed. Ikke så meget deduktion fra givne regler, mindst lige så meget ny indsigt på grundlag af egne iagttagelser. Comenius blev genopdaget, og „sproglig anskuelse“ blev værdsat i undervisningen. – Tanken om en særlig „sprogpædagogik“ blev drøftet, men synes ikke dengang at have vundet større tilslutning.¹²

Først omkring 1980 inddrogtes begrebet „kulturel kompetence“. Hermed mentes, at eleverne i højere grad end tidligere skulle tilegne sig viden om skikke og holdninger i den befolkning, hvis sprog skulle læres.

Datidens fremmedsprogsundervisning – hvad var det? Det var anstrengelse og koncentration. Men også noget mere. Fagene gav muligheder, skønt ofte begrænsede, for praktisk brug. De tilbød nye ord og begreber, en større sproglig opmærksomhed, og de åbnede i ny og næ for viden om mennesker, ting og kulturer i andre dele af verden.

Noter

- 1 Den Ollendorffske metode, benævnt efter en tysk sproglærer (d. 1865), stillede i ud-sigt, at ved indterpning af et gloseforråd samt paradigmatisk sætninger, evt. uden lærer, kunne elever på kort tid nå at klare sig. Et eksempel herpå er N.J. Eibes 100-timers-kurser. M.D. Berlitz oprettede i 1878 den første Berlitz School i New York, vistnok på Ollendorffsk inspiration.
- 2 Paul Diderichsen: *Sprog, syn og sproglig opdragelse*, København 1968, side 13.
- 3 Ibid. side 16.
- 4 Kapitlerne i bogen har overskrifterne: Den klassiske tradition; Modersmålet og grammatikken; Sproghistorie og modersmålskundskab; Sprogrigtighed – sprogvurdering – sprogregulering; Fremstillingskunst og praktisk sprogfærdighed; Retningslinjer for en reform af den sproglige opdragelse.
- 5 Karen Skovgaard-Petersen i artiklen „Non scholae, sed vitae. En programmerklæring for latinundervisningen ved Sorø Akademi“ i *Uddannelseshistorie* 1991, s. 243-251.
- 6 Peter Zeeberg: *Stephanius' „Colloquia Familiaria“ (København 1634) og den humanistiske skolekollokviegenre i Museum Tusculanum*, årg. 1982, København 1983, s. 165-211.
- 7 Kristian Jensen: *Latinskolens Dannelse. Latinundervisningens indhold og formål fra reformationen til enevælden*. Museum Tusculanums Forlag, København 1982. Om reformen 1632, specielt s. 163 og 206 f.
- 8 Beskrevet af Vibeke Winge og Ole Feldbæk i: *Dansk Identitetshistorie I* (1991).

- 9 Her gengivet fra E. Spang-Hanssens afhandling: „Madvig og Københavns Universitet“ i *Johan Nicolai Madvig. Et mindeskrift*, II (1963), s. 222.
- 10 De to citater er her gengivet fra O. Svanholt: *Bøger og Metoder i Dansk Fremmedsprogundervisning* (1968) s. 33 og 55.
- 11 Otto Jespersen: *Sprogundervisning* (1901), s. 7. O. Svanholt har i sin bog fra 1968 et kyndigt kapitel – med en positiv indstilling til Jespersens indsats: „En ræsonnerende gennemgang af Otto Jespersens metodik“ (s. 232-249). – I bogen *Skolefag i 100 år*, udg. 1995 som markering af Danmarks Lærerhøjskoles Biblioteks 100 års jubilæum (red. Vagn Oluf Nielsen), har Kirsten Haastrup og Niels Haastrup skrevet artiklen „Fremmedsprog som talesprog – engelsk som internationalt sprog“ (s. 33-48).
- 12 Se bl.a. Chr. Flagstads artikel „Den pædagogiske Værdi af Undervisning i fremmede Sprog“, *Vor Ungdom*, 1915, s. 1-21.

Datidens tosprogede København

– learning by doing

Af Svend Aage Outzen

Når unge mennesker nu til dags lukker op for radioen eller fjernsynet, er der store chancer for, at det, de vil få at høre, er engelsk. Det samme gælder, hvis de går i biografen eller bare tænder for deres *discman*. De unge forstår det, sådan da. Og skulle de på gaden møde en, der spurgte om vej på engelsk, ville de nok også kunne give vedkommende svar på et forståeligt engelsk. Selvfølgelig!

Dette bombardement med engelsk, i medierne, i reklamer, overalt, får nogle til bekymret at spørge, om ikke vi er på vej til ganske at fordærve og på længere sigt helt at undergrave vort eget danske sprog, så det til sidst forsvinder. Men kyndige folk – bl. a. fra Dansk Sprognævn – beder os slå koldt vand i blodet. Dansk har oplevet endnu hårdere pres, og det har overlevet endda.

Tosprogethed er ikke noget nyt

Går vi tilbage i tiden til midten af 1700-tallet, møder der os et København, hvor 20-25% af befolkningen havde tysk som deres daglige *hjemmesprog*, og blandt dem fandt man særdeles mange, der havde status, magt og indflydelse i samfundet. Det var et faktum, man måtte tage i betragtning, når man skulle se sig om efter en læreplads eller en levevej, for uden at kunne tysk på et eller andet plan kom man ingen vegne.

At tysk havde fået en så fremtrædende plads, og at tysktalende i den grad satte deres præg på bybilledet, var der mange grunde til: Vi var nærmeste naboer og er

altid rendt ud og ind hos hinanden – for det meste på fredelig vis. Navne som Schultz og Schmidt fylder godt i danske telefonbøger; tilsvarende fylder danske -sen-navne godt i telefonbøgerne i Lübeck og Hamborg.

I middelalderen tiltrak København som handelsplads mange tyskere. De leverede bl. a. de store mængder af salt, der var nødvendige i forbindelse med sildefiskeriet, og aftog tilsvarende mængder saltet sild til videresalg. Det var et udpræget sæsonbundet fænomen, men nogle blev altid hængende af en eller anden grund. Det samme gjaldt håndværkere, der enten var kommet hertil af egen drift, eller som var „indkaldt“, fordi de sad inde med færdigheder og specialviden, man havde brug for heroppe nordpå. Mange håndværkerudtryk vidner herom; det er fx ikke tilfældigt, at vi saver med en „fukssvans“, prikker huller med en „dorn“ eller indfatter døre og vinduer med en „gerigt“.

Reformationen i begyndelsen af 1500-tallet knyttede også tætte bånd til de nord- og mellemtyske universitetsbyer. Mange unge danske rejste ud og fik deres uddannelse dér, ligesom teologer fra kredsen omkring Luther kom til Danmark i perioder for at bistå med indretningen af den nye kirkeordning. Som eksempel kan nævnes *Johannes Bugenhagen*.¹

Trediveårskrigen i Tyskland 1618-48 sendte en sand flygtningebølge nordpå, herunder mange studerende, der flygtede fra krigens rædsler, fra nedbrændte byer og ødelagte universiteter i Nordtyskland. De tog turen over Østersøen til det mere sikre Danmark, der også var indstillet på at hjælpe betrængte trosfæller. Mange fortsatte det afbrudte studium ved Københavns Universitet, hvad der ikke bød på særlige problemer, idet universitets sproget her som alle andre steder var latin. Heller ikke ude i byen stødte man på sproglige vanskeligheder.

Medvirkende til den stærke tyske tilstedeværelse i Danmark – navnlig i København, men også i rigets andre større byer – var den omstændighed, at de danske konger ved Ribe-aftalen 1460 var blevet hertuger over den tysktalende provins *Holsten*. Tysk var dermed blevet et fuldgældigt sprog i riget, og det krævede en to-sproget administration. Således samledes administrationen af „Kongens Tydske Lande“, dvs. alt syd for Kongeåen, efterhånden i *Tyske Kancelli*, som lidt efter lidt også overtog de udenrigske anliggender og blev det højst rangerende administrative organ, hvilket gav dets medarbejdere høj status.

At sproget tysk fik en høj position hang også sammen med, at kongehuset havde sine rødder i det tyske: Oldenborgerne – og før dem Erik af Pommern og Christoffer af Bayern. Endvidere blev dronningerne næsten uden undtagelse hentet fra tyske, især nordtyske småstater. Og en dronning kommer ikke alene; hun medbringer sin egen hofstab. Igen folk med status. Og selv om kongerne i princippet

forstod og talte dansk, var hofsproget tysk op til Frederik 6.; først under Frederik 7. (1848-63) blev hoffets sprog dansk.

Hertil kom, at hæren for en stor del bestod af hvervede soldater af mange nationaliteter – ikke altid Vorherres bedste børn – men helt overvejende folk, der var rekrutteret i de nordtyske lande, idet der årligt blev sendt hvervekommissioner derved. Store dele af officerskorpset var tysk, og hærens kommandosprog var tysk indtil 1773.² Det må have været en prøvelse for de danske bønderkarle, der blev udskrevet på godserne landet over, men de fik i hvert fald lært at reagere rigtigt på kommandoordene.

At noget er blevet hængende, har vi et digterisk eksempel på i Holbergs komedie *Jeppe på Bjerget*, hvor Jeppe i sin begyndende brændevinsrus hos Jacob Skomager mindes krigstidens trængsler: „Das ging fordyvlet zu, Jacob, du kanst wol das ihukommen; ich kan nicht negten, dass ich jo bange war in dat Slag“ (Akt I, scene 6).

På den baggrund siger det sig selv, at den tyske tilstedeværelse i en by som København var massiv. To rent tyske kirker var der – St. Petri og senere „Friedrichs Deutsche Kirche“, nu Christianskirken på Christianshavn. Desuden blev der prædikeret skiftevis på dansk og tysk i Vor Frelzers Kirke, Garnisonskirken og Kastelskirken. Og det var jo ikke folk fra samfundets bund, der kom i disse kirker, tværtimod. Derfor oplevede man også, at mange danske familier ønskede at tilhøre fx den tyske St. Petri menighed – det var der status i!

1700-tallet var i Danmark generelt en åben og kosmopolitisk tid, hvor man fx kunne „håndplukke“ et finansgeni som H. C. Schimmelmann, der var købmandsøn fra Pommern, til at styre og sanere det dansk-norske riges finanser, en Bernstorff – af hannoveransk landadel – til at varetage udenrigspolitikken, og en fransk marskal til at reorganisere hæren. Begreberne „fædreland“ og „patriot“ defineredes anderledes dengang; et „fødestedskriterium“ kommer først ind i billedet senere.³

Man – især unge mænd af overklassen – kunne dengang bevidst stile mod en statslig karriere, tilegne sig solide sprogkundskaber, studere jura, statsvidenskab og økonomi, se sig godt omkring i Europa og så begynde at søge et attraktivt job i diplomati eller administration ved et eller andet fyrstehof. Og da Danmark-Norge dengang var en ganske betydelig magt i Nordeuropa, var det et attraktivt sted at søge hen. Alt i alt førte det til, at mange af de indflydelsesrige poster – på et tidspunkt næsten alle – var besat udefra eller med holstenere. Medvirkende hertil var også, at kongemagten havde trådt den gamle danske adel eftertrykkeligt over tæerne ved enevældens indførelse 1660. Den gensidige tillid var derfor ikke overvældende.

Hvordan lærte de det dog?

Det er klart, at når den tids unge københavnere gik ud, fx i forretninger, til arbejde eller på et offentligt kontor, kunne de ikke undgå at løbe ind i situationer, der krævede, at de kunne klare sig på tysk. Og tysk var et særsyn i de få eksisterende skoler. Der var latinskolerne, men de gav sig ikke af med undervisning i moderne sprog; og der var den kirkeskole, der var knyttet til St. Petri, men dens elever kunne tysk i forvejen.

Hvordan fik de andre det lært? For det gjorde de jo. Der er beretninger om tyskere, østrigere og hollændere, der kom hertil og nærmest fik indtryk af, at de blot var kommet til en anden tysk provins, for de kunne klare sig med tysk overalt.⁴ Ikke alle de tilvandrede viste lige stor lyst til at tilegne sig dansk – hvad skulle man også det for? Det gik jo udmærket alligevel. Nogle gjorde et alvorligt forsøg, men beklagede sig over, at det var næsten umuligt at komme til at tale dansk med folk og øve sig i sproget, fordi den tiltalte straks slog over i tysk, når han stod over for en tysktalende.

Men sprogundervisning var ikke nogen offentlig opgave; ville man kommunikere med udlændinge, måtte man selv se at få lært sig det fornødne. Det gjaldt også de stræbsomme unge mennesker, der fx forberedte sig til en embedskarriere gennem et jurastudium ved universitetet. Det faglige kunne man lære her, men de sprogkundskaber, der var nødvendige for at kunne færdes på de bonede gulve, måtte man erhverve på anden måde. Her var i hvert fald fransk et *must*, og vel at mærke ikke blot til husbehov, men til perfektion. Dette kunne opnås, hvis der i tide blev sat ind i hjemmet med en privat informator eller hovmester. Hvis det altså var et hjem, der havde tradition for og råd til noget sådant.

Man undres over, at kommunikationen også fungerede på tysk mellem jævne mennesker, der ikke havde deltaget i skolegang eller haft private huslærere. Vibeke Winge skriver i sin disputats om forholdet mellem dansk og tysk i tiden 1300-1800, at det tysk, der taltes, langt op i tiden var nedertysk, også kaldet plattysk. Hun mener, at med de mange lydige sammenfald med dansk og den enklere grammatik – bl. a. kasussammenfald – var det ikke noget stort problem umiddelbart at forstå hinanden. Det spiller nok også ind, at den sproglige tolerance ikke mindskes, når der er udsigt til en god handel.

Vore dages tysklærere ville nok rynke panden over en del af det, der blev sagt, men man klarede sig med en forenklet grammatik. Nedertysk var længe så at sige et *lingua franca* i hele Nordeuropa.⁵ Efter reformationen blev højtysk mere dominerende, og nu blev det lidt sværere, men også det klarede man, så en tilrejsende

tysker ikke følte noget sprogproblem i København.

Man kunne begå sig overalt, men hvordan? Hørte man til nederst i samfundspyramiden, har man nok – som bondesoldaten Jeppe – været henvist til den udelukkende imitative metode. Man hørte sproget, lærte efterhånden betydningen af ord og vendinger, kunne genkende dem og genbruge dem. Ikke på noget højt, endelige perfekt niveau, men det kunne fungere.

Havde man mulighed for at gå mere systematisk til værks, gik man til en sprog-lærer. De fandtes i flere niveauer. Mange af de tyske underofficerer, der måske havde stiftet familie her i landet, blev her efter endt tjeneste, og en del af dem nedsatte sig som sprog-lærere i tysk. Det var næppe den højere pædagogik, der her blev udfoldet, men noget kom der alligevel ud af det. Især i 1700-tallet begyndte der også at komme grammatikker og andre lærebøger i handelen, bl. a. som følge af den bevidste stræben efter at hævde de nationale sprogs stilling og anseelse over for latin.

I de pæne borgerfamilier ansatte man tyske tjenestepiger, og for de sociale lag højere oppe på rangstigen var en fransktalende barnepige eller guvernante en oplagt mulighed for tidlig sprogtilegnelse.

Fremmedsprog i skolen

I 1700-tallet genåbnedes Sorø Akademi som en moderne skole, hvor unge mennesker fra adelskredse kunne forberede sig til en højere karriere. Lærerne var fremtrædende pædagoger og videnskabsmænd, for størstedelen håndplukket i Tyskland eller Frankrig. Her undervistes i og på moderne sprog. Men det var for de få.

Hen mod århundredets slutning dukkede i hovedstaden de såkaldte „realskoler“ op, fx Efterslægtsselskabets Skole og Borgerdyds-skolerne. Det var den stadig mere selvbevidste borgerstand, der tog initiativet til at etablere et alternativ til latinsko-lerne, og her var der moderne sprog på skemaet – fransk især, og tysk, mens engelsk endnu kun forekom sporadisk og navnlig var af interesse for handelens folk.

Nævnes skal også „Christianis Institut“ på Vesterbro, grundlagt af den sidste tyske hofpræst som en moderne skole, et borgerligt modstykke til Sorø og Herlufsholm. Instituttet var indrettet efter de mest moderne pædagogiske principper, hvor ikke blot boglige fag som moderne fremmedsprog stod på skemaet, men også, hvad vi i dag ville kalde praktisk-musiske fag og, som det allernyeste, *gymnastik*. Skolen, der også var udstyret med legeplads, fik ikke nogen lang levetid. Den var simpelthen for dyr.

Hvad med pigerne?

Alle disse skoler var for drenge, men også for pigerne begyndte der at ske noget. Nogenlunde samtidig med Borgerdydskolerne blev Christianshavns Døttreskole etableret, og den til Petri Kirke knyttede tyske St. Petri Schule (byens næstældste, der stadig lever i bedste velgående) oprettede i slutningen af århundredet en pigeafdeling, der efterhånden – takket være en solid donation fra fru Pauline Tutein⁶ – fik egen bygning. Her var det de „kvindelige sysler“, der dyrkedes. Om pigerne fik undervisning i fremmedsprog, og hvordan de fik den, var op til familierne.⁷

Der kendes et par eksempler på energiske og stædige damer fra den periode, som *ville* lære andet og mere end disse „sysler“. De ville lære sprog; de ville læse bøger; de ville kunne følge med i, hvad der foregik ude i verden.

Den ene er *Charlotta Dorothea Biehl*, „Skriverjomfruen“, som var født i 1731. Hun havde fra ganske lille en ubændig trang til at lære og læse, og så længe hendes morfar levede, gik det godt. Men han døde, da hun var 8, og så satte den faderlige autoritet ind: Hvad skulle et pigebarn med alt det læseri?

Hun fortæller selv, hvordan bøgerne blev taget fra hende og låst inde, og der var strengt forbud mod enhver form for boglig beskæftigelse under trusler om hård korporlig afstraffelse. Men hun *ville*, så hun snød, lånte i smug bøger, læste, når forældrene sov, sugede til sig. Faderen var inspektør på Charlottenborg, hvor der lejlighedsvis opførtes franske skuespil. Det fik hun lejlighed til at overvære engang, og dermed var hendes lidenskab for teater vakt.

Men sproget var en hindring, og hvad så? Hun lånte hos en bekendt en fransk *grammaire* og en *dictionnaire* og gik i gang – og fik lært sproget så godt, at Det Kongelige Teater kunne bruge hende som oversætter. Men ikke nok med det: Hun lærte sig italiensk og spansk på samme måde, og hendes oversættelse af den spanske digter Cervantes fremstår stadig som en betydelig bedrift.⁸

Et andet eksempel fra tiden er *Friederike Brun*, datter af pastor Balthasar Munter ved Petri Kirke, en generation yngre end „Skriverjomfruen“. Familien kom hertil i 1765, hvor hun var nyfødt. Men modsat Jomfru Biehl kom hun fra et intellektuelt miljø, et hjem, hvor tidens kulturpersonligheder kom og gik, bl. a. den unge, europæisk berømte tyske digter Klopstock, der opholdt sig heroppe på et stipendium fra den danske stat. Også her var der tale om et barn, der havde en ubændig trang til at suge til sig, til at være med.

Tidligt lærte hun at læse med den tyske pædagog J.B. Basedows hjælp. Han var i København på det tidspunkt. Stavning kneb det dog lidt med.⁹ Fransk skulle også

læres, og hun fortæller, at der på det tidspunkt var tre søstre i København, der underviste i fransk. Der gik hun; hun forstod ikke alt det grammatiske, fortæller hun selv i sine erindringer, men ind kom det alligevel. Derhjemme kom der en huslærer og læste latin med storebroderen – der i øvrigt senere blev Sjællands biskop. De læste Ovid, mens hun sad i samme værelse og skulle øve sig i skønskrift. Hun fulgte med i, hvad de lavede, og igen: Al den grammatik, der blev talt om, begreb hun ikke et muk af, men ord og vendinger, versenes rytme blev hængende.

Læreren opdagede, at hun læste rigtig pænt latin, og spurgte faderen, om han ikke godt måtte undervise også hende, men her satte faderen grænsen: „Hun skal ikke gøres til et lærd Tossehoved!“ Men moderne sprog, det var i orden, så hun kom til ud over fransk også at beherske italiensk og sågar noget engelsk og spansk. Hun blev rigt gift, fik fem børn, men færdedes helst på årelange rejser i Europa, lærte det meste af den europæiske kulturelite at kende personligt. Hun færdedes hjemmefrem i den dansk-tyske kunstnerkoloni i Rom, skrev selv både beretninger og digte, indtil hun efter pres fra manden, den rige handelsmand Constantin Brun, vendte hjem til København, hvor hun så til gengæld „holdt salon“ i hjemmet i Bredgade og på landstedet Sophienholm, samlede tidens europæiske navne og målbevidst understøttede danske digterspirer som fx Baggesen, Oehlenschläger og Heiberg.

Dansk litteratur udgivet på tysk

Sådan fik man, hver på sin måde og sit niveau, lært sprog i en tid, hvor skolen ikke underviste i den slags. Dansk overlevede trods det massive pres fra tysk – et pres og en fristelse, der var så stor, at danske digtere ikke kunne lade være med at skæve til det store tyske marked.

Baggesen blev det bebrejdet, at han aldrig rigtig fandt ud af, om han ville være tysk eller dansk digter; Oehlenschläger opfattede sig selv som *også* tysk digter;¹¹ hans værker udkom på tyske forlag i hans egen oversættelse, undertiden endda før de udkom på dansk, og H. C. Andersen lod sig gerne fetere ved tyske fyrstehoffer og skylder vel til dels sin verdensberømmelse, at hans eventyr blev kendt gennem tyske oversættelser.

Almene bøger på fremmedsprog var også formidlere

Indtil nyere tid har fremmedsprog og pædagogik levet deres liv hver for sig. De fremmede sprog blev primært betragtet som kommunikationsmidler i samfundet og ikke som fag i skolen, og først i 1900-tallet opnåede almenpædagogikken anerkendelse som videnskabsfag. Fremmedsprog var derfor i mange århundreder noget, man lærte sig gennem remser og terperi. Kun i de øverste sociale lag var der adgang til direkte kontakt med det fremmede sprog gennem dannelsesrejser o. lign.

Af de fremmede sprog var især det tyske sprogs påvirkning indtil midten af 1800-tallet stor i Danmark. Det betød, at mange bøger, der blev læst i Danmark, kom fra Tyskland. Et eksempel herpå er Ludvig Holbergs filosofisk-fantastiske roman *Niels Klims underjordiske Rejse* fra 1741. Holberg havde ved at skrive romanen på latin sigtet mod en hurtig international udbredelse, og den blev da også straks oversat til en række sprog, i selve udgivelsesåret til tysk, hollandsk og fransk, men først året efter til engelsk og dansk.



Nicolai Klims Unterirdische Reise

worinnen eine ganz
Neue Erdbeschreibung
wie auch eine
umständliche Nachricht
von der fünften Monarchie
die uns bishero ganz und gar unbekant
gewesen, enthalten ist.

Nus
Dem Bücher-Wortrathe Herrn N. Abelins
anfänglich Lateinisch heraus gegeben, 1740 aber
ins Deutsche übersezt.
Neue und vermehrte Auflage.

Copenhagen und Leipzig,
verlegt Christian Gottlieb Mengel.
1748.

Bogens kritik af det pietistiske styre under Christian 6. fik den københavnske forlægger til at lade bogen trykke i Leipzig, og truslen om konfiskation ved udgivelsen var da også nær blevet realiseret. Bogens sproglige udbredelsesmønster var typisk for tiden, selv for en forfatter, som senere er blevet hyldet således:¹⁰ „Han lærte de Danske, at Dansken er fød./ At tale med Fædrenes Tunge./ Thi hjemmebrygt var jo den herlige Mjød./ Som styrkede Hjerte og Lunge.“ Sorø Akademis Bibliotek.

Denne ikke formaliserede form for fremmedsprogstilegnelse viste sig dog i nyere sammenhæng efterhånden utilstrækkelig. Tilbuddet om at lære sprog måtte i et demokratisk samfund gøres alment tilgængeligt, og til det formål måtte der skrives lærebøger. I overensstemmelse med denne holdningsændring blev det i uddannelsespolitik langsomt, men sikkert god tone at mene, at hvis eleverne ville og kunne lære fremmedsprog, skulle de også i praksis have mulighed for at tilegne sig dem inden for skolens rammer.

Og så sent som i 1842 kunne J. L. Heiberg, forfatter, kritiker, teaterchef og frygtet og respekteret smagsdommer, lege med tanken om, at det måske ville være det mest hensigtsmæssige at gøre tysk til Danmarks officielle sprog – det kunne alle jo alligevel, og det ville gøre kommunikationen så meget enklere.¹²

Sådan gik det som bekendt ikke, men historien kan lære os, at sprog – eller færdighed i at kommunikere med folk, der taler et andet sprog – godt kan læres, hvis vilje og motivation er til stede, også selv om formaliseret, skemalagt undervisning ikke er lige ved hånden, og navnlig, at modersmålet ikke forgår, selv om påvirkningen udefra er stærk. Tværtimod: Det består og beriges derved!

Noter

- 1 Johannes Bugenhagen (1485-1558) var teolog og en af Luthers nærmeste medarbejdere. Han blev den danske kirkes organisator, idet han 1537 blev kaldt til København for at bistå med udformningen af den nye kirkeordinans. Han indviede de første lutherske biskopper herhjemme og virkede også en tid som professor ved Københavns Universitet.
- 2 Se fx V. Winge: *Dänische Deutsche – deutsche Dänen. Geschichte der deutschen Sprache in Dänemark 1300-1800* og *Dansk Identitetshistorie*, bd. 1, s. 186.
- 3 *Dansk Identitetshistorie*, bd. 1, afsnittet *Fædreland og Indfødsret*, s. 111ff.
- 4 Se *Dansk Identitetshistorie*, bd. 2, s. 111ff.
- 5 Se fx V. Winge: *Pebersvend og Poltergejst*, s. 23.
- 6 Hendes portræt kunne ses på 20 kr.-sedlen.
- 7 Se også Lehmann, Frosell og Prætorius: *Die St. Petri Schulen in Kopenhagen 1575-1975*, s. 44ff, Kopenhagen 1975.
- 8 Se D. Biehl: *Et ubetydeligt levnedsløb*, s. 31. Se også Pil Dahlerups indledning til *Pigeopdragelse*.
- 9 Se Friederike Brun: *Morgendråmmenes sandhed*, kap 3.
- 10 Chr. Wilster (1797-1840): *Før var der knapt skrevet paa Dansk en Bog*; her gengivet efter Modersmål-Selskabets Årbog 1999,
- 11 Se også *Text & Kontext*, Sonderreihe, Bd. 14; Lohmeiers artikel *Adam Oehenschlägers Ruhm in Deutschland*, Kopenhagen und München, 1982.
- 12 Se fx *Dansk Identitetshistorie*, bd. 2, s. 149.

Lærebøgerne i fremmedsprog

Af Signe Holm-Larsen

Lærebøger til fremmedsprog er en naturlig sag for dem af denne artikels læsere, der har gået i dansk skole – ikke noget at undre sig over. Hvordan skulle man ellers have lært engelsk, tysk, fransk eller de andre fremmedsprog, man i tidens løb har givet sig i kast med?

De fleste af os har igennem skoletiden prøvet at have et ambivalent forhold til lærebøgerne – også dem i fremmedsprog. De har på den ene side været støtten, man diskret kunne skæve ned i, når læreren overhørte, men de har også været åget, som tvang én gennem oversættelse og stiløvelser, førend bøgerne kunne lægges i skoletasken, klar til den næste dags arbejde.

Alligevel, eller måske netop derfor: Lærebøger er ikke noget, man umiddelbart lægger bag sig som voksen. Prøv at lade tankerne gå tilbage til den første lektions fascination, hvor døren blev åbnet på klem til en ny og ukendt verden – I can hop, I can run...¹, Karl spielt Klavier...², À la maison...³. Nye ord og nye lyde invade rede ens verden.

Lærebøger som tidens spejl

Lærebøger er menneskeværk. Også i fremmedsprogsundervisningen er de skrevet af mennesker – næsten altid fremmedsproglærere, der brænder for sagen – for andre mennesker, oftest børn med åbent sind. Netop derfor bærer lærebogsforfattere et tungt ansvar for, at den verden, der åbner sig for eleverne, er værd at lære at kende. Let nok er det at videreføre egne mere eller mindre holdbare opfattelser af mennesker og skikke i det land, hvis sprog eleverne skal lære gennem brug af bogen.

Sværere er det at skabe nøgterne, velafvejede og alligevel engagerende lærebøger.

Som udgangspunkt er lærebøger tænkt som en hjælp til lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, men de har ikke så sjældent taget over og er blevet mere styrende, end godt er. Styringen er kommet til udtryk på forskellig vis. Det kan være i et forord eller i en mere detaljeret lærervejledning. Det kan også ske, ved at det er lykkedes materialet at indtage en dominerende position på markedet, eller ved at underviserne har glemt at sætte spørgsmålstejn ved den anviste rækkefølge af stoffet.

Lærebøger afspejler altid værdibestemte opfattelser hos forfatterens person, hos hans eller hendes omgivelser og i samfundet generelt. Derfor er det værd at se nærmere på, hvilke værdibegreber i samfundet lærebøgerne spejler. Ønskes vægten lagt på grammatisk korrekt sprogbrug, eller er det væsentligste kommunikationen? Når der kommunikeres, er det så nok blot at snakke løs, eller skal der også tænkes over både indhold og form på det, der bliver sagt?

Eksempler på, at lærebogsforfatteres værdiopfattelser har haft rammesættende virkning for valg af deres værkers indhold og metoder, er legio. Her skal blot citeres de indledende bemærkninger af forordet til en populær begynderbog i fransk:⁴ „Formålet med udsendelsen af Elementært Fransk er at stille en *let* lærebog til rådighed for undervisningen i realklassen, en lærebog, der uden at slå af på fordringerne om et oplysende og interessevækkende indhold, frembyder tekster, der i sproglig henseende er så let tilgængelige, at de giver mulighed for en rolig og forsvarelig gennemgang af det anordnede pensum.“

Havde forordet i bogen ikke tilføjet årstal for 1. udgave, kunne disse bemærkninger i sig selv omtrentligt datere bogen: Vi befinder os stadig i den eksamensorienterede skole, hvor det at nå pensum er et af de basale værdibegreber for både forfatterne og de lærere, der vælger at benytte den. Ord som „anordnede“ afspejler den respekt, man skylder samfundets autoriteter, som i dette tilfælde er dem, der har fastsat eksamensbestemmelserne.

Den her benyttede måde at lette teksterne på er bearbejdning. Forfatterens forsikringer om det interessevækkende indhold kan dog tyde på, at selv om de har fundet tekstbearbejdningen nødvendig, har de også følt behov for at forsvare den. Og teksterne og det ordforråd, de bygger på, udgør bogens centrale element foruden det grammatiske stof. Hverken det første forord eller tilføjelsen ved sjette oplag i 1964 indeholder betragtninger om det talte sprog, selv om begrebet samtale ikke var noget, der havde sneget sig ind ad bagdøren med de nye prøveformer i 1961. Det havde allerede længe haft plads i bestemmelserne.⁵

Der er således ikke megen tvivl om værdigrundlaget i denne lærebog, som principielt er målrettet mod tekstforståelse efter oversættelsesmetoden, mens overvejelser om en kommunikativ franskundervisning glimrer ved deres fravær.

Fremmedsprogs pædagogiske principper og tendenser

Fra ca. 1900 blev fremmedsprogsundervisningens pædagogiske dilemmaer stadig tydeligere. Det var ikke længere nok, at ens elever fik noget lært; man interesserede sig også for, hvordan de lærte det, og man blev stadig mere optaget af at finde veje, der kunne gøre tilegnelsesprocessen mere hensigtsmæssig. Døren var åbnet for fremmedsprogs pædagogikken.

De ældste lærebøger



Fremmedsprogsundervisningens oprindelse fortoner sig tilbage i en fjern fortid. Fra antikken bevidner skriftlige kilder, at unge romere som en væsentlig forudsætning for deres senere karriere måtte lære fremmedsprog – i hvert fald græsk. Denne undervisning blev ofte formidlet af en græskfødt slave indkøbt til at undervise ejerens børn. At den ikke var bogløs, ved vi fra antikke relieffer mv.

Dette stenrelief fra ca. 200 e.Kr., der er fundet ved Neumagen nær Mosel, er formentlig et gravmæle rejst af velhavende romerske forældre over deres døde barn. Bogrullerne behandles med varsomhed. Relieffet befinder sig nu på Rheinisches Landesmuseum, Trier.

Det strukturelle og det funktionelle sprogsyn

Fremmedsprogsundervisningen er karakteriseret ved to afgørende forskellige betragtningsmåder om, hvordan den enkelte lærer fremmedsprog. På den ene fløj findes lærebøger, der med hensyn til valg af tekster og opbygning af grammatisk progression er set ud fra en overvejende strukturel synsvinkel, hvor det sproglige arbejde er tilrettelagt ud fra deduktive metoder. Lærebøger af denne type – og de fremmedsprogsmetodikker, de er udtryk for – kan benævnes strukturalistiske, når de betragter det sproglige system som det væsentligste område i undervisningen.

På den anden fløj træffes de lærebøger, der primært lægger vægt på funktionelle aspekter, bl.a. ved at sats på, at den lærende kan bruge sproget produktivt, og hvor det sproglige arbejde overvejende foregår induktivt. Dette skifte til en mere funktionel tilgang til fremmedsprog blev udløst i 1880'erne af reformbevægelsen „Quousque tandem“⁶, startet af den tyske fonetiker Viëtor, jf. Vagn Skovgaard-Petersens artikel „Da fremmedsprog blev skolefag“ s. 62-63.⁷

Principperne for en funktionel fremmedsprogsundervisning, der blev præsenteret af Otto Jespersen i 1886 på det nordiske filologmøde i Stockholm, hvor en nordisk afdeling af reformbevægelsen blev stiftet, omfatter følgende fem hovedpunkter:

- Det talte og ikke det skrevne sprog danner grundlag for undervisningen
- Teksterne skal selv på begyndertrinet være meningsfulde
- Udtale angives ved lydskrift
- Grammatikundervisningen begrænses til det centrale og præsenteres ved sproglagttagelse
- Oversættelse reduceres til det mindst mulige, ved at der søges etableret en direkte forbindelse mellem ord og begreb hos den lærende

Denne opfattelse af, hvad funktionel fremmedsprogsundervisning er, er i dag bedst kendt under betegnelsen „den direkte metode“. Men den kendes også som „lydskriftmetoden“, „den naturlige metode“, „den imitative metode“ og „reformmetoden“. Uanset navn har den sat sig tydelige spor i udformningen af lærebøger til fremmedsprogsundervisning i Danmark i det følgende århundrede.

Den direkte metode har dog også været mål for kritik, bl.a. begrundet i, at den især for unge og voksne ikke i tilstrækkelig grad tilgodeser voksnes kognitive læringsmønstre. Denne kritik blev bl.a. udtrykt af den danske sprogpædagog Otto Svanholt således:⁸ „Det kan ikke nægtes, at Jespersen havde visse yderliggående og urealistiske synspunkter. Han gjorde sig således overdrevne forestillinger om lydskriftens anvendelighed, på hvilket punkt end ikke hans ivrigste tilhængere kunne følge ham. Hvad oversættelsen angår, så fik den i praksis, især i løbet af tyverne og trediverne større og større råderum. I begyndelsen forsøgte ganske vist ikke så få sproglærere at gennemføre den direkte metode i dens fulde strengthed; men man konstaterede efter nogle års forløb, at den kunne medføre unøjagtigheder og ufuldkommenheder i indholdsforståelsen. Man gik derfor over til at bruge oversættelsen som kontrol i større udstrækning, end Jespersen havde forudset.“

Øget behov for brugssprog

Anden Verdenskrig bragte en øget motivation for at kunne fremmedsprog, især engelsk. Også fransk var genstand for en positiv interesse, mens det modsatte var tilfældet for tysk. 1950'erne blev endvidere en periode, hvor internationale relationer blev en realitet for bredere kredse i befolkningen, dels politisk på grund af bestræbelserne på at forebygge en tredje verdenskrig, dels trafikalt, fordi turismen nu atter kunne begynde at udfolde sig, og dels gennem tv's voksende udbredelse, hvor fremmedsprogede informationer efterhånden blev dagens ret ved mange danske afterborde. Alle disse tendenser øgede samfundets behov for, at alle dele af befolkningen fik adgang til at tilegne sig fremmedsprog som brugssprog.

På trods af denne udvikling var det imidlertid stadig almindeligt, at man endog i engelsk praktiserede en oversættelsesorienteret undervisning, hvor stofvalget var detailplanlagt af forfatterne; i visse tilfælde, fx i København, tillige approberet af de kommunale skolemyndigheder. I praksis var stofvalget under alle omstændigheder stadig hævet over enhver diskussion mellem lærere og elever.

En mere gennemtænkt udformning af de følgende års lærebøger til fremmedsprogundervisning skyldtes vel især, at begrebet fremmedsprogspædagogik langsomt vandt indpas i undervisningens praksis i 1970'erne. Begrebet er i den Store Danske Encyklopædi defineret som et „forskningsfelt, som belyser de faktorer, der har indflydelse på tilegnelsen af et fremmedsprog“.⁹ Der fortsættes: „Fremmedsprogspædagogik er efter sin art tværvideenskabelig og bygger på fx lingvistik, pragmatik, psyko- og sociolingvistik og kognition“. De nævnte lingvistiske og pæ-

Principper omsat til praksis

Forord til første Oplag.

Stoffet til denne Bog er for største Delen hentet fra en Del forskellige Samlinger af engelske Nursery Rhymes og lignende Bøger; desuden har vi benyttet flere engelske og amerikanske Skolebøger og Beljame's samt Vietor og Dörr's Læsebøger. Ved Udvalget og Ordningen har vi søgt at vise Muligheden af at finde underholdende Stykker, der med umærkelige Overgange gaar fra den simpleste og letteste Udtryksmaade til mere sammenhængende Fremstilling, saaledes at grammatiske Hensyn paa den ene Side ikke faar Lov til at tage Magten fra Indholdet, paa den anden Side dog heller ikke trænges helt til Side. Anvendelsen af sammenhængende Texter fra første Færd rummer ved Siden af store Fordele en Fare for Usikkerhed i Glosekundskab, som vi tror udtrykkelig at burde gøre opmærksom paa; saa meget nødvendigere bliver det derfor at kræve Textens enkelte Ord skarpt opfattede efter deres Betydning.

Allerede i 1895 eksemplificerede Otto Jespersen med Chr. Sarauw som medforfatter sine ideer i denne slidstærke begynderbog Engelsk Begynderbog (1899). Forordet rummer flere betragtninger, som er af interesse for de kommende års diskussion om den direkte metodes bæredygtighed. Hvad angår balancen mellem tekstens indhold og den sproglige form, understreger han bestræbelserne på at „finde underholdende Stykker, der med umærkelige Overgange gaar fra den simpleste og letteste Udtryksmaade til mere sammenhængende Fremstilling, saaledes at grammatiske Hensyn paa den ene Side ikke faar Lov til at tage Magten fra Indholdet, paa den anden Side dog heller ikke trænges helt til Side.“ Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

dagogisk-psykologiske områder bidrog hver på sin måde til at gøre lærebøgerne til fremmedsprog mere velegnede til at formidle et brugssprog.

Mod en kommunikativ fremmedsprogsundervisning

Hånd i hånd med udbygningen af fremmedsprogspædagogikken blev der således udviklet kommunikative metoder og lærebøger, der lagde vægt på, at eleverne lærer at bruge sproget i reelle samtalsituationer.

Sproglæreren tages ved hånden

1.

*Retskrivning.*

I can hop. I can run.
See me hop! See me run!
It is fun, fun, fun!

I can hop on one leg.
Can you? Yes. Let me
see if you can. Yes, that
is very good.

Udtale.

ai kån hâp. ai kån ran.
si· mi· hâp! si· mi· ran!
it iz fân, fân, fân.

ai kån hâp ån wân leg. kån ju·? jes. — let mi· si·
if ju· kån. jes, ðåt iz veri gud.

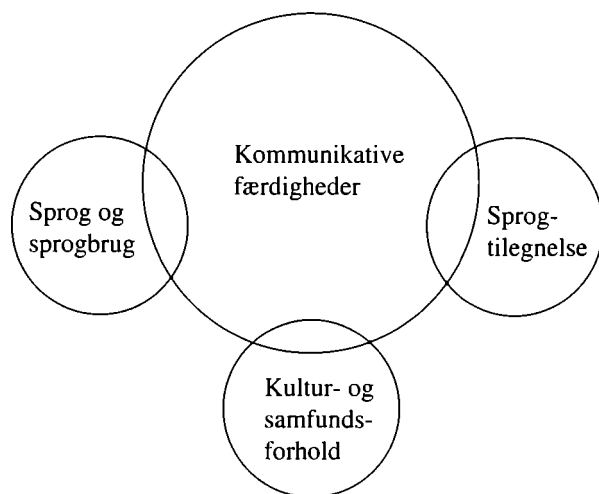
Bogens første tekst er et klart udtryk for Otto Jespersens tænkning; jf. dette uddrag af forordet i Engelsk Begynderbog: „Vore Texter er ogsaa af den Beskaffenhed, at egentlig Oversættelse kun behøver at udfylde en forholdsvis ringe Del af den Tid, der kan anvendes paa Strykkernes Indøvelse; temmelig tidlig vil Undervisningen for en stor Del kunne foregaa paa Engelsk, i Form af Spørgsmaal og Svar om Indholdet, Genfortælling, Omsætningsøvelser...o. desl.“

En tidlig Roman Jakobson-inspireret definition af begrebet kommunikation lyder således¹⁰: „Kommunikation er en overbringelse af en meddelelse fra en person til en anden, afsenderen og modtageren. For at kommunikationen kan lykkes, skal meddelelsen afpasses efter afsenderens og modtagerens sum af fællesviden, konteksten; den skal formidles i et sprog, de begge forstår, koden, og afsenderen og modtageren skal etablere og vedligeholde en kontakt, dvs. en vej ad hvilken de kan kommunikere.“¹¹ Denne beskrivelse omfatter begrebets delelementer.

En nyere beskrivelse, fremsat af Erik Poulsen og Kirsten Hastrup, lægger vægt på, hvordan kommunikationen udmøntes:¹² „De kommunikative færdigheder består i evnen til at kunne kommunikere receptivt og produktivt, hvilket vil sige at kunne forstå læste og skrevne tekster og at kunne udtrykke tanker, meninger, holdninger, følelser mv. mundtligt og skriftligt. De forskellige former for kommunikation kan siges at komme til udtryk gennem de fire færdigheder: lytte, tale, læse og skrive, hvor samtale kan anskues som en blandingsform imellem lytte og tale.“

De kommunikative færdigheder er et af de fire områder i CKF'erne¹³ for fremmedsprogsundervisningen i folkeskolen. Forfatterne ser relationerne mellem de fire områder således:

Fig. 1 Faktorer i kommunikativ kompetence



Modellen angiver samspillet mellem de fire områder, hvor de „kommunikative færdigheder“ både er det største og det centrale område, mens de øvrige dels kan indgå i en integreret enhed med de kommunikative færdigheder, dels udgøre selvstændige delmål. Fra Erik Poulsens og Kirsten Haastrups Målfokuseret evaluering i engelsk.

På samme måde som andre sprogpædagogiske tendenser, fx det kommunikative sprogsyn og den direkte metode, kom til dansk fremmedsprogsundervisning efter inspiration fra udlandet, blev det efterhånden tydeligt, at danske forlag med hensyn til lærebøger i fremmedsprog i høj grad hentede ideer i andre vesteuropæiske

lande. Det gælder eksempelvis engelsksystemet *English in Action* fra Tyskland i slutningen af 1970'erne, tysksystemet *Geradeaus* fra Sverige i 1974 og fransksystemet *On parle français* ligeledes fra Sverige i 1967. Disse systemer, der alle var kommunikative i deres sigte, blev tilpasset dansk uddannelsestradition, men bevarede deres grundlæggende sprogsyn og opbygning.

Man kan sammenfattende sige, at lærebogssystemer til fremmedsprogsundervisning i 1900-tallets sidste årtier udviste stadig flere fælleuropæiske træk, kraftigt understøttet af Europarådets forskning og formidling på området. Bestræbelserne har alle understøttet det kommunikative sprogsyn, som p.t. må betragtes som altdominerende i vesterlandsk fremmedsprogsundervisning.

Fra undervisning til læring

Nogle sprogpædagoger opdeler videre de kommunikative metoder i „tidligere“ og „nyere“ kommunikative strømninger. Karakteristisk for de nyere strømninger, som satte ind fra 1970'erne, er begreber som *autonomi*, dvs. at deltagerne i størst muligt omfang ansvarliggøres i forhold til deres egen læreproces, og den *interkulturelle dimension*, hvor der lægges vægt på den kulturformidlende del af fremmedsprogsundervisningen.¹⁴ De to begreber er ikke forbeholdt fremmedsprogpædagogikken, men forbundet med generelle pædagogiske temaer som internationalisering og det omdiskuterede AFEL-princip, der har gyldighed for skolens samlede virksomhed¹⁵. Med autonomibegrebet indtræder en forskydning af tyngdepunktet fra lærerens undervisning til elevens læring, også i fremmedsprogsundervisningen.

Af andre væsentlige tendenser bør nævnes fremmedsprogsundervisningens diskursdimension, som kom til i 1980'erne. De nye tendenser belyses eksempelvis af overskrifterne i det fagdidaktiske værk *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*¹⁶, der med overskrifter som „A Discourse Perspective on the Foreign Language Classroom“, „Focus on the Learner“, „Focus on the Teacher“ og „Goals, Methods and Strategies in the Foreign Language Classroom“ sætter fokus på læringsprocessen og klasserumsforskning i fremmedsprogsundervisningen.

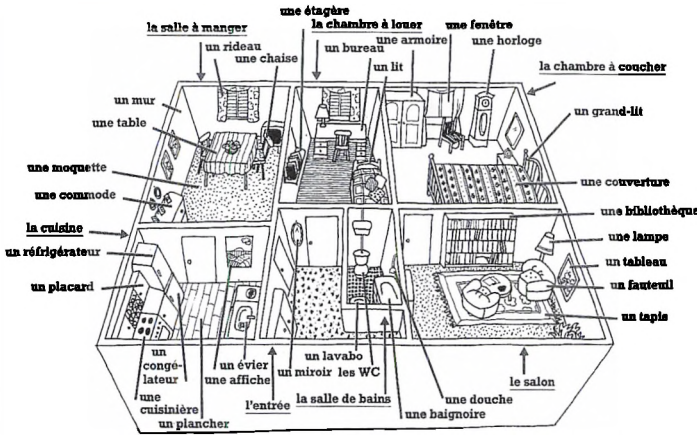
Tendenserne satte sig på forskellig vis spor i lærebøgernes udformning; på s. 88 ses et eksempel på princippet om den lærende som medbestemmende aktør i undervisningen, hvilket bl.a. indbefatter en indsats for at skabe overblik over relationerne mellem de enkelte dele af undervisningen ved henvisning til relevante supplerende elementer.

Arbejde med ordforråd

L'Appartement de Mlle Dubois

L'Appartement de Mlle Dubois est dans un petit immeuble. Il est au premier étage et donne sur la rue. L'appartement a quatre pièces: le salon, la salle à manger, la chambre à coucher et en-

core une chambre. Il n'est pas moderne, mais grand et ensoleillé. Mlle Dubois y habite depuis 15 ans.



● 30. Pardon monsieur, pour aller au stade?

à la, à l', au, aux
→ § 3

y om steder → § 21
depuis + verbet i nutid
→ § 31

un	lejlighed
un immeuble	ejendom
un étage	etage
donner sur	vende ud mod
la pièce	værelset
le salon	stuen
la	
salle à manger	spisestuen
la chambre	sovoværelset
à coucher	sovlyd
ensoleillé	dér
y	
depuis	iden, i
elle y habite	hun har boet
depuis 15 ans	der i 15 år
la chambre	det udlejede
à louer	værelse
une étagère	hyld
un bureau	skrivebord
le lit	sengen
une armoire	klædeskab
une horloge	ur (stort)
un grand-lit	hølvenden-
	mands - seng
une couver-	
ture	tæppe
la	
bibliothèque	bogreolen
une lampe	lampe
le tableau	maleriet
le fauteuil	læsesæden
le tapis	gulvtæppe
la douche	brusebadet
la baignoire	badet/badet
la	
salle de bain	badeværelset
les WC (m pl)	toiletter
le lavabo	håndvasken
le miroir	spejlet
une entrée	entre
un évier	køkkenvask
une affiche	plakat
le plancher	gulvet
le congélateur	frysere
la cuisinière	køkkenet
le placard	skabe
le	
réfrigérateur	køleskab
une commode	kommode
la moquette	væg-til-væg-
	tæppe
un mur	mur
le rideau	gardinet
la chaise	solen
le stade	stadionet

Det ses, at præsentationen af ordforrådet er inspireret af funktionelle sprogteorier, hvor det franske udtryk præsenteres ved sin genstand. Samtidig arbejdes der imidlertid også hen imod en præcis forståelse af de franske ord og udtryk, hvorfor det er muligt at tjekke den ved et hurtigt blik på de oversatte glosser i højre margen.

Overblikket over de enkelte bestanddele af modulet søges opnået gennem henvisninger til den sproglige beskrivelse af de centrale elementer, som eleven må tilegne sig. Hermed understreges, at det ikke kun er lærerens ansvar at få gennemført den grammatikundervisning, der er central for den videre læring. Fra begynder-systemet „d'Accord“.¹⁷ Dansk Skolemuseum.

Man kan undertiden komme i tvivl om, hvem der spejler hvad, og om der i relationen mellem fremmedsprogspædagogiske teorier og lærebøgernes praksis snarere er tale om historien om ægget og hønen. Det er ikke givet, at teorisiden i alle tilfælde har været først på banen – snarere tværtimod. Men det er vist nok en tredje

FREMMEDSPROGSGUNDEUNDERVISNING I DANMARK

faktor, der har præget udviklingen mest, nemlig de centrale bestemmelser beskrivelser af, hvad fremmedsprogsundervisning bør være. Disse bestemmelser har sat sig dybe spor i lærebøgernes udformning og prioriteringer.

Omsat til lærebøgernes praksis

På hvilken måde blev de mange, undertiden modsatrettede fremmedsprogspædagogiske principper og tendenser så afspejlet i lærebøgerne? Var der på både de indholdsmæssige og de sproglige felter i lærebøgernes udmøntning tale om teoretisk dækning i fremmedsprogspædagogisk henseende, eller sagde man et og gjorde noget andet?

Et udgangspunkt for iagttagelse af de enkelte delområder af en tidssvarende fremmedsprogsundervisning kan tages i den gældende læseplan i engelsk, som den beskriver undervisningens indhold i 3. forløb, der dækker 8.-9. klasse.¹⁸ Det hedder her indledningsvis: „Sproget som et kommunikationsmiddel er i centrum med øgede forventninger til en forholdsvis præcis og nuanceret brug af og bevidsthed om sproget“. Der er her altså klart tilkendegivet, at målet er en kommunikativ fremmedsprogsundervisning, men det er samtidig også sagt, at sproglige forhold er en del af den kommunikative fremmedsprogsundervisning.

Læseplanen er som i de øvrige moderne fremmedsprog disponeret i fire afsnit: kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse samt kultur- og samfundsforhold. Undervisningsvejledningen, der følger samme opbygning, rummer mange metodisk-didaktiske overvejelser, herunder anvisninger på klasserumsaktiviteter, mens undervisningsmidler bortset fra IT ikke er omtalt særskilt. Dette er måske en medvirkende årsag til, at traditionen på dette punkt også i dag er stort set uændret ude i klasserne, hvor lærebøger fortsat er en uundværlig basis for undervisningen. De fleste lærebøger i fremmedsprog lægger op til tekstlæsning, sprogligt arbejde samt mundtlig og skriftlig sprogproduktion. Af disse aktiviteter er især arbejdet med den mundtlige sprogproduktion lærerafhængigt, selv om den også i begrænset omfang praktiseres som par- og gruppearbejde.

Der er således en fundamental forskel på struktureringen af de to områder: den fremmedsprogspædagogiske teoridannelse og lærebøgernes klasserumsbestemte udformning. For at sikre, at der arbejdes hen imod et fælles mål i praksis, er det nødvendigt at bygge bro imellem dem. Dette forhold anfægtede dog næppe de tidligste lærebogsforfattere i større omfang. Når man ville skrive en lærebog, har man

kendt og handlet ud fra sin praksis som fremmedsprogsunderviser. Men langsomt medførte udviklingen inden for fremmedsprogspædagogikken, at teoriforankring blev oplevet som en nødvendig, ikke altid særlig veldefineret, men dog heldigvis i de seneste årtier stadig mere bevidst referenceramme.

I den følgende beskrivelse af de forskellige sider af fremmedsprogsundervisningen er der taget udgangspunkt i lærebøgernes realiteter, dvs. tekster, grammatiker, stiløvelser og ordbøger. Indledningsvis præciseres det nutidige grundlag for en analyse af det pågældende deltema, og dernæst vises karakteristiske eksempler herpå – nogle med flere år på bagen end andre. Lærebøgernes praksisudmøntning søges således overalt sammenholdt med nutidige teoretiske refleksioner om de pågældende emner.

Bøgernes tekster

Man kan nærme sig begrebet tekster på flere måder. I den gældende læseplan for engelsk sker det bl.a. i beskrivelsen af to af de fire CKF’områder; her er valgt undervisningens 3. forløb, som omfatter 8.-9. klassetrin (s. 15-16). Under kommunikative færdigheder tales om nyhedstekster, reklamer, noveller, digte, sangtekster, databaser, tidsskrifter og leksika, mens der under kultur- og samfundsforhold er nævnt „skønlitteratur, som kan give eleverne indsigt i levevilkår, værdier og normer i engelsktalende lande“ samt tidsskrifter, musiktekster, film og tv, hentet fra engelsksproget ungdomskultur. Teksternes anvendelse er udgangspunktet for valget heraf. Gennem årene har andre udvælgelseskriterier været præsenteret, fx litterær kvalitet (med smagsprøver på nationale klenodier), perioderepræsentation (med tekstprøver af kendte forfattere i bestemte perioder), indholdsrelevans (fx Easy Readers) og iagttagelsesmateriale for grammatiske forhold.

Easy Readers



Easy Reader-bevægelsen dukkede frem i årene op til 2. Verdenskrig som et nyt og spændende element i engelskundervisningen af både unge og voksne. Bevægelsen var international og arbejdede på at gøre klassiske værker tilgængelige for engelskelever i mange lande. Ordforklaringer var typisk placeret i marginen, altid på engelsk og ofte i form af billeder.

Det her viste eksempel er *Sherlock Holmes*-historien, *The Beryl Coronet* af Sir Arthur Conan Doyle, gengivet i Aage Sallings og Erik Hvids *Modern English*. 1. Real, (s. 14-26, 1965). Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Hvad det sidstnævnte forhold angår, kan den stramme grammatiske styring af teksternes indhold og sværhedsgrad ikke betegnes som et fænomen, der alene hører fortiden til. Også nyere lærebøger kan være med, fx E. Borks *Grundlæggende tysk for voksne*, der fremtræder som en alt-i-et bog med et bredt anlagt øvestof til begynderundervisningen i tysk.¹⁹ På næste side ses *Stück fünf*, hvor læringsmålet er indøvelse af præsens-bøjningen af verbet „haben“.

Grammatisk styret tekst

5

**Stück fünf — Heute ist Herr Flint zu langsam
(Frl. Petersen ist Hilfslehrerin)**

Der Lehrer: Wir lernen heute das Verbum *haben*, auf dänisch „(at) have“; ich mache Beispiele damit. Der Inhalt ist nicht besonders geistreich, das macht aber hoffentlich nichts. Bitte. Hier *habe* ich das Lesebuch, und hier *habe* ich das Vokabelheft.
(Zu Alf): *Haben* Sie auch das Lesebuch?

Alf (stumm).

Inge (zu Alf): *Hast* du das Lesebuch, Alf?

Alf: Ja, hier *habe* ich das Lesebuch (er læhelt zufrieden).

Der Lehrer (zu Ernst Flint): Und Sie?

Inge (zu Alf og Ernst): *Habt* ihr nicht beide das Lesebuch?

Ernst Flint (guckt in die Mappe): Doch, wir *haben* beide das Buch mit.

Der Lehrer: Also, Herr Petersen *hat* das Lesebuch mit, Herr Flint *hat* natürlich auch das Buch mit, aber er ist ein wenig langsam — so, nun sind alle fleißig og *haben* das Buch bereit, auch das Schreibheft og das Notizbüchlein.

Frage: Was sagt Inge zu Alf?

Frage: Und Ernst Flint?

Frage: Hat Alf das Lesebuch?

Frage: Wie ist Herr Flint?

I denne tekst lægges der ikke skjul på det grammatisk styrede sprogsyn. Ikke alene optræder verbet haben i hver eneste sætning. I lærerens første replik præsenteres teksten tillige som eksemplificering af grammatikken, og den har da heller ikke selvstændig mening. Dertil kommer, at verbalformerne er fremhævet med kursiv. Spørgsmålene under teksten er kun tilsyneladende åbne; således kan de besvares med forud fastlagte udtryk, direkte hentet ud af teksten. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Det fremgår af Undervisningsministeriets evalueringshæfte 2000²⁰, som rummer beskrivelser af de mundtlige prøver i engelsk, tysk og fransk, at de fleste tekster, der opgives, stadig er hentet i lærebogssystemer. For engelsk skriver skolekonsulent Aase Brick-Hansen bl.a. (s. 22): „Der arbejdes med mange spændende tekster ofte samlet i emner. Teksterne er som regel taget fra lærebogssystemer, der har samlet teksttilbuddet i emner, eller fra emnematerialer... Hvor tekstudvalget tidligere havde stor britisk dominans, er bl.a. Sydafrika, Australien og ikke mindst USA nu rigt repræsenteret.“ For tysk tegnes billedet lidt anderledes af fagkonsulent Georg

Schjørring (s. 35), hvor han nævner, at tekstopgivelserne er „tæt på elevernes erfaringsverden“ og omhandler emner som „ferie, fritid, sport, job og familie“.

Tendensen i nutidens anvendelse af fremmedsprogede tekster er således klar: Teksterne har indholdsmæssig egenverdi, også selv om de danner grundlag for tilegnelsen af sprogfærdigheder.

Fra den dækkende over den elementære til den nødvendige grammatik

Grammatikkens placering i fremmedsprogsundervisningen har været genstand for adskillige skift fra 1800-tallets udenadslæren med de mange remser²¹ over den direkte metodes induktive sprogiagttagelse til de nugældende læseplaners fokus på sproglig bevidsthed.

Udviklingen kan belyses af de tre seneste folkeskoleloves læseplaner og undervisningsvejledninger for tysk:

Fig. 2 Folkeskolens grammatiksyn i tysk i anden halvdel af 1900-tallet

1958-loven Den Blå Betænkning s. 195 ²²	1975-loven Faghæfte 2 s. 26 ²³	1993-loven Læseplaner i folkeskolens fag s. 115 ²⁴
<p>”Uden en vis grammatisk viden og indsigt kan tysk ikke læres; men grammatikundervisningen bør foregå i nøje tilknytning til læsestoffet og med eleverne som aktive medarbejdere, således at deres grammatiske kundskaber i størst muligt omfang kommer til at hvile på iagttagelser. Reglerne er værdiløse, hvis de ikke grundigt belyses ved eksempler. Den teoretiske viden må aldrig komme til at spille den dominerende rolle. En del af grammatikken kan eleverne lære mekanisk uden egentlig støtte af teorien.”</p>	<p>”Ved overgangen fra fase I til fase II må eleverne gradvis gøre sig den grammatiske side af sproget mere bevidst.... Og det anbefales, at grammatiske enkeltheder klarlægges, efterhånden som eleverne kommer ud for dem. Når en systematisk gennemgang af en grammatikbog finder sted, bør altså langt det meste stof være eleverne bekendt, så at de gang på gang under læsningen føler, at de egentlig kun får bekræftet, hvad de udmærket vidste eller havde på fornemmelsen i forvejen... Det er altså vigtigere at <i>demonstrere</i> ved eksempler, hvordan sproget skal bruges, end at <i>prøve</i> at <i>forklare</i> det ud fra regler.”</p>	<p>”Elevernes sproglige iagttagelser er udgangspunkt for sammenligninger mellem dansk og tysk sprog og sprogbrug. Den kommunikative situation er bestemmende for ordvalg og grammatik, og derfor er grammatikken underordnet sprogbrugen. Eleverne arbejder med sproglig opmærksomhed, således at de bliver i stand til at forstå, hvordan brugen af tysk skifter alt efter hensigt, situation og emne....²⁵ Arbejdet med sprogiagttagelse og grammatik integreres så vidt muligt i såvel tekstarbejde som i mundtlig og skriftlig fremstilling.”</p>

Fransk Sproglære af H. von Aphelen

Til

Kron-Printsen.

Da jeg, i Anledning af det Franske Sprog, har den Lykke at nærme mig til **Deres Kongelige Højhed**, tager jeg mig den allerunderdanigste Frihed, at tilskrive Dem, **allernaadigste Prints!** denne Franske Sproglære, som, om den finder allernaadigst Behag, kunde deri tiene til at opnaae det foresatte Maal.

Jeg agter og at udgive en **Fransk Sprog = Øvelse**, bestaaende af Fortællinger, Samtaler, daglige Ord, Breve, Stil-Øvelser, med mere, for at de, som det forlange, kunde og dermed blive tiente.

* 3

Jeg

Hans von Aphelen (1719-79) justitsråd og sprogmand. Han var tilknyttet det filosofiske fakultet ved Københavns Universitet, hvor han udarbejdede flere franske ordbøger og sproglærer, bl.a. „Fransk Sproglære“ fra 1775 og „Kongelig dansk Ordbog over det franske Sprog“ fra 1764. Her ses dedikationen til den dengang syvårige kronprins Frederik, den senere Frederik 6. Sorø Akademis Bibliotek.

Udtaleangivelse før lydskrift-perioden



Fransk Sproglære.

Første Kapitel

om

Bogstaverne, Udtalen, Tonetegnene, Binde-
og Deletegnene, Apostropho.

S §. I.
det franske Sprog ere 24 Bogstaver, (a)

som

Skribes	A, a,	- og udfiges	a.
—	B, b,	—	be.
—	C, c,	—	se.
—	D, d,	—	de.
—	E, e,	—	e.
—	F, f,	—	eff.
—	G, g,	—	sche, v. tsche.
—	H, h,	—	asch.
—	I, i,	—	i.

K

Skribes

(a) K og W bruges ikke i de rette franske Ord; de findes kun i nogle fremmede, som de Franske undertiden maa bruge, og beholde den Udtale, det Sprog giver dem, som de egentlig tilhøre.

Sådan blev der undervist i udtale, før man havde lydskrift. At der indledes med lyd lære er en tradition, som er fortsat langt op i tiden. Det samme princip benyttes således også i Knud Tøgebys Fransk grammatik, der udkom i 1965.

Udviklingen i krav til og overvejelser om sprogligt arbejde har, som det ses, støt bevæget sig fra at udgøre den elementære essens af den dækkende grammatik til at fungere som forklaring af kommunikative sprogfunktioner og fra at indtage en position som ikke-dominerende til at være underordnet sprogbrugen.

Lader man blikket gå tilbage kan en belysning af lærebøger til fremmedsprogundervisning fra den periode, hvor det var en udbredt opfattelse, at en god grammatikundervisning måtte være dækkende, eksempelvis gives af H. von Aphelens *Fransk Sproglære*, der er blandt de ældste bevarede grammatikker i Danmark.

Nyere tids kommunikative fremmedsprogundervisning er ikke blevet grammatikløs, men alligevel bliver den jævnlig kritiseret for at være svagt funderet, når det gælder sproglig form. Spørgsmålet er til stadighed omdiskuteret, og mange er de eksempler på uheldig sprogbrug, som kritikere kan mobilisere. En af årsagerne til, at det ikke er svært at finde eksempler på mindre heldige sproglige vendinger, er formentlig den større frimodighed, som både unge og voksne udtrykker sig med i nutiden, på modersmålet såvel som på fremmedsprog. Et modspørgsmål kunne dog være, om det så er at foretrække at gå blot nogle få tiår tilbage til tidligere tiders skik med, at kan man ikke udtrykke sig helt korrekt, er det bedre ganske at tie stille.

Arbejdet med skriftlig sprogproduktion

Skriftlig sprogproduktion er på flere måder præget af, at det skriftlige udtryk er fastlagt, når det er nedfældet, mens det mundtlige udtryk er flygtigt – det fastholdes kun, hvis det optages på bånd el. lign. Det skriftlige udtryk er derfor lettere at analysere og vurdere. Det er da også en almindelig eleverfaring, at det er sværere at snakke sig fra en ikke-afleveret stil end fra manglende forberedelse af en tekst til mundtlig drøftelse.

Der er lang tradition for, at der indgår en afsluttende skriftlig prøve i 1. og 2. fremmedsprog ved folkeskolens afslutning. For tysk (2. fremmedsprog) er dette bl.a. formuleret således:²⁶ „Det skriftlige arbejde er en udtryksform, som skal indgå som en integreret del af undervisningsforløbene – helt fra 1. forløb i 7. klasse – først og fremmest fordi det er vigtigt, at eleverne i tyskundervisningen får mulighed for at samle mange slags skriveerfaringer...“ Vejledningen omtaler også

arbejdet på slutniveau: „I 3. forløb (10. klasse) skal eleverne arbejde med længere sammenhængende tekster, fx redegørelser, fortællinger, breve, læserbreve og ansøgninger, hvori indhold og stil søges afpasset efter læser og formål.“ Som det ses, er kravene et klart udtryk for et kommunikativt sprogsyn.

Sådan har det ikke altid været. Et tilbageblik på lærebøgerne til opøvelse af skriftlig sprogproduktion viser, at der som regel er tale om stiløvelser, også i de moderne fremmedsprog. I latin var de bl.a. nødvendiggjort af kravene ved examen artium, hvor latinsk stil var obligatorisk indtil 1871. Men også efter dette tidspunkt indgik latinsk stil i undervisningen i den seksårige lærde skole, da en „let stil“ var en del af eksamen ved afslutningen af 4. klasse.²⁷

Her skal kort omtales C.F. Ingerslev: *Materialier til Latinske Stile, samlede, til Brug for Mellemclasserne i de lærde Skoler*, udgivet 1839. Ingerslev beskriver i sit forord, at han tillægger kommentarerne til de enkelte stykker stor værdi. De „ere deels af grammatisk, deels og fornemmeligen af lexikalisk Indhold“, og han tilføjer, at han især har „stræbt at give Disciplene nogen Veiledning til med Skjøn-somhed at vælge imellem Synonymer“. Han glæder sig desuden over, at et noteapparat „er tilføjet, især fordi derved Nyttens af Bemærkningerne (red.: ovennævnte grammatiske og leksikalske kommentarer) bliver større. Da Disciplen saaledes kan igjen finde det, han har lært, men glemt“.

Fænomenet enkeltstående sætninger reflekteres meget godt af forordet i 1. udgave fra 1878 af den 40 år yngre, navnkundige *Latinsk Læsebog for Begyndere*, hvor Kr. Mikkelsen indledningsvis skriver: „Enhver, der har været Lærer i Elementarclasserne, véd af Erfaring, hvor lidet vækkende eller rettere ligefrem trættende det er for Eleverne i et helt Aar eller endnu længer at beskæftige sig med Læsningen af de enkelte løsrevne Sætninger, ved Hjælp af hvilke Formlæren indøves. Aldeles at undvære disse og strax at begynde paa sammenhængende Smaaestykker er nu desværre ikke let muligt, da Talen er om et Sprog, hvis Ordstof og Bøjning er saa forskjellig fra Modersmaalets.“ At Kr. Mikkelsen drog konsekvensen af disse synspunkter, ses klart af 1. udgavens første stykke, jf. s. 100.

C.F. Ingerslevs latinske stile

Materialier

til

Latinske Stile,

famlede,

til Brug

for Mellemklasserne i de lærde Skoler,

af

C. F. Ingerslev, A. M.

Første Samling.

Kjøbenhavn.

Trykt paa den Gyldendalske Boghandlings Forlag
i det Brunnichske Bogtrykkeri.

1839.

I slutningen af 1700-tallet satte nyhumanismen som mål for latinundervisningen et dannelsesbegreb opnået bl.a. gennem læsning af de store klassiske forfattere. Deres tekster ligger ganske vist til grund for stiløvelsernes ordforråd, men ellers sigter „Materialierne“ snarere mod grammatisk træning end mod indholdstilegnelse. De var på dette punkt i nøje overensstemmelse med tidens undervisningspraksis. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Sådan begyndes der

I. Pronomina.

En fortjent¹ Hæder bør ikke foragtes; thi dette er Dydens skønneste Frugt. Dette være en Kobbermuur², ikke at være sig Noget bevidst³. Da Cimber tog fat i⁴ Cæsars Toga, raabte han: "dette er jo⁵ Vold." Det er de bedste Bøger, som holde det, de løve⁶. Men mange findes der, som ved en bedragerst⁷ Titel⁸ skuffe Kløberne. Som i alle Ting, saa ogsaa⁹ i denne roser jeg meest Beskedenhed og Ærlighed, Dyder, som gavne sig selv meest og ere Andre kjærest¹⁰. Derfor af tvende Under eet bør vælges, hvilket¹¹ er da det bedste, at bedrage eller at bedrages? To Skribenter strede¹² bestandigen om, hvilken af dem der overgik¹³ den anden * i Lærdom, og baa de endeligen Andre at afgjøre Striden¹⁴. Ingen af Eder

Her ses de første 13 linjer af den første stiløvelse med tilhørende noter udarbejdet af forfatteren. Den grammatiske styring af de enkeltstående sætninger er tydelig. Bemærk også, at eleven har hjulpet lidt til med noteapparatet og med blyant tilføjet paragrafhenvisninger. De henviser til Madvigs Latinsk Sproglære til Skolebrug, der udkom i 1841.

I.

(Samment. Badens Gram. S. 150. 8 R.; 4 R.; 5 R. M. 2; 11 R. M. 1; 10 R. 3; 12 R.)

1 Verus. ² Saadanne Sammensætninger af Betævnelsen paa en Ting og paa det Stof, hvoraf den bestaaer, findes ikke i det Latinske Sprog: der bruges det tilsvarende Ubjectiv. ³ conscire sibi. ⁴prehendere. ⁵ enimvero, som maa staae først. ⁶ præ se ferre. ⁷ vanus. ⁸ inscriptio. ⁹ Som — saa ogsaa, hvorved angives først det Almindelige, dernæst det derunder hørende Specielle, kan her gives ved quum — tum, som netop har denne Brug. ¹⁰ gratus. ¹¹ uter betyder hvilken af To; uterque hver Enkelt af To; neuter Ingen af To. ¹² inter se contendere. ¹³ superare. * en Unden (af en ubestemt Mængde) hedder alius, den Unden (af et bestemt Antal) alter. ¹⁴ litem componere. ¹⁵ udtrykkes ved Pron. ipse, svarende til det ved "vort"

Et langt liv

LATINSK LÆSEBOG

FOR BEGYNDERE,

MED ET SCHEMA OVER FORMLÆREN,

UDGIVEN AF

KRISTIAN MIKKELSEN
 Adjunkt ved Roskilde Kathedralskole
 Stormgade 3,
 København.



KJØBENHAVN.

GYLDENDANSKE BOGHADELSESFORLAG (V. HEGEL & SØN).

GRÆNSES BOKTRYKKERI.

1878.

Substantiverne og Adjectiverne af første og anden Declination.

A. (Formlære. § 1. Synt. Regl. I.)

Aqua. — Coenae. — Amicitia. — Iam. — Pugnas.
 — Riparum. — Vita beata. — Gloriam Italiae. —
 Lingvas bestiarum. — Fugae foedae. — Orae terrarum.
 — Forma nota litterarum. — Fama victoriae
 novae. — Via angusta insulae parvae. — Silvas magnas
 et pulchras patriae.

Venskaber (Acc.). — En smuk Sejr (Abl.). — Bekjendte Øer (Dat.). — Fædrelandets Vrede (Dat.). — Dyrenes Kamp (Acc.). — Kysterens store Skove (Nom.). — Det lille Lands nye og smukke Veje (Abl.).

B. (Forml. § 2.)

Annos opportunos. — Servo fido. — Domine bone et juste! — Animus humanus viri. — Equi nubi et nigri. — Agris pulchris et ferundis Siciliae. — Magistrum justum puerorum pigrorum. — Socii cauti populi miseri. — Consilium malum. — Stellae coeli. — Beneficia populi Romani. — Numerum exiguum prae-

Latinsk Læsebog f. Beg.

1

Titelblad af og den første lektion i førsteudgaven af Latinsk Læsebog for Begyndere. Kr. Mikkelssens læsebog, der er udkommet i 27. udgave i 1997, var i henved 100 år det alment accepterede begyndersystem til latinundervisningen. Bogen blev fra 11. oplag redigeret af Aksel Strehle, der var rektor ved Horsens Statsskole fra 1943 og cand.mag. i historie, latin og tysk. Med tiden kom der også en form for sammenhæng selv i det første stykke med den velklingende introduktion: „Italia terra est. Sardinia insula est.“ Så langt, så godt. Eleverne måtte til gengæld – grammatikindlæringen in mente – bære over med, at det kneb lidt mere med at leve sig ind i teksten ved de næste sætninger: „Scriba sum. Poëta es.“ etc. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

At denne tilgang til sprogtilegnelse ikke var et særligt træk ved latinundervisningen, men også genfindes i de moderne fremmedsprog, ses fx af N.Chr. Nielsen: *Franske Stiløvelser*²⁸. Der er her tale om en hurtig grammatisk progression, hvor konjunktiv af verbet „être“ allerede inddrages i den femte tekst:

Stiløvelser blev fra 1960'erne i stigende grad udsat for kritik, og i lærebogssystemerne til fremmedsprogsundervisning blev de efterhånden erstattet af mere meningsfulde oplæg til skriftlig fremstilling; fra 1970'erne jævnlige udformet som elevernes arbejdsbog i faget.

Blandt de første tekster i N.Chr. Nielsen: Franske Stiløvelser

Subjonctif: *je sois*, jeg er; *je fusse*, jeg var.
 Impératif: *søis*, *soyons*, *soyez*, vær! lad os
 være! vær!

Det er nødvendigt, at Marie er (*subj.*) her om 1 Time (*une heure*). Jeg tvivler om, at mine (*mes*) Brødre er (*subj.*) i Teatret. Han tvivlede om, at du var (*subj.*) flittigere end hendes Søster (*sa sœur*). Hun tvivlede om, at Paul var (*subj.*) hjemme (*à la maison*). Vær ikke begærlig (*avide*), min Herre! Lad os være flittige!

Samlingsstykke.

Er De tilfreds med dette Resultat, Hr. (Adjunkt)?
 Nej, Frue, jeg er endnu ikke (*ne . . . pas encore*) tilfreds, men jeg haaber (*j'espère*), at Deres Datter (*votre fille*) bliver flittigere. De er i Paris om 3 Timer, Frøken. Min Fætter blev dræbt i Slaget (*à la bataille*). Brødrene har Penge (*de l'argent*), og de er glade. Vi vilde være rigere end Pierre, hvis vi ikke havde mistet (*perdu*) Pengene. Min Datter har aldrig været i

10

Berlin. Louise vilde ikke have været tilfreds med dette Svar. Jeg er ikke lykkelig, jeg har aldrig været lykkelig, og jeg bliver aldrig lykkelig. Da hun havde (= havende) været i Paris i (*pendant*) 8 Dage, forlod hun Byen (*elle quitta la ville*). Marie havde været meget syg. Lad os ikke være begærlige! Han fik Bogen og blev glad. Han faar Brevet, naar Pierre er (= vil være) rejst (*parti*). Jeg tvivler om, at Deres Broder er (*subj.*) her om 1 Time. Jeg vilde ønske (*je voudrais*), at Louise var (*subj.*) flittigere. Du havde Ret (*raison*): Louis var ikke hjemme.

Værd at hæfte sig ved er bl.a. det tidlige tidspunkt for inddragelse af konjunktiv, hvad der i nutidens lærebogssystemer med baggrund i ordforrådsfrekvensundersøgelser og lign. er udskudt til senere tidspunkter i indlæringsforløbet.²⁹ Samlingsstykker var velkendte i stiløvelser langt op i tiden. De omhandlede en repetition – i dag ville man måske sige en evaluering? – af den seneste periodes lærestof. I det foreliggende tilfælde er temaet verbet *êtres tempus*bøjning. Dansk Skolemuseum.

At spørgsmålet om tilegnelse af et sprogbrugsniveau, der er tilstrækkeligt til at kunne manøvrere uden for store kommunikative svigt, rent faktisk stadig volder vanskeligheder, vidner dog den udstrakte brug af modersmålsbaserede strategier om – de såkaldte danismer. Der er ved folkeskolens afsluttende prøver tradition for at gøre nogle af dem op. Således skrev man i 1980 efter anden gennemførelse af den skriftlige prøve i engelsk og tysk ved afslutningen af 10. klasse i „Den grønne redegørelse“³⁰: „Med hensyn til ordvalget kan der være tale om en skala, hvor elevernes valg af ord eller udtryk kan spænde fra det helt præcise, over det ubehændige, til det forkerte eller ganske uforståelige udtryk.“ Der gives bl.a. følgende eksempler på elevsprog: „Then I’ll just stop with saying that...“ ‘så vil jeg bare slutte med at sige, at...’ (s. 27) og „wir waren die ganze Platze umher“ ‘vi var stedet rundt’ (s. 34). 20 år efter følges denne tradition stadig op, jf. evalueringshæftet om de skriftlige prøver sommeren 2000.³¹ „We come up and discuss“ ‘vi kom op at diskutere’ og „I can only pronounce me about Danish children“ ‘jeg kan kun ud-tale mig om danske børn’.

Et fagligt skøn over slutniveauet i folkeskolen udviser dog generelt større sikkerhed hos den omkring årtusindskiftet noget større andel af en årgang, som aflægger den skriftlige prøve i engelsk end 20 år før. Alligevel er der stadig grund nok til at arbejde intensivt med sprogiagttagelse og sproglig formulering.

Ordbøger er mange ting

En ordbog er et uundværligt hjælpemiddel for den, der gerne vil lære et sprog. Men en ordbog er ikke bare en ordbog. Leksikografien fortæller os, at ordbøger kan være forskellige på flere måder. De fleste ordbøger er deskriptive og forklarer ords og vendingers betydning; nogle, fx Retskrivningsordbogen, er dog normative og foreskriver, hvilken sprogbrug der er den anbefalelsesværdige. Ordbøger adskiller sig også fra hinanden ved mængden af medtagne opslagsord og ved, om de er en-, to- eller flersprogede.

Alle ordbøger må tage stilling til spørgsmålet om afgrænsning, ikke alene med hensyn til antal, men også til ordforrådets art, fx historisk, geografisk, tematisk og stilistisk. Klare historiske hensyn ligger bag udvælgelsen af opslagsord i de klassiske sprog, mens geografiske hensyn ligger bag udformningen af dialektordbøger. Stilistiske hensyn er eksempelvis afgørende for, hvor mange slangord der medtages i en ordbog.

Også medierne kan i vor tid variere: Trykte bøger er ikke mere den eneste mulighed; elektroniske ordbøger bliver stadig mere udbredte. Den elektroniske ver-

NOMENCLATURE
FRANÇOISE, AL-
LEMANDE, ITALIENNE
ET DANOÏSE

Composée

par

DANIEL MATRAS, PROFES-
leur des Langues Françoisse & Italienne
en l' Illustre Academie de
Sorø.

Ein Französischer/ Teutscher/ Italias-
nischer vnd Dänischer Nomen-
clator.

Vocabolario Francese, Tedesco, Ita-
liano e Danese.

Frankøst/ Tydsk/ Italiask oc Dansk
Glosebog.



A COPENHAGUE,

De L' Imprimerie de MELCH. MARZAN
Imprimeur de L' Academie,

Aux despens de JOACHIM. MOLTKE
Marchand Libraire.

M. DC. XLIII.



F R E M E D S P R O G G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K

Daniel Matras (1598-1689), fransk sprogunderviser, var fra 1623 lærer ved Sorø Akademi i fransk og italiensk sprog og kultur. Hans grammatiker og ordbøger i de romanske sprog var blandt de første, der blev udgivet i Danmark. Her ses titelbladet af „Nomenclature Françoisse, Allemande, Italienne et Danoise“, en ordbog fra 1643 over fire sprog: fransk, italiensk, tysk og dansk. Sorø Akademis Bibliotek.

sion af Gyldendals store eng.-da. ordbog giver eksempelvis mulighed for at foretage fritekstsøgninger, at danne sig overblik over og udskrive lange artikler, at ko-

1. opslag i Matras' nomenklatur

Fransk	Deutsch	Ital.	Dansk
<i>CHAPITRE I.</i>	<i>I. Capittel.</i>	<i>CAPITOLO I.</i>	<i>I. Capittel.</i>
De Dieu, Des Esprits & Des Saints.	Den Guds/ den Geistern vnd Heiligen.	Di Dio, Degli Spiriti e Dellisanti.	Om Gud / Aanderne oc Helgen.
Dieu.	Gdt.	Dio, Iddio.	Gd.
Dieu le Pere.	Gott der Vater.	Dio Padre.	Gud Faber.
le Fils,	der Sohn.	Il Figliuolo.	Gud Søn.
le Saint Esprit,	der H. Geist.	Lo Spirito Santo.	Gud den hellig And.
La Sainte Trinite.	Die heilige Dreyfaltigheit.	La Santa Trinità.	Den hellig Trefoldighed.
Le Createur.	Der Schöpffer.	Il Creatore.	Skaberen.
La Creature.	Das Geschöpf.	La Creatura.	Skabning.
Il faut adorer le createur, & non les creatures.	Man maa den Schöpffer anbeten/ vnd nicht die Geschöpf.	Dobbiamo adorare il Creatore, e non le creature.	Man skal bedet Skaberen/ oc icke til Skabningen.
Jesus Christ,	Jesus Christus.	Giesu Christo.	Jesus Christus.
Dieu & Homme,	Gdt vnd Mensch.	Dio ed Huomo,	Gud oc Menneske.
Est nostre Redempteur.	Isr vnser Erløser.	è nostro Redentore,	Er vor Gienløjer.
Sauueur,	Freyland.	Salvatore.	Freller.
Mediateur,	Mittler.	Mediatore.	Midler.
Advocat & Intercesseur envers Dieu,	Advocat vnd Zütsprecher bey Gdt.	Auvocato ed intercesseur appresso Iddio,	Advocat oc Talsmand hos Gud.
Grand Prophete,	Ein grosser Prophet.	Gran Profeta,	Største Prophet.
Souverain sacricateur,	Høher Priester.	Summo Pontefice,	Høyeste Prest.
Roy eternal, &	Ewigig König/ vnd	Rè eterno, e	Erlige Kønning/ oc
Seigneur des Seigneurs,	Herr über alle Herren.	signor de Signori,	Herre over alle Herre.
Juge des Vivans & des Morts.	Ein Richter der lebenden vnd der Todten.	Giudice de Vivi e de Morti.	De levendes oc de Døde.

Matras' ordbog er opdelt i emnegrupper. Eftertiden får derved indblik i, hvad datiden opfattede som vigtige emner, ord og begreber for unge, danske adelsmænd, inden de skulle på rejse i Europa eller indtræde i statens tjeneste. Ordbogen afspejler et hierarkisk samfund. Øverst troner den treenige Gud, så følger det stænderdelte samfund fra konge til bonde.

piere ord og vendinger ind i egne skriftlige produktioner og at tilføje noter til de enkelte stikord.

De ældste danske ordbøger blev fremstillet i en tid, hvor trykkeprocessen stadig var kostbar og ikke hvermands eje. Der måtte lægges så mange oplysninger på så økonomisk vis som muligt. Om disse hensyn og om det omgivende samfunds indflydelse vidner fx D. Matras' firesprogede ordbog, der er tilegnet rigsråd Hans Lindenv (1616-59) af Gavnø og Kalundborg.

Endnu et eksempel på samarbejde med udlandet – dog af lidt senere dato – er Gyldendals *Lomme-Ordbog til Brug for Disciple og Begyndere i Sproget*. Det er en lille eng.-da. og da.-eng. ordbog. I bogens „Forerindring“ tilkendegives, at korpus er udvalgt, „saaledes at forældede Ord udelodes, derimod alle de Ord optoges, som bruges i det dannede Omgangssprog og findes hos de mest læste Forfattere. Ogsaa en Deel Konstord eller tekniske Udtryk ere optagne...“

Til sammenligning kan nævnes, at den ensprogede eng.-eng. ordbog *The Oxford Popular English Dictionary* som udvælgelseskriterium alene angiver frekvens:³² „The most frequently used words of our language are covered in 55.000 entries and 80.000 definitions“. Det dannede omgangssprog, der eventuelt for en stor dels vedkommende kan være hentet hos tidens mest læste forfattere, indgår måske, men forholdet er ikke længere genstand for speciel opmærksomhed.

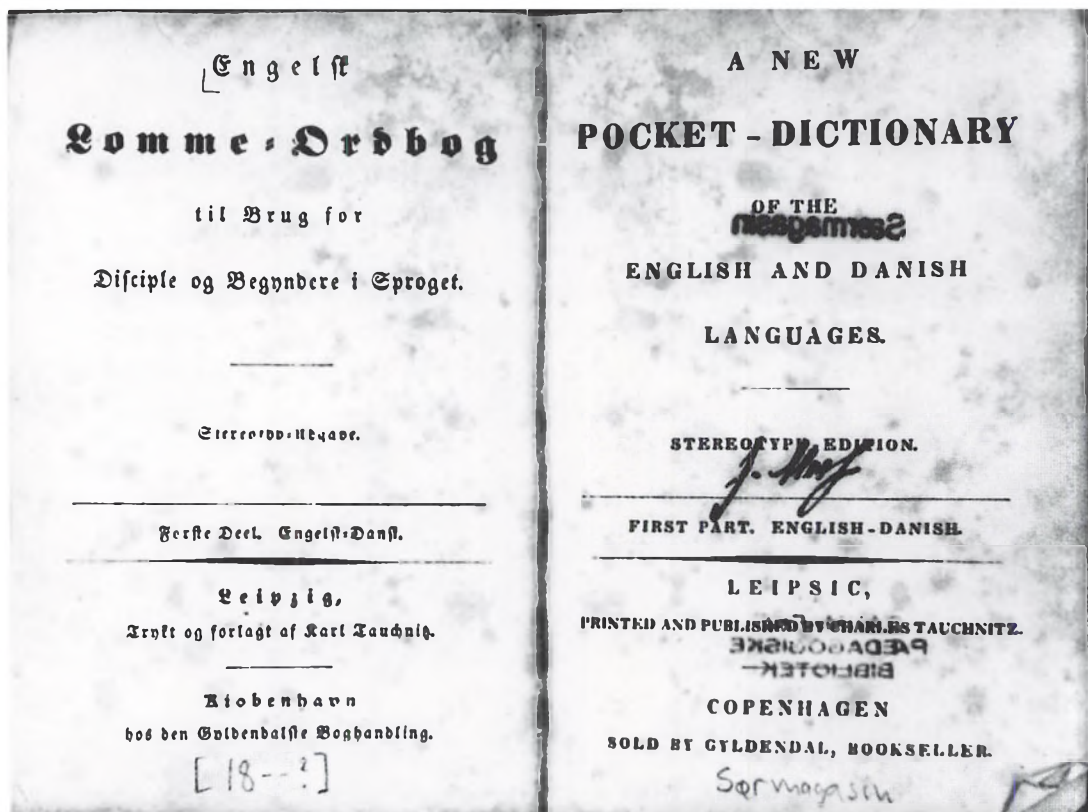
En enkel sammenligning med et par af fagets nutidige ordbøger kan vise noget om ændringer i ordforråd over en periode på mere end 100 år. Hvad er gledet ud, og hvad er kommet til? I nedenstående oversigt er fra lommeordbogen medtaget alene de stikord, som ikke findes i de to moderne ordbøger, og fra de to moderne udelukkende de ord, som i den ældre ordbog endnu ikke eksisterede eller blev anset for uvæsentlige.

Fig. 3 Et tidsperspektiv på ordforråd

Lommeordbogen	Den røde ordbog + OPED
Aam , (mål) ame	A 1 , fin-fin; førsteklases; tip top
Abacist , en. som regner (på abacus)	AA , Alcoholics Anonymous; tilladt for personer over 14 år
Abaction , bortdriven af kvæg	AAA , American Automobile Association
Abactor , bortdriver, som stjæler	A. & M. , (Hymns) Ancient and Modern [salmebog]
Abaisance , buk, æresbevisning	Aardvark , sb. (zo.) jordsvin
Abalienate , afhænde, fjerne, berøve yndest	aardwolf , sb. (zo.) jordulv, dværghyæne
Abalienation , afhændigelse	Aaron , (Bibl.) Aron
Abannition , landsforvisning formedelst mord	Aaron's beard , (bot) Sarons rose
Abarcy , umættelighed	Aaron's rod , (bot) Kongelys
Abare , lade gå ned, blotte	A. B. , abb. able-bodied seaman; (US.) Bachelor of Arts
Abarticulation , led, forvridding	abast , (naut.) adv. agter; agterud(ε), prep. agten for
Abashment , beskæmmelse, forlegenhed	abalone , sb. (zo.) søøre
Abator , en som ulovligt bemægtiger sig en andens ejendom	abattoir , sb. slagtehus; slagteri
Abatude , forringet sag	ABC , sb. 1. ABC's pl., 2. (fig.) begyndelsesgrunde, grundprincip, 3. Australian Broadcasting Commission
Abatures , spor af vildt	
Abb , rendegarn, kæde	
Abbreuvoir , sted, hvor heste rides i vand; fuge mellem mursten	
Abbrochment , foregriben, forkøb	

Forskellene taler vist for sig selv, når det gælder de ord, som i vor tids ordbøger er gledet ud. De ord, der i stedet er kommet til, betegner dels en række nyere samfundsforhold, dels en videreudvikling af det biologiske fagområde. Om det sidste forhold er et vidnesbyrd om en generel øget vægning af dette fagområde, eller om det er en tilfældighed, er materialet for spinkelt til at belyse. Tilkommet i vor tid er tillige – uanset om man kan lide det eller ej – et betydeligt antal forkortelsesord.

Lomme-Ordbog til Brug for Disciple og Begyndere i Sproget



Udgaven er forsynet med både et dansk- og et engelsksproget titelblad. Det fremgår af det engelske, at bogen er trykt i Leipzig af Karl Tauchnitz og sælges i Danmark af Gyldendal. Titelbladet er uden årstal, men dateres af Danmarks Pædagogiske Bibliotek til 1800-tallet.

Kampen med ordforrådet

De fleste, der sætter sig for at lære et fremmedsprog, har oftest som hovedmål at kende mange ord på dette sprog – så mange, at man kan sige, man har et ordforråd. Det, enhver oplever, som bruger sit fremmedsprog, er, at man aldrig kan ord nok. Det vidner bl.a. den stabile forlagsproduktion af ordbøger om. At begrebet ord i sig selv er en svært definerbar sag³³, er ikke fokus i denne artikel, men derimod hvordan man kan gå frem for at lære sig flere – hvordan man erhverver sig et brugbart ordforråd på det fremmede sprog.

Der var i fremmedsprogsundervisningen langt op i 1900-tallet tradition for at opdele ordforrådet i et aktivt, som man kunne benytte i tale og skrift, og et passivt, hvor man kunne genkende ordet i hørt eller læst sammenhæng. Kirsten Hastrup argumenterer for i stedet at bruge udtrykkene *produktivt* og *receptivt ordforråd*.³⁴ Hun skriver om skellet herimellem (s. 42): „Det er min erfaring, at nogle sproglærere har en opfattelse af, at et ord ikke er rigtigt lært, før man kan bruge det i fri tale. Imidlertid er det værd at huske på, at de ord, eleverne forstår, når de læser og lytter, dvs. deres receptive ordforråd, ikke er en dødvægt i bagagen, selv om de endnu ikke er produktive. En receptiv ordbeherskelse er yderst nyttig; derfor har forskerne også kasseret det gamle udtryk „passivt ordforråd“, som giver forkerte signaler i retning af noget, der ikke kræver en indsats.“

Denne optagethed af ordforrådet har Kirsten Hastrup til fælles med Thora Goldschmidt, der var dansk pioner inden for den sproglige anskuelsesundervisning. Thora Goldschmidt skriver i forordet til fjerde udgave i 1904 af sine *Franske Billed-gloser* og *Engelske Billed-gloser*³⁵: „Forordet til 1ste Udgave af „Franske og Engelske Billed-gloser“, der udkom henholdsvis 1890 og 1892, tog særlig sigte paa at kritisere den gamle Oversættelsesmetode ved Sprogundervisningen og at fremhæve den direkte Metodes [Anskuelsesmetodens] Fortrin derved, at den følger Naturen og lader Eleven høre og tale sig til Sproget i Stedet for *først* at læse og skrive det.“ Og hun fortsætter: „Selve den Omstændighed, at der nu foreligger en 4de Udgave af begge Bøger, viser, at man ikke længer behøver at føre et Forsvar for den moderne Sprogundervisning, men kun at fæstne Opmærksomheden paa at fuldkommengøre Metoden ...“

Hun kommenterer præsentationen af ordforrådet på følgende måde: „Ordene maa *endelig ikke læres løst*, Læreren maa ved Gennemgangen forklare dem paa Engelsk i sammenhængende Tale – ved selvindlysende Eksempler, som de iføl-

ge deres Ordning næsten fremtvinger – saaledes at Elevens korrekte Opfattelse af dem er sikret. Ved Overhøringen gælder samme Regel: at den rigtige Anvendelse af Ordene i direkte Samtale er Formaalet – og ikke en værdiløs Opremsning af hvert Ords Betydning.... Af ovenstaaende vil altsaa fremgaa, at: Udelukkelse af Modersmaalet er en Selvfølge.“

Kampen med ordforrådet er velkendt for enhver, der har forsøgt sig med at lære fremmedsprog. Det var en tilsvarende erkendelse af ordforråds uendelighed, der i første halvdel af 1900-tallet førte til gennemførelsen af en række frekvensundersøgelser af ordforrådet på forskellige sprog. I den førromtalte *Elementært Fransk* er der i forordet tydeligt redegjort for forfatternes overvejelser om bogens ordforråd. Der henvises her især til to undersøgelser, en svensk af B. Schlyter: *Centrala ordförrådet i franskan* og en fransk udgivet af det franske Undervisningsministerium: *Le Français Élémentaire*. Mens den svenske undersøgelse overvejende bygger på et litterært tekstudvalg, hviler den franske på båndoptagelser af talt sprog. Også i lærebøger til andre fremmedsprog henvises til frekvensundersøgelser af ordforråd.³⁶

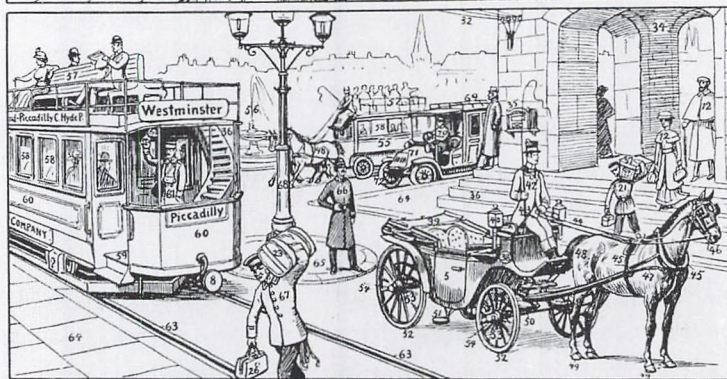
Kirsten Haastrup redegør i førnævnte artikel, „Det er ordforrådet, der tæller“, for en grundlæggende anderledes tilgang til ordtilegnelse – en proces, hun ser som en lagring af nye ord og begreber i semantiske netværk, således at et nyt ord huskes ved sine relationer til beslægtede eller kontrasterende ord, dvs. til synonyme og antonymer.

I samme artikel påpeger hun (s. 44) tillige, at en „vigtig forudsætning for, at ordet kan bruges produktivt, er, at det er lagret i langtidshukommelsen på en sådan måde, at det let kan hentes frem“. Og hun fortsætter: „Alt tyder på, at hvis eleven har foretaget en dydbearbejdning af ordet, vil det blive husket bedre“. Som undervisningsformer anbefales bl.a. krydsordsopgaver, kreative skriveøvelser og billedbeskrivelser.

Ved nyere IT-baserede metoder er der næppe tvivl om, at det receptive ordforråd øges stærkt af søgeaktiviteter o. lign., mens arbejdsformer som chat mv. sætter sig positive spor i det produktive ordforråd.

„Engelske Billed-gloser“ af Thora Goldschmidt

THE RAILWAY-STATION (55. jernbåds-station)



FREMMEDESPROGSGUNDERVISNING I DANMARK

- | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 1. The train. | 25. A hat-box. | 50. The springs. | 1. da træh. | 25. a hâi-boks. | 50. da springz. |
| 2. The engine. | 26. A bag. | 51. The carriage-step. | 2. di endgin. | 26. a bûg. | 51. da kærîdiz-steps |
| 3. A railway-carriage. | 27. A clock. | 52. A wheel. | 3. a jærnbûd-kærîdiz. | 27. a klok. | 52. a klok. |
| 4. A compartment, a carriage. | 28. An electric lamp, an arc-lamp. | 53. The spokes. | 4. a kærîdiz-kompartimant, a kærîdiz. | 28. an Elektrik lûmp, an ark-lûmp. | 53. da spûkz. |
| 5. The door. | 29. The glass roof. | 54. The axle. | 5. da dør. | 29. da glâs rûf. | 54. di âkz. |
| 6. The window. | 30. Smoke. | 55. The omnibus, a bus. | 6. da vindû. | 30. smûg. | 55. di omnibus, a bus. |
| 7. The seats. | 31. Steam. | 56. A fountain. | 7. da sjts. | 31. stîjm. | 56. a fontain. |
| 8. The buffers. | 32. Telegraph-wire. | 57. The outside, outside. | 8. da bûfz. | 32. telograf-waia. | 57. di 'aut'said, 'aut'said. |
| 9. The guard. | 33. The time-table board. | 58. The inside, inside. | 9. da gûrd. | 33. da taim-têbl. | 58. di 'in'said, 'in'said. |
| 10. The platform. | 34. The entrance-hall, hall. | 59. The back (the conductor's) platform. | 10. da plattform. | 34. di entrânz-hed. | 59. da bæk (da kônduktôr) plattform. |
| 11. The station-master, a passenger. | 35. A letter-box. | 60. A tram, a tram-car. | 11. da stæfjan-mâsta. | 35. a lêtz-bûks. | 60. a trâm, a trâm-kâr. |
| 12. A traveller, a passenger. | 36. The steps. | 61. The conductor. | 12. a trævâl. | 36. da steps. | 61. da kônduktôr. |
| 13. A cyclist. | 37. A basket box. | 62. The bell. | 13. a påsindz. | 37. a baskit-bûks. | 62. da bel. |
| 14. A bicycle. | 38. A cab; a carriage. | 63. The rattle. | 14. a baskit. | 38. a kâb; a kærîdiz. | 63. da ræll. |
| 15. A ticket. | 39. The hood. | 64. The pavement (American side walk). | 15. a tiket. | 39. da hûvd. | 64. da pævmant. |
| 16. The ticket-collector. | 40. The lamp. | 65. The refuge, the island. | 16. da tiket-kôlêktôr. | 40. da lûmp. | 65. da ræfjuz (da kôntinênt-said-wâk). |
| 17. The newspaper-boy. | 41. The driver's box. | 66. The policeman. | 17. da nyvsspæll-bûk. | 41. da drivvz-bûks. | 66. da pølijsmân. |
| 18. A paper. | 42. The cabman, the coachman. | 67. A hotel porter. | 18. a pæpp. | 42. da kâbfjurmân. | 67. da hôtêl-pôrtôr. |
| 19. The booking-office. | 43. A whip. | 68. A lamp-post. | 19. da bûkîng-ôffis. | 43. a chûwp. | 68. a lûmp-pôst. |
| 20. The luggage-office. | 44. The reins. | 69. A motor-car. | 20. da lûggæjz-ôffis. | 44. da rênz. | 69. a môtôr-kâr. |
| 21. The porter. | 45. The harness. | 70. The chauffeur. | 21. da pôrtôr. | 45. da hârnîs. | 70. da lûf. |
| 22. The luggage-ticket (a label). | 46. The bit. | 71. The motor-engine. | 22. da lûggæjz-tikêtt (a lûbel). | 46. da bit. | 71. da môtôr-êndgin. |
| 23. A box; a trunk. | 47. A shaft (for two horses); a pole. | 72. A pneumatic tyre. | 23. a bûks; a trûnk. | 47. a sâft (fôr tvâ hûrsz); a pøll. | 72. a nju matik tær. |
| 24. A rug. | 48. The horse. | | 24. a rûg. | 48. da hûrs. | |
| | 49. A horse-shoe. | | | 49. a hûrs-îw. | |

The railway-station. Her gengivet efter 5. udgave fra 1909, af hvis forord det fremgår, at flere tegninger, bl.a. denne, er omarbejdet, så bogen „har faaet et mere internationalt Præg“. Tal-lene ved gloserne henvises til illustrationerne. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Tilhørende tekst, lydskrift, spørgsmål og øvelser

THE RAILWAY-STATION. da re'twe' ste'fən.

(At home.) "It is time to get ³⁸. Annie! be quick! It is twenty minutes past four, and ⁴ leaves at five."

"Yes, sir; I'll just whistle for one. — Here it is, sir; is this ³⁸ ready?"

"Yes, it is; will you put it on the ³⁸. (To ⁴².) "Victoria Station. A shilling-fare, isn't it?" "Eighteenpence, sir, and twopence for ³⁸."

"Well, I must be there at five minutes to five; I hope it is not too late?" "All right, sir; there's plenty of time. Gee up!"

(At the station. ³⁸ comes.) "Where do you want your ³⁸ labelled for, sir?" "For Brighton; will you see to it, while I take my ³⁸." — (At ⁴¹.) "Brighton, third, return; what is the fare?" "Four and six."

"Which is ⁴⁰ for Brighton?" "The first on your right, sir." — (The ³⁸ comes.) "Your ³⁸ is labelled, sir, and put into the van." "Thank you, there's something for you."

"Hallo! Who is this? William! It is very kind of you to come and say good-bye to me. Can you find a nice third class smoking-⁴²? I think I had better get in at once."

"Oh, there is plenty of time; but still it is safer to be in ⁴¹. — (At ⁴¹.) "Here is one; please, let me hand you your ²⁴, your ³⁶, and your ³⁸. Have you to change before you get to Brighton?"

"No, I think we go straight through. At least I hope so." "There is ⁹ coming to shut the ⁵. Will you have ⁶ down?"

"Never mind. I can do it better from inside." "Now ⁹ is waving his flag and whistling. Good-bye! When are you coming back?" — "In a week I think; good-bye."

What one has to do and say.

1. When buying a ¹⁰ you say, for instance, "Third class, single, to Edinburgh." "Can you change a sovereign? Thank you!" 2. When the train stops at the station you get out and say to the ³¹, "Please, get my luggage out of the van? I have a ²⁸, and a ³¹. Here is my bicycle-ticket!" 3. When you are going away by train you say to the ³⁹, "Please, get my luggage labelled for... here is my bicycle-ticket. Will you see my things into the van?" 4. When you want to take a ²⁶ you say to the ⁴⁰, "What is the fare to Gower Street? That ²³ has to go on the top, and this bag I want to have inside." 5. To the omnibus-⁴⁰ you say, for instance, "Do you go down the Strand? How much is it to Trafalgar Square? Is there any room outside?" 6. When I do not know my way at the station I ask, for instance, "Which is the platform for Oxford? Which way am I to go?" 7. When I have lost anything in the ¹, or if there is anything I particularly want to know, I ask for the inquiry-office, and when I have got to the office I say, for instance, "This morning I left a ²⁵ in the ⁹ o'clock train from Liverpool. It is brown leather, so long and so broad, and it contains two books, etc.... or, "Is there any train that goes straight through from here to Stratford-on-Avon, or have I to change?"

QUESTIONS AND EXERCISES.

Is the ¹ with the ² in front of it arriving or departing? Where do you register your luggage when you are going to or from the continent? Do you get a ticket for ¹⁰? Have you to pay for overweight when your luggage weighs less than 66 lbs? You see a ³² here with a ²⁰ in his hand. Whom is he talking to? Whom is the ³² at the gate showing his ³⁰ to? Whom is the lady on the platform talking to? What is the cyclist looking at? What of his hands is he putting on the handle-bar of the bicycle? Do you think that he has got his bicycle-ticket? Do you think he knows that he must see to getting his bicycle into the ¹ himself, or get a ²¹ to help him? What time is it? Where can you see ³⁴? How is the station lighted? Do you think that the lady and the gentleman who are walking down the stairs, are departing or arriving? Do you think they will take a horse-cab or a motor-cab ⁹⁹ (taxicab)?

Engelske Billedløser. 5. Udgave.

(at hœm) "It's taim to get a kâb³⁸, âni; bi kwik! It's twenti minits pâst fœ, an ða tre'n⁴ li'vz at faiv."

"Jes, sa, ail d'gost (h)wisl fœ wan. — Hœr it iz, sa; iz ðis heks³⁸ redi?"

"Jes, it iz; wil juw put it on ða kâb³⁸?" (taðatâb ma'n⁴²) "vik'toria ste'fən, a fljij-fœa, iznt it?" "e'li'tjupens, sa, an t'ypans fœ ða heks²⁸."

"wel, ai mæst bi'j ðœr at faiv minits to faiv; ai hœ'p it iznt tuw læt?" "al rait, sa; ðœz plenty av taim, d'gij ap!"

(at ða ste'fən ða pœ'taj³⁸ kœmz.) "(h)wœ du ju want ju heks²⁸ l'leblid fœ, sa?" "fœ brai'n; wil juw sju tu it (h)wail ai tek mai tikit¹⁵?" (at ða bukijngs-fœs⁴¹) "brai'n, þad, ri'tæn; (h)wœts ða fœa?" "Fœr an siks."

"(h)wilt iz ða plæ'tœ'fœm⁴⁰ fœ brai'n?" "ðœ læst on ju rait, sa." (ða pœ'ta²⁶ kœmz) "ju' heks²⁸ iz l'leblid, sa, an put inlœ ða væn." "þæ'kjju, ðœz sam'þij fœ juw."

"hœ'lw! hœwz ðis? wiljœm! it's veri kœind av juw to kœm an s'œ gud-bai to mi; kœn juw faind a nais þad klæs smœ'kijng-kœrid⁴² ai þæt þæt ail betœ get in at wœns."

"œ, ðœer iz plenty av taim, þat stll it's se'fœ to bi'j in ða kœrid⁴¹." (at ðœ kœrid.) "hœw wœ: þlji; læt mi hænd ju jua rœ'g²⁴, jua hæ'g³⁶, an jua hæl-heks³⁸. hæv ju to l'œ'ng bi'fœ ju get to brai'n?"

"nœ, ai bi'gk wi gœ' stre'l þruw, at li'jt ai hœ'p sœ." "ðœœz ða gœ'ð⁹ kœmij to jæt ða ðœ'3. wil ju hæv ða wĩndœ'6 ðœun?"

"nevœ maĩnd, ai kœn ðœw it betœ fram 'in'said." "nœ, ða gœ'ð⁹ z w'e'lvij iz flæg an (h)wĩsljng gud-bai! (h)wœn a ju kœmij bi'k²¹?" "in a wijk ai þijg; gud-bai."

(h)wœl wœn hœz to ðœw œn(d) sœ.

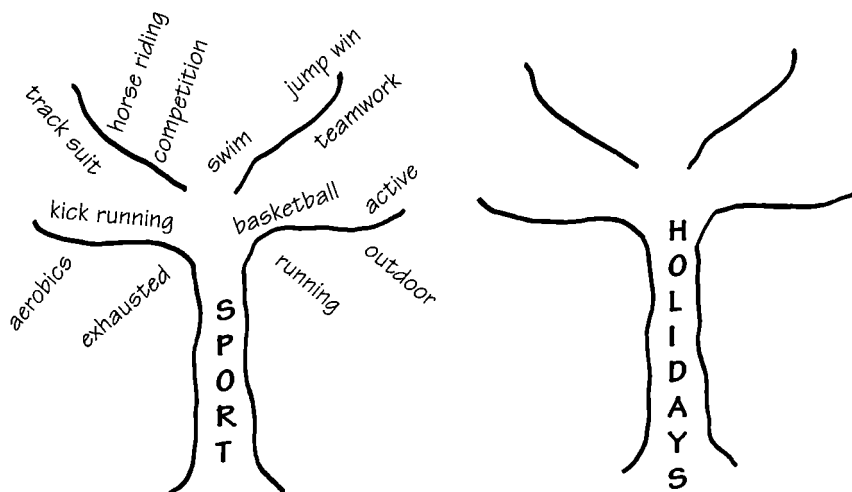
(h)wœn hæ'g a tikit¹⁵ ju s'œ, frĩstœns, "þid klæs, singl, to edĩnbœrœ." "kœn ju l'jœn(d)g œ sœvœrĩ; þæ'kj ju!" — (h)wœn ða tre'n stœps at ða ste'fən juw get out an s'œ to ða pœ'ta²⁶, "þlji; get mai læ'gijd œut av ða væn? ai hæv a bæ'g²⁰, a heks²⁸, œnd a hæ'si'k¹⁵. Hœr iz mai hæ'si'k-tikit." — (h)wœn jœ gœ'ijng s'œw hæ' tre'n ju s'œ to ða pœ'ta²⁶, "þlji; get mai læ'gijd l'leblid fœ...; hœr iz mai hæ'si'k-tikit. wĩl juw sju mai þijg inlœ ða væn?" — (h)wœn ju wœnt to tek a kâb²⁸ ju s'œ to ða kâbmœ'2, "(h)wœts ðœ fœr to gœu strj'f? ðœt heks²⁸ hœz to gœu on ða top, œnd ðis bæ'g ai wœnt to hæv 'ĩn'said." — to ði œmĩbœs-kœn'dœk'tœ'6 ju s'œ, frĩstœns, "du ju gœu ðœwn ða strænd? hœu mæ'f iz it to tráfæ'ljg skwœr? Is ðœr œn rum 'œut'said?" — (h)wœn ai ðœut nœ' mœl wœl at ða ste'fən ai œsk, frĩstœns, "(h)wilt iz ða plæ'tœ'fœm fœ œksfœ'd? (h)wilt wœn am I to gœ?" 7. Wœn I hæv læst œn þĩng in ða tre'n, or if ðœer œnþij ai þæt kju'wœl wœnt to nœ, ai œsk fœ ði in'kwœrĩ-œfĩs, œnd (h)wœn œv' get to ði œfĩs ai s'œ, fœ'rĩstœns, "ðis mœ'ĩng ai læt a bæ'g²⁵ in ða mœn a klœk tre'n fram lĩvœ'pœ'l. It's brœwn læð, sœ' þĩng an sœ' brœd, œnd it kœnt'le'z tuw bœks, œt'setœrœ..." a, "iz ðœr œn tre'n ðœt gœz strœ'l þruw fram hœr to stráfœ'd-on-œvœn, a hæv ai to l'œ'ng⁹?"

kwœstjœnz œnd œksœsœ'iz.

iz ða tre'n⁴ wĩð ði œnd'gĩn² in frœnt av ði œ'ræ'ivjg a ði'pœ'tijng⁹ ðœ'wœz ðu ju re'ljœ'stœ jua læ'gijð (h)wœn ju gœ'ijng tuw œ frœm ða kontĩnênt? ðu ju get a tikit fœr¹⁰? Hæv ju to pæ'f œ'wœwê'l (h)wœn jua læ'gijð wœ'z læs ðœn fifti-siks paunð? ju sju œ trævœl¹⁵ hœr wĩð a bæ'g²⁰ in iz hænd, hœ'wœn iz iz tek'ij tu? hœ'wœniz ðœ trævœl¹⁵ œl ðœ get fœ'ijng iz tikit¹⁵ tuw? hœ'wœniz ðœ læ'di an ða plæ'tœ'fœm fœ'ijng tuw? (h)wœts ðœ sœkĩst luk'ij æ't? (h)wilt av iz hændz iz I put'ij on ðe hændl-hœ'p av ðe hæ'si'k¹⁵? ðu ju þijg ðœt hœ'z get hœz hæ'si'k-tikit? ðu ju þijg ðœ'wœ'ðæt þij mœst sju iz get'ij hœ'z hæ'si'k hœ'z ðœ tre'n? hĩn'sel' œ get a pœ'ta²⁶ to help hœ'r? (h)wœl taim iz it? ðœ'wœ'kœ kœn ju sju it? hœ'nz ðœ ste'fən læ'itid? ðu ju þijg ðœt ðœ læ'di an ðe ð'gentlœ'm hœ'w a wœ'kij ðœ'm ðœ stœz, œ' d'pœ'tijng or œ'ræ'ivjng ðu ju þijg œ'el tek a hœ's-kâb or a mœ'p'tœ-kâb⁹⁹ (tæksikab)?

Venstrespalten har til formål at fæstne områdets ordforråd ved at angive disse med tal, der referer til illustrationen. De nye ord er medtaget i højrespaltens lydskriftversion af teksten.

The wordtree



Eksempel på arbejdsform, der anbefales til etablering af semantiske netværk. Fra Kirsten Haastrups artikel „Det er ordforrådet, der tæller“ i Undervisning i fremmedsprog.

Vægt på det talte sprog

Centralt i en kommunikativt orienteret fremmedsprogsundervisning står det talte sprog. Det er da også et overordnet tema i det forslag til „Klare mål“, som i skrivende stund er sendt til høring.³⁷ Det hedder her indledningsvis: „De centrale kundskabs- og færdighedsområder er grundlaget for tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, således at eleverne kan

- Anvende engelsk som et internationalt kommunikationsmiddel
- Anvende sprogets virkemidler til at gøre kommunikationen hensigtsmæssig
- Anvende deres forståelse af, hvordan de bedst tilegner sig engelsk og fortsat udvikler deres sprog
- Anvende viden om kultur og samfundsforhold i engelsktalende lande til at få indsigt i mellem menneskelige relationer og forståelse af andre kulturer.“

Som omtalt indledningsvis i denne artikel har begrebet samtale tidligere været fortolket mere snævert. Samtalebegrebet har, bl.a. som middel til afprøvning af elevens niveau i grammatik, indgået i eksamensbestemmelserne i engelsk og tysk helt fra de højere Almenskolers tid, idet det var omtalt i de bestemmelser ved mellem-

skoleeksamen, som blev udstedt allerede året efter lovens vedtagelse i 1903.³⁸ For fransk kom tilsvarende prøveformer med lidt senere. Hvad man i denne henseende kan forstå ved samtale, er belyst i skrivelse af april 1923 fra Undervisningsinspektøren for mellem- og realskolerne til Skoleledere og Censorer om Eksamensforhold.³⁹

Det hedder her, at „vælges Samtale, maa det kræves, at Redegørelsen paa det fremmede Sprog for Indholdet af den læste Tekst ikke bliver en blot og bar Gengivelse af Bogens Udtryk og Vendinger, men at Eksaminator ved passende Spørgsmaal faar Eksaminanden til at benytte andre, der gerne maa være lettere og simple-re, naar de blot giver ham Lejlighed til at vise, at han virkelig har de krævede gram-matiske Kundskaber.“ Det er ikke denne form for samtale, der tænkes på, når begrebet benyttes i kommunikativ fremmedsprogundervisning.

Et mere nutidigt eksempel på oplæg til samtale er hentet fra arbejdsopgaverne til en samling letlæste historier, skrevet af tre franske forfattere over tv-udsendelser⁴⁰ om hændelsesforløb fra hverdagslivet. I fortællingen *Ce qu'il fallait démontrer* går de unge nyskilte for på ny at finde lykken uden hinandens vidende til et ægteskabsbureau, der reklamerer med at arbejde computerbaseret. Da computeren udpeger de tidligere ægtefæller som passende for hinanden, mødes de igen. Spørgsmålene har følgende ordlyd: „Décrivez le caractère de Julien. Trouvez des expressions dans le texte qui montrent que l'ordinateur est considéré comme un être humain. Imaginez le dialogue entre Thérèse et Julien à l'agence matrimoniale.“ Spørgsmålene lægger op til opøvelse i fri mundtlig og skriftlig sprogfærdighed på fransk. Arbejdsformen er ikke nødvendigvis lærerstyret. Der er tale om reelt åbne spørgsmål; således er dialogen mellem de to på ægteskabsbureauet ikke med i teksten, der på filmisk vis klipper, fra hun træder ind ad døren til historiens pointe: Deres fælles konstatering af, at når skæbnen i den grad blander sig, er man nødt til at stole på den.

Når det drejer sig om det talte sprog, er der tradition for at betragte det som svært. Hvor svært det egentlig er at forsøge at udtrykke sig på et fremmedsprog varierer efter mange forhold. Noget tyder på, at konteksten har større betydning, end man egentlig skulle tro, og at ens eget sprog bliver bedre, når man taler med en god sprogbruger, mens det bliver mere upræcist og hakkende, når man taler med en mindre god. Situationen er beskrevet i en forskningsrapport⁴¹ over brug af fremmedsprog ved projektopgaven i 10. klasse, på baggrund af en videoop-

tagelse af en gruppes fremlæggelse af deres arbejde på engelsk (s. 40): „Det kan ikke afvises, at selve det forhold, at samtalen blev ledet af engelsklæreren, bevirkede, at de spørgsmål og udspil, eleverne reagerede på, ansporede dem til et sprogligt bedre engelsk, end de måske havde præsteret over for mindre habile samtalepartnere; et flydende samtaleudspil giver altid mere flugt over en fremmedsproglig dialog.“

Arbejdet med det talte fremmedsprog betragtes stadig som noget af en udfordring af de fleste sproglærere.

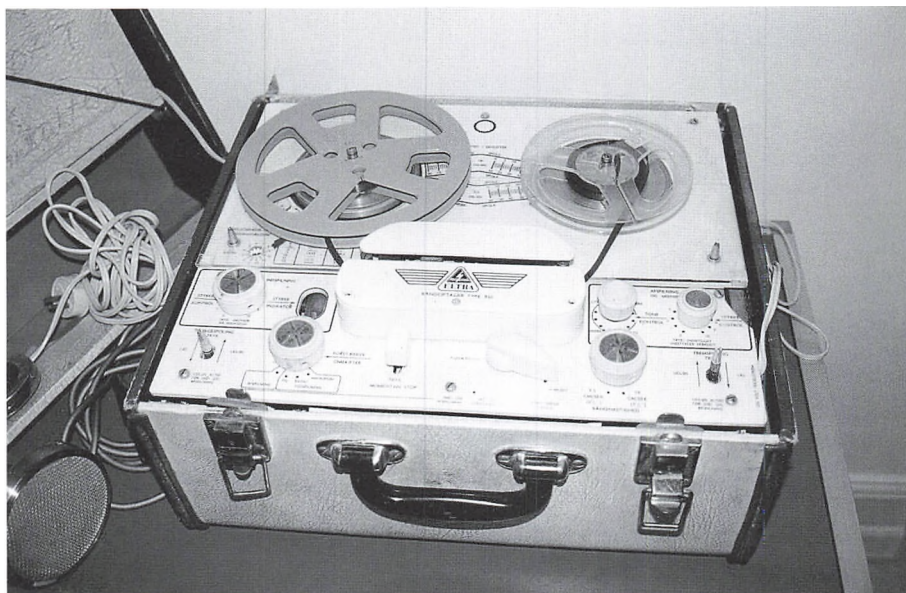
Da der kom lyd på

Fra 1950'erne var den teknologiske udvikling kommet så vidt, at man kunne begynde at lytte sig frem, når det gjaldt tilegnelsen af den fremmede udtale. Man var ikke mere henvist alene til lydskriften. Ved forordet til sjette oplag af *Elementært Fransk* hedder det således: „Stykkerne 1-17 er i 1958 blevet indtalt på en EP-grammofonplade (45 omdr.) af daværende lektor ved Københavns Universitet M. Jacques Teynier og frue. Pladen vil være velegnet til støtte for hjemmeforberedelsen og til demonstration i klassen“ (s.9).

Og siden kom Tandberg-perioden, som enhver ikke helt ung sproglærer vil nikke genkendende til. Fra omkring 1970 havde enhver skole med respekt for sig selv anskaffet en 3-4 Tandberg-båndoptagere, som befandt sig i skolens av-depot. Dette skulle helst ikke ligge for fjernt fra lærerværelset, for når det ringede ind, tog enhver engageret sproglærer sin taske i den ene hånd og Tandberg-båndoptageren i den anden.

Næste trin på den teknologiske vej blev indførelsen af sproglaboratorier. Princippet bag denne faglokaletype er, at man flytter eleverne til båndoptagerne og ikke båndoptageren til eleverne. De første sproglaboratorier blev etableret i slutningen af 1960'erne, men nåede aldrig stor udbredelse. De blev dog så kendte, at de blev omtalt i faghæfte 2 *Fremmedsprog 1976*, hvor det hedder: „Et indlæringsstudie kan være et værdifuldt hjælpemiddel i undervisningen, når de pædagogiske og økonomiske forudsætninger er til stede. Ved de pædagogiske forudsætninger tænkes her især på lærernes interesse for og kyndighed i brugen af IS-udstyr⁴² og deres viden om, på hvilke områder og i hvilket omfang det med fordel kan benyttes... Hvilken type udstyr man skal vælge, om det skal være AP, AA eller AAK, må ses i nøje

Ingen sprogundervisning uden båndoptager



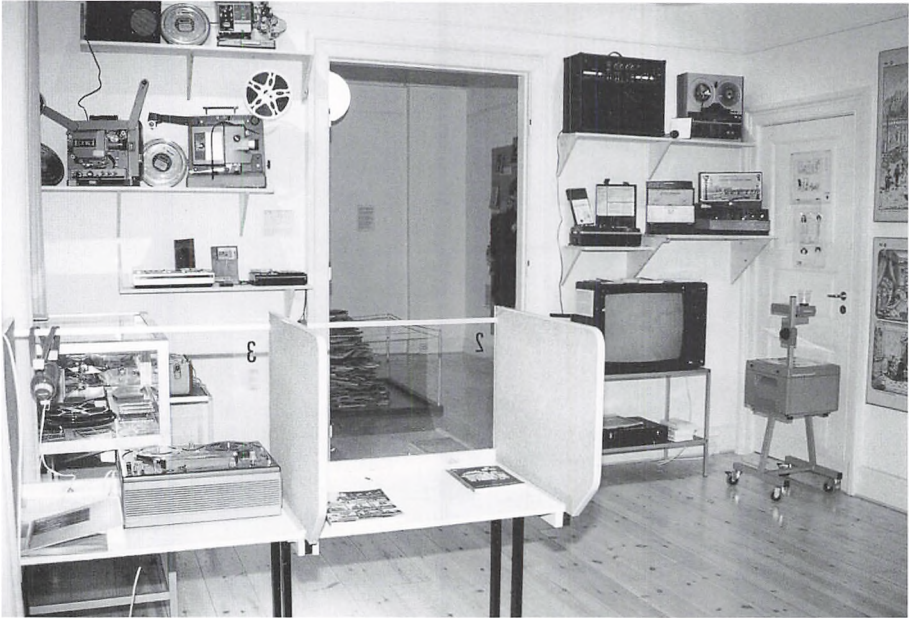
Båndoptageres vægt og dimensioner blev mindre i årene, der fulgte. Men det var denne type båndoptager, sproglærerne i 1960'erne og 1970'erne slæbte rundt på. En sprogundervisningslektion uden aflytning af tekst indtalt af indfødte sprogbrugere var under standard – men med i købet fik man så også en generation af skævskuldrede sproglærere. Dansk Skolemuseum.

sammenhæng med den brug, man ønsker at gøre af det... Lokalet bør placeres i nærheden af andre lokaler, hvor sprogundervisning finder sted“.⁴³

Hvorfor slog sproglaboratorietanken aldrig for alvor igennem i Danmark? Det kan have mange årsager, men skyldes formentlig bl.a. en i økonomisk henseende uheldig timing. Allerede faghæfte 2 havde en overvejelse om dette aspekt (s. 30): „Med økonomiske forudsætninger tænkes især på, at man må sikre sig, at der bevillingsmæssigt er dækning for indkøb af de nødvendige materialer og til fornyelse og supplerings af disse“ – sjældne ord i en dansk undervisningsvejledning udsendt af Undervisningsministeriet, der efter kommunalreformen i 1970 kun på ganske få områder kunne blande sig i folkeskolens drift, og som derfor med større eller mindre glæde overlod de økonomiske panderynker på skoleområdet til kommunerne.

Men 1980'erne var økonomisk set en vanskelig periode for folkeskolen med fallende elevtal, lærerafsked og reducerede bevillinger til bygningsvedligeholdelse. Udgiftskrævende udbygninger som sproglaboratorier blev ikke prioriteret højt. Og

Sproglaboratoriebokse fra Vestre Borgerdyd Gymnasium.



Sproglaboratorier blev udviklet under 2. Verdenskrig til at uddanne militært personale hurtigt og effektivt i sprog. I sproglaboratoriet udnyttes båndoptagerens muligheder systematisk til individuel sprogtræning. Man så fire pædagogiske fordele i sproglaboratoriet; 1) Den enkelte elev får mere tid til taleøvelse; 2) Eleven lytter til korrekt tale i naturligt taletempo; 3) Eleven arbejder i sit eget tempo; 4) Lærers muligheder for at følge elevens præstation er gode.
Dansk Skolemuseum.

der var heller ikke mange penge til materialeudvikling, så det tilgængelige materiale bestod mest af lytteøvelser, og lytteforståelse udgjorde trods alt kun en ud af fire sproglige færdigheder.

En anden årsag til sproglaboratoriernes manglende gennemslagskraft i Danmark kan ligge i dansk skoletradition: Som elev, siddende isoleret i en boks blot med IT-kontakt til læreren, kan man godt komme til at savne samtalen og det levende ord.

Og der kom også billeder til

Faghæfte 2, *Fremmedsprog 1976*, tager sig også af den visuelle side af sagen. Det hedder her i afsnit 5.3 *Andre undervisningsmidler*: „I lokaler, hvor sprogundervisning finder sted, bør foruden væg- og opslagstavler forefindes burretavle eller flo-

nellograf, båndoptager, overheadprojektor og diaskop, ligesom det skal være muligt at anvende filmapparat og tv-udstyr“.

De første billedmedier i fremmedsprogsundervisning var film og dias; omkring 1970 kom også overheadtransparenter til, på indførelsestidspunktet ofte benævnt stordias. Efterhånden som flere og flere klasselokaler fik overheadprojektoren som fast inventar, blev transparenterne mere og mere populære hos sproglærerne. Så var det dog kun båndoptageren, som skulle slæbes til og fra.

Også i latinundervisningen fandt stordias indpas. Om brugen af begynder-systemet Via Latinas otte kulturhistoriske og fire grammatiske transparenter hedder det bl.a.: „Det er en almindelig erfaring, at brug af overhead-projektor virker aktiverende på eleverne, som fanges af den lysende firkant. Anvendelse af stordias er tidsbesparende. Tænk blot på, hvor mange gange man fx skriver verbalparadigmerne på tavlen. Det er betydelig hurtigere at lægge en stordia på, og de er lette at udskifte.“

Stordias fik både i forlagsudgaven og i lærerfremstillet form stor udbredelse i de følgende år. Lillesøsteren, powerpoint-præsentationer, står endnu blot på dørtrinnet på vej ind i klasserumsundervisningen.

Fremmedsprogsundervisning i skoleradio og -tv var specielt i perioden op til 1980 meget udbredt, og programmerne var et hyppigt brugt supplement til undervisningen. I 1962 sendtes det første program fra skole-tv, og i de kommende år blev virksomheden udbygget. Inden for sprogområdet blev der i disse år produceret en række sprogprogrammer, der nåede et stort publikum også i den voksne befolkning. I takt med udviklingen af de nye elektroniske medier mistede skoleradio og -tv dog meget af sin betydning. Skoleradioen blev nedlagt i slutningen af 1980'erne, mens skole-tv igen er blevet synligt sidst i 1990'erne.

Den seneste mediemæssige udvikling inden for lærebøger til fremmedsprogsundervisning skyldes inddragelse af elektroniske undervisningsmidler, fx cd-rom og internet. I et fransksystem som *Formidable*⁴⁴ er der cd'er til elevernes selvstændige arbejde. Cd'erne indeholder tekster, billedordliste, grammatikafsnit og lytteøvelser. Der er også en cd med farvetransparenter til undervisningen. Endelig viser ikoner i elevbogen, hvilke aktiviteter der skal løses via internet. For en nærmere belysning af IT og fremmedsprog, se Kirsten M. Anttilas artikel „Fremmedsprogsundervisningen og IT“ s. 215.

Alt i alt kan man i dag ikke forestille sig en fremmedsprogsundervisning uden billeder. Billedmediet er blevet en integreret del af samfundet uden for skolen og derfor også i skolen. Det er i undervisningssammenhæng vel ikke mindst arbejdet

med projektopgaven, der har øget interessen hos både elever og lærere for at udtrykke sig gennem billeder, og dermed også bidraget til at udvikle en aktiv forholden sig til mediet.

Bliver fremtidens fremmedsprogsundervisning bogløs?

Hvad kommer der til at ske i fremtidens fremmedsprogsundervisning? Er der et paradigmeskift på vej? Det er der efter manges opfattelse på bogmarkedet generelt, men kommer en udvikling henimod det papirløse samfund også til at omfatte lærebøgerne til fremmedsprogsundervisning? Er denne genre ligesom andre bogtyper truet af billedmedier som film og tv samt IT-bårne produkter? Udviklingen er på nogle områder allerede i gang, fx på ordbogsområdet, hvor en cd-rom giver let adgang til opslag, mens man skriver på et fremmedsprog.

Noget af det, fremmedsprogsbøgerne har haft svært ved at hamle op med, er det direkte møde med målsproget. De senere årtier har udvist mange bestræbelser på at få undervisningen til at antage karakter af, hvad man i franskundervisningen benævner *un bain linguistique* 'et sprogligt bad'. Et af dem er de individuelle sprogrejser, der blev sat i system fra 1970'erne. Rejsebureauerne specialiserede sig i rejser for unge med privat indkvartering, hvor der var undervisning en del af tiden, ofte af både indfødte og medfølgende danske lærere, samt muntert samvær med jævnaldrende i fritiden. De deltagende unge fik en oplevelse af selve kulturmødet, selv om mange var for generte til at kaste sig ud i at tale med deres værter. Initiativet var prisværdigt, men ikke gratis. Og for de unge, der havde råd, blev det alligevel også tit mere til samvær end til læring af det fremmede sprog.

En anden form for direkte kontakt med fremmedsproget opnås gennem udvekslingsrejser, fx i Comenius-regi, hvor klasser samlet møder jævnaldrende unge. Rejserne går ikke alle til lande med engelsk, tysk eller fransk som nationalsprog, men engelsk er et velfungerende lingua franca. Ved udvekslingsrejser af denne type er der en stærkere tendens til, at motivationen til at lære mere sprog er blevet styrket hos de fleste elever. Problemet er dog især, at det oftest er de særligt engagerede lærere og skoler, der formår at tage kampen om med bureaukratiske ansøgningsprocedurer og tilhørende administrative barrierer. Det er således stadig et fåtal af danske skoleelever, der i deres skoletid kommer til at deltage i et Comenius-projekt.

Dette har konsekvenser for fremtidens fremmedsprogsundervisning, der er forpligtet på at tage bredden i uddannelsesstilbuddet i betragtning. Lærebøger i fremmedsprog kan derfor næppe erstattes, men nok kompletteres af udvekslingsrejser, som giver lejlighed til, at det lærte kan praktiseres i autentiske kommunikationssituationer.

Og så er der den psykiske relation til lærebogen, som opbygges gennem skolens valg af undervisningsformer. For mange elever har forholdet været et årelangt had-kærlighedsforhold – ikke sjældent mest det første. Mange elever har igennem årene spurgt sig selv, hvad man overhovedet kan bruge lærebøger i fremmedsprog til – ja, ikke bare lærebøgerne, men også det sprog, de formidler. Det er ikke altid, at skolens sprogundervisning har kunnet give et overbevisende svar herpå.

Lærebøgerne til fremmedsprog har i de forløbne år ganske vist fået smukkere layout og er trykt på bedre papir. Men er de også indholdsmæssigt blevet bedre? Er situationerne udvalgt med større relevans for tilegnelsen af et centralt ordforråd? Giver de et mere nuanceret billede af levevilkår i de lande, hvor sproget tales? Er grammatikken præsenteret klarere og i et mere passende omfang? Lægges de skriftlige øvelser op til mere selvstændige læringsformer? Der kan opstilles mange relevante kvalitetskriterier for lærebøger til fremmedsprog.

Forhåbentlig vil der til fremmedsprogundervisningen også i fremtiden blive udarbejdet tidssvarende lærebøger, der kan motivere eleverne til at blive aktive medspillere i et flerkulturelt og mangesproget samfund. Og lad dem også blive brugt!

Noter

- 1 Otto Jespersen og Chr. Sarauw: *Engelsk Begynderbog*, Det Schubothske Forlag 1899.
- 2 Rud. Lave: *Deutsch für die Jugend*, Gad, 1969.
- 3 A. Blinkenberg og O. Svanholt: *Fransk Begynderbog*, Gyldendalske Boghandel, 1946.
- 4 E. Bruun, P. Holst-Jensen, Th. Roskjær: *Elementært Fransk. For realklassen og lignende undervisningstrin*, Gyldendal, 1956.
- 5 Bestemmelserne om realeksamen i fransk lød i Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 28.6.1961 således: „Prøven er mundtlig. Der opgives 40 normalsider af nogenlunde ens sværhedsgrad. Der prøves i oplæsning og oversættelse inden for det opgivne pensum. De grammatiske kundskaber prøves ved oversættelse til fransk af lette småsætninger i tilknytning til den forelagte tekst, ved samtale på fransk med udgangspunkt i det læste stykke eller på begge de nævnte måder“.

At prøve grammatik gennem samtale er imidlertid også den fastsatte norm i skrivelse

af april 1923 fra Undervisningsinspektøren for Mellem- og Realskolerne til Skoleledere og Censorer om Eksamensforhold; her gengivet efter K. Glahn: *Retsregler vedr. Det højere Skolevæsen*, bd. IV 1929. Det hedder her for fransk ved realeksamen: „Eksaminationsmaaden er som ved engelsk og tysk (Oversættelse eller Samtale), dog at der i Grammatikken kun prøves i *Formlære*.“ For engelsk og tysk lyder bestemmelserne: „Der prøves i et stykke af det til Eksamination opgivne Pensum og desuden i et (ved Mellemskoleeksamen ganske kort, ved Realeksamen noget længere) *ulæst Stykke* af letfatteligt indhold og af en klar og simpel Sprogform. Desuden prøves i Sprogenes Grammatik... Der lægges Vægt paa en flydende Oplæsning med god Udtale, og Eksaminandens Forstaaelse af det læste prøves efter Lærerens Valg *enten* ved Oversættelse paa Dansk *eller* ved Samtale paa det fremmede Sprog om det oplæste stykke.“

- 6 'Hvor længe endnu...', de indledende ord i Ciceros 1. catilinariske tale.
- 7 Se også *Leksikon for opdragere*, sp. 667. Schultz forlag, 1953.
- 8 Otto Svanholt: *Bøger og metoder i dansk fremmedsprogundervisning – en historisk fremstilling*, s. 248, Det Schønbergske forlag, 1968.
- 9 Artiklen *Fremmedsprogspædagogik*, bd. 7, sp. 113, Danmarks Nationalleksikon, 1997. Artiklen er skrevet af Kirsten Haastrup, professor i engelsk først ved Danmarks Lærerhøjskole og senere ved Handelshøjskolen.
- 10 Den russiskfødte lingvist Roman Jakobson (1896-1982), hvis forskning især har omfattet lingvistik, poetik og semiotik, stod som fortaler for det kommunikative sprogsyn.
- 11 Eva Dam Jensen: *Kommunikation i fremmedsprogundervisningen*, Rids nr. 50 I, Romansk Institut, KUA, 1977.
- 12 I *Målfokuseret evaluering i engelsk – Principper og praksis*, s. 11, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2001.
- 13 CKF'er står for *Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder*. Deres angivelse af fagenes indhold er bindende for kommunerne. De er udarbejdet af Undervisningsministeriet i tilslutning til 1993-loven for alle folkeskolens fag og publiceret i faghæfter; de første 30 faghæfter blev udgivet i 1995.
- 14 Jf. Per Andersen: *Dansk for udlændinge – didaktik i andetsprogsundervisningen for voksne*, i S. Holm-Larsen m.fl.: *Undervisning og læring – Almen didaktik og Skolen i samfundet*, Kroghs Forlag, 2001.
- 15 AFEL = ansvar for egen læring; spørgsmålet er omdiskuteret, fordi det i undervisningssituationen også altid vil være et læreransvar at sikre elevernes læring.
- 16 Gabriele Kasper (red.) et al., Aarhus Universitetsforlag, 1986.
- 17 Gjellerup og Gad, 1987. Systemet er bearbejdet til dansk efter norsk forlæg.
- 18 *Læseplaner – Folkeskolens fag*, s. 30-31, Undervisningsministeriet, 1995.
- 19 E. Bork: *Grundlæggende tysk for voksne*, Gyldendal, 1950.
- 20 *Prøver, evaluering, undervisning. Fremmedsprog 2000*, Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 14-2000. Grundskolen, Undervisningsministeriet, 2000.
- 21 Fx den helt op i anden halvdel af 1900-tallet benyttede: „Durch, für, gegen / ohne, wider, um / kennst du nicht den Akkusativ,/ dann bist du wirklich dumm“.

- 22 *Undervisningsvejledning for folkeskolen*, betænkning nr. 253, 1960.
- 23 *Fremmedsprog 1976, undervisningsvejledning for folkeskolen 2*, Undervisningsministeriet, 1976.
- 24 *Læseplaner – folkeskolens fag*, Undervisningsministeriet, 1995.
- 25 Det udeladte afsnit omfatter en specifikation af arbejdsformer, som omfatter iagttagelse af forskelle mellem tale- og skriftsprog, teksttyper, ordforråd, faste udtryk og sprogbrugsregler, her beskrevet som de dele af tysk syntaks og morfologi, „der er vigtige for de kommunikative færdigheder“.
- 26 *Prøverne i tysk. Bekendtgørelse og vejledning*, s. 23, Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen 1996. Der findes tilsvarende vejledninger for engelsk og fransk.
- 27 C.F. Ingerslev stod sammen med J.N. Madvig i spidsen for bestræbelserne på en omformning af den lærde skole, latinskolen, gennem deres deltagelse i den debat om dannelse kontra realisme, som tog fart omkring 1830. I 1839, udgivelsesåret for Ingerslevs stiløvelse, indrettedes således en Videnskabelig Realhøjskole i Århus, der blev forløber for senere tiders realklasser. Ingerslev og Madvig var inspireret af de preussiske skoletanker, som dengang var nyskabende. Dette resulterede i den Madvigske skoleordning af 13.5. 1850. Ordningens indførelse skabte imidlertid ikke ro, før end den Hall'ske skoleordning af 1871 indførte den linjedelte latinske skole med en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig linje.
- 28 N. Chr. Nielsen: *Franske Stiløvelser*, J.L. Lybeckers Forlag, 1920.
- 29 I første halvdel af 1900-tallet var der betydelig forskningsmæssig interesse for, hvordan sprogs ordforråd kunne registreres og analyseres. Dette førte til gennemførelsen af en række frekvensundersøgelser af ordforråd på forskellige sprog. Lærebøgerne i fremmedsprog tog resultaterne til sig, og mange begynderbøger fra midten af 1900-tallet nævner i deres forord, at progressionen i ordforrådet er tilrettelagt på grundlag af frekvensundersøgelser.
- 30 *Folkeskolens udvidede afgangsprøve i skriftlig engelsk og tysk 1980*, s. 11, Direktoratet for folkeskolen, folkeoplysning og seminarier m.v., 1980.
- 31 *Fra Prøver, evaluering, undervisning – Fremmedsprog 2000*, s. 19, Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 14 – 2000. Grundskolen. Undervisningsministeriet, 2000.
- 32 *The Oxford Popular English Dictionary* er udgivet af Oxford University Press, 1998.
- 33 Encyklopædien definerer begrebet således: „Den mindste frit forekommende betydningsbærende størrelse i sproget, som ikke blot afgrænses i skrift ved at optræde mellem mellemrum, men som også alene kan udgøre et udsagn.“
- 34 Se bl.a. Kirsten Haastrups artikel „Det er ordforrådet, der tæller“ i *Undervisning i fremmedsprog*, (red. M. Jansen) Kroghs forlag, 1999.
- 35 Thora Goldschmidt: *Engelske Billed-Gloser med Tekstøvelser til Brug ved den praktiske Undervisning ved Kirstine Thaning*, 5. udgave med Lydskrift, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1909.
- 36 Det gælder fx E. og J. Acunto-de Lorenzo, M. Hindsberger. S. Holm-Larsen og Sv. Aa. Outzen: *Via Latina – latin for begyndere*, Gjellerup, 1975.
- 37 Undervisningsministeriet har i år 2001 udsendt „Klare mål“, dvs. reviderede CKF'områder og delmål for fagene dansk og matematik. I 2002 følger tilsvarende be-

stemmelser for andre af folkeskolens fag, herunder fremmedsprogene. Teksten kan ses på <http://klaremal.hugin58.net.uni-c.dk>

- 38 Anordning af 3.8.1906 angaaende *Fordringerne ved og Eksamensopgivelserne til Mellemskoleeksamen*.
- 39 Se K. Glahn: *Retsregler vedr. Det højere Skolevæsen*, bd. IV, 1929.
- 40 Bearbejdet efter SUSPENS, Editions Générique, 1982; dansk udgivelsen Gads forlag 1999.
- 41 S. Holm-Larsen og Aa. Brick-Hansen: *Fremmedsprog i projektopgaven. Erfaringer fra Brøndbyundersøgelsen*, Danmarks Lærerhøjskole, 1999.
- 42 IS = indlæringsstudie.
- 43 At sådanne overvejelser ikke var alment pædagogisk eje, kunne man opleve, når Undervisningsministeriets vejledende læseplaner dannede grundlag for udarbejdelsen af de kommunalt vedtagne læse- og undervisningsplaner på området. I Værløse kommune, som udarbejdede disse planer i samarbejde med Gentofte, Lyngby-Tårnbæk og Søllerød, blev de tekniske anvisninger for at lette forståelsen ændret til følgende ordlyd: „Der findes flere typer sproglaboratorier. Ved AP-typen (audio-passiv) opnås, at eleven lytter intensivt gennem hovedtelefon, ved AA-typen (audio-aktiv), at eleven foruden aflytning også sikres medhør af sin egen stemme, ved AAK-typen (audio-aktiv-komparativ), at eleven individuelt kan lytte, indtale, spole tilbage, sammenligne og genindtale. Ved den sidstnævnte type muliggøres en differentieret undervisning, hvor den enkelte elev kan vælge passende programmer og gå frem i sit eget tempo.“
- 44 M. Brandelius og I. Sundell: *Formidable*; dansk bearbejdelse v. L. Aktor, Alinea, 2001.

Om sprogpædagogik 1970-2001 set fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek

Af Elsebeth Rise

Set fra min stol er der i alt fald tre forhold, der har påvirket udviklingen inden for fremmedsprogspædagogikken i de sidste 30 år. Det første er det voksende internationale samarbejde på stort set alle områder af betydning for fremmedsprog. Det andet er udviklingen af andetsprogspædagogikken. Det tredje er væksten i litteraturen om fremmed- og andetsprogspædagogik. Udviklingen fremmes af globaliseringen og de nye muligheder, der skabes gennem internettet.

Fremmedsprogspædagogikken ligger indlejret i bibliotekets hovedfagsforpligtelse som en af de mange fagdidaktikker og støttes således af litteratur om pædagogik, psykologi og sociologi med tilhørende databaser. I tilknytning til arbejdet omkring EU's dokumentationsnetværk EURYDICE (<http://www.eurydice.org>) blev biblioteket i 1979 ved lov tilført en centeropgave om formidling af sprogpædagogik: INFODOK Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik (<http://www.dpb.dpu/infodok>).

Europarådets sprogprojekter

Sprogprojekterne har haft gennemgribende betydning. De begyndte i 1962 og har siden afløst hinanden. Indledningsvis søgte man at etablere strukturer for internationalt samarbejde, innovation og informationsudveksling; fremmedsprog skulle være en demokratisk rettighed. I 1970'erne begyndte arbejdet hen mod et euro-

Danmarks Pædagogiske bibliotek



DPB er dannet af to hundredårige biblioteker, der blev fusioneret i 1990. Det ene er hovedfagbiblioteket Danmarks Pædagogiske Bibliotek, som før 1973 hed Statens Pædagogiske Studiesamling og endnu tidligere – indtil 1934 – Dansk Skolemuseum, der var grundlagt i 1887. Det andet er Universallibrotket Danmarks Lærerhøjskoles Bibliotek, grundlagt i 1896. DPB er bibliotek for Danmarks Pædagogiske Universitet.

Hovedfagforpligtelsen omfatter pædagogik, uddannelsesvæsen, pædagogisk psykologi, børne- og ungdomspsykologi, samt børne- og ungdomslitteratur. Biblioteket, der råder over ca. 1 mio. bøger og ca. 4000 tidsskrifter og serier, har årligt en halv mio. udlån. Fremmed- og andetsprogs-pædagogikken er repræsenteret med en betydelig samling om sprogtilegnelse, didaktik, metodik, evaluering og testning, læreruddannelse, to- og flersprogethed, sprogpolitik og -planlægning samt psyko- og sociolingvistik. Fotoet er fra bibliotekets hovedsamling, der omfatter samlingerne fra Danmarks Lærerhøjskoles Bibliotek og den del af det tidligere Danmarks Pædagogiske Bibliotek, der drejer sig om perioden efter 1990.

pæisk unit-credit system for voksne og med tærskeltrin (*Modern Languages* 1971-81); 1980'ernes hovedtemaer var kommunikativ sprogundervisning og læreruddannelse med særlig vægt på 7.-10. klassetrin, voksenuddannelsen og indvandre-rområdet (*Learning and Teaching Languages for Communication* 1982-88), mens 1990'ernes projekt prioriterede følgende områder: Kommunikative mål, og især det sociokulturelle aspekt, anvendelse af informationsteknologi, tosproget undervisning, herunder fag på fremmedsprog, elevudvekslinger, elevautonomi, evaluering og testning, lærer- og efteruddannelse samt erhvervsrelateret fremmedsprogsundervisning (*Language Learning for European Citizenship* 1989-96). Rapporterne fra projekter, konferencer, workshops, skolebesøgsrejser er legio.

Hvert projekt har trukket på mange landes forskere og lærere, som i fællesskab har søgt frem mod en ny funktionel sprogundervisning. Det politiske ønske om arbejdskraftens frie bevægelighed over grænserne i et mangesproget Europa forstærkede kravet om, at fremmedsprogsundervisningen skulle kunne levere anvendeligt brugssprog for alle og efter behov, og ikke blot engelsk; desuden skulle europæernes forskellige kulturbaggrund tilgodeses.

Projekterne har medført en ændret opfattelse af, hvad sprog er, og hvad der skal undervises i: Opmærksomheden er skiftet fra form til funktion. I *Threshold Level* (1974), på dansk 'tærskeltrin', specificeredes mindstekrav til de sproglige færdigheder, der er nødvendige for at omgås mennesker fra andre lande i dagliglivet. Der udvikledes et apparat af situationer, funktioner, temaer og begreber med en kerne af grammatiske udtryk og generelt ordforråd. Yderligere tilføjedes specifikationer om sociokulturel kompetence, det at lære at lære, udtale og intonation.

Tærskeltrin blev først beskrevet for engelsk. I dag findes der tærskeltrin for en lang række sprog, herunder dansk, fransk, italiensk, spansk, tysk, hollandsk, svensk, norsk, katalansk, baskisk, portugisisk, walisisk, russisk, lettisk, estisk, litauisk, maltesisk, irsk og græsk. Nogle er nationalt videreudviklet til andre målgrupper, således det franske, svenske og norske. *Waystage* er et mindre avanceret niveau for engelsk, mens *Vantage level* repræsenterer et højere trin (upper-intermediate). Efter mange års udviklingsarbejde og publikationer er der i dag skabt to redskaber til fri konsultation og videreudvikling: en rammebeskrivelse og en sprogportfolio (<http://culture.coe.int/portfolio>); jf. s. 37.

Rammebeskrivelsen, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, er udgivet på engelsk og fransk og på vej på tysk og andre sprog. Den kan tjene som fælles basis ved udarbejdelse af læseplaner, vejledninger, eksamener, lærebøger m.v. og er et omfattende materiale om

kompetencer, behov, tasks, vurderings- og evalueringsredskaber, såkaldte can-do-statements, jf. Europarådets hjemmeside <http://culture.coe.fr/lang/index.html>.

Sprogportfolioen er en hjælp til, at elev, lærer og aftager løbende ved, hvor langt eleven er nået. Den omfatter et sprogpas, en sprogbiografi og et sprog dossier over henholdsvis formelle kvalifikationer og selvsvurdering, sproglige og kulturelle erfaringer, samt elevens skriftlige og mundtlige produktion (inkl. bånd). Et følgeprojekt på nettet er DIALANG, (<http://www.dialang.org>), et europæisk selvsvurderingssystem med hjemsted i Bochum. Også ALTE - The Association of Language Testers in Europe (<http://www.alte.org>), som repræsenterer 24 europæiske sprog og afholder eksamen i det sprog, der tales som modersmål i det pågældende land, tager udgangspunkt i Europarådets referenceramme for at kunne drage meningsfulde sammenligninger.

I Danmark blev sprogprojekterne fulgt tæt af en ministeriel arbejdsgruppe, i 1970'erne af unit-credit gruppen - således kaldet på grund af den grundlæggende tanke, at man skulle kunne læse en unit og få credit for den uanset hjemland - og i 1980'erne af FIF-gruppen (Forskning-Information-Fremmedsprog). På konferencer fremlagdes forsøg og forskning, herunder PIF-projektet (Projekt i Fremmedsprogspædagogik, senere Projekt i Fejlanalyse og kontrastiv Analyse). Det startede i 1976 på Engelsk Institut, Københavns Universitet, og medførte en egentlig undervisning i fremmedsprogspædagogik på instituttet. Forskning og undervisning herfra kom til at præge læreruddannelserne.

Statens Humanistiske Forskningsråd nedsatte tre udvalg til at kulegrave fremmedsprogsundervisningen - undervisningsforbruget, udbyttet og det samfundsmæssige behov. *Sproglæreren* bragte serier om kommunikativ kompetence og kulturformidling. Undervisningsministeriets blad *Uddannelse* diskuterede bl.a. koncentration om engelsk kontra sprogspredning.

Væksten i forskning og formidling

Fra bogsamlingen skal nævnes: Pit Corder: *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, 1973, og *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, et internationalt firebindsværk fra 1973-77, der redegør for sprogsyn, teori/praksis, undervisningsteknikker, testning og metode. *Fremmedsprogspædagogik* redigeret af Esther Glahn, Leif Kvistgaard Jakobsen og Fritz Larsen, Gyldendal, 1977, repræsenterer udviklingen af en fremmedsprogdidaktik på dansk. *The Good Language Learner*, en undersøgelse fra Toronto, OISE, 1978, beskriver voksne succesrige sproglørne-

res strategier. Tanken var så, at sådanne strategier kunne videregives i undervisningen.

Adgangen til online edb-baseret litteratursøgning koncentreredes i de første tiår om ERIC (*Educational Resources Information Center*), det største amerikanske dokumentationssystem for pædagogik med dets clearinghouse for fremmedsprogspædagogik i Washington (<http://www.cal.org.ericcll>)

1980'erne var konferencernes tid. Både unit-credit gruppen og FIF-gruppen brugte konferencer som arbejdsredskab, til oplæring i mindre grupper og til information i større. Selve arbejdet bestod i at følge og videreformidle, hvad der kom af forslag fra Europarådsprojekterne, at se på konsekvenserne for uddannelsessystemet og at melde tilbage om igangværende dansk forsøgsarbejde i henhold til projekternes rekommandationer. Men det var også en bekymringens tid. Selv om Danmark havde afgivet suveræniteten til et flersproget fællesskab i 1972, havde U90, Det Centrale Uddannelsesråds redegørelse for uddannelsesplanlægningen frem til 1990'erne, ikke meget at sige om fremmedsprog.

Gymnasieskolernes Sproglærerforeninger reagerede med et debathæfte om sprogundervisningen i Gymnasiet og HF: *Ud med sproget?! Særtryk af Gymnasieskolen*, 1980. Sproglærerforeningerne afholdt 1982 på initiativ af Sprogsam en stor konference på Christiansborg, „Sprog-Individ-Samfund“, med krav om mere fremmedsprog, mens FIF-gruppen fulgte op med en konference om fremtidens krav til fremmedsprogskundskaber med repræsentanter for etaterne, uddannelsesvæsenet og EF. Temaerne var her edb, begrundet i de store tekniske ændringer, afhængigheden af omverdenen mht. handel og på medieområdet, men også mht. vægten på internationalisering af uddannelserne på alle niveauer. Konferencerapporten findes i *Uddannelse* 1988 nr. 1. Den sidste FIF-konference gjaldt tosproget- og flersprogethed samt undervisning i fag på fremmedsprog.

Som udløber af PIF-projektet kom to betydningsfulde udgivelser for læreruddannelserne: *Learner Language and Language Learning* redigeret af Claus Færch, Kirsten Haastруп, Robert Phillipson med fokus på elevsprog og intersprog, samt *Grundbog i fremmedsprogspædagogik* redigeret af Gabriele Kasper og Johannes Wagner.

I 1980'erne startede INFODOK på DPB halvårsskriftet *Tværsproglige Blade*, et abstraktidsskrift, der også bragte temaorienterede artikler og oversigter over dansk og udenlandsk fremmedsprogundervisning. Der var temanumre om tidens emner: kulturformidling, autonomi, tidlig fremmedsprogundervisning, internationalisering og Europarådets sprogprojekter. Grete Trudsø Johansen gennemgik handels-

Temanummer af Sprogforum i anledning af det europæiske sprogår

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Febr. · 2001 · Nr. 19

F R E M M E D S P R O G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K

Det mangesprogede Danmark



Temanummeret, der med støtte fra EU og Undervisningsministeriet er oversat til engelsk og fransk, fokuserer på vigtigheden af, at alle har kendskab til flere fremmedsprog. Tittlen sigter til de mange - et sted mellem 100 og 140 sprog - der allerede tales i Danmark.

skolernes og Michael Svendsen Pedersen erhvervsskolernes sprogundervisning (1993 og 1990), begge skoleformer orienteret mod kommunikativ kompetence og projektarbejde.

1990'erne blev evalueringsrapporternes tid. Undervisnings- og Forskningsministeriets indholds- og kvalitetsudviklingsprojekt udsendte de såkaldte KUP-rapporter over engelsk (1990), fransk (1990) og tysk (1992) i det danske uddannelsessystem med beskrivelse og vurdering af mål og indhold. Efterfølgende evalueredes universiteternes fremmedsprogsuddannelser med henblik på kvalitetsudvikling.

Sprogforum og Notifa på DPB

Sprogforum – tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, der i 1994 afløste *Tværsproglige Blade*, er på internettet (www.dpb.dpu.dk/infodok/Sprogforum). Det udgives af Danmarks Pædagogiske bibliotek i samarbejde med ADLA med baggrund i en bred redaktionsgruppe fra alle niveauer og sprog. Blandt temaerne kan nævnes kommunikativ kompetence, interkulturel kompetence, fra grammatik til systemtilegnelse, projektarbejde, dansk som andetsprog, sprogtilegnelse, internationalisering, sprog på skrift, det mangesprogede Danmark, tasks, litteratur og film.

Med NOTIFA, Nordiske tidsskrifter i fremmed- og andetsprogs-pædagogik, har en række sproglærertidsskrifter fra Danmark, Norge, Island og Sverige med støtte fra NORDINFO (Nordiska samarbetsorganet för vetenskaplig information) indgået et samarbejde om at skabe en fælles nordisk database med hjemsted på DPB. Hensigten er, at man skal kunne søge i hinandens blade til gensidig inspiration (<http://www.dpb.dpu.dk/notifa> (under opbygning)).

Udvikling af andetsprogs-pædagogikken

Indvandrerundervisningen udviklede sig fra et undervisningstilbud for udlændinge i 1970'erne til et nyt stort sprogfag i 1990'erne; se også Anne Holmens artikel „Aspekter af dansk som andetsprog“ s. 191. Læreruddannelsen blev udbygget fra et 48 timers kursus til en etårig overbygningsuddannelse på universiteterne og Danmarks Lærerhøjskole, nu Danmarks Pædagogiske Universitet.

Dansk som andetsprog er i dag et etableret fag med lærebøger, afhandlinger, forsknings- og forsøgsrapporter, officielle tekster og praktiske skrifter fra Undervisningsministeriet, tidsskrifter, serier og pædagogiske materialer. NORDBAS er

en database over nordisk forskning vedr. sprogudvikling og - undervisning i og på modersmål og andetsprog for børn og voksne indvandrere, (<http://www.nifin.helsinki.fi/nordbas/index.htm>).

Kan stof- og vidensksplosionen håndteres?

Generelt er stof- og papirmængden eksploderet i halvfemserne. Sidste papirudgave af *Language Instruction/Acquisition Abstracts*, dec. 1997, gennemgik 180 tidsskrifter og bragte 240 reviews under 30 emner. For overskuelighedens skyld måtte publikationen derefter foregå på internettet; stofmængderne lod sig ikke længere håndtere.

Internettet betyder, at alverdens sprogcentre, institutioner, tidsskrifter og materialer ikke er længere borte end et klik. Nye globale samarbejds muligheder opstår. Adgangen til autentisk materiale og et nyt virtuelt læringsmiljø understreger betydningen af de kendte nøglebegreber behov, autonomi, at lære at lære, selvstyret læring, kommunikativ kompetence og interkulturel kompetence.

En anden tilgang er at samle stoffet i encyklopædier som udtryk for, at feltet nu er veletableret. 1990'erne er encyklopædiernes tid:

Encyklopædier på det sprogpædagogiske felt

Encyclopedia of Language and Education 1-8, ed. by David Corson et al., Dordrecht, Kluwer, 1997. Emnemæssigt ordnet i Bd. 1: Language Policy and Political Issues in Education; Bd. 2: Literacy; Bd.3: Oral Discourse and Education; Bd. 4: Second Language Education; Bd. 5: Bilingual Education; Bd. 6: Knowledge About Language; Bd. 7: Language Testing and Assessment; Bd. 8: Research Methods and Education.

Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education, ed. by Colin Baker & Sylvia Prys Jones, Multilingual Matters, 1998. Inspirerende håndbog over sprogspreddningens kompleksitet bygget op om: Individuel tosprogethed; Sprog og samfund; Sprog i kontakt inkl. sprogkort; Tosproget undervisning.

Concise Encyclopedia of Educational Linguistics, ed. by Bernard Spolsky. Amsterdam, Elsevier, 1999. Pædagogisk lingvistik som en sammenføring af lingvistisk viden (fonologi, grammatik, semantik, psyko- og sociolingvistik, klinisk lingvistik) med sprogindlæring og -undervisning samlet under overskrifterne: Den sociale sammenhæng; den enkelte lærer; skolen; hjælpemidlerne; modersmålsundervisningen (angloamerikansk); andet- og fremmedsprogsundervisning; testning; professionen, institutioner og personer.

Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, ed. by Michael Byram, London, Routledge, 2001. Internationalt opslagsværk, alfabetisk ordnet efter nøgleord og med krydshenvisninger, tematisk ordnet indholdsfortegnelse samt nøgleordsindex. Omfatter også ikke-angloamerikanske traditioner. Den kulturelle dimension inddrages. Analyser og kvikreference-opslag.

Handbook of Pragmatics, ed. by Jef Verschueren et al., Amsterdam, John Benjamins, 1995. Omfatter manual, handbook og en årligt opdateret user's guide (løsbladssystem). State-of-the-art håndbog over pragmatik som et kognitivt, socialt og kulturelt studium af sprog og kultur, herunder sprogundervisning og interkulturalitet.

Fagets etablering og professionalisering henføres af Spolsky til arbejdet i en række forskningscentre, der fra midten af 1960'erne har bidraget til at udvikle national og international sprogpolitik og pædagogik. Spolsky lister centre i alle verdensdele; talstærkt i Australien (12) og USA (13), færre i Europa (6-7), Canada (2), Asien (2), Afrika (2).

I Language Centres beskriver og sammenligner David Ingram fem centre på fire kontinenter. Nogle er uafhængige, andre tæt knyttet til et universitet eller en anden institution, nogle nationale og regionale, andre internationale eller en blanding af alle dele – alle væsentlige for deres område og med forskelligt definerede mål.

Eksempler på sprogcentre af betydning for feltets professionalisering

The Center for Applied Linguistics, CAL, Washington, USA; <http://www.cal.org/> med et væld af videreførende links. Centret oprettet i 1959 har fire opgaver: at forbedre engelskundervisningen som fremmed- og andetsprog (TESOL), at fremme undervisningen af mere ualmindeligt underviste sprog, at forske i pædagogiske processer og at varetage driften af ERIC/CLL. Centret er clearinghouse for fremmedsprog i den største og mest benyttede pædagogiske Database, ERIC, Educational Resources Information Center. Her registreres fra internationale tidsskrifter, forsknings- og konferenceberetninger, state-of-the-art-artikler, reviews, bibliografier og undervisningsmaterialer, herunder uncommonly taught languages. Klikbare bibliografier; fuldttekstsøgninger fra DPB. Web-adresse: <http://www.cal.org/ericcll>

The Centre for Information on language Teaching and Research, CILT, London, UK. <http://www.CILT.org.uk> er en regeringsstøttet, formelt uafhængig institution, grundlagt 1966, fra 1992 udvidet med et netværk af regionale Comeniuscentre og med afdelinger i Skotland og Irland. Formålet er at forbedre fremmedsprogsundervisningen gennem referencebibliotek, konferencer, kurser, publikationer. Et særligt kontor tager sig af mediernes spørgsmål om behovet for fremmedsprog i UK. Aktiviteterne opsummeres online i *Facts and Figures*. Særlige områder: fagsprog, erhvervslivets behov, tidlig indlæring af fremmedsprog, højere uddannelse. CILTs hjemmeside indeholder netadresser, informerer om forskningsresultater, undervisningsforsøg, e-mail netværk, materialer; CILT deltager i det internationale netværk Lingu@Net Europa, arbejdssprog eng/ty/fr/holl/ital/sp, og det er involveret i regionale, nationale og internationale projekter.

The SEAMO Regional Language Centre, RELC, Singapore, er regionalt center for Sydøstasien, etableret og delvist finansieret af SEAMO, The Southeast Asian Ministers of Education. <http://www.relc.org.sg/> Det er center for anvendt lingvistik; der fokuseres på sprogundervisning og -indlæring med særligt henblik på programmer til videreuddannelse af lærere og specialister i Sydøstasien, som så arbejder videre som multipliers i egen region (se: <http://www.seamo.org/Centers/RELC.htm>).

The Modern Language Center, MLC, Toronto, Canada; webadresse <http://www.oise.utoronto.ca/MLC/> hører under Ontario Institute for the Studies of Education som en del af universitetet i Toronto. Centret forestår pionerforskning i andetsproglæring og tosproget undervisning med fokus på udvikling af læseplaner, undervisning, uddannelses- og sprogpolitik på andet-, fremmed- og minoritetssprog; især med hensyn til engelsk og fransk i Canada.

The European Centre for Modern Languages (ECML), Graz, Østrig, grundlagt 1995 under Europarådets auspicer med henblik på at føre Europarådets sprogpolitik ud i livet; det er fra 1998 permanent og støttes af de fleste europæiske lande. Centeret er internationalt med en paneuropæisk rolle og særligt forpligtet over for behov i Central- og Østeuropa. (<http://culture.coe.fr/ecml> eller <http://www.ecml.at>) Det skal tjene som platform og mødested for sprogpolitikere og læreruddannere til fremme af flersprogethed og europæisk forståelse i et flerkulturelt Europa. Der tilbydes undervisningsprogrammer, seminarer, konferencer, workshops.

The National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), <http://www.nceltr.mq.edu.au/home.htm>. Centret ved Macquarie University i Sydney er specialiseret på engelsk som andetsprog for voksne og støtter Australiens indvandringsprogram Adult Migrant Education Program (AMEP), et netværk med omkring 300 centre. Centeret er en del af universitetets afdeling for lingvistik.

Andre adresser: se fx <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/links.html>

Tendenser i EU's Sprogpolitik

EU anbefaler med White Paper fra 1995 sprogfærdighed på tre sprog (se: <http://europa.eu.int/comm/education/Socrates/adult/report.pdf>). EURYDICE (<http://www.eurydice.org>) har for Kommissionen op til sprogåret udsendt en stor komparativ analyse over sprogundervisningen *Foreign Language Teaching in*

Schools in Europe, der også fokuserer på minoritetsbefolkningernes ret til modersmålsundervisning. Der redegøres i øvrigt for de enkelte handlingsprogrammer i fællesskabet og forskellige andre sprogfremmende tiltag, herunder læsning af fag på fremmedsprog.

Finske, tyske, hollandske og engelske organisationer er gået sammen om en transnational ekspertbase til fremme af udviklingen af indhold og sprogintegreret læring i Europa (<http://www.euroclilic.net/english/clil.htm>). Den europæiske belønning for fremmedsprog, European Award for Languages, (http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/language_label.html) støttes af kommissionen og praktiseres gennem de enkelte landes undervisningsministerier.

Sammenfattende kan det siges, at det internationale samarbejde i perioden er vokset og intensiveret på alle niveauer. Vægten er forskudt over mod indhold, flerkulturalitet, brug af moderne teknologi, kvalitetsudvikling og især, at det er eleven, der lærer (ansvar for egen læring, indlæringsstrategier, kognitive og affektive elevforudsætninger, motivation mv.). Kravene til en sprogpolitik, der tilgodeser de manges muligheder og forpligtelser i det multikulturelle samfund, er forstærket.

Aspekter af engelsk

Af Aase Brick-Hansen

En del tid er gået siden 1993-loven trådte i kraft, men med den udvikling, engelskfaget er i, føles det, som om der er gået utrolig mange år. Med 1993-loven blev engelsk indført fra 4. klasses trin bl.a. begrundet i en lang række udviklingsarbejder løbende over fire år, der primært satte fokus på netop 4. klasse som starttidspunkt. I dag, hvor politikere og erhvervslivet presser på med krav om en tidligere start i engelsk, må man konstatere, at der desværre kun var få, der dengang forsøgte sig med engelsk tidligere end 4. klasse, så vi i dag står uden egentlige forsøgsresultater på dette område.

I 1995 blev de nye vejledende læseplaner udsendt, der i stort set samtlige landets kommuner og på alle landets skoler er gældende. Da de tidligere læseplaner for faget var tyve år gamle, havde lærerne, som der er tradition for i Danmark, lært at udvikle og forny deres fag på trods af de fastsatte rammer for faget. Den lærer, der fulgte læseplanerne, levede eksempelvis ikke op til de ændrede prøvekrav. Med de nye læseplaner og de fire CKF-områder (kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse og kultur- og samfundsforhold) blev der stillet krav om, at undervisningen skulle indeholde bestemte områder.

Den lærer, der havde fulgt med i udviklingen inden for sprogundervisningen, kunne måske have ønsket, at læseplanerne var gået et skridt videre, men for andre vakte det forundring, at færdigheder som oplæsning og oversættelse ikke længere havde en værdi i sig selv, at der nu var tale om sproglig præcision i stedet for sproglig korrekthed, og at den enkelte elevs sprogtilegnelse var i fokus. Sproglige fejl betragtedes som pejlemærker i elevens sprogudvikling, og disse pejlemærker kunne læreren bruge sammen med eleven i sin tilrettelæggelse af undervisningen. Med den angelsaksiske verdens stadig kraftigere dominans i medierne betød dette, at engelskundervisningen ændrede sig og satte mere fokus på kommunikation. Det

engelske sprog udviklede sig fra at have været domineret af britisk engelsk til at blive mere og mere præget af amerikansk.

En af de største britiske eksportvarer var og er stadig deres sprogundervisning og sprogmaterialer, der blev til stor inspiration for danske undervisere og lærebogsforfattere. Det store materialeudbud, vi har i et lille land som Danmark, har i høj grad været med til at gøre faget engelsk til et dynamisk fag, men mediernes rolle skal ikke undervurdes, ikke mindst som motivation for at lære engelsk. Der er ikke længere hverken elever eller forældre, der stiller spørgsmålstejn ved betydningen af at lære engelsk. Spørgsmålet er snarere, om engelsk forsat skal være fremmedsprog, eller om det er ved at blive andetsprog.

For blot syv år siden blev faghæfte 2 udsendt, men et fag som engelsk har udviklet sig meget siden. Det var fx vanskeligt i arbejdet med læseplanen at forudse, hvilken indflydelse den elektroniske verden ville få på undervisningen og på elevernes hverdag. I 1995 var internettet ikke introduceret i den danske skoleverden og med det adgang til uendelige mængder af engelsksprogede tekster af forskellig art, samt adgang til direkte kommunikation med unge fra hele verdenen og ikke kun den engelsksprogede.

Engelsk har derfor fået en dobbeltrolle både som åbner for viden om kultur og samfundsforhold i den engelsktalende verden og som medium for kontakt med det meste af verden. Man regner med, at der er ca. 370 mio. mennesker, der har engelsk som modersmål, mens et tilsvarende antal bruger engelsk som andetsprog eller som lingua franca i forbindelse med forskellige formål inden for landet grænser, og endelig er der ca. 700 mio. mennesker, der taler engelsk som fremmedsprog. Der er således en god chance for, at engelsk oftere skal bruges i samspil med andre ikke-native speakers, og at „tekstmaterialet“ produceres af andre end modersmålsbrugere. Dette bevirker, at der skal arbejdes med sproget på begge niveauer, så der forsat findes en sprognorm, men mange varianter må samtidig accepteres.

Krav til engelsklæreren

Kravene til engelsklærerne er blevet større. De skal fagligt kunne kommunikere frit og nuanceret på sproget, de skal være gode sprogmodeller for deres elever, og de skal have stor indsigt i den engelsksprogede verdens kultur og samfundsforhold.

Herudover skal englærerne have et godt kendskab til IT og medier, så disse kan indgå som en integreret del af undervisningen. Endelig skal de kunne tilrettelægge en undervisning, hvor elevernes sprogtiltagelse står i fokus, og hvor der skabes træningssituationer, så eleverne udvikler deres engelsk optimalt og presses til at udtrykke sig nuanceret og med sproglig præcision.

De sidste år har der været en tendens til at mene, at alle kan undervise i engelsk, da danskerne jo taler sproget så godt, selv om en del røster er begyndt at sige det modsatte. Der har ligeledes været en tendens til, at timerne i faget bruges som skemakit til at få det store puslespil til at gå op. At det ikke er nok blot at kunne tale et sprog for at kunne undervise i det, viser bl.a. den fejlopfattelse, der i mange år rådede vedrørende tosprogede elevers danskundervisning.

I disse år investeres store summer i indkøb af IT til skolerne, naturligvis med opkøbsmulighed til internettet. Det giver mulighed for at hente dagsaktuelle tekster ind i undervisningen og kommunikere med hele verden. Mange skoler er involveret i internationale projekter med udenlandske skoler med eller uden støtte fra EU, men ikke mindst elevernes fritid er fyldt med aktiviteter, hvor IT benyttes. De chatter og downloader, og det gør ingen forskel, om teksterne er på dansk eller engelsk. Eleverne er på vej til at udvikle et skriftsprog, hvor udtryk og sprogbrug fra deres chat slår igennem. Man snakker i korte sætninger og skriver ikke ordene helt ud, men bruger forkortelser som B4 (= before) og 4U2 (= for you too). Hvis elevernes sprog fortsat skal udvikle sig, er det derfor vigtigere end nogensinde at arbejde med at bevidstgøre eleverne om sprognormer og kulturelle forskelle. Samarbejder man fx med en skole i USA, kan man ikke skrive om hvad som helst. Visse emner kan være tabu, fx spørgsmål i relation til religion og sex.

Den lette adgang til at hente aktuelle tekster på nettet betyder, at eleverne må lære at vurdere deres kildemateriale for at kunne vurdere dets informationsværdi. Har de fx fundet en hjemmeside fra en fanclub, eller er det en hadeside eller en mere objektiv beskrivelse af et emne? Alt for hurtigt vælger eleverne det første og det bedste, de støder på, og generaliserer på et forkert grundlag. Men IT er en gave for englærerne med alle dets muligheder for at tilrettelægge en spændende undervisning. Pc'eren er blevet en integreret del af elevernes hverdag og fungerer som elevens skriveværktøj, hvad der bl.a. kan ses af det øgede antal elever, der benytter computer til folkeskolens skriftlige afgangsprøve i engelsk, idet tallet er steget fra 15% i 1998 til ca. 45% i 2001, dog stadig med en overvægt af drenge, selvom der også ses en kraftig stigning hos pigerne.

Faglige mål og deres evaluering

I forbindelse med læseplansarbejdet blev der i engelsk arbejdet med muligheden for at opstille faglige mål efter de fire forløb, som undervisningen er opdelt i. Disse overvejelser blev lagt på hylden, da de fra nogle sider blev opfattet som en stramning af kravene, og fordi man dengang ikke følte, at alle fag var parate til det. Med F-2000 med fokus på kvalitetsudvikling blev disse overvejelser igen aktuelle, ikke kun for engelsk, men for alle fag. Nu ønskes der synlige mål, som kan vurderes og diskuteres.

Den meget strukturerede opbygning af de engelske læseplaner gør det muligt at opstille sådanne klare mål. Et eksempel fra sprog og sprogbrug, 2. forløb, hvilket svarer til udgangen af 7. klasse, kan være: Eleven har tilegnet sig et centralt ordforråd inden for nære og genkendelige emneområder. Det næste skridt er, at læreren ud fra læseplanernes tydelige progression opstiller undervisningsmål for og sammen med den enkelte elev, fx at der skal arbejdes med nogle tekster, hvor fokus rettes mod at kunne give et forståeligt og sammenhængende referat af det læste. Træningen kan foregå ved pararbejde eller ved at fremlægge referatet for gruppen eller evt. hele klassen. Efter den aftalte periodes udløb evalueres det, om eleven har nået de opstillede mål, eller om der igen skal arbejdes med disse sproglige færdigheder.

Et andet område, man begynder at medtænke i forbindelse med synliggørelse af elevens sproglige udvikling, er introduktionen af en portfolio; se også s. 37 og s. 125. Her tænkes meget konkret på, at hver elev har en mappe, hvor elevens arbejder sættes ind. Denne mappe følger eleven gennem engelskundervisningen fra start til slut i folkeskolen. Der indsættes eksempler fra årets arbejde. I 7. klasse kan der være eksempler på, at eleven præsenterer sig selv og sine interesser i brevform, at eleven kan skrive et referat af en hørt eller læst tekst, og at eleven kan skrive om et emne, hvor sætningsstrukturen begynder at blive sammenhængende. Portfolioen kan benyttes både i evalueringsarbejdet og i forældresamtaler, og den er ligeledes relevant, hvis klassen skriver lærer.

Ikke mindst i elevernes zapverden er det vigtigt at fastholde dem på, hvad de har tilegnet sig af sproglige færdigheder og viden, samt hvilke faglige fremskridt de har gjort. Alt glemmes hurtigt, og der zappes videre til næste emne. Nogle vil måske mene, at der ikke er tid til arbejdet med en portfolio, men følges læseplanerne, er forskellen blot, at elevernes „produkter“ ved denne fremgangsmåde gemmes og benyttes som et synligt bevis på elevens arbejde og sproglige udvikling. At

en portfolio i forhold til elevens mundtlige udtryksfærdighed også ville være ønskelig, er indlysende, men det er straks vanskeligere at gennemføre, da det vil kræve lyd- eller videoptagelser af elevpræstationerne.

Uden tvivl vil det komme, når det bliver mere almindeligt, at engelsk indgår i fordybelsesdage og alternative uger, hvor det almindelige skema bliver brudt op. Nogle lærere benytter disse dage til at sætte fokus på projektarbejde og engelsk, så der bliver mulighed for fordybelse, for at få færdiggjort projekter, samt at disse kan blive fremlagt på forskellig vis. Ved sådanne fremlæggelser vil der være mulighed for at optage eleverne på video. Men det kræver tid.

Engelskundervisningen bør styrkes

Mange lærere klager over, at timerne til engelsk forsvinder på grund af de mange andre aktiviteter og emner, der skal indgå i årets løb. Det ville derfor være ønskeligt at få en timetalsnorm, således at man ved skoleårets planlægning kan sikre, at eleverne får de timer, de har krav på, gerne således at arbejdstilrettelæggelsen veksler mellem almindelig undervisning og såkaldte fordybelsesdage. Nogle steder eksperimenterer man med den skemaløse skole, og en naturlig konsekvens må være, at forlades de vejledende timetalsplaner for faget, må der planlægges ud fra en årsnorm.

Fra arbejdsmarkedet, fra politikere og fra forældreside presses der på for at styrke engelskundervisningen i folkeskolen og for at skærpe kravene. Vi er ved at passere det punkt, hvor dét blot at kunne klare sig på engelsk er tilstrækkeligt. Mange firmaer er begyndt at benytte engelsk til deres interne kommunikation, ikke mindst hvis firmaet er internationalt orienteret som eksempelvis Danfoss. Kravene for ansættelse er engelsk på et højt niveau og mindst et yderligere fremmedsprog.

Skal vi i folkeskolen leve op til sådanne krav, må der sættes flere timer af til sprogundervisning. Samtidigt bør man medtænke, hvornår 2. fremmedsprog skal introduceres. Der er kun to muligheder for at leve op til kravet om bedre færdigheder i engelsk – enten at starte tidligere end 4. klasse eller at give flere timer på de klassetrin, hvor faget allerede findes.

Ser man ud over Danmarks grænser, vil man kunne konstatere, at vi er en del bagud i forhold til de øvrige nordiske lande og til resten af Europa. I langt de fleste lande starter undervisningen i engelsk, når eleverne er i 8-9 års alderen. Samme tendens ses nu hos en del privatskoler, men folkeskolen halter bagefter. Nogle

mener, at eleverne er for små, og at de ikke kan lære engelsk, før deres danske sprog er perfekt. Hertil er kun at sige, at de yngste elever er meget motiverede for at lære engelsk, og de har en alder, hvor de er utrolig gode til at imitere og lære nye ord og sætninger, når det sker ved brug af alle sanser, gennem leg, rim og remser, sange, handlinger og billeder. Eleverne tilegner sig hurtigt et basisordforråd, og de tosprogede elever viser, at de har tilegnet sig sprogstrategier ved at have lært dansk.

Samtidig skærpes elevernes bevidsthed for, hvor meget engelsk der findes i deres omgivelser. De bliver spørgende og undersøgende og opdager, at mange af de ord, de møder, er engelske, fx ved bekendtskabet med et tv-program som Room-service. Det er på ingen måde en forudsætning at skulle kunne sit modersmål perfekt for at lære engelsk. Det ordforråd, eleverne vil møde, er på det konkrete plan. I min egen kommune har vi arbejdet med engelsk fra 2.-3. klasse de sidste par år, og der er for os slet ingen tvivl om, at starttidspunktet skal være før 4. klasse. Det skal samtidig understreges, at en basal forudsætning for et godt resultat er, at der pr. klasse afsættes mindst to lektioner på ugebasis.

At ændre starttidspunktet for engelsk vil naturligvis ikke blot koste ekstra time-ressourcer, men også efteruddannelse af lærerne. Små børn lærer anderledes end større, hvorfor undervisningens tilrettelæggelse vil være en ganske anden. Det er lykkedes i andre lande at få uddannet lærere til at varetage undervisningen, så Danmark må også kunne klare det. Med den voksende politiske opmærksomhed mod en tidligere start ville det derfor være ønskværdigt, om Undervisningsministeren meget snart åbnede for kontrollerede udviklingsarbejder på dette område.

Engelsk i første klasse

Af Ingelise Jensen

Erfaringer med tidlig engelsk

Blandt de første skoler, som startede med tidlig engelskundervisning, er Herskind-skolen i Midtjylland. Her begyndte man sidst i 1980'erne med engelskundervisning i 2.klasse, men i 1991 vedtog forældre og lærere at påbegynde undervisningen allerede i børnehaveklassen. I starten var dette forsøg støttet økonomisk af Undervisningsministeriet. Under den tidligere regering med Margrethe Vestager (R) som undervisningsminister har det været vanskeligt at få godkendt forsøg af denne art.

Med tidlig engelsk har børn en chance for en god sprogstart. Om de leger på engelsk eller dansk, betyder tilsyneladende ikke noget for dem, men de bliver tidligt vænnet til den engelske sprogtone. Det viser sig, at mange af dem i forvejen kender rigtig mange ord på engelsk og elsker at jonglere med dem. Udtalen volder dem ingen besvær. De møder jo sproget overalt i deres hverdag, både i spil, på TV og på computeren.

Det er nødvendigt, at børn er bedre rustet sprogligt, når de forlader folkeskolen, end de er i dag. Stort set alle har brug for at kunne begå sig på mindst et fremmedsprog. Vi når ikke langt nok med den nuværende indsats. Der er ganske vist mange elever med gode receptive evner, der sidder inde med et stort passivt ordforråd, men mange af dem får det ikke gjort aktivt gennem undervisningen. De får ganske enkelt talt for lidt engelsk.

Desuden er der en tendens til for hurtigt at være tilfreds med niveauet, ikke alene fra elevside, men også fra lærerside. Klare mål og mere træningstid er nødvendigt. Engelsk er vitalt, hvis vi skal holde vores position på det globale marked.

Hvordan får man begyndt?

Efter i et stykke tid at have gået med tanker og ønsker om at prøve at starte engelskundervisning i 1. klasse, fik jeg det sidste spark ved åbningen af Det Europæiske Sprogår 2001 på DPU i marts 2001. Der sagde man uden tøven, at målet for alle folkeskolens elever måtte være modersmål + to fremmedsprog.

Som deltager i et Comenius-projekt under EU, hvor opgaven sammen med fire andre repræsentanter fra henholdsvis Østrig, Ungarn, Spanien og Finland er at lægge undervisningsrelevante begyndermaterialer og idéer på nettet, så det er tilgængeligt for interesserede og eventuelle brugere, har jeg blandt andet besøgt Granada, Spanien, for at se på, hvordan man der introducerer engelsk fra 1. klasse. Her gik en „ekspertlærer“ fra klasse til klasse og underviste i sekvenser a 20 minutter to gange ugentligt. Efter elevernes interesse og aktive deltagelse at dømme, må fremgangsmåden betragtes som god, selvom fagets didaktik og metode afveg noget fra den danske måde at indlære sprog på. I Østrig anvendes lignende undervisningsprocesser.

I foråret gik jeg til skoleledelsen med mit ønske om at påbegynde forsøgsundervisning i engelsk i 1. klasse. Snart var et forældremøde arrangeret med forældre fra vore tre kommende 1. klasser. Det var meningen, at kun én klasse skulle være forsøgsklasse, men forældrenes ønsker var klart, at de ønskede, at der skulle undervises parallelt i alle tre klasser.

Vi var tre faglærere, der sammen planlagde, hvordan vi ville gribe sagen an i hver vores klasse. Vi aftalte i teamet, hvilke emneområder der skulle inddrages og hvordan:

- At vi ville lave fælles evaluering af timerne
- At vi ville forstyrre danskindlæringen mindst muligt
- At eleverne aldrig ville komme til at se et engelsk ord hverken på tavlen eller på papir

Vi ville samtale ud fra rim og remser – der er et skatkammer af engelske Nursery Rhymes – sange, hjemmelavede spil og billeder og desuden medbringe rekvisitter til synliggørelse af vores undervisning. Endelig satte vi os også for at afprøve nogle af forslagene fra Comenius-projektet.

Og så gik vi i gang

På skolen var vi i den heldige situation, at vi lige havde indført helhedsskole (8-14-skole), hvilket betød en forøgelse af timetallet, så vi behøvede ikke hente timer hos andre kolleger. Vi fik tildelt to gange 45 minutter pr. uge. Det var vi tilfredse med. Også var det bare med at komme i gang!

Jeg havde på forhånd bestemt mig for udelukkende at tale engelsk med børnene og havde ikke andre undervisningstimer på denne skole. I skrivende øjeblik er vi kommet ind i julemåneden, og jeg taler stadig udelukkende engelsk til eleverne. De tror fortsat, at det er det eneste sprog, jeg kan, og gør meget for at hjælpe mig, for som en forældre sagde i begyndelsen af august: „Vi har et problem hjemme, fordi Frederik (hun pegede på sit barn) synes, det er synd for dig. At du skal være på skolen hele dagen uden at kunne tale andet end engelsk“.

De øjeblikke, jeg synes, det er sværest kun at tale engelsk, er, når nogen trænger til trøst, men så må kropssproget tages i brug. Indtil videre har det været tilstrækkeligt. Og jeg må sige, at eleverne gør sig umage med at forstå. Der er i klassen elever, der har svært ved at forstå det engelske, men de er indbyrdes gode til at fortælle hinanden, hvad der bliver sagt. Det er en fornøjelse at møde dem på gangen. Så råber de, „Hello Ingelise, how are you?“ Og vi får så en lille snak, hvortil de ofte svarer, „Yes, yes, goodbye!“ Jo, de forstår skam!

Mange af eleverne kender allerede adskillige engelske ord, også ud over dem, vi allerede bruger aktivt i det danske sprog, fx sandwich, hot dog, cornflakes og computer. Det er min opfattelse, at de bare kaster sig ud i at bruge sproget uden hæmninger. Alle kan være med, for tingene bliver leget ind i dem, og hvis de bare har lyst til at lytte, er også det tilladt, – ja, det er oven i købet meget fint. Jeg prøver på at skabe en atmosfære i klassen, så det er sjovt at være med. I et afslappet og hyggeligt klasserum lærer man bedst.

Valg af indhold og metode

De emner, vi har arbejdet med, er alle fra det nære miljø. Først præsenterede vi os for hinanden, hvor vi brugte en rapsang, som faldt i elevernes smag. Det var en halv sejr, og de elskede det. Sangene er i det hele taget en succes. Børnene holder af at synge og at kunne sige ordene. Jeg introducerer ofte bevægelser til sangene, så børnene er aktive på mere end en måde og alligevel med, selvom de ikke siger noget.

Jeg bruger også bevægelseslege i forbindelse med talrækken (vi har indtil nu kun lært tallene fra 1-12), som de er med på hver gang. Disse tal kan alle elever undtagen én dreng, der altid glemmer tallet 8. Dernæst har vi været omkring emner som farver (7 af læreren udvalgte farver), pennalhus med indhold, legemsdele (13 ord i alt), ansigtet (med 10 forskellige gloser), 16 beklædningsdele og her sidst dyrene på bondegården (10 i alt).

Ved tilrettelæggelse af et nyt emne aftales meget nøjagtigt, hvilke ord vi ønsker at indlære, og hvilke vendinger vi ønsker, at eleverne tilegner sig aktivt. Rent praktisk benytter vi et skema, der er opdelt i spalter, hvor vi skriver, hvilke ord og vendinger vi vil indlære, hvilke aktiviteter vi vil bruge for at indlære disse, og hvor lang tid vi vil bruge til det. Sidst i skemaet er der plads til evaluering af den enkelte lektion. Alt dette vil lette arbejdet for næste års engelsklærere i 1. klasse, og det er en hukommelsesstøtte for os selv.

Med de resultater, vi indtil nu har oplevet, varer det ikke længe, før den dag kommer, hvor vi bliver nødt til at ændre begyndelsestidspunktet for begynderengelsk fra 4. til et tidligere klassetrin.

Sådan er det gået

Alt dette er det praktiske arbejde med eleverne, men bagved ligger teorierne om, hvordan man underviser i fremmedsprog, om hvordan man tilegner sig et nyt sprog, om hvordan eleverne husker bedst muligt og om de fysiske rammer. Jeg tænker bl.a. på værker af Lightbown, Byram, Gardner, Harmer, Krashen, Færch, Haastrup, Philipson m.fl. Men det vigtigste i undervisningsituationen er dog oplevelsen af, at eleverne har lært noget og samtidig haft det dejligt med at lære.

Jeg ved ret præcist, hvad mine elever kan, da en test i november måned har omfattet det omtalte stof med undtagelse af bondegårdens dyr. Denne test er vigtig at have, når vi i teamet senere på skoleåret skal slutevaluere undervisningen. Den er også god at have, når man over for forældrene skal dokumentere, at deres barn får noget ud af engelsk påvirkningen. Og forældrene er meget interesserede i, hvordan det går. De synes, det er helt nødvendigt at begynde tidligt i den verden, vi lever i.

Ved vort første forældremøde var der et par mødre, der spurgte, om det at starte engelsk tidligt kunne få negativ indvirkning på modersmålstilegnelsen. Dette

forhold bliver aldrig nævnt mere, og min fornemmelse er, at der er plads til begge sprog, uden at de forstyrrer hinanden.

Jeg håber for fremtidens skole, med den udvikling verden er inde i, og med det øgede behov der er for at kende de andres sprog, at regeringen indser nødvendigheden af, at de danske skoleelever skal være bedre rustet med hensyn til engelsk, når de forlader skolen. En af vejene er en tidlig engelskstart, og dermed tænker jeg ikke på 3., men på 1. klasse!

Aspekter af tysk

Af Merete Engel

I dag er der bemærkelsesværdigt stille om faget tysk i folkeskolen. Skyldes det samfundets efterhånden ensidige orientering mod amerikansk sprog og kultur? Skyldes det ønsket om at gøre danskerne tosprogede med dansk og engelsk, og at man derfor lukker øjnene for, at i et lille land som Danmark har man brug for at kunne mere end ét fremmedsprog? Det er, som om man glemmer, at tysk i dag er det største sprog i EU. Fjernsynet bringer næsten udelukkende danske og engelsksprogede programmer. Man kan ikke købe en tysk bog hos boghandlerne i København. Den skal bestilles hjem fra Tyskland. Og oftest læses tysk faglitteratur i – ikke altid lige gode – engelske oversættelser. Men sådan har det ikke altid været. I mange år stod der blæst om faget, både om dets placering i folkeskolen og om fagets indhold og sammenhæng med de videregående uddannelser.

Indtil den nye folkeskolelov af 1975, hvor delingen af eleverne i almen og boglig linje ophørte, havde tysk i realafdelingen fire lektioner pr. klassetrin, mens det var valgfag i den ikke-boglige afdeling. Med den nye lov blev tysk et tilbudsfag fra 7. klasse, mens fransk var et valgfag i 10.klasse. Fransklærerne var imidlertid utilfredse med fagets placering på 10. klassetrin, og alle sproglærere var enige om, at fransk burde starte på et lavere klassetrin. Tysklærerne mente fortsat, at tysk burde være 2. fremmedsprog og fransk 3. fremmedsprog. Her var der uenighed mellem de to faggrupper, og i mange år førtes der en kamp mellem de to sprog, som efterhånden blev ret ubehagelig, og som var ved at føre til en splittelse af Sprogsam, sammenslutningen af sproglærerforeninger i Danmark.

Nyt syn på tysk grammatik

F R E M M E D S P R O G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K



Tidligere lærte eleverne at producere velformede, grammatiske sætninger uden sammenhængende mening. Tænk blot på sætninger som: „Hvor er svinet? Faderen går i haven.“

„Bombe under den tyske grammatik. Det er vigtigere at kunne udtrykke sig forståeligt end at producere grammatikalsk korrekte sætninger“ hed det i et opgør med den klassiske holdning til skriftlig tysk. Teksten var forsideoverskrift på en artikel „Nyt syn på tysk grammatik“ af Merete Engel, som blev bragt i det nr. af forlaget Gjellerups lærer-til-lærer-avis, Ole Bole, der udkom 27. april 1979.

Debat om sprogfagenes status

I slutningen af 1970'erne blev det i visse pædagogiske kredse i ramme alvor debatteret, om det nu også var nødvendigt at lære mere end ét fremmedsprog. Den daværende formand for Statens humanistiske Forskningsråd, professor Rahbek

Schmidt, mente, at man ikke med sikkerhed vidste, om det var hensigtsmæssigt at lære mere end et fremmedsprog ad gangen. Kun forsøg ville kunne give svaret. Johs. Nymark, undervisningsinspektør i Gymnasiedirektoratet, stillede spørgsmål om rimeligheden af at lære fire fremmedsprog i folkeskolen. Og Kirsten Kjærsgaard, der bl.a. var Danmarks Lærerforenings repræsentant i CUR (Det Centrale Udviklingsråd), gik personligt varmt ind for at afskaffe tysk med den begrundelse, „at tysk stod som en af de store klodser med hensyn til en rimelig sammensætning af elevernes ugeskema, og at man jo kunne klare sig med engelsk i Tyskland.“ Hele denne debat om berettigelsen til at lære tysk må også ses i lyset både af 2. verdenskrig og de deraf følgende politiske omstændigheder, bl.a. Baader-Meinhof-gruppens aktioner. Desuden var det den almindelige opfattelse, at den tyske grammatik gjorde det urimeligt svært at lære tysk.

I 1986 ønskede undervisningsminister Bertel Haarder at gennemføre et standardforsøg – et nyt begreb i folkeskolen – angående valg mellem tysk og fransk i 7. klasse. Baggrund for forsøget var en undersøgelse foretaget af Direktoratet for folkeskolen. Undersøgelsen viste, at 50% af eleverne i Nordsjælland ønskede fransk i stedet for tysk, mens det i visse dele af Jylland kun var få procent. På landsplan var procenttallet 24. Målsætningen bag forslaget om fransk var, at en meget stor del af danskerne skulle kunne to fremmedsprog vældig godt. Det ene måtte naturligt være engelsk, og så mente Bertel Haarder, at det ville være godt, hvis det andet fremmedsprog kunne være fransk.

Forsøgene ville efter Bertel Haarders opfattelse nok fortrinsvis komme i stand i bestemte regioner, fx Nordsjælland. Det bekymrede ham ikke, at dette forslag ville føre til, at der ville være folk, som kom ud i erhvervslivet uden overhovedet at have lært tysk. „Er det værre at have en person, som ikke kan fransk, end én, som slet ikke kan tysk?“ spurgte han. „Hvis vedkommende står i forretning i Tønder, så er det uden tvivl et handicap slet ikke at kunne tysk. Til gengæld har svenskerne jo i de tidligere danske besiddelser i Skåne i lang tid tilladt, at man kunne gå rundt uden at kunne tysk. Kan vi så ikke på Sjælland og i Århus tilbyde noget lignende?“ Han fortsatte: „Tysk har i dag et monopol i folkeskolen, som er lidt urimeligt. Fransk er jo et verdenssprog i langt højere grad end tysk. I Afrika, i Sydøstasien. Det har jeg i hvert fald oplevet, og jeg er blevet overrasket over, så stor en rolle fransk spiller.“¹ For en tysklærer er dette synspunkt naturligvis ikke acceptabelt.²

4-6-8 modellen

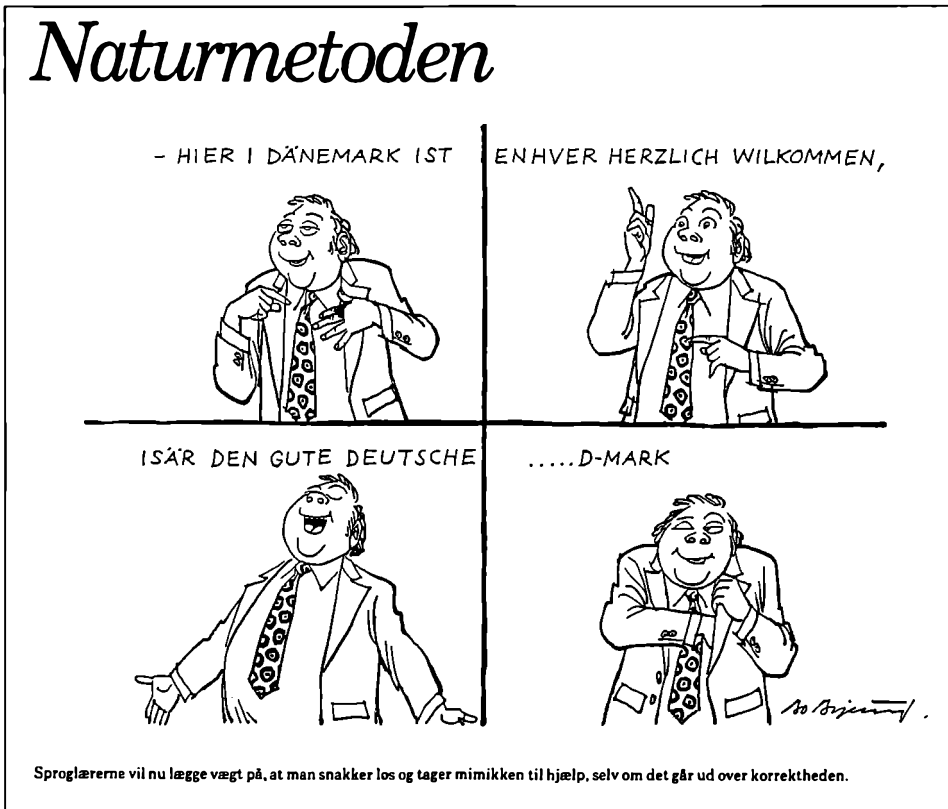
Sprogsams sprogpolitik er nærmere kommenteret i hæftet om tysk i Undervisningsministeriets KUP-serie³. I den første artikel, *Tysk i dansk uddannelsesvæsen* (side 13) understreger arbejdsgruppen, at den „betragter den såkaldte 4-6-8 model som den heldigste, idet kun den tager hensyn til den rækkefølge, i hvilken de allerfleste elever møder fremmedsprog i deres virkelighed, og til det forhold, at tysk (og Tyskland) er langt tydeligere til stede i den danske dagligdag og kommunikation end alle andre fremmedsprog bortset fra engelsk.... Tysk bør afgjort vedblive at være 2. fremmedsprog i skolen, som det er det i virkeligheden.“ Selv om ungdomskulturen i dag er så ensidigt præget af amerikansk kultur, gælder det stadig, at tysk er meget tydeligt til stede i vores dagligdag. Den overvejende turiststrøm til sommerhusområderne kommer fra Tyskland, interessen for at rejse til Berlin og Hamburg vokser, og der foregår stadig en stor grænsehandel.

Indtil 1993-loven skulle tysk tilbydes på 7.-9. klassestrin. Med den nye lov indførtes en valgmulighed mellem tysk og fransk på 7.-9. klassestrin. Dog med den lille forskel, at tysk *skal* tilbydes på 7.-9. klassestrin, mens fransk *kan* tilbydes i stedet for tysk (§5, stk. 3 og 4). Forud for denne vedtagelse havde der under Folkeskolens Udviklingsprogram været gennemført en del forsøg med tidligere påbegyndelse af fremmedsprog og valg mellem tysk og fransk som 2. fremmedsprog. Som det fremgår af bemærkningerne til loven, „var resultaterne af disse forsøg ikke entydige, men de har vist, at der er grundlag for at lade engelskundervisningen begynde på 4. klassestrin mod i dag 5. klassestrin. Der lægges samtidig op til, at skoler, der ønsker det, og som har tilstrækkelig søgning blandt eleverne, tilbyder fransk som alternativ til tysk fra 7. klassestrin.“

Videre hedder det: „Med forslaget appelleres til kommunerne om at give eleverne mulighed for at vælge fransk som tilbudsfag på i hvert fald nogle af kommunens skoler.“ Begrundelsen for denne valgmulighed var den stigende internationalisering og dermed et øget behov for beherskelse af forskellige fremmedsprog. Muligheden for at få fransk som valgfag i 8.-10. klasse blev af samme grund opretholdt (§ 9 stk. 1), og de skoler, der tilbyder fransk fra 7.-9. klasse vil kunne tilbyde tysk på 8.-10. klasse. De elever, der har haft 2. sprog fra 7. klasse, skal i 10. klasse have tilbud om fortsat undervisning i sproget.

Man kan godt forstå, at de mange valgmuligheder må have rejst nogle problemstillinger både for elever, lærere og forældre. Et tilbudsfag skal oprettes blot der melder sig en elev, mens der på et valgfag skal være et vist antal elever, for at det kan oprettes. I *Fagkonsulenternes årsrapport 1996-97* skriver fagkonsulenten for

Kommunikativ kompetence?



I anledning af Nordisk Kursus, som blev afholdt af Sprogsam med deltagelse af skandinaviske sproglærere på alle undervisningstrin, var der en del skriverier i dagbladet Politiken om den nye sprogpedagogik. Kursets hovedtema var Kommunikativ Kompetence. Problemstillingen er her set gennem tegneren Bo Bojesens briller. Fra Politiken 10. juli 1979.

tysk da også: „En særlig problemstilling er rejst af en del skuffede forældre/ elever, der, efter at deres børn har valgt fransk fra 7. klasse, pludselig opdager, at de i 8. og 9. klasse ikke kan få mulighed for at snuse også til tysk. Årsag: for få elever. De, der har valgt tysk fra 7. klasse, opnår således ofte at kunne stifte bekendtskab med alle tre fremmedsprog. De, der har valgt fransk, må ofte konstatere, at de slet ikke får mulighed for at møde tysk i folkeskolesammenhæng. Typisk har nemlig ca. 2/3 af eleverne i 7. klasse valgt tysk og 1/3 fransk. Den fordeling betyder, at der ofte bliver et reelt grundlag for at oprette hverdagsfransk, men altså ikke hverdagstysk.“ Med andre ord: Har man valgt tysk, har man også mulighed for at vælge fransk, men har man valgt fransk, har man som regel ikke mulighed for at få tysk i folkeskolen.

F R E M M E D S P R O G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K

Jeg tager klart afstand fra undervisningen i hverdagstysk. At man heller ikke fra officiel side tager faget seriøst, viser følgende Råd og Vink til begynderundervisningen⁴: „Det er oplagt at inddrage sange helt fra den første undervisning. Sangen motiverer og engagerer, og den tyske sangskat er stor. Mulighederne er mange, fx. relevante børnesange, årstids- og højtidsange, kærlighedssange, viser.“ Mon 14-15-årige unge er motiveret for at synge børnesange mv.? Disse forslag er da overhovedet heller ikke nævnt i det „rigtige“ faghæfte under forslag til læseplan på 7. klasses trin. Her foreslås bl.a., at der arbejdes med „Rock auf deutsch“ i forståelse for, at 13-14-årige unge er for gamle til at blive motiveret til at lære tysk gennem børnesange.

De ovenfor omtalte forsøg under Folkeskolens Udviklingsprogram med tidligere start på tysk som 2. fremmedsprog viste, at eleverne endnu var motiverede for at „lege“ med sproget ligesom i begynderengelsk. Der var kommuner, der gerne ville fortsætte forsøgene med tysk på 6. klasses trin. Men alligevel stoppede politikerne dem i 1995 og fastholdt, at 2. sprog skal begynde i 7. klasse, og at der skal være mulighed for at vælge fransk i stedet for tysk.

Erfaringen viser således med fuld tydelighed, at man burde være blevet ved 4-6-8-modellen engelsk-tysk-fransk. Så ville alle have mulighed for at stifte bekendtskab med tre fremmedsprog i folkeskolen.

Tysk samarbejde på tværs af uddannelserne

I de år, der gik forud for vedtagelse af 1993-loven, skærpedes tonen som nævnt mellem tysk og fransk. For tysks vedkommende blev der taget initiativ til at oprette et Programrat med deltagelse af repræsentanter fra folkeskolen (Tysk fagudvalg under Sprogsam), gymnasiet, handelsskolerne, tekniske skoler, universiteterne, DLH, Goethe-Instituttet samt kulturattacheen fra Den tyske Ambassade. Samtidig gik tysklærerne i folkeskolen, gymnasiet og handelsskolerne sammen i STD (Sammenslutningen af Tysklærere i Danmark). Programratet beskæftigede sig mest med at skabe større forståelse for, hvor vigtigt det i det danske samfund er at kunne tale tysk og have kendskab til tysk kultur. Tyskland er trods alt nabolandet og vor største handelspartner. Der blev blandt andet taget initiativ til møder med medierne. Man ønskede at få flere tysksprogede programmer i radio og fjernsyn og en mere nuanceret omtale af Tyskland i aviserne. Samtidig prøvede man at bygge bro mellem de forskellige uddannelsessektorer for at fremme dialogen om undervisningens indhold. Både Programratet og STD er stadig aktive.

Auf deutsch, bitte!

wir → uns
ihr → euch

Wer besucht euch heute?

Meine Tante besucht uns.

für wen?

Wer bringt ein Paket?

Der Onkel bringt ein Paket.

Für wen ist es?

Es ist für mich.

Nur für dich?

Nein, es ist auch für meinen Bruder.

Ich möchte das Haus sehen!

Was möchtest du trinken?

Eine Tasse Kaffee, bitte.

Möchtest du auch die Küche sehen?

Ja, die möchte ich auch sehen!

Möchten Sie uns morgen besuchen?

Ja, gern, danke!

Was möchtet ihr jetzt tun?

Wir möchten nach Hause gehen!



Es ist Donnerstag abend.
Herr und Frau Seitz
sitzen bei Tisch.



„Wo bleiben denn die
Kinder? Wir essen um
7 zu Abend, und sie sind
noch nicht gekommen!“



„Heinz ist mit Fritz ins
Kino gegangen.“



„Wann hat die Vor-
stellung begonnen?“
„Um fünf.“



„Na, dann kommt er
wohl gleich.“



„Ja, das hoffe ich. Es
wird bald dunkel!“

12

11

Et af de tysksystemer, som var med til at præge folkeskolens tyskundervisning i disse år var det tyskproducerede audiovisuelle system *Auf deutsch, bitte!* fra 1969. Til elevens bog hørte glosehæfte, øvelseshæfte med facitliste, billedkort, fire serier lyd-bånd og lyd- og billedbånd med tilhørende teksthæfte samt lærerens bog. Systemet, der byggede på en behavioristisk tænkning, stillede betydelige krav til lærerens organisatoriske evner. Den mundtlige sprogfærdighed stod i forgrunden, mens færdighed i at udtrykke sig skriftligt kom i anden række. Dansk Skolemu-seum.

Der var især i 1980'erne megen diskussion om, hvad begrebet kommunikativ kompetence dækker. Der var mellem folkeskolelærerne og gymnasielærerne uenighed om tyskundervisningens indhold. Gymnasielærerne mente, at tysklærerne i folkeskolen for ensidigt fokuserede på talesproget og ikke gjorde noget ved grammatikindlæringen. Man ville ikke forstå, at folkeskolens metodik var lagt således til rette, at det var teksten, der styrede valget af det grammatiske stof, som var afpasset efter, hvad der var nødvendigt for at kunne bruge sproget. Undervisningen fokuserede på en funktionel grammatik.

Synspunktet blev i KUP-hæftet eksempelvis repræsenteret af de videregående uddannelser (side 27): „I den kommunikative fremmedsprogsforskning har der uden tvivl hidtil været lagt mest vægt på mundtlige færdigheder; der er imidlertid også behov for mere forskning og forsøgsvirksomhed med henblik på at udvikle en mere tidssvarende skriftlig-grammatisk tradition, som i højere grad tilgodeser større sproglig bevidsthed, grammatisk indsigt og mere kreative skriformer.“ Og lidt senere hedder det: „En stor del af den nyere sprogforskning har været knyttet til indlæring i faget engelsk og til de problemer, der møder engelsktalende ved indlæring af fremmedsprog, men disse teorier bør ikke ukritisk overføres til tyskundervisningen, idet de to sprogs struktur er forskellig. På væsentlige områder, formodentlig især hvad det skriftlige angår, kræver tysk- og engelsk-indlæringen forskellig metodik.“

Jeg var og er heller ikke i dag enig i denne betragtning, men ser som målet for folkeskolens tyskundervisning, at eleverne gives mulighed for at tilegne sig kommunikative tysk-færdigheder, herunder en funktionel grammatik.

I folkeskolen taber tysk i disse år desværre terræn, vel nok på grund af den ensidige engelsk-amerikanske påvirkning og de fortsatte bestræbelser på at gøre danskerne tosprogede med engelsk som andetsprog. Det er mit håb, at politikerne, inden det er for sent, får øjnene op for, hvor vigtigt det er, at et lille sprogområde som det danske har brug for at kunne flere fremmedsprog, og at tysk burde være eneste mulighed som 2. fremmedsprog.

Noter

- 1 Jf. Interview med Bertel Haarder i *Sproglæreren* nr. 2, 1986.
- 2 Artikel i *Sprogforum* nr. 19, 2001, hvor det oplyses, at antallet af modersmålstalende med tysk er 98 mio. og med fransk ca. 72 mio.
- 3 *Kvalitet i uddannelse og undervisning. Tysk*. 1992.
- 4 Undervisningsministeriets Faghæfte 31, side 17.

De sidste 25 års tysk- undervisning i gymnasiet

Af Birgit Kastberg

Der er i de sidste 25 år sket store forandringer i indholdet af tyskundervisningen i gymnasiet, og der er mange mulige forklaringer på dette, både samfundsmæssige, økonomiske, tekniske og bekendtgørelsesmæssige. Ændringerne har til dels afspejlet, hvad der rørte sig politisk og kulturelt i Tyskland.

Fokus på samtidstekster

Med studenteroprøret og terrorismen i Vesttyskland kom det samfundsmæssige aspekt i 1970'erne og 1980'erne for alvor ind i tyskundervisningen. Heinrich Bölls roman *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* fra 1974 blev en stor succes, ikke mindst fordi den blev filmatiseret. Da videoapparater på skolerne var ved at blive almindelige, kunne der arbejdes med både tekst og film, hvilket var en stor gevinst. Samtidig var også fotokopimaskinen blevet almindelig, og med den blev det muligt at kopiere uddrag og dermed læse fra flere værker end tidligere – og først og fremmest at kopiere aktuelt stof fra de trykte medier. I forbindelse med Katharina Blum beskæftigede man sig også med de vesttyske medier, bl.a. Springer-pressen og Günther Wallraffs bog *Der Aufmacher. Der Mann, der bei „BILD“ Hans Esser war*. Terrorisemetemaet blev ligeledes aktualiseret af Margarethe von Trottas film „Die bleierne Zeit“ fra 1981 om Ensslin-søstrene.

Der blev læst meget sagprosa om dem, der var „ganz unten“ i samfundet med tekster af bl.a. Günther Wallraff, Max von der Grün og Maxi Wander. Sidstnævnte var østtysker og interessen for DDR-litteratur var stor med forfattere som

Anna Seghers, Christa Wolf, Rolf Schneider, Ulrich Plenzdorf og Christoph Hein.

Sidst i 1970'erne blev der sat fokus på stofmisbrug med bogen *Christiane F. Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*, der i 1981 kom i en dansk skolebogsudgave, som blev en stor succes. Igen bidrog filmatiseringen af bogen i høj grad til dens popularitet. En anden meget populær ungdomsroman fra samme tid var Leonie Ossowskis *Die grosse Flatter*, som også blev filmatiseret.

Film kom til at spille en vigtig rolle i undervisningen, ikke mindst Fassbinders film *Angst essen Seele auf*, *Lili Marleen* og *Die Ehe der Maria Braun*, der alle kom i Gads serie „Læs en film“. I samme serie kom også DDR-ungdomsfilmene *Solo Sunny*. Flere nye(re) romaner blev filmatiseret, og med de efterhånden gode muligheder for at bruge video i undervisningen var det medvirkende til, at nye værker blev inddraget, fx: Günter Grass *Die Blechtrommel*, Klaus Mann: *Mephisto*, Siegfried Lenz: *Deutschstunde*, Thomas Mann: *Buddenbrooks* og *Der Tod in Venedig*. I denne periode kom der meget hurtigt danske skolebogsudgaver af aktuelle tyske tekster i bl.a. Haases serie: „Neue deutsche Texte“.

Det var også blevet mere almindeligt at rejse på studieture, fx til Nordtyskland for at besøge Nolde-museet og Vadehavet i forbindelse med læsning af *Deutschstunde*, som også kunne bruges til tværfagligt samarbejde med billedkunst og/eller historie. En studietur kunne også gå til Berlin, der var et meget populært rejsemål, idet det var billigt at komme dertil, og der var tysk statsstøtte til besøgene. Muren var et spændende emne, og der blev læst mange tekster herom, både skønlitterære og sagprosa. Endvidere kunne musikken inddrages med bl.a. Wolf Biermanns sange, idet skolerne nu også var udstyrede med kassettebåndoptagere, således at det var oplagt at bruge musik og også fx radioudsendelser.

På dette område gjorde Danmarks Skoleradio en meget stor indsats ved at udgive en lang række bånd med oplæsning af mange gode tekster, som samtidig blev udgivet på tryk – til meget favorable priser og ikke mindst med gode, konkrete forslag til brugen i undervisningen. Skolerne var udstyret med sproglaboratorier, men de blev ikke brugt i større omfang i tysk, hvor der også kun var udarbejdet meget lidt materiale til formålet.

Der blev selvfølgelig også læst tekster om verdenskrigene, nazismen og Vergangenheitsbewältigung, ikke mindst sidst i 1970'erne på baggrund af den amerikanske fjernsynsserie *Holocaust*. Der læstes fx Erich Maria Remarque: *Im Westen nichts Neues* og Max Gregor: *Die Brücke*, som udkom i en skolebogudgave med tilhørende film. Fjernsynsserien *Blut und Ehre* brugtes ligeledes meget.

Landeskunde spillede en stadig større rolle. Som nævnt var det nemt at bruge kassettebånd og høre nyhedsudsendelser – og efterhånden også videobånd med nyhedsudsendelser fra fjernsynet. Der udkom flere bøger, som blandede litterære tekster med sagprosa tekster, samt skønlitterære antologier med kommentering af den valgte periode, både kulturelt og politisk.

Plads til den ældre litteratur?

Sideløbende blev der stadig læst ældre litteratur, fx brugt komparativt sammen med nye tekster: Goethes *Werther* i forbindelse med Plenzdorfs *Die Leiden des jungen W.* og Schillers: *Der Verbrecher aus verlorener Ehre* i forbindelse med Katharina Blum, Heines *Deutschland ein Wintermärchen* i forbindelse med Biermanns version. Også moderne klassikere som Max Frisch: *Homo Faber* og *Biedermann und die Brandstifter*, Dürrenmatt: *Der Besuch der alten Dame* og *Es geschah am helllichten Tag* og Brechts stykker – typisk fra antologien *Die Wahrheit ist konkret*. Dürrenmatt, Frisch og Brecht har også været populære, fordi deres stykker flittigt blev spillet på danske teatre. Det var derfor en oplagt mulighed at kombinere læsningen med et teaterbesøg.

Som nævnt var der i 1970'erne og 1980'erne meget fokus på det aktuelle og det samfundsmæssige – måske for meget på bekostning af den ældre litteratur. I hvert fald blev det i forbindelse med gymnasiereformen i 1980'erne præciseret, at der også i 1. og 2.g. på linjen fortsættertysk skulle læses ældre tekster. Det førte bl.a. til ny interesse for læsning af eventyr, og Michael Endes roman *Momo*, der også udkom i en skolebogsudgave og blev filmatiseret, blev brugt i denne forbindelse. Interessen for eventyr deltes med andre sprogfag som fransk og spansk og gav muligheder for tværfagligt og tværspørgligt samarbejde – også med dansk.

Fornyet interesse for litterære tekster

Efter terrorisme og stofmisbrug – som jo ikke var specielt tyske temaer, men fyldte meget i den tyske hverdag – blev der i 1990'erne igen læst mere litteratur, bl.a. Patrick Süskinds *Das Parfum* og *Die Taube*, Bernhard Schlinks *Der Vorleser* og Ingrid Nolls *Die Apothekerin*. Musikken kom ind med skolebogsudgaver af fx *Die Zauberflöte* og musicalen *Elisabeth*.

Med murens fald i november 1989 blev en del DDR-litteratur mindre aktuel, men til gengæld blev *Wende* et nyt og spændende tema, som hurtigt blev forsøgt bearbejdet litterært, fx Erich Loest: *Nikolaikirche*, Hartmut Griesmayr og Herbert Lichtenfelds *Marx & Coca Cola* og Thomas Brussig med *Helden wie wir* og *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* – alle filmatiseret. Inden for film var det ellers først og fremmest Doris Dörrie, man brugte, fx med *Geld*, *Bin ich schön*, *Mitten ins Herz*. Dörrie er også forfatter, og der er bl.a. udgivet en antologi *Königin von Licht und Schatten* med nogle af hendes tekster, der som noget nyt er indtalt på cd, således at eleverne også kan høre teksten. Senest er der kommet tre spændende filmmanuskripter og film om ungdomsskæbner: *Jenseits der Stille*, *Lola rennt* og *Crazy*.

I forbindelse med Landeskunde inddrages, i takt med at skolernes IT-udstyr forbedres, og efter at alle skoler er på nettet, internettet i undervisningen – og også cd-rommer til leksikale opslag eller til litteratur, fx *Café Zentral*, der er en antologi, som kombinerer lærebog og IT ved hjælp af en cd-rom med bl.a. oplæsning af teksterne, interaktive tekstopgaver og ajourførte links til videre arbejde med temaerne; tilsammen giver dette medie nye muligheder for individualiseret og differentieret undervisning.

Stadig vægt på sprogrigtighed

Gramatikken glemmes heller ikke i nutidens tyskundervisning. I 1970'erne og først i 1980'erne brugtes stadig mange steder Kapers *Tysk sproglære*, men den blev så efterhånden afløst af *Lille tysk grammatik* og *Tysk grammatik – nysproglig gren* eller *Grundbog i tysk grammatik* og *Tysk grammatik* med den tilhørende stiløvelse *Einfach so*. Dertil kom fra midten af 1980'erne og frem en række edb-programmer og cd-rommer til træning af grammatik. De skriftlige opgaver er nu i langt højere grad end tidligere friere, tekstrelaterede kommenteringsopgaver eller kreative opgaver som fx i *Spielend schreiben* og *Schreibsinn*. Teksterne udarbejdes ofte som processkrivning og med brug af tekstbehandling, herunder elektronisk ordbog samt stave- og grammatikkontrol.

Status på udviklingen

Det kan sammenfattende siges, at udviklingen har været sådan, at vi fra 1970'erne er gået *fra* at læse forholdsvis få tekster, ofte nogle klassikere i fuld længde, samt nogle antologier, *til* at læse langt flere tekster, men til gengæld så kun i uddrag, flere nyere tekster og meget sagprosa på baggrund af aktuelle temaer i Tyskland. Dette har kunnet lade sig gøre takket være fotokopimaskinen og internettet. Kasette- og videoafspiller samt udgivelsen af didaktiserede skolebogsudgaver af filmmanuskripterne har gjort det muligt at arbejde meget med film og musik i undervisningen. De gamle og de nye klassikere læses stadig – i brugervenlige skolebogsudgaver, evt. med cd eller cd-rom. Det skriftlige arbejde er blevet mere tekstrelateret og friere og nedtonet til fordel for mundtlig udtryksfærdighed, hvor grammatikundervisningen søges integreret i tekstarbejdet.

Det er endelig blevet mere almindeligt med studieture og udvekslingsrejser, som sammen med spændende bogudgivelser, film, musik og internetadgang i høj grad har bidraget til at aktualisere og nuancere tyskundervisningen og dermed billedet af Tyskland i dag.

Værker, der har været bredt repræsenteret i gymnasiets tyskundervisning de sidste 25 år

- Bjargum, N. m.fl.: *Spielend schreiben*, Systime, 1991.
- Borg, H.: *Deutsche Balladen aus 200 Jahren*, Gyldendal, 1988.
- Brecht, B.: *Leben des Galilei*, v. Harald Jacobsen og Henrik Lange, Gyldendal, 1972.
- Brussig, B.: *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, v. Margit Ebbesen og Jette Glargaard, Kaleidoscope, 2001.
- Bundgaard, A. og P.E. Søgård: *Lille tysk grammatik med øvelser*, Gad, 1980.
- Bundgaard, A. og P.E. Søgård: *Tysk grammatik nysproglig gren*, Gad, 1979.
- Böll, H.: *Die verlorene Ehre der Katharina Blum*, v. Gert Engel, Haase, 1976.
- Dürrenmatt F.: *Es geschah am helllichten Tag*, v. Lars Bardram og Bent Lantow, Gad, 1982.
- Dürrenmatt, F.: *Der Besuch der alten Dame*, v. P.V. Christiansen, Haase, 1978.
- Dörrie, D.: *Geld*, v. Ove Rimi Andersen, Claudia Dose, Munksgaard, 1989.
- Dörrie, D.: *Königin von Licht und Schatten*, v. Sieglinde Weber og Rolf D. Erbst, Tyskforlaget, 1999.
- Eberlein, A. m.fl.: *Café Zentral*, Systime, 1998.
- Ende, M.: *Momo*, v. Erik Jensen og Sv. Aa. Outzen, Sommer & Sørensen, 1989.
- Eriksen, C. Collin m.fl.: *Grundbog i tysk grammatik*, Gyldendal, 1985.
- Eriksen, C. Collin m.fl.: *Tysk grammatik*, Gyldendal, 1984.
- F., Christiane: *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*, v. Ove Rimi Andersen og John Bernth, Munksgaard, 1980.
- Fassbinder, R. W.: *Angst essen Seele auf*, v. Bent Lantow og Per Præstekjær, Gad, 1980.
- Fassbinder, R. W.: *Die Ehe der Maria Braun*, v. Lars Bardram, Gad, 1987.
- Fassbinder, R. W.: *Lili Marleen*, v. Lars Bardram, Gad, 1983.
- Frisch, M.: *Biedermann und die Brandstifter*, v. Harald Jacobsen og Henrik Lange, Gyldendal, 1969.
- Goethe, J.W.: *Die Leiden des jungen Werthers*, v. Henrik Borg, Gyldendal, 1989.
- Gregor, M.: *Die Brücke*, v. Gert Engel, Haase, 1976.
- Griesmayr H. og Lichtenfeld H.: *Marx & Cola*, v. Hugo Timmermann, Gad, 1997.
- Grün, M. von der: *Leben im gelobten Land*, Luchterhand, 1975.
- Grün, M. von der: *Menschen in Deutschland*, Luchterhand, 1973.
- Hansen, H.R. og Husum, R.: *Bilder aus der jüngsten Vergangenheit*, Gyldendal, 1972.
- Hansen, O. E. og J.E. Rasmussen: *Gramma-tysk*, (edb), Tvilling, 1991.

- Hein, C.: *Der fremde Freund*, v. Annie Madsen, Gyldendal, 1988.
- Häckert L. og Hansen, L.: *Literatur um die Jahrtausendwende*, Kaleidoscope, 1999.
- Jacobsen, H. og Lange, H.: *Max Frisch – Auswahl*, Gyldendal, 1968.
- Kvist, A og Vestergaard, S.: *Elisabeth*, Systime, 1996.
- Lebert, B.: *Crazy*, v. Franz Dwertmann, Bente Gravgaard, Kasper S. M, Erik Wikkelsø Pedersen, Tyskforlaget, 2000.
- Link, C.: *Jenseits der Stille*, v. Maja Mølholm, Tyskforlaget, 1999.
- Loest, E.: *Nikolaikirche*, v. Bo Lillesøe, Munksgaard, 1997.
- Mozart/ Schikaneder: *Die Zauberflöte*, v. Jan Janssen og Stefan Polke, Munksgaard, 1995.
- Ossowski, L.: *Die grosse Flatter*, Fischer, 1981.
- Pedersen, E. W.: *Deutsche Märchen*, Systime, 1987.
- Plenzdorf, U.: *Die neue Leiden des jungen W.*, v. Kirsten Doctor, Haase, 1975.
- Schlink, B.: *Der Vorleser*, v. Else Toft Madsen, Munksgaard, 1997.
- Schulte-Willekes, H.: *Schlagzeile*, Rororo, 1977.
- Siegfried Lenz: *Deutschstunde*, v. Heinrich Christiansen, Haase, 1973.
- Späth, P.: *4-mal Deutsch*, (grammatik på cd-rom). Orfeus, 1998.
- Späth, P.: *Calis. Edb-øvelser til tysk*. Orfeus, 1990.
- Stimpel, N. K.: *Spiegelungen*, Åløkke, 1990.
- Süskind, P.: *Das Parfum*, v. Catharina Damm og Holder Stig Holmgren, Munksgaard, 1996.
- Trotta, M. von: *Die bleierne Zeit*, Fischer Cinema, 1981.
- Tykwer, T.: *Lola rennt*, v. Susanne Vestergaard, Bente Gravgaard, Erik Wikkelsø Pedersen, Tyskforlaget, 2000.
- Wallraff, G.: *Der Aufmacher. Der Mann der bei „BILD“ Hans Esser war*, Kiepenheuer & Witsch, 1977.
- Wallraff, G.: *Ganz unten*, v. Hanne og Uwe Geist, Gyldendal, 1986.
- Wander, M.: *Guten Morgen, du Schöne*, Aufbau Verlag, 1980.
- WinCalis: *Edb-øvelser til tysk*, Orfeus, 1993.

Aspekter af fransk

Af Annette S. Gregersen

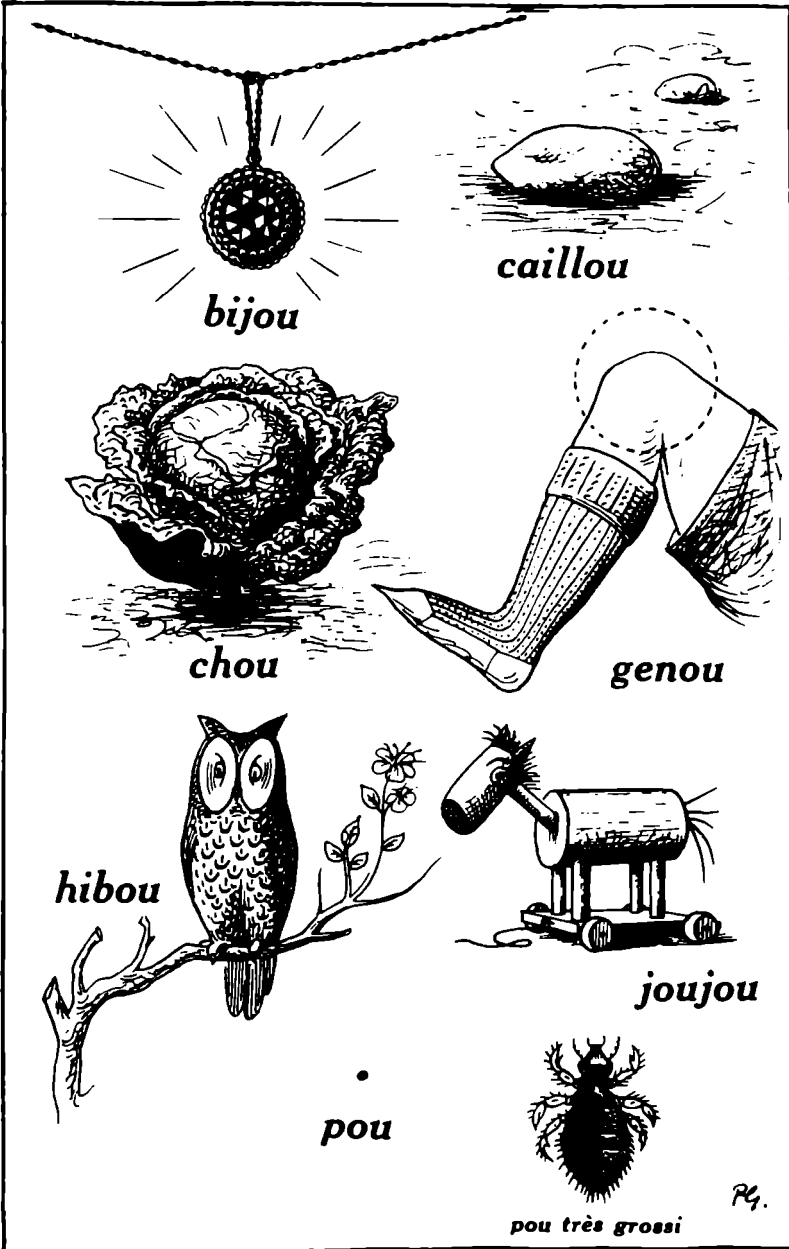
Faget fransk går som skolefag tilbage til lov af 1809¹, hvor det sammen med tysk indførtes i latinskolen, fordi borgerskabet, med baggrund i den voksende økonomiske samhandel med udlandet, krævede bedre og flere sprogkundskaber. Latin var dog endnu det vigtigste dannelsesfag. Metodisk bestod undervisningen i alle sprogene i gentagelse efter læreren, oversættelse, sammenligning mellem fremmedsprogets og modersmålets grammatik og opstilling af bøjningsmønstre. Sprogene blev læst og ikke talt. Tekstvalget bestod i klassiske værker, som ansås for at være vigtige elementer i et dannet menneskes opdragelse. Fremmedsprogsundervisning var et dannelseselement, der kunne give eleven indblik i den klassiske litteratur, som anvendtes i opdragelsesøjemed.

I 1850 blev tysk 1., fransk 2. og latin 3. fremmedsprog, men alligevel undervistes der overvejende i latin – det universitetsforberedende aspekt var et centralt punkt i undervisningen. Ved lov af 1871 (den Hall'ske skoleordning) blev fransk hovedsproget i latinskolen. Metodemæssigt lagde faget sig tæt op ad latinundervisningen med disciplinerne oversættelse, grammatik og stile.

Faget tildeltes fordelt over et seksårigt forløb i alt 18 ugentlige timer. Baggrunden var en stadig politisk-ideologisk opprioritering. Faget havde ry for at være latinens afløser som det fag, der havde formaldannende effekt: Det skulle fremme fasthed, klarhed og korrekthed. Endvidere havde sproget ry for at være universelt videnskabeligt.

Når franske børn og unge lærer grammatik

FREMEDSPROGSUNDERVISNING I DANMARK



At grammatik både dengang og nu i mange sammenhænge har en fast forankret position, ikke alene i fremmedsprogundervisning, men også når det gælder fransk som modersmål, ses af denne illustration fra Jean l'Hotes selvbiografi „La communale“. Midt i hans spændende beretning er indføjjet denne tavle over substantiver, der i flertal tilføjer -x og ikke -s, som det ellers er hovedreglen i fransk. Udgivelsen er fra 1977 i serien „J'ai lu“.

Fra litterært sprog til brugssprog

Det politiske flertal i Rigsdagen ønskede med vedtagelsen af almen-skoleloven af 24. april 1903, at den „højere almen-skole“ – dvs. den fireårige mellem-skole, den etårige realklasse og det treårige gymnasium – skulle meddele sine elever en „højere almen-undervisning“, for gymnasiets vedkommende „en fortsat højere almen-undervisning, som tillige afgiver det nødvendige grundlag for videregaaende Studie“ (§ 3). Fagrækken skulle være nyttig og udviklende, undervisningsmetoderne skulle opprioritere elevens egen aktivitet, og dansk blev skolens vigtigste dag, ikke alene i folkeskolen, men også i mellem- og realskolen samt gymnasiet. I fremmed-sprogene ændredes metodikken, så der blev lagt øget vægt på undervisningens anvendelighed². Reformen skulle fjerne skranker og åbne muligheder for den enkelte elev. Det betød for fremmedsprogundervisningen, at der blev indført en nysproglig studenterlinje ved siden af den klassisk-sproglige og den matematisk-naturvidenskabelige linje.

Faget fransk blev fjernet fra mellem-skolens fagrække, men kunne dog tilbydes i sidste klasse. Mellem-skolens undervisning skulle omfatte engelsk og tysk, men i øverste klasse kunne der „for de elever, der måtte ønske det“ indrettes undervisning i latin eller fransk. I gymnasiet blev der undervist i engelsk, tysk og fransk med 2 ugentlige timer i engelsk eller tysk i 1., 2. og 3. g på den klassisk-sproglige linje samt 4 ugentlige timer i fransk. På den nysproglige linje tildeltes engelskfaget 5 ugentlige timer, tysk 4 og fransk 4 timer i såvel 1. som 2. og 3 g. På den matematisk-naturvidenskabelige linje fik engelsk eller tysk tildelt 2 ugentlige og fransk 4 timer i 1., 2. og 3. g.

Pigeskolerne protesterede mod ikke mere at kunne tilbyde fransk i mellem-skolen og fik indført dette tillæg til § 5 i Almen-skoleloven: „I Pigeskolen kan Fransk optages“. Tillægget skyldtes bl.a. overbestyrerinde ved N. Zahles Skole Henriette Skram (1841-1929), der begrundede pigeskolernes ønske med følgende udsagn: „Men det andet Hensyn: Bibeholdelsen af Fransk? Kan det virkelig lade sig forsvare at holde paa de tre fremmede Sprog i Barneaarene, naar der er Mulighed for at slippe det ene – og efter den ny Skolelov maa dette ene blive Fransk? At det i vort Land og i vort Folk – m.H.t. vor Litteratur, vor hele Kulturudvikling mv. lader sig ideelt forsvare at lære den unge Pige Fransk, anser jeg for givet, men jeg indrømmer, det er „blandede Motiver“, der bringer mig til at optage det paa Barneskolens Fagliste. Det er for en stor Del ud fra Ønsket om fremdeles at knytte Börn fra Intelligensens Hjem, fra de velstillede Samfundsklasser til den højere Pigeskole, at jeg vil have dette Sprog ind i Pigeskolens højere Mellemklasser. Byder

Opøvelse af ordforråd

FREMEDSPROGUNDERSØGELSE I DANMARK



Dette materiale, Delmas' hjælpetafalter, der er udgivet i Bordeaux af G. Delmas i 1904, angiver i resten af titlen „...pour L'enseignement pratique des Langues vivantes par la Methode directe et par l'Image“ klart sit formål: At tjene som grundlag for en sprogtilegnelse efter den direkte metode. Dansk Skolemuseum.

man slet intet Fransk, vil Børn fra disse Hjem emigrere i store Skarer; giver vi dem derimod et godt, om end beskedent Grundlag i Alderen mellem 13 og 15 Aar med Udsigt til, at de kan lægge stærkere Vægt herpaa i Ungdomsskolen, er der Haab om, at vi fremdeles vil beholde dem og derved undgaa at faa den Spaltning ind i Smaafigernes Verden i de „fine“ og „de mindre fine“, som det har været Pigeskolens Ære at have udjævnet i de sidste Decennier. Desuden vil Sproget ifølge Lovens § 5 være valgfrit, og derigennem vil vi have en Hjælp til at hindre de Børn i at begynde derpaa, som vi ikke tiltror Evne eller Kræfter til at give sig i Kast dermed“.³

Undervisningsfaget fransk var således positioneret som et formaldannende sprog for især piger af det bedre borgerskab. Det blev desuden betragtet som et vanskeligt sprog for danskere, hvad der kom til at præge fagets stilling i det grundlæggende skolesystem.

TABLEAU N° 6

La Maison intérieure. — Les Meubles. La Nourriture. — L'Éclairage.

La maison est terminée. L'oncle de Jean est installé dans son nouveau domicile, dont nous connaissons la distribution. Voyons un peu comment il a meublé sa maison. Nous visitons d'abord :

I. — LA CHAMBRE A COUCHER.

1. — Nous arrivons mal à propos, car la bonne est occupée à faire le **ménage**.

2. — Sur la **table de toilette** ⁽¹⁾ sont éparpillés les différents objets avec lesquels on se lave, on se peigne, en un mot, on fait sa toilette. Ce sont la **cuvette** ⁽²⁾ et le **pot à eau** ⁽³⁾, la **brosse à cheveux** ⁽⁴⁾, le **peigne** ⁽⁵⁾, le **savon** ⁽⁶⁾ et l'**éponge** ⁽⁷⁾; enfin un petit **flacon** ⁽⁸⁾ pour l'eau dentifrice.

3. — Par terre, devant la toilette, voici le **seau** ⁽⁹⁾ pour recevoir les eaux sales.

4. — Nous apercevons dans l'**antichambre** ⁽¹⁰⁾ quelques **portemanteaux** ⁽¹³⁾ et deux **parapluies** ⁽¹¹⁾ dans le **porte-parapluies** ⁽¹²⁾.

5. — De l'autre côté de la porte se trouve l'**armoire à glace** ⁽¹⁴⁾, qui contient le **linge** ⁽¹⁵⁾.

6. — Profitons de ce que la **femme de chambre** ⁽⁶⁾ fait le **lit** ⁽¹⁷⁾ pour en étudier les différentes parties. Le **bois de lit** ⁽²⁰⁾ contient un bon **sommier** ⁽²¹⁾ sur lequel Justine va déposer un **matelas** ⁽²²⁾ de laine. Elle prendra ensuite sur les chaises les deux **draps** ⁽²³⁾ et la **couverture** ⁽²⁴⁾. Puis elle placera à la tête du

Her og på næste side gengives lærervejledningen fra Delmas' hjælpetavle om, hvilke ord og udtryk man bør undervise i, når det gælder soveværelsets indretning. De fremhævede ord og udtryk henviser med tal i parentes til tegninger på hjælpetavlen. Dansk Skolemuseum.

Fagudvalget for fransk⁴ protesterede på deres møde i 1905 over fagets ringere stilling med den begrundelse, at det herefter ville blive et „læse- og oversættelsesfag“, og at man dermed måtte opgive „en praktisk færdighed i at bruge sproget mundtligt og skriftligt“. Udvalget beklagede denne udvikling med en påpegning af, at „Fransk er et levende Sprog, derfor bør Eleverne lære almindeligt kendte Ord og Vendinger, og Læreren bør en gang imellem tale Fransk til Eleverne“.

Sidste del af lærervejledningen til Delmas' tavle 6

F R E M M E D S P R O G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K

— 30 —

lit le traversin ⁽²⁵⁾ et l'oreiller ⁽²⁶⁾ qui sont avec l'édredon ⁽²⁷⁾ sur la descente de lit ⁽³²⁾. Un coup de plumeau pour secouer la poussière des rideaux ⁽¹⁹⁾ et du ciel de lit ⁽¹⁸⁾, et voilà une partie de la besogne terminée.

7. — Il faudra alors mettre un peu d'ordre sur la table de nuit ⁽²⁸⁾, remonter le réveille-matin ⁽²⁹⁾, préparer la veilleuse ⁽³⁰⁾ et emporter la bougie ⁽³¹⁾ pour nettoyer le bougeoir.

8. — La corbeille à ouvrage ⁽³⁴⁾, auprès du tabouret ⁽³³⁾, a aussi grand besoin d'être rangée. Il faudra plier la broderie ⁽³⁵⁾, serrer dans la table à ouvrage ⁽³⁸⁾ le dé, le fil ⁽³⁶⁾, les aiguilles ⁽³⁷⁾ et les ciseaux ⁽³⁴⁾ et fermer avec la clef ⁽⁴⁰⁾ le couvercle de la table.

9. — Sur le guéridon ⁽⁴¹⁾ du milieu, Justine renouvellera l'eau de la carafe ⁽⁴²⁾. Elle mettra du sucre dans le sucrier ⁽⁴³⁾, nettoiera la pince à sucre ⁽⁴⁴⁾ et enlèvera la brosse à habits ⁽⁴⁶⁾.

10. — Le côté droit de la chambre lui donnera moins de travail, car la chaise longue ⁽⁴⁷⁾ et son coussin ⁽⁴⁸⁾ sont à leur place; et, comme il ne fait pas froid, rien n'est dérangé parmi les accessoires de la cheminée ⁽⁴⁹⁾. Pelle ⁽⁵⁰⁾, pincettes ⁽⁵¹⁾, chenets ⁽⁵⁵⁾, garde-cendre ⁽⁵⁶⁾ sont propres; l'écran ⁽⁶⁴⁾ n'a pas été dérangé et le coffre à bois ⁽⁵²⁾ est bien garni de bois ⁽⁵³⁾.

11. — Il faudra cependant épousseter la pendule ⁽⁵⁷⁾, les candélabres ⁽⁵⁸⁾ et les vide-poches ⁽⁵⁹⁾, puis essuyer la glace ⁽⁶⁰⁾.

12. — Quant au berceau ⁽⁶¹⁾ du bébé, il est déjà tout prêt.

NOTA. — Le professeur pourra prendre les mots les plus importants de ce vocabulaire pour décrire une chambre d'hôtel infiniment plus simple.

Bemærk noten til sidst, hvoraf fremgår, at hvis det er nødvendigt at forenkle undervisningen, kan man nøjes med at træne de fremhævede udtryk. Et tilsvarende dansk materiale blev i disse år udgivet af Thora Goldschmidt, jf. s. 110-111, hvilket vidner om den direkte metodes begyndende udbredelse.

Fransk var dog ikke ene om denne problemstilling. Også for engelsk og tysk voldte talefærdigheden⁵ store problemer. Lærerne kunne ikke selv tale sprogene og underviste i stedet i oversættelse, grammatik, skriftlige øvelser og oplæsning. Måske med tanke på dette forhold opfordrede F. Rønning i 1916 til, at det gældende metodesyn blev kombineret med „træning i talehandlinger“.⁶ 1937-loven⁷, der blev revideret i 1958, betød principielt lige muligheder for alle elever inden for den undervisningspligtige alder 7-14 år, men bragte ikke større ændringer for franskundervisningen i folkeskolen. Se også Signe Holm-Larsens artikel „Undervisningen i fremmedsprog – især i folkeskolen“ side 19.

Øget vægt på kommunikation og kulturforståelse

Med 1993-loven skete en opprioritering af det kommunikative sprogsyn og de socio-kulturelle aspekter af undervisningen i sprogfagene, herunder fransk. I stk. 3 i formålsparagraffen for fransk står der således direkte nævnt, at „Undervisningen skal give eleverne mulighed for at kunne bruge fransk som kommunikationsmiddel i europæiske og andre internationale sammenhænge.

1993-loven kan set med en franskundervisers øjne ses som en styrkelse på grund af valgpositionen tysk/fransk som 2. fremmedsprog. Begrundelsen for udvidelse af fremmedsprogmodellen må søges i ønsket om en generel styrkelse af elevernes kulturforståelse. Franskfagets didaktik profilerer sig i dag klart i forhold til lærerens opgaver som sprog- og kulturformidler og elevens som sprog- og kulturtilegner. Kulturformidling er i dag en fælles udfordring for elever og lærere, idet eleverne ofte har rejst mere end deres lærer. Samme tendens bestyrkes også af den del af eleverne, der har en anden etnisk baggrund end dansk og kommer fra frankofone områder.

Behov for sproglig mangfoldighed

Med Sprogårsåbningen på DPU d. 15. marts 2001 kunne man – endda som fransk-lærer – næsten bilde sig selv ind, at nu vil der ske noget i Danmark: En sprogpolitisk dagsorden vil finde vej til de ansvarlige ministres borde, og danske elever vil som en selvfølge få tilbudt engelsk tidligere end 4. klassesetning, mens fransk og tysk er naturlige valgmuligheder fra 5.-6. klassesetning.

„Fransk begynderbog“ af A. Blinkenberg og O. Svanholt

1. A la maison.

Toute la famille est à la maison. Les parents et tous les enfants sont là. Le père est dans le cabinet de travail. La mère et la grande fille sont dans le salon. Les petits enfants sont dans la salle à manger.

- Où est la famille? — La famille est à la maison.
- Où est le père? — Il est dans le cabinet de travail.
- Où est la mère? — Elle est dans le salon.
- Où sont les petits enfants? — Ils sont dans la salle à manger.

le père	la mère	l'enfant
les pères	les mères	les enfants

2. A l'école.

Nous voici à l'école. En ce moment, nous sommes dans la classe. Tous les élèves sont là. La classe est une grande salle. Le professeur est dans sa chaire. Il nous apprend le français. Comme c'est difficile!

- Où es-tu? — Je suis dans la classe.
- Où êtes-vous? — Nous sommes dans la classe.
- Où est le professeur? — Il est dans sa chaire.

je suis	là
tu es	dans le salon
il est	dans la classe
elle est	dans le cabinet de travail
nous sommes	dans la salle à manger
vous êtes	
ils sont	
elles sont	

Grammatikøvelsen i dette og de følgende Stykker kan bruges som Kombinationsøvelse, saaledes at hvert Led i den første Kolonne skiftevis forbindes med hvert Led i den anden og eventuelle følgende Kolonner: je suis là, tu es là, il est là, etc.; je suis là, je suis dans le salon, je suis dans la classe, etc.; tu es là, tu es dans le salon, etc. (jfr. Forordet).

Af de første to lektioner af denne begynderbog fra 1946 ses, at der er lagt vægt på en systematisk opbygning af ordforråd og grammatik. Lydskriften er medtaget – måske under indtryk fra den direkte metode – men samtale om teksten kommer i anden række. Spørgsmålene under de korte tekster er ikke beregnet som oplæg til dialog, men skal demonstrere præsensformerne af être. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Bliver denne vision til virkelighed, vil vejen være banet for realiseringen af den europæiske sproglige mangfoldighed, som er Sprogårets egentlige formål, og med en forhåbentlig mere dybtgående fremmedsprogsundervisning, også i fransk – og gerne inden for rækkevidde i en ikke for fjern fremtid!

Noter

- 1 På gymnasialt niveau fra 1809-1984. *Fransk og dannelsen*, særnummer af „Meddelelser fra Fransk lærerforeningen“, 1984.
- 2 Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati*, Gyldendals pædagogiske bibliotek, København, 1976.
- 3 Henriette Skram: „Er Pigeskolen overflødig?“ fra *Vor Ungdom*, København 1904, side 58.
- 4 *Meddelelser angående de højere Almenskoler*, København 1905.
- 5 S.L. Tuxen: *Beretning om Undervisningen i Gymnasieskolen*, V. Pios Boghandel, Poul Branner, København 1914.
- 6 F. Rønning: *Realskolen i Danmark. En beretning om Realskolerne og de Højere Almenskoler uden Gymnasium*, Kbh., V. Pios Boghandel, Poul Branner, 1916.

Aspekter af latin og græsk

Af Chr. Gorm Tortzen

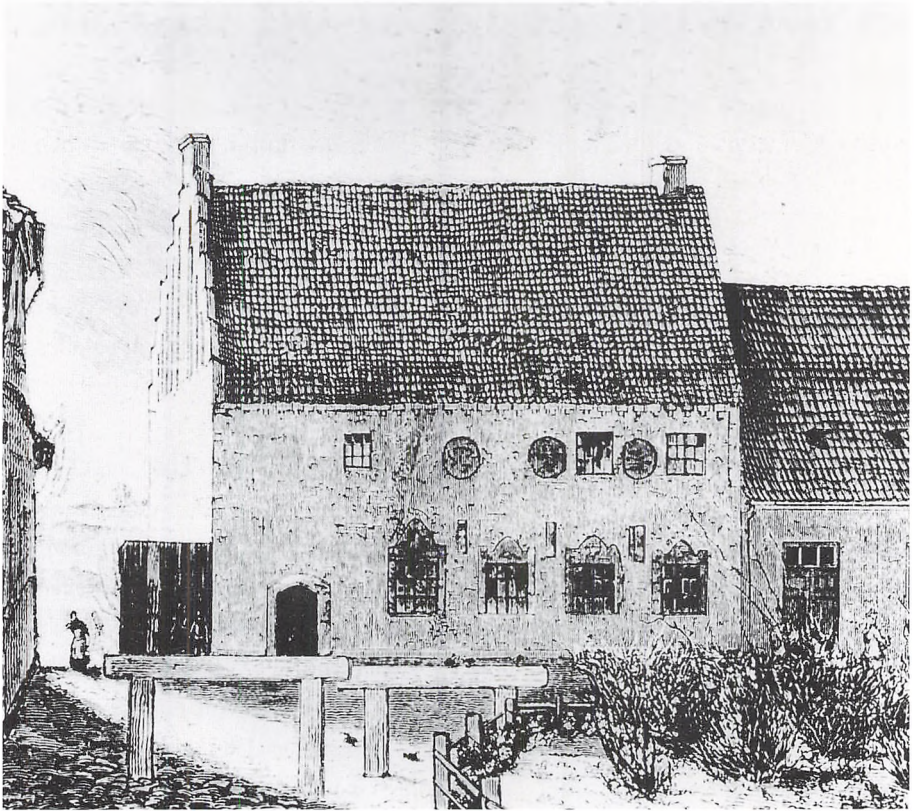
Klosterskolernes undervisning og vejen til Gud

Latin er det ældste skolefag, ja faktisk fandtes latin som fag, længe før man med nogen ret kan tale om en dansk skole. Latin som sprog og kulturbærer hører midelhavskulturen til, og i takt med den romersk-katolske kirkes ekspansion imod nord kom også kirkens sprog og skoletradition til Norden. De ældste skoler i Norden er formentlig katedralskolerne i Roskilde (1020), Skalholt (1058) og Lund (1085), men i løbet af højmiddelalderen bredte latinskolerne sig og fandtes ved reformationen i de fleste købstæder. Disse skoler var nært knyttet til kirkens uddannelsessystem og dets krav til færdigheder i latin.

Latin var vejen til Gud, fordi hele den kristne litteratur i Vesteuropa var skrevet på eller oversat til latin. Sproget, det internationale sprog, var derfor ikke til diskussion. Men der lå heri et ejendommeligt modsætningsforhold mellem den nedarvede hedenske og den nye kristne kultur, som kirken ikke kunne løse og derfor bragte med til den nye missionsmark i nord. Problemet var uddannelsespolitisk. Hvad var relevant undervisning for en kommende gejstlig, som skulle kunne gøre tjeneste i den internationale katolske kirke – hvad enten han blev udstationeret i Stavanger eller i Milano? Hvilket undervisningsmateriale var tilgængeligt, og hvordan skulle det udvikles? Hvordan kunne man undgå, at det unge modtagelige sind blev påvirket af vranglære?

Næstved Gl. Latinskole

F R E M M E D S P R O G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K



Latinskolen udsprang af middelalderens kirke- og klosteskoler, de såkaldte katedralskoler, og eksisterede fra Reformationen til 1903. Fra 1537 blev der indrettet små latinskoler i mindre købstæder og større skoler med fem klasser, kaldet lektier, i stiftsbyer som Ribe og Roskilde. På stikket ses Næstved Gl. Latinskole, „Peder Syvs hus“. Da det var skolernes hovedopgave at uddanne vordende præster, bestod undervisningen især af fugene latin og religion. Disciplinen var gennemgående brutal og undervisningen ringe. Velstillede forældre foretrak derfor at sende deres sønner til skoler i udlandet. Dansk Skolemuseum.

Den senantikke skole og kirken

Problemet var allerede gammelt, da kristendommen kom til Danmark. Det romerske imperium havde indtil sin opløsning i 400-tallet e.Kr. været et multietnisk samfund, hvor to store sprog havde fungeret som administrations- og skriftsprog, hvilken etnisk baggrund den skrivende end havde: I den østlige del af imperiet var det

græsk, og derfor blev Det nye Testamente skrevet på dette sprog, som både jøder og hedninge kunne forstå. I den vestlige del af riget, Nordafrika inklusive, var sproget latin. De hedenske og senere de kristne romere havde i århundreder modtaget en stærk kulturel påvirkning fra græsk kultur; det gjaldt særligt inden for videnskab og undervisning. Den romerske digter Horats har fuldstændig ret, når han siger, at nok vandt romerne militært over Grækenland, men de besejrede tog revanche ved at gennemsyre det romerske samfund med græsk kultur.

Noget lignende skete i folkevandringstiden, hvor det romerske imperium gik til grunde, mens en ny verden opstod med den romersk-katolske kirke som centrum. Nissen flyttede med, og samtidig med kristningen af Norden fik man således en skolekultur, som i sig havde mange og delvis uforenelige lag. Det største problem udgjorde de hedenske forfattere, hvis tekster man af flere grunde var nødt til at inddrage i undervisningen. Dels var de store kirkefædre som Tertullian, Augustin og Hieronymus selv børn af den hedenske skole og forudsatte et kendskab til i hvert fald dele af den latinske litteratur, dels havde mange af de hedenske forfattere efter kirkens opfattelse haft en forudelse om Kristi komme og måtte derfor som de fromme hedninge, de var, studeres som hjælp til at forstå den hellige skrift.

Vi ville i nutiden nok sige, at forholdet er omvendt, nemlig at Det nye Testamente og kirkefædre skrev i en hellenistisk tradition, som er forudsætningen for at forstå deres tekster. Resultatet er imidlertid det samme: De hedenske forfattere kunne ikke undværes, men deres farlige tanker måtte i videst mulig omfang begrænses.

Det blev derfor kun en lille del af den overleverede litteratur, som indgik i skoleundervisningen, særligt naturligvis tekster med moralsk uangribelige meninger. De første århundreders praksis fulgte i vid udstrækning den senantikke skoletradition, der opdelte fagrækken i *septem artes liberales* 'de syv frie kunster', dvs. fag, som en fribåren mand skal beherske. Latin var kommunikationssproget, som brugtes til at lære de tre fundamentale fag i *trivium*, som omfattede grammatik, logik og retorik, mens de fire mere avancerede fag i *quadrivium*, geometri, aritmetik, astronomi og musik, som regel var reserveret til universiteterne. I praksis kom indlæringen af det latinske sprog som tale-, læse- og skriftsprog til at optage megen plads i undervisningen.

Det er i nutiden vanskeligt at forestille sig, hvor stor en indflydelse latinen havde på samfundslivet i middelalderen: International korrespondance, hjemlige privilegier og kontrakter, testamenter og al videnskabelig litteratur blev skrevet på dette sprog, som ud over at være internationalt, som engelsk er det i dag, indeholdt et

De dyrebare bøger



Bøger i middelalderens kloster- og katedralskoler fandtes kun i begrænset tal og var typisk lænket fast til boghylden med en solid jernkæde. Lænkebogen her er Lexicon Graecolatinum fra 1548 og stammer fra Vor Frue Kirke i Kalundborg. Udlånt fra Nationalmuseet.

nuanceret ordforråd, som modersmålene først kom til at udvikle mange århundreder senere. Samtidig må man huske, at kun et fåtal af danskerne var i stand til at læse og skrive.

Præsteskolen

Den italienske renæssancehumanisme i 1400-tallet kom ikke til at spille nogen rolle i den danske skole. Først med reformationen i 1536 og årene derefter skete der en egentlig ændring og måltretning af latinskolens undervisning, som nok blev tilpasset den lutheranske ortodoksi, men også – som det altid går ved skolereformer – medførte mange træk fra den gamle skole.

En nok så stor forandring skyldtes bogtrykkerkunsten og den deraf følgende større udbredelse af bøger til og om undervisning. Blandt de vigtigste teoretiske værker fra perioden er Christiern Pedersens dansksprogede bog fra 1539 *Om børn att holde till Scole och Studium och ath skicke gode Scolemestere till dem*. Heri be-

klages den ringe effekt, som den hidtidige undervisning har haft på eleverne: „Der ginge oc mange til scole at lære XV eller XX aar oc de kunde dog huerken tale ret latine eller skrive god danske paa deres eget twngemaal“. Ud over at fremsætte den slags klager, som vist hører til ritualerne i enhver skolepolitisk debat, begrundede Christiern Pedersen også latinens rolle i det nye skolesystem: „Gud hagde oc tilforn ladet gantske viide udsprede baade Latine og Gredske meth de Rommeris regemente i verden Ath hans hellige evangelium skulle diss snarre og dis lenger læris oc forstaaes...“ og han forklarede videre, hvordan de unge skal lære af Guds ord og af historien. Skolen var med andre ord blevet en forskole til det lutheranske universitet, hvor langt de fleste uddannede sig til at blive præster og kun ganske få gik andre veje.

I 1660 var der 117 latinskoler i kongeriget Danmark-Norge, hvad der er et ganske højt tal sammenholdt med befolkningstallet. Til sammenligning kan nævnes, at der i dag er ca. 150 almene gymnasier i Danmark. Retfærdigvis skal det siges, at latinskolerne kun havde meget få elever, hvilket fremgår af de bevarede lister over studenter, der blev optaget på universitetet i København. Ved optagelsen skulle man bestå en eksamen i latinsk stil, og besvarelserne viser, at i hvert fald nogle elever havde fulgt godt med og var ganske ferme til den latinske kommunikative kompetence, som det ville hedde i dag.

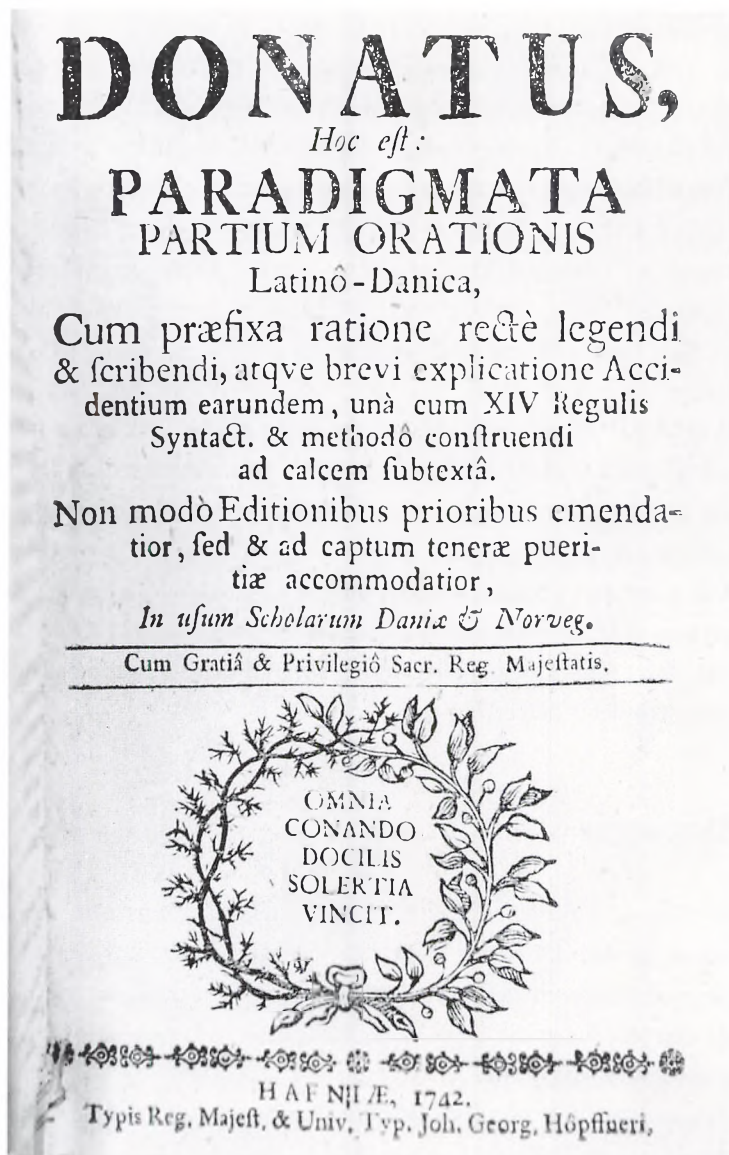
Skolebøgerne

Der er fra 1600- og 1700-tallet bevaret en del skolebøger, som viser, at den pædagogiske udvikling ikke gik særlig hurtigt. Den senantikke Donats grammatik havde igennem middelalderen været standardværket, og hans pædagogiske principper overlevede alle ændringer. Se også Vagn Skovgaard-Pedersens artikel „Da fremmedsprog blev skolefag“, s. 41.

Det er naturligvis ikke en tilfældighed, at Holberg lader Per Degn citere halvt glemte remser fra den lærebog, han havde haft i Slagelse Latinskole, og som han simpelthen kalder Donat. En senere parallel til denne manglende fornyelse i skolebogsmaterialet er sidestillingen af latinfaget med Kr. Mikkelsens *Latinsk Læsebog*; herom senere. Holbergs komedie om bondestudenten er i øvrigt et fint eksempel på det ambivalente forhold, som forfatteren forventede, at hans publikum havde til latinen: En nødvendighed for videnskaben, men samtidig en effektiv måde at skabe afstand på. Per Degn vinder over Erasmus i disputerekunst, fordi ingen på

Den reviderede Donat

FREMMEDESPROGSGUNDERVISNING I DANMARK



Den reviderede Donat blev brugt i Danmark og Norges latinskoler indtil sidste oplag i 1807. Heksametret i sejrskransen lyder i oversættelse: „En lærenem omhu overvinder alt ved at forsøge“. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Introduktion til den grammatiske beskrivelse

83 (5) 80

Om
Ordnes Parter.

Alle de Ord, som nævnes fand, føres til Een af disse otte Ordener, som ere: Nomen, Pronomen, Verbum, Participium, Adverbium, Coniunctio, Præpositio, Interjectio.

I. NOMEN.

Nomen kaldes det Ord, til hvilket den Artikel En eller Et legges, enten for eller bag i Dansken, saasom: Deus, en Gud, Guden, Paris, et Brød, Brødet, Bonus, en god.

Nomen er tvende Slags: Substantivum eller Adjectivum.

Nomen Substantivum kaldes det Ord, som fand ikke udsiges med Mand, Qvinde eller Ting, saasom: Mensa, et Bord, er Substantivum, fordi jeg fand ikke sige Bord Mand, Bord Qvinde, Bord Ting.

Nomen Adjectivum kaldes det Ord, som fand udsiges med Mand, Qvinde, Ting, saasom: Bonus, a, um, god, er Adjectivum, fordi jeg fand sige en god Mand, en god Qvinde, en god Ting.

Gradus Comparationis ere tre.

1. Positivus, saasom: Albus, alba, album; Hviid.
2. Comparativus, som bemærker meere, saasom: Albior, albius, Hvidere eller mere hviid.
3. Superlativus, som bemærker allermeest, saasom: Albissimus, albissima, albissimum, allerhvidest.

A 3

Om

Som man ser, har udgiveren af Donat forsøgt at illustrere de fra antikken overleverede ordklasser med danske eksempler. Ordklassen nomen defineres her morfologisk som det, man kan sætte en og et foran eller bagved – altså en definition uden rod i det latinske sprog, som ikke har artikler. Definitionen blev senere en del af den traditionelle danske skolegrammatik.

Bjerget forstår, at Pers vrøvleremser intet betyder, mens den godt skolede student ikke kan stikke fingeren i jorden og fremturer med sin indforståede, men i og for sig korrekte universitetsjargon. En moderne dramatiker ville kunne opnå det samme ved at lade degnen og studenten tale om computerprogrammer foran en samling „almindelige mennesker“.

De moderne sprogs latinisering

I løbet af 1700-tallet ændrede latinens rolle sig på flere måder. Litteraturen på nationalsproget voksede, men i alle videnskaberne holdt latinen sig, i hvert fald i Nordeuropa, ubestridt til slutningen af århundredet. Ændringerne kom sydfra. Allerede ved Ludvig 14.s hof i anden halvdel af 1600-tallet havde man søgt at fremme det franske sprog på latinens bekostning. Det var der mange gode grunde til, bl.a. at fransk som et romansk sprog havde let ved at optage og retouchere latinske ord og begreber, som sproget selv manglede.

Man kan derfor sige, at latinen som videnskabeligt sprog afgav terræn til de moderne sprog, men at det erobrede de nye sprog indefra ved at latinisere dem, ganske som græsk havde gjort det 1700 år tidligere. Latiniseringen foregik på forskellige måder, alt efter hvilket moderne sprog latinen påvirkede. Lettest gik det naturligvis i de romanske og romanskfarvede sprog, dvs. italiensk, fransk og engelsk, mens tysk og dermed dansk ofte valgte oversættelselån, dvs. at begreberne nok blev overtaget, men at ordene fik en germansk sprogdragt og blev sproglige kalkuler.

Den internationale videnskab havde imidlertid ikke i fransk fået et fælles sprog, som alle kunne blive enige om. Hertil var de politiske og religiøse modsætninger i Europa for store, og engelsk havde en status, som dansk har i dag. Derfor skrev den engelske fysiker Isaac Newton, den svenske botaniker Carl von Linné, Holberg og alle andre, der gerne så deres bøger læst ude i verden, på latin.

Modersmålenes udvikling fik på længere sigt en afgørende betydning for latinens mål og midler, men i hele 1700-tallet fortsatte undervisningen i de gængse bøger. Der var dog en stigende utilfredshed med den manglende pædagogiske udvikling, som resulterede i flere skolereformer, bl.a. nedlæggelse af meget små og ofte dårlige skoler, så der efter 1739 kun var 20 latinskoler tilbage. Så sent som i 1776 fik danskundervisningen en klart defineret plads på skoleskemaet, og de moderne fremmedsprog først langt ind i 1800-tallet.

Edle Einfalt und stille Größe

Det vigtigste nye bidrag til latinskolens udvikling var uden tvivl det nysyn på antikken, som oplysningstiden og den gryende romantik indvarslede. I løbet af 1700-tallet mistede den lutheranske ortodoksi gradvis sit greb i den veluddannede del af befolkningen, og den nye antikbegejstring, som var udsprunget i Tyskland, hvor folk som J.J. Winckelmann (1717-68) fremhævede den antikke kunsts enkle ophøjethed. Filologerne C.G. Heyne (1729-1812), F.A. Wolf (1759-1807) og senere multitalentet J.W. Goethe (1739-1832) indvarslede helt nye tilgange til den antikke verden. Denne bevægelse fik afgørende betydning for skolens selvopfattelse som opdragelsesinstitution.

Latinen fik følge af græsk, som man hidtil kun havde dyrket i meget beskedent omfang. Det gamle modsætningsforhold mellem hedenskab og kristendom dukkede op igen, men denne gang blev oldtidskulturen vinderen, og i hele 1800-tallet blev undervisningen i latin og græsk opfattet som bærende for uddannelsen af den embedsmandsstand, som det senere universitetsstudium ville frembringe. Vejen til Gud var erstattet af vejen til en humanistisk dannelse.

Hermed skærpedes også opmærksomheden på de tekster, som skulle danne grundlag for undervisningen. Man fastholdt en aktiv skriftlig sprogbeherskelse, men forståelsen af den antikke kultur blev det vigtigste, og derved blev særligt de latinske guldalderforfattere fast pensum. Tidligere havde man læst bredt, og ofte de sene romerske forfattere; nu blev pensum koncentreret om de „store“ fra århundrederne omkring Kristi fødsel: den sene romerske republik (Cæsar, Cicero) og digterne fra den tidlige kejsertid (Horats, Vergil, Ovid). Kravene til „korrekt“ latin blev også skærpet, og den på mange måder rigide forestilling om, at eleverne skulle opøves i at skrive et cæsariansk eller ciceroniansk latin, var med at til at spænde faget ind i en jernramme, som det tog århundredere at befri sig fra.

Græsk

Den romantiske bevægelse havde en forkærlighed for græsk, særligt for det „oprindelige“ i Homers digte. I Danmark fik denne favorisering af den græske litteratur følger, som kan spores helt til i dag. Når den blev så slagkraftig, skyldes det i høj grad en anden, national bevægelse: Grundtvig og grundtvigianismen. For Grundtvig var latinskolen den sorte skole med det døde sprog, mens det nordiske

og det græske begge repræsenterede det egentlige og det folkelige. I *Nordens Mythologi*² skriver han således: „... Allerede herved har Skæbnen besynderlig sammenknyttet os med Grækerne, og jo dybere vi trænge ind i Menneskelivets Hemmeligheder, des klarere vil vi erkiende en vidunderlig Styrelse deri, at Græsk og Islandsk leve endnu, som to duehvide Oldinger, med Nøglerne til Oldtidens og Middelalderens Skatkamre...“, her citeret efter 3. udg. 1870.

At hans opfattelse af disse to kulturer for en stor del var formidlet gennem den latinske kultur, var han sig næppe helt bevidst. Særlig tydeligt ses det i hans oversættelse af den danske, på latin skrivende middelalderforfatter Saxo, hvis værk Grundtvig „nordificerede“, hvorved hele værkets fælleseuropæiske præg gik fløjten.

De klassiske fag i 1900-tallet

Retfærdigvis må det siges, at latinskolen i 1800-tallet på mange måder forstenede, og den store skolereform i 1903 var en helt nødvendig ændring af den pædagogiske målsætning. For fagene latin og græsk, som hidtil havde været obligatoriske for det „philologisk-historiske“ gymnasium, betød reformen, at latin blev obligatorisk for den nysproglige og klassisk-sproglige gren, men ikke for den matematiske. For at kunne blive optaget på de to sproglige grene, skulle man have bestået en adgangseksamen, „den lille latinprøve“, som blev aflagt efter det 9. skoleår.

Overgangen til det nye gymnasium betød dog ikke altid, at lærebøgerne blev skiftet ud. Det kendteste eksempel er den ovenfor nævnte Kr. Mikkelsens *Latinsk Læsebog*, som kom i først oplag i 1878 og (desværre) stadig bruges i begynderundervisningen visse steder; se også s. 100. Bogen er et skræmmende eksempel på, at et for sin tid fremragende undervisningsmiddel ikke videreudvikles eller tilpasser sig efterfølgende periodens krav, og man må nok sige, at denne underdanighed over for en ellers forlængst opgivet undervisningstradition har været et betydeligt handicap for latinundervisningen i Danmark.

Ved reformen i 1903 blev græsk bibeholdt på den klassisk-sproglige gren, men for at hindre, at den græske litteratur forsvandt som dannelsesgrundlag, indførte man et helt nyt fag, oldtidskundskab, som nu i snart 100 år har været et obligatorisk fag i alle grene og linjer af gymnasiet. Bortset fra Grækenland er Danmark det eneste land i verden, hvor alle har stiftet bekendtskab med Homer, Platon, de græske dramatikere og historikere og den græske kunsts historie. Faget har uden tvivl

været hovedårsagen til, at den antikke tradition er så levende i Danmark, som tilfældet er, og både i de skandinaviske lande og i den store verden ser man med beundring og misundelse på dette på samme tid så akademiske og så folkelige fag.

Græsk er stadig et fag i den danske skole, og selv om det kun praktiseres på få gymnasier i dag, er det med til at bevare en skoletradition, der i første omgang går tilbage til oplysningstiden, men i virkeligheden helt tilbage til det klassiske Athen. Det er dog ikke blot traditionshistorie, som gør græskundervisningen nødvendig i gymnasiet. Oversættelser kan ikke erstatte et direkte kendskab til en kulturs sprog, og i den fælleseuropæiske integrationsproces, som Danmark er en del af, er det vigtigt, at der også her i landet er folk, som kan gå direkte til rødderne for den europæiske kultur. Både græsk og latin trives som universitetsfag, men deres fundament er gymnasiets undervisning.

Latinundervisningen i 1900-tallet blev præget af en til tider for langsom tilvæning til de nye forhold. Den grundtvigianske aversion mod latinskolen fik følge af andre (og politisk helt anderledes orienterede) kritikere. Bedst kendt er nok H. Scherfigs (1905-79) barske skildring af gymnasiet i *Det forsømte Foraar*, hvor matematik- og latinlæreren skildres som rene karakterafvigere.

I virkelighedens verden udarbejdede flere fremragende universitets- og skolefolk nye lærebøger, men det tidligere århundredes tradition var i lange tider bestemmende for, hvilke forfattere pensum indeholdt. I løbet af de seneste årtier er det dog blevet klart, at latin som skolefag har andre og langt bredere perspektiver end simpel grammatikterperi og læsning af Cæsars *Gallerkrig*. Faget har ændret karakter og målsætning. Mens de moderne fremmedsprog i stadig højere grad koncentrerer sig om at lære eleverne at tale og forstå det nutidige sprog (og derved er nødt til at lade mange af de historiske tekster ligge), er latinen gået den anden vej. Fagets mål er kommunikation, hvor de antikke tekster taler, og vi tilegner os indholdet.

Samarbejdet med de moderne sprogfag har betydet en meget større forståelse for fagets grundlæggende betydning, for indlæringen af en grammatisk terminologi og for en mere teoretisk forståelse af et sprogs væsen. Denne erkendelse har gået hånd i hånd med de moderne sprogfags orientering mod det praktisk anvendelige, som i nogen grad er gået ud over en dybere forståelse af det grammatiske fundament hos eleverne, både i folkeskolen, i gymnasiet og senere i uddannelsessystemet.

En anden side af faget er i de senere år blevet væsentligt opprioriteret: den romerske kulturhistorie. Den voksende europæisering har betydet en øget interesse for

„det europæiske særpræg“, som nok er en flygtig størrelse, men som på den anden side har nogle klart definerede profiler: Det romerske kejserrige og den katolske kirke, og dermed også skolen, som formidler af det fælles værdigrundlag til befolkninger med vidt forskellige baggrunde. De civiliserede barbarer i Norden har meget at takke latinskolen for.

Gymnasireformer i 1970'erne indskrænkede timetallet, og i 1987 blev latin som obligatorisk fag på den sproglige gren etårigt, mens det stadig findes som valgfag ved siden af græsk. I folkeskolen er latin nu et valgfag i 10. klasse, men på de særlig private grundskoler udøves der stadig begynderundervisning i latin af en entusiastisk lærerstab. Se også Svend Aage Outzens artikel „Hvor ensporede skal vi være?“, s. 187.

Latinen i fremtiden

Latinfaget, der nu har eksisteret i Danmark i over 1000 år, og i sit hjemland i mere end 2000, har skabt sig en ny identitet i de sidste 20 år. Gamle vaner og gamle bøger er udskiftet med nye. Latinlærere over hele landet har i de seneste år udgivet en halv snes nye begynder-systemer, som på den ene side viser, at faget har en lang og stolt tradition, på den anden side, at det har indset nødvendigheden af at forandre sig og formidle den gamle viden på en ny og for eleverne mere vedkommende måde.

På en måde er faget latin med det danske samfunds ændring blevet endnu mere aktuelt end før, men som det så ofte er tilfældet, kan mange ikke se skoven for bare træer, og faget opleves af nogle uddannelsespolitikere som støvet og uvedkommende. Erfaringerne fra vore nabolande Norge og Sverige viser imidlertid, at man ved at fjerne latin fra den fælles uddannelse samtidig fjerner en væsentlig del af sin egen og den almene europæiske historie.

Det kan derfor ikke siges tit nok, at en skole uden latin er en skole uden et vigtigt europæisk perspektiv – er det det, vi vil?

Hvor ensporede skal vi være?

Af Svend Aage Outzen

1900-tallet blev et århundrede, hvor der på mange punkter blev skrevet skolehistorie, og hvor fremmedsprogsundervisning i høj grad havde medvind. Engelsk blev således optaget i mellemskolens fagrække ved siden af tysk og fransk i loven af 1903; skellet mellem de elever, der stiledede mod en boglig uddannelse, og dem, der sigtede mod en almen, udviskedes stadig mere; fremmedsprogsundervisning blev trinvis gjort tilgængelig for en stadig større gruppe, således at alle nu har de samme tilbud, ligesom undervisningens metoder og indhold er blevet afgørende ændret. – Alt sammen særdeles positivt, men i århundredets sidste halvdel desværre samtidig ledsaget af en udpræget uvilje mod også at stille krav.

Når der slås en handel af

Og året 1978 leverede et skoleeksempel på, hvordan det kan gå, når pludseligt opståede politiske konstellationer skal have trukket et kompromis i land og slår en hurtig handel af i porten. Det førte i dette tilfælde til et anslag mod faget latin, det sprog, der mere end noget andet har været det kulturbærende sprog i mange århundreder og har åbnet døren til den europæiske kultur og civilisation for os heroppe i det mere afsidesliggende Nord.

Det skete i forbindelse med den pludselige og noget overraskende dannelse af en SV-regering – en konstruktion, der ikke holdt længe, men som blev fatal for faget latin og dermed i et videre perspektiv for adgangen til på et tidspunkt i skoleforløbet, hvor motivation og appetit på noget nyt er til stede, at skaffe sig en solid og alsidigt anvendelig sproglig fundamentering.

Når partier med så divergerende meninger skal finde sammen, må der nødvendigvis indgås kompromiser. Venstre ønskede fagene historie og idræt styrket, og da en ændring på dette punkt skulle være „udgiftsneutral“, benyttede Socialdemokratiet chancen til at få noget igennem, som var glippet ved den nyligt gennemførte skolelov af 1975: At få lempet det i venstrefløjens øjne finkulturelle og forældede latin-fag ud af fagrækken i 9. klasse. Timerne skulle jo – selv om mange elever sikkert gerne havde taget nogle timer ekstra om ugen – findes et andet sted. Venstrefløjens-socialdemokrater og SF klappede i hænderne!

Rent praktisk greb man det an på den måde, at prøven i latin ikke længere skulle være et adgangskrav til sprogligt gymnasium. Her skulle latin være begynder-sprog, hvilket – alt andet lige – uvægerligt måtte få til følge, at ikke blot blev latin-niveauet sænket i gymnasiet, men elevernes almene sproglige fundering ved starten af gymnasieforløbet blev også væsentligt svagere. At dette ikke kan undgå at påvirke en efterfølgende uddannelse i negativ retning, kan ikke undre nogen, og gymnasie- og universitetsfolk har da også seriøst været inde på overvejelser om betimeligheden af at udvide gymnasiet med et ekstra år, en „4. g-klasse“, for at undgå, at universitetsuddannelsens første moduler i realiteten sænkes til dette niveau.

En anden alvorlig konsekvens var, at latin gled ud af rækken af linjefag på seminarierne, hvilket betød, at der herefter ikke længere på seminarierne kunne uddannes lærere til at varetage begynderundervisning i latin.

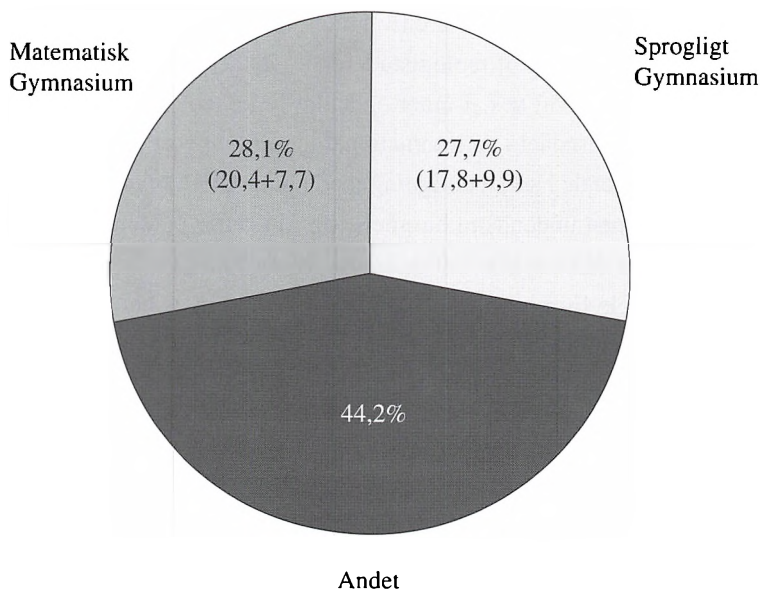
I årene op til 1978 deltog ca. hver 3. elev i latinundervisningen i 9. klasse. Fra den fløj, der ønskede faget ud af folkeskolen, fremførtes det synspunkt, at dette store antal kun kunne tilskrives, at latinprøven var adgangskrav for at komme i sprogligt gymnasium. Undersøgelser foretaget netop i disse år viser imidlertid, at dette ikke holdt stik. Latinundervisningen søgtes i høj grad også af elever, der stiledede mod matematisk gymnasium, og som forudså, at de ville få brug for latin i deres postgymnasiale uddannelse, og derfor ville undgå senere suppleringskursers studieforsinkende effekt. Hertil kom endvidere et stort antal elever, der – uden at sigte mod gymnasiet – valgte at deltage i latinundervisningen for at skaffe sig dels et solidt sprogligt fundament, dels et indblik i antikkens historie og kultur.

Der var i netop disse år – 1960'erne og 1970'erne – sket særdeles store forandringer i latinundervisningens form og indhold. Der var sat kraftigt ind på at dreje faget i en ny retning; der var igangsat en latinlæreruddannelse, som sigtede mod at gøre latin til et levende folkeskolefag, der udover at åbne blikket for sproglige strukturer og mekanismer og skærpe sansen for den præcise og stringente formulering – elementer, der i høj grad kunne styrke og understøtte anden sproglindlæ-

ring – også lukkede op for et indblik i den kultur og det samfund, som dette sprog fungerede i, og som i allerhøjeste grad har formet Europas og dermed også vor egen udvikling op gennem tiden. Faget skulle gøres globalt, omfatte sprog, historie og samfundsforhold og give indsigt i fælles ordforråd og syntaktiske strukturer i de europæiske sprog.

Det så man imidlertid stort på, og for ikke at risikere, at inertien – eller fornuf- ten – skulle gøre sig gældende, og at mange alligevel ville vælge faget i 9. klasse til trods for de ændrede vilkår, henviste man det til 10. klasse som valgfag ved siden af en række andre. Dette forekommer at være den største urimelighed ved hele nyordningen. Men det var en effektiv måde at aflive faget på i folkeskolesammen- hæng. Siden har det overlevet i ungdomsskolen, på VUC-kurserne og på de priva- te skoler, der har friere hænder og fortsat kan lægge faget i 9. klasse, evt. i et to- årigt forløb i 8. og 9. klasse.

Elever, der deltog i folkeskolens latinundervisning 1977-78



Cirkeldiagrammet viser, hvor de elever fra årgangen 1977-78, der deltog i folkeskolens latinundervisning, agtede at fortsætte efter skoleårets udgang. Tallene i parentes i felterne for hhv. matematisk og sprogligt gymnasium viser fordelingen af elevønsker hertil fra henholdsvis 9. og 10. klasse. De 44,2 % i gruppen „Andet“ fordeler sig over et bredt felt af andre uddannelser. Det ses, at med fagets ændrede status får langt færre elever lejlighed til at stifte bekendtskab med faget latin, nemlig kun de elever, der går til sprogligt gymnasium. Fra U. Hamilton Clausen: *Latin – et skoleeksempel*.

Og hvad var det så, man hældte ud med badevandet?

I Undervisningsministeriets rapport nr. 16 med titlen „Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning“ (1992) udtrykkes det således: „Et kursus i latin kan på dette trin (8.-9./10. klasse) udvide interesserede elevers sproglige og kulturelle horisont på et tidspunkt, hvor mange elever har lyst til at prøve kræfter med nye krav. Latin kræver ingen særlige forudsætninger. Arbejdet med latin bygger på en særlig systematik, som støtter andet arbejde med sprog. Og mens man lærer latin, lærer man samtidig noget om sin egen kulturs begreber og historie.“ Men man satte altså en barriere op og hindrede således de elever, der havde lyst til at prøve kræfter med latin, i at gøre det i folkeskolen.

Desværre er latinfagets skæbne nok ikke en enligstående begivenhed. Den kan frygtes at være led i en trend, der også vil marginalisere andre sprog, såsom tysk og fransk, således at der kun bliver ét fremmedsprog tilbage: amerikansk-engelsk. Tendensen er allerede mærkbar. Det almene sproglige beredskab er ikke til stede i et omfang som før; man oplever, at universitetsstuderende stejler, når de stilles over for en tekst på fransk, og at teologistuderende vander sig og beder om engelske oversættelser, når de skal læse Luther og andre tyske teologer. – Det er da i øvrigt også nyligt blevet fastslået i en international rapport, at vort skolesystem ikke just klarer sig fremragende i sammenligning med andre OECD-lande.

Hvis udviklingen under vore himmelstrøg fortsætter på denne måde, afskærer vi os ikke blot fra den antikke kultur, der har næret Europas civilisation, men også fra det kontinentale Europas mangfoldighed, hvis impulser har beriget os gennem århundreder. Og så løber vi en stor risiko for, inden vi ser os om, at ende i en ensporet provinsialisme på laveste fællesnævnerniveau.

Aspekter af dansk som andetsprog

Af Anne Holmen

I løbet af de sidste 30 år er Danmarks befolkning blevet sprogligt mere sammensat end tidligere i nationalstatens historie. Antallet af sprog, der tales, er væsentligt større, og samtidig er det sproglige billede blevet mere internationalt, idet nabosprogene, de nordatlantiske sprog og skolesprogene er blevet suppleret med sprog, der hidrører fra alle egne af verden. Brugere af minoritetssprogene har forskellige grunde til at opholde sig i landet – personlige, familiemæssige, arbejdsmæssige eller politiske – nogle er født her, og en del er danske statsborgere. Fælles for den meget sammensatte gruppe er, at dansk er deres andetsprog og ikke deres modersmål.

Et andetsprog er et sprog, man lærer, fordi man har brug for at beherske det i sin hverdag, men som man begynder at lære senere end modersmålet, og som har delvis andre funktioner i ens liv. I de senere år er man i uddannelsessystemet blevet opmærksom på, at børn og voksne med dansk som andetsprog dels har behov for en særlig danskundervisning og dels har behov for, at uddannelserne i deres almindelige virksomhed kan rumme deres slags dansk.

Denne artikel handler om udviklingen af dansk som andetsprog i folkeskolen. Der vil især være fokus på de sidste ti års faglige udvikling, men også de dilemmaer, der er indbygget i faget, og den politiske kontekst for udviklingen vil blive berørt.

Baggrunden

I 1980'erne og i første halvdel af 1990'erne var debatten om de tosprogede elevers skolegang præget af en åbenlys assimilationstænkning, der på det sproglige område var ensbetydende med et sprogskifte fra modersmål til dansk. Det gav sig ud-

tryk i en nedvurdering af modersmålets betydning for børnene og i en fastlæggelse af modersmålskompetence som mål for deres dansktilegnelse. Af hensyn til ny-ankomne elever var man imidlertid samtidig nødt til at oprette modtagelsesklasser, hvor der blev givet en „særlig tilrettelagt danskundervisning“, dvs. en intensiv sprogundervisning af kompensatorisk tilsnit.

En sådan undervisnings succes er mere end noget andet afhængig af ressource-tildelingen, og da der i løbet af 1980'erne og op i 1990'erne var et stadigt stigende antal tosprogede elever i skolerne, blev kvantitet og spredning af tosprogede elever et emne, der tiltrak sig særlig opmærksomhed. Ifølge denne mekanistiske logik læres dansk bedst, hvis man udsættes mest muligt for det i situationer, hvor man ikke kan bruge sit modersmål. Over for såvel den sproglige fordanskning som spredningstanken stod nogle få kritiske røster, der fremhævede modersmålets betydning for børnenes identitetsmæssige og kognitive udvikling eller understregede, at beherskelse af det ene sprog ikke udelukker beherskelse af det andet. Med ganske få undtagelser ignorerede man derimod spørgsmålet om, hvilket dansk børnene skulle lære, og hvordan dette bedst kunne foregå.¹

Tilblivelsen af et sprogfag

I de følgende år udviklede debatten sig i en anden retning, idet der fra lærerside blev sat fagligt fokus på andetsprogsbegrebet og dermed på den sprogpædagogiske opgave, der knytter sig til at lære tosprogede børn dansk. Man blev opmærksom på, at det ikke kun var elever i modtagelsesklasserne, der havde behov for en særligt tilrettelagt danskundervisning, men også elever i almindelige klasser, der var kommet over begyndervanskelighederne med det danske sprog.

Dette forhold ændrede gradvis det pædagogiske perspektiv i arbejdet med tosprogede børn i skolen, idet målet for undervisningen ikke længere blev set som en modersmålsbeherskelse af dansk, men derimod en god, nuanceret beherskelse af dansk som andetsprog i relevante situationer. Samtidig betød det ændrede perspektiv, at flere af landets lærere havde brug for faglig viden om dansk som andetsprog. Stadig oftere mødte man i skoledebatten argumenter for et kompetenceløft i landets store kommuner, der var en stigende efterspørgsel på efter- og videreuddannelse, der blev holdt konferencer og seminarer og taget initiativer til udgivelse af lærebøger o.l.

Alt i alt var det faglige aktivitetsniveau synligt højere end tidligere, men udvik-

lingen af praksis syntes fortsat at være begrænset til enkelte skoler og til forholdsvis spinkle netværk af engagerede lærere og skolekonsulenter (organiseret i henholdsvis den faglige forening UFE og konsulentforeningen FOKUTO).

Samtidig med at andetsprogsundervisningen blev udviklet gennem den lokale praksis, fortsatte antallet af tosprogede elever med at stige i nogle kommuner. Det øgede presset på skolemyndigheder og ministerium, og midt i 1990'erne tog man fra central side en række initiativer, der dels indførte et nyt fag i skolen, og dels frigjorde midler til faglig udvikling og organisering. Ud over at nedsætte et læseplansudvalg oprettede Undervisningsministeriet i 1996 et finanslovsstøttet videnscenter for undervisning af tosprogede børn og unge, uc2, samt igangsatte et ambitiøst forsøgs- og udviklingsprogram under betegnelsen Integrationsprojektet med i alt 190 projekter i perioden 1994-98.

Formalisering af faget

Med folkeskoleloven fra 1994 blev dansk som andetsprog indført som fag i skolen, samtidig med at de tosprogede elever fik deres „egen“ paragraf i lovteksten (§ 4a). Her defineres, hvad der menes med den nye officielle betegnelse „tosprogede elever“: Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk.

Som udtrykt i undervisningsvejledningen fra 1995 er der tale om børn, som i det daglige møder og bruger to sprog, men hvor sprogene vel at mærke har forskellig funktion for børnene. Hvor modersmålet knyttes til hjemmet, forældrene og den etniske eller sproglige minoritetsgruppe, børnene tilhører, forbindes andetsproget med sprogbrugsdomæner, der hører til skolen og det øvrige samfund. Hvilke domæner, der er aktuelle, hænger sammen med børnenes alder, sprogfordelingen i lokalområdet, elevsammensætningen på skole og i fritidsaktiviteter osv.

Hvad der er nok så vigtigt er imidlertid, at ikke kun tosprogethed, men også både dansk som andetsprog og børnenes modersmål for første gang omtales i en lov om folkeskolen. Det sker i § 5, der opregner skolens fagrække, og i lighed med de andre fag har Undervisningsministeriet efterfølgende udsendt faghæfter (med fagformål, læseplan, CKF og undervisningsvejledning). Faghæfte 19 om dansk som andetsprog blev udsendt allerede i 1995, mens faghæfte 34 for modersmålsundervisningen blev forsinket og først udkom sommeren 2001.

Fagets indhold

Da dansk som andetsprog fik formel status, var det vigtigt for forfatterne til den første læseplan at slå fast, at der var tale om et sprogfag. Der fremgår tydeligt af faghæftets undervisningsvejledning, som introducerer grundbegreber og undervisningsmetoder, der knytter sig til den slags sprogundervisning, der vægter begyndernes behov og færdighedsaspektet højt. Det centrale begreb er sprogtilegnelse, og der bruges en del plads på de fire færdigheder (lytte, tale, læse og skrive) samt på begynderlæsningen.

I denne prioritering adskiller andetsprogsundervisningen sig fra modersmålsundervisningen i dansk. I faghæfte 19 står der således ganske lidt om tekstillæsning og ikke meget om de mundtlige og skriftlige genrer, som eleverne efterhånden skal lære at beherske. Den samtænkning mellem sprogligt og kulturelt indhold, som både dansk og fremmedsprog traditionelt prioriterer højt, er nærmest fraværende i dansk som andetsprog. I stedet gøres der meget ud af de enkelte færdigheder og af elevernes sproglige bevidsthed. Bevidsthedsaspektet fremhæves også i modersmålsfaget, men der har det fokus på de små elevers læseindlæring og på de store elevers analytiske og kritiske refleksioner over andres tekster, medier og anden sprogbrug. I andetsprogsundervisningen ses det især som en drivkraft i dansktilægnelsen, dvs. som noget, der fremmer færdighedstilægnelsen og ikke som et dannelseselement.

Indholdet i undervisningsvejledningen kan ses som en opsamling af den sprog-pædagogiske praksis, der havde udviklet sig i modtagelsesklasser først i 1990'erne. Derfor er teksten præget af gode råd og af ønsket om at formidle viden om det særlige ved denne undervisning. Til gengæld står der ikke meget om forbindelsen mellem dansk som andetsprog og skolens andre fag, og der er kun spredte spor af de diskussioner, der i øvrigt præger skoleudviklingen i disse år om bl.a. lærings- og værdibegrebet, globalisering, fællesskab over for individualisering og differentiering osv.

Siden da er vejledningen blevet kritiseret for at være for snæver i sit fagsyn.² Det skyldes, at man i skolerne i stigende grad har sat fokus på andetsprogsfagets funktion i videre forstand. Spørgsmålet er, hvorvidt dansk som andetsprog alene er tænkt som en midlertidig støtteforanstaltning for tosprogede elever, der ikke behersker tilstrækkeligt dansk til at deltage i skolens øvrige virksomhed, eller det også er en permanent og naturlig del af alle tosprogede skolegang, relevant for såvel be-

gyndere som viderekomne og med et formål, der rækker ud over det rent færdighedsmæssige.

Støttefag eller selvstændigt fag?

I folkeskolelovens § 5, stk. 7 står der følgende om dansk som andetsprog: Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede elever i børnehaveklassen og 1.-10. klasse. Problemet er forståelsen af den modificerende tilføjelse „i fornødent omfang“. Tilføjelsen kan udlægges således, at danskundervisningen begrænses til en midlertidig specialpædagogisk bistand, der ophører, når et bestemt behov er dækket. Denne forståelse støttes af, at folkeskolelovens særlige paragraf om tosprogede elever er placeret sammen med den hensyntagende og vidtgående specialundervisning i § 4, samt af at tosprogethedsområdet i mange år organisatorisk var placeret under kontoret for specialundervisning i Undervisningsministeriet. Desuden støttes denne tænkning af ordlyden i den seneste bekendtgørelse om undervisning i dansk som andetsprog.³ Her nævnes tre slags danskundervisning:

- Basisundervisning for elever, der ved optagelsen i folkeskolen ikke har tilstrækkeligt kendskab til dansk til at kunne deltage i den almindelige undervisning (§ 4),
- Supplerende undervisning for elever, der ved optagelsen har behov for støtte, men som er i stand til at deltage i den almindelige undervisning (§ 3) og
- Støtteundervisning for elever, der under skoleforløbet har behov for særlig støtte (§ 7).

Ifølge en anden forståelse af „i fornødent omfang“ har også viderekomne tosprogede elever behov for andetsprogsundervisning, idet denne vil fremme såvel deres sproglige udvikling på dansk som deres øvrige faglige og personlige udvikling. Andetsprogsundervisningen kan derfor med fordel gøres til en fast eller tilbagevendende del af deres skolegang. Det formål, der er formuleret i faghæfte 19, ligger væsentligt tættere på denne, mere ambitiøse forståelse af dansk som andetsprog i folkeskolen. Fagformålet består af to dele, hvoraf den første er færdighedsorienteret (inklusiv sproglig og kulturel refleksion), mens den anden har et videre dannelsessigte:

Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge dansk, og den skal udvikle deres bevidsthed om dansk kultur, sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse.

Stk. 2: Undervisningen skal fremme den enkelte elevs personlige og sproglige udvikling og forståelse af samspillet mellem dansk sprog og kultur og elevens modersmål og kulturbaggrund. Undervisningen skal herved bidrage til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund.

Ifølge den bredere forståelse af faget skal alle lærere i folkeskolen have indsigt i andetsprogsbegrebet. Området indgår som obligatorisk element i dansk, et af de to store linjefag i læreruddannelsen. Desuden er det med virkning fra 2001 blevet muligt at udbyde et særligt linjefag i dansk som andetsprog, hvilket 12 af landets seminarier har gjort. Endelig kan udformningen af klare mål for dansk som andetsprog efter samme retningslinjer som skolens øvrige fag være med til at støtte almengørelsen af faget.

Den kommunale udmøntning

Den uafklarethed om fagets status, der fremgår af regelsættet, videreføres i de kommunale forvaltningers varetagelse af undervisningen. I nogle kommuner udlægges paragraffen således, at danskundervisning alene er en kompensatorisk foranstaltning, især tiltænkt nyankomne elever og elever med indlæringsproblemer. Efter ændringer i integrationsloven i 1998 er der formentlig blevet flere kommuner i denne kategori. Det skyldes, at man indførte en fordelingspolitik for flygtninge, som indebærer, at også mindre landkommuner skal modtage flygtningefamilier og dermed tosprogede børn i deres skoler. Herefter er undervisning i dansk som andetsprog blevet et anliggende for hele landet og ikke kun for skoler i de større byer, hvor man har erfaringerne.

I andre kommuner understreger man, at tosprogede elevers andetsprogsforhold til dansk ikke er et forbigående fænomen. Hermed udtrykkes bevidsthed om, at selv den bedste danskundervisning ikke kan give eleverne dansk som modersmål, men derimod andetsprogskundskaber på højt niveau. Derfor ses den faglige tænk-

ning forbundet med dansk som andetsprog som principielt relevant i hele skoleforløbet og i alle fag. Fx har man i Københavns Kommune indført en ny organisatorisk enhed, idet man på de 20 skoler med flest tosprogede elever har oprettet et „sprogcenter“ ud fra følgende beskrivelse:⁴ „Det at lære sprog er en livslang proces. Tosprogede børn, der går i almindelige klasser, kan på tidspunkter i skoleforløbet have behov for særlig tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog og/eller integrationsstøtte. Det gælder fx ved udslusningen fra modtagelsesklasse, ved overgang til klassetrin med nye fag eller fagområder, ved større krav til faglig læsning eller skriftlige udtryk, ved projektopgaven og ved afsluttende eksaminer. ... På sprogcentret er der mulighed for at tilrettelægge kursusforløb for hold af tosprogede elever på tværs af klasser og klassetrin. Sprogcentret kan også i visse tilfælde tilbyde faglig undervisning med inddragelse af modersmålet ved en tosproget lærer, således at eleven får den bedst mulige forståelse af faget.“

Dansk som andetsprog i en rummelig folkeskole

De første år efter indførelsen af dansk som andetsprog gik den faglige udvikling ud på at udtænke og sofistkere den særlige indsats for tosprogede elever i modtagelsesklasser og øvrige støttefunktioner. Folkeskolen har nu fået sine specialister, og den store interesse, som det nye linjefag er blevet mødt med på seminarierne, tyder på, at der også i fremtiden vil være lærere, som kan varetage den specifikke andetsprogsundervisning. Når de særlige behov er sikret, bliver det imidlertid tydeligere, at uddannelsessystemet står over for en endnu større udfordring i almenløbelsen af dansk som andetsprog og i at sikre, at også de tosprogede elever får et tilstrækkeligt udbytte af skolegangen.

Det sker bl.a. ved, at der i skolerne anlægges en ligestillingspolitik, der anerkender sproglig og etnisk mangfoldighed. Men det er også nødvendigt, at fagene udvikler en rummelighed, der ved at flytte normalitetsbegrebet kan spænde over en flersproget og flerkulturel elevgruppes behov og forudsætninger, fx ved i højere grad at anlægge et internationaliseringsperspektiv.⁵ Som led i denne rummelighed må desuden indgå en undervisningsdifferentiering, der bl.a. skelner mellem dansk som modersmål og dansk som andetsprog, men også differentierer på andre grundlag.

En sådan transformativ pædagogik er baseret på et principielt ressourcensyn på eleverne og på en vis grad af diversitet. Som formuleret af den tidligere under-

visningsminister, Margrethe Vestager, ved evalueringskonferencen for Integrationsprojektet i 1998: „Vi skal sikre en rummelig folkeskole, der kan tilpasses elever med andre sproglige behov og etniske rødder end de danske. Nogle gange betyder rummelighed, at der skal etableres foranstaltninger, der er særlige for netop gruppen af tosprogede elever. Andre gange betyder rummelighed, at skolen som helhed har et frugtbart indlæringsmiljø for alle elever i skolen uanset baggrund og modersmål.“

Noter

- 1 For en mere udførlig gennemgang af udviklingen se J. Gimbel et al.: „*Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil*“. *Beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99*. Københavnerstudier i tosprogethed 31. Danmarks Lærerhøjskole, 1999.
- 2 Se fx A. Holmen: *Mål for undervisningen i dansk som andetsprog. Kommentarer til faghæfte 19*. I UFE-Nyt Tema om Materialer til tosprogede elever. Danmarks Lærerhøjskole, 2000.
- 3 Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 63 af 28.1.1998 om *Undervisning i dansk som andetsprog*.
- 4 Fra *Udviklingsplan for BR-Københavns folkeskolers arbejde med tosprogede elever*, 2001.
- 5 Se A. Holmen og K. Risager: „Language and Culture Teaching. Foreign Languages and Danish as a Second Language,“ i tidsskriftet *International Journal of the Sociology of Language*, under udgivelse 2002.

Fremmedsprogene i de højere uddannelser

Af Michael Herslund

Begyndelsen

Historisk er fremmedsprogfagene i de højere uddannelser – forstået som de moderne, levende sprog – relativt nye fag i forhold til de traditionelle humanistiske discipliner filosofi og de klassiske sprog, latin og græsk. Indtil 1600-tallet fandtes der ikke nogen højere uddannelse i de levende sprog, men herefter begyndte der så småt på Sorø Akademi og på Københavns Universitet (som indtil 1928 var landets eneste) at blive udbudt systematisk undervisning i fransk, tysk, italiensk, spansk og engelsk. I denne første periode har fremmedsprogene ikke haft nogen selvstændig placering. De blev vel snarest opfattet som hjælpe- og dannelsesfag uden nogen egenprofil eller -værdi i sig selv.

Etablering af egen identitet

Det er først med sprogvidenskabens opblomstring i begyndelsen af 1800-tallet, at også de moderne sprog begyndte at få deres egen faglige afgrænsning og profil. Og denne profil er i hovedsagen en sproghistorisk defineret filologi, dvs. fag, hvis kerneområder var sprogets historie og slægtskabsforhold, fænomener, som man bedst blev fortrolig med ved studiet af dets ældste tekster. Således opstod discipliner som romansk filologi, germansk og nordisk filologi, slavisk filologi mv. som konkurrenter til den klassiske filologi.

Oveni denne filologiske grundskole skulle de studerende også dygtiggøre sig i de moderne sprog, da formålet med studiet jo var aflæggelsen af skoleembedseksamen, som kvalificerede til undervisning i gymnasiet. Fremmedsprogsgene var derefter etableret som små kopier af de klassiske fag med klare profiler som historisk-filologiske studier af sprog og sprogfamilier og deres litteraturer. Sprogstudier var tekststudier.

Fra middelalderfilologi til kvindesag

Denne situation var udsat for bestandig kritik gennem 1800- og 1900-tallet og varede da heller ikke ved. Her kan man fx nævne Otto Jespersens indsats for at fremme moderne (talt) sprog på bekostning af de dominerende middelaldertekster. Der kan da også konstateres en fortsat ændring, hvor hovedvægten blev lagt på de moderne sprog, indtil dødsstødet blev sat ind i 1968. Herefter forvandlede fremmedsprogsgene radikalt fra at være tekstcentrerede discipliner med det filologiske, dvs. sprog og litteratur, i centrum til mere samfundskritiske fag, hvor det sproghistoriske blev næsten fjernet, og hvor det øvrige sproglige indhold – eller det lingvistiske, som nogen ville sige, dvs. den videnskabelige beskæftigelse med sproget for dets egen skyld – blev voldsomt nedtonet. Denne ændring skulle siden vise sig fatal.

Sat på spidsen kan man sige, at fremmedsprogsgene – og i denne forbindelse især storebroderen danskfaget – forvandlede fra filologisk-lingvistiske, litterære discipliner, hvor den praktiske sprogbeherskelse og -udøvelse måske ikke spillede den afgørende rolle, til mere eller mindre navlebeskuende diskussionsklubber, hvor det var vigtigere at kunne kommunikere og have de rigtige meninger end at beherske sprogets grammatik.

Grammatik var simpelthen blevet et uartigt ord. Det var klart, at fremmedsprogsgene i den gamle opfattelse – „gammelhumanismen“, som den hånligt blev kaldt i 1970'erne med et udtryk kalkeret over politikerens Mogens Glistrups nedsettende betegnelse „gammelpartierne“ – måtte strammes op og moderniseres, hvis de skulle leve op til kravene i det ændrede gymnasium. Og det var klart, at den sociale historie og samfundets indretning og institutioner skulle have en plads, lige som det syntes helt nødvendigt, at den praktiske sprogbeherskelse blev prioriteret højere.

Men som så ofte før styrede man direkte over i den modsatte grøft, hvor meget

af den udbudte undervisning efterhånden kun havde en perifer tilknytning til det sprog, man trods alt formelt studerede. Det kom nemlig til en udtalt nedvurdering af alt „finlitterært og finkulturelt“ og en udpræget forkærlighed for aktuelle og for underviseren ofte dybt personlige emner. Emneundervisningen domineredes, alt efter tidspunkt, fag og underviser, af titler som dødsstraf, kvindesag, fri abort, voldtægt, homoseksualitet, narkotika, arbejdsløshed, ungdomsproblemer og tilsvarende opløftende emner, mens mindre „fashionable“, men for den erklærede kursændring mere relevante studier – herunder emner som landbrugs- og militærpolitik, for ikke at tale om kirkens stilling i det moderne samfund – glimrede ved deres fravær.

Det kan godt være, at de studerende fik lejlighed til at udfolde sig ved denne type undervisning, men hvor meget fransk, tysk mv., de egentlig lærte, er vanskeligt at sige. Og det, der havde været kronen på værket, den danske strukturalismes indsats: den lingvistiske analyse af de moderne sprog – det var der kun få, der hængede om og forsøgte at arbejde videre med.

Stort set samtidig hermed oprettede handelshøjskolerne i 1966 deres egne kandidatuddannelser, cand.ling.merc. De sproglige kernerdiscipliner, bl.a. grammatik, kan siges at have overlevet her, men den historiske dimension gik af indlysende grunde fløjten.

Den nye krise

Dog fandt også de således omorganiserede universitetsstudier en slags ligevægt. De begrænsninger, som adgangs begrænsningen fra 1977 medførte for det frie studievalg, havde voldsomme konsekvenser for fremmedsprogene på universiteterne, som kunne se en langvarig stagnations- og nedgangsperiode i øjnene. Studentertallet faldt. Personalereduktioner – heldigvis for det meste i form af naturlig afgang og andre foranstaltninger såsom udlån og senere overflytning til andre institutioner – var daglig kost på Københavns Universitet og de andre universiteter. Men at en omfattende depression var sat ind, kunne ikke skjules, og det var helt klart, at denne ikke blev bedre af, at de studerende nu i stigende tal søgte nye konkurrerende uddannelser som socialvidenskaberne, psykologi og de æstetiske fag, fx kunsthistorie og især film- og medievidenskab.

Det, der var skabt med reformerne efter 1968, var nogle hybride størrelser: Fremmedsprogsgangene var hverken sprogfag længere eller rigtige socialvidenska-

belige eller æstetiske fag. Så hvis ens hjerte brændte for film- og billedanalyse, hvorfor skulle man så gøre livet besværligt for sig selv ved at skulle arbejde sig gennem fx tysk fonetik og grammatik – selv i de reducerede udgaver, der efterhånden var tale om?

Resultatet var næsten givet på forhånd: Fagene stod med et flertal af studerende, som ikke rigtigt interesserede sig for det, der for de fleste lærere trods alt udgjorde fagets identitet, og de få studerende, der interesserede sig for det, kunne ikke få nok. Antallet af sproglige specialer måtte falde drastisk, og den deraf følgende mangel på kvalificerede ph.d.-kandidater til de sproglige emner har ført til truende rekrutteringsproblemer for alle fremmedsprogene.

En ny identitet?

Den beskrevne krise varer endnu. Ja, man kan håbe, at den topper nu, men der er nok ingen tvivl om, at hovedårsagen har været den udvanding af fagenes identitet, man har været vidne til siden 1968. De var blevet hverken fugl eller fisk, hverken rigtige sprogfag – med tryk på sprog – eller rigtige idéfag – med tryk på idé. Også handelshøjskolernes korrespondentuddannelser, end ikke forklædt som moderne bacheloruddannelser i erhvervsprog, har mistet deres tiltrækningskraft. Det er således ikke underligt, hvis de nye studerende mere og mere fravælger fremmedsprogene.

Og heri har de en mægtig allieret i den efterhånden altomfattende engelskundervisning, som de udsættes for tidligere og tidligere, og som understøttes af de efterhånden totalt engelskdominerede medier: Man hører jo engelsk omkring sig døgnnet rundt. Det bliver simpelthen svært for danskere at se, hvad de skal med andre fremmedsprog end engelsk, og da de fleste opfatter sig selv som ret gode i engelsk, lider engelskfaget under samme stagnerende eller faldende rekruttering som de andre fag. Hvorfor skulle man dog udsætte sig for et universitetsstudium i et fag, man synes, at man behersker godt nok til formålet?

Her er vi så paradoksalt nok tilbage ved udgangspunktet: Fremmedsprogene kom ind på universiteterne som hjælpefag for andre fag. Nu reduceres de igen til denne funktion og står i fare for at uddø, fordi de i virkeligheden ikke længere har den: Hvad skal vi med tysk og fransk, for slet ikke at tale om russisk? Nu om dage taler alle jo engelsk. Den identitet, der var blevet opbygget i mellemtiden, blev der

kastet vrag på, og der er aldrig blevet fundet en afløser. Hvis fremmedsprogene skal overleve, er det derfor bydende nødvendigt, at de finder sig en markant faglig profil. Ellers må vi nok her i EU's sprogår beklageligvis konstatere, at eksistensen af fremmedsprogfag som de bredt favnende fag, vi kendte tidligere, blot udgjorde en relativ kort historisk parentes.

Den eneste chance, sprogfagene synes at have for at overleve som store fag, er dels at finde tilbage til fagenes filologiske og lingvistiske rødder, dels at omfortolke dem, eventuelt i kombination med andre kompetencer, som man kunne kalde „moderne kommunikationsfag“ – et indtil videre noget vagt begreb, indrømmet, men begrebet kommunikation synes at have stor gennemslagskraft i disse år.

Og heri finder man jo også svaret på spørgsmålet, hvad vi skal med tysk og fransk. For selvfølgelig kan vi snakke engelsk med tyskere og franskmænd, men sprog tjener altså også andre formål end at snakke, og vi kan jo ikke uden sprogkundskaber noget så banalt som at læse deres aviser. Og vi har ingen mulighed for at forstå deres sjæl – eller mentalitet, eller hvad man nu vil kalde det.

Da menneskers måde at se og strukturere verden på, kort sagt at tænke på, er dybt forankret i deres sprog – nogle vil endda hævde, at den er betinget af deres sprog – er der ingen vej udenom, hvis vi vil have mere end indirekte, tilnærmet og andenhånds kontakt med størstedelen af verden. Vi har den store fordel her i landet, at vi har en lang tradition for fremmedsprogstudier, vi har indsigten, materialerne og infrastrukturen.

Vi mangler bare at overbevise nye studerende om, at lige præcis fremmedsprogene er sagen.

Fremmedsprogsprøverne i folkeskolen

Af Niels Plischewski

Undervisningen i fremmedsprog har i de seneste tre årtier undergået markante ændringer. I takt med den tiltagende internationalisering er fremmedsprogskompetencer blevet aldeles nødvendige. En vigtig indikator for, hvordan teori og praksis har ændret sig, har vi i folkeskolens afsluttende prøver. I kraft af deres funktion som slutstenen på det grundlæggende undervisningsforløb og indgang til ungdomsuddannelserne kan periodens prøver fortælle os om ændringer i undervisningen, fordi de skal afspejle udviklingen på væsentlige dele af undervisningsfeltet.

Når vi i dag ser på de ønsker om ændringer i prøverne, som skolerne sender ind til Undervisningsministeriet, er det i de fleste tilfælde ikke indholdet, der ønskes revideret, men derimod formen og rammen for prøverne, især forberedelsesfasen.

Set over tid afspejler den til enhver tid eksisterende prøvebekendtgørelse den undervisning og det læringssyn, skoleloven udtrykker. Prøverne har på denne baggrund været præget af, at de skal tilrettelægges ensartet på landsbasis, og at vurderingen af eleverne skal foregå efter ensartede kriterier. Det er på den baggrund, at prøvebekendtgørelsens udtryk „prøverne skal i videst muligt omfang afspejle det daglige arbejde“ skal ses. Folkeskoleloven betoner da også, at skolens undervisning skal leve op til prøvekravene.

Prøverne efter 1958

Ved 1958-lovændringerne på folkeskoleområdet blev prøvebestemmelserne for alle prøveniveauerne fastsat i den Brune Betænkning (1961), på 10. klassetrin den statskontrollerede prøve og realeksamen. Se også Signe Holm-Larsens artikel „Un-

dervisning i fremmedsprog – især i folkeskolen“ s. 19. Som eksempel skal her nævnes kravene ved realeksamen i engelsk.

Krav ved realeksamen i engelsk

Den mundtlige prøve:

Der prøves i ca. 1/2 normalside ulæst tekst i en let sprogform. Eleven skal have lejlighed til at gennemlæse teksten umiddelbart før eksaminationen. Eleven læser stykket op, og hans forståelse af det læste prøves ved oversættelse eller ved en samtale på engelsk, der på betryggende måde viser hans forståelse af teksten. Endvidere prøves i et mindre stykke af det intensivt læste stof. Det læses op, og elevens forståelse af det læste kontrolleres ved stikprøver i oversættelse, hovedsagelig af de sværere steder. Derefter prøves elevens talefærdighed i en samtale på engelsk med udgangspunkt i det forelagte tekststykke.

Den skriftlige prøve:

Der skrives en kombineret opgave. Læreren vælger mellem to typer, der hver består af et hovedafsnit som prøve i sammenhængende fremstilling og et bifaenit med en prøve af bunden art.

Type 1:

Hovedafsnittet består i gengivelse af en let, ikke for kort tekst på engelsk, der enten læses højt to gange eller læses højt én gang efterfulgt af stillelæsning i løbet af indtil 10 minutter. Under stillelæsningen må der ikke gøres notater. Bifaenittet stiller bestemte sproglige krav af central art. Det vil kunne bestå af flere underafdelinger, hvoraf en enkelt kan være oversættelse af danske sætninger til engelsk, mens de øvrige ikke benytter modersmålet som mellemed. Fælles for opgaverne i dette afsnit vil være, at de knytter sig til sprogstoffet i hovedafsnittet eller i en udleveret kortere tekst.

Type 2:

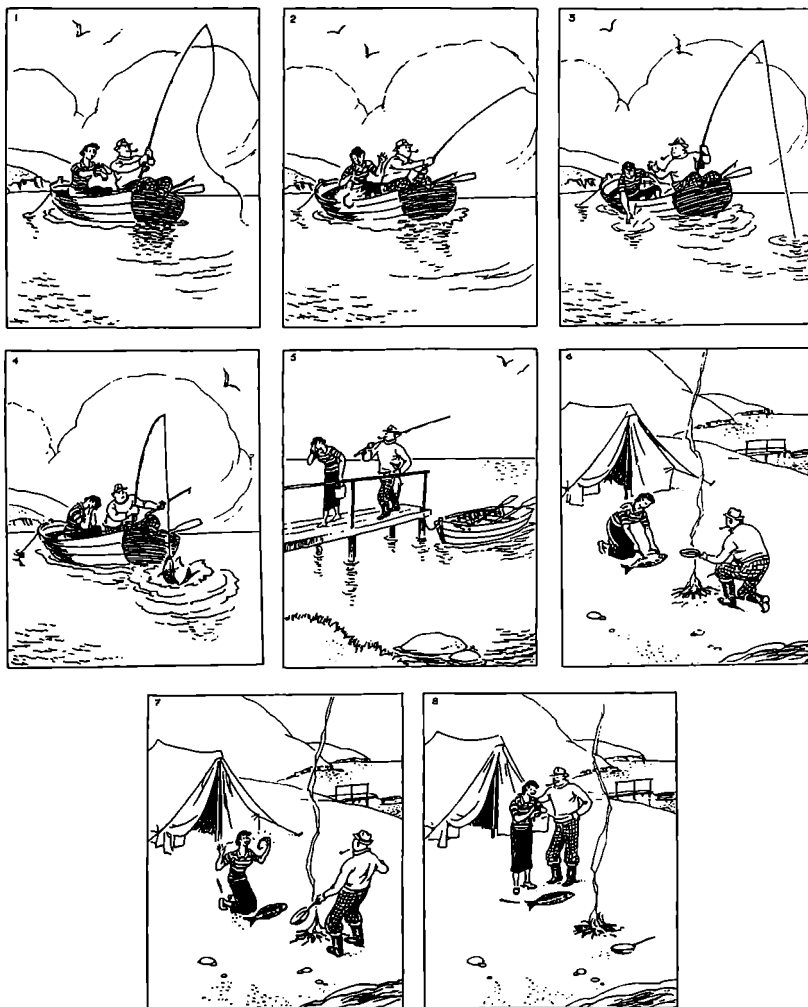
Hovedafsnittet består i en fri udarbejdelse af en sammenhængende fortælling eller en beskrivelse på grundlag af et udleveret illustrationsmateriale (f.eks. en billedrække), der kan forsynes med en titel, med vejledende spørgsmål eller anvisninger, med opgivelse af gloser osv. Bifaenittet er som i type 1.

Ved hovedafsnittet af begge opgavetyper er brug af ordbog tilladt.

Skriftlig tysk ved realeksamen.

Type II.

Vejledende eksempel.



Hovedafsnit.

Beschreibe mit ungefähr 150 Worten die Bilder und den Verlauf der Handlung.

Folgende Wörter können dir vielleicht von Nutzen sein: der See - der Grund (bunden) - das Armband - die Angelrute (Iiskestang) - die Angelschnur - der Bootshaken - einen Fisch aufschlitzen - die Bratpfanne - das Feuer.

Vend!

Dette vejledende eksempel på realeksamen i tysk er fra 1962, da realafdelingen med 1958-ændringerne var under opbygning. Den frie skriftlige fremstilling blev støttet med opgivelsen af visse centrale ord og udtryk. Opgaven omfattede også seks grammatiske spørgsmål. Sådanne opgaver havde ofte form af indsætningsøvelser eller spørgsmål-svar, hvor der blev fokuseret på fx verbale bøjningsformer, substantivendelser og ordforråd mv. Undervisningsministeriet.

F R E M M E D S P R O G S U N D E R V I S N I N G I D A N M A R K

Den statskontrollerede prøve ved afslutningen af 10. klasse
december 1978

Engelsk

Der gives 3 timer til besvarelsen.

Til orientering: Ordbog må benyttes.

Opgavenrket må ikke afleveres som kladder eller besvarelse.

A.

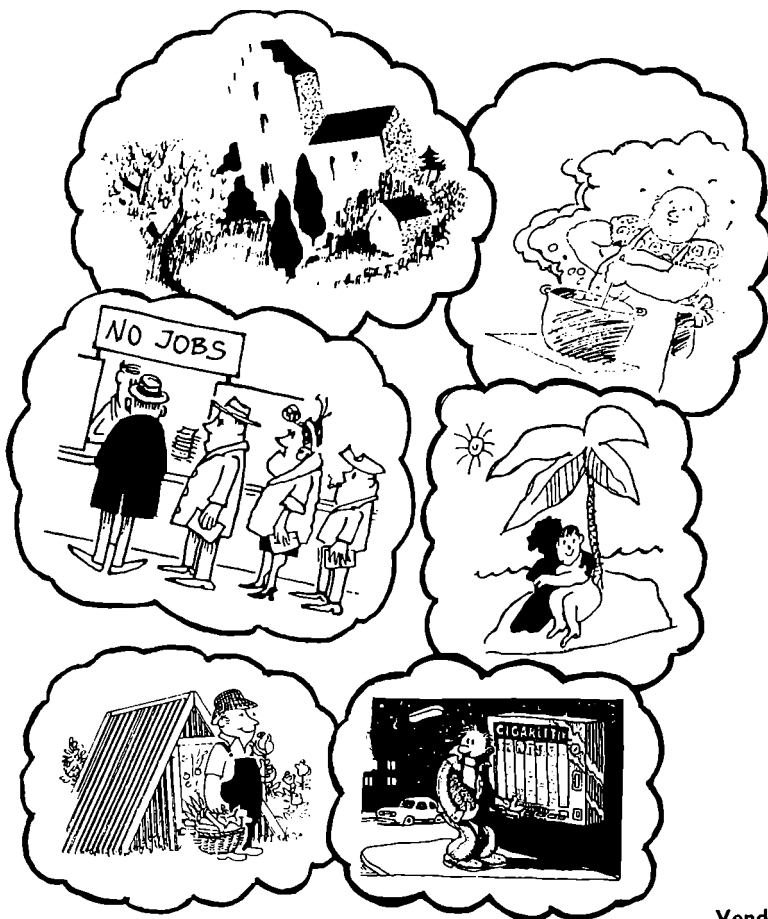
A Good Life

What is a good life?

More work, more free time, more money, or new interests — perhaps something else?

Write about the problems in general — or write about your own personal attitude.

The pictures below may give you some ideas and help you to get started.



Vend

Sådan så de afsluttende prøver ud i engelsk i deres sidste funktionsår 1978. Der var tale om en tretimers prøve, hvor eleven foruden denne billedstil også skulle løse tre grammatiske opgaver. Opgaven afspejler meget godt den almindelige metodik i fremmedsprogundervisningen, hvor en time ofte foregik efter følgende princip: Oplæsning af et stykke tekst, oversættelse heraf, efterfølgende korte spørgsmål/svar til teksten og til sidst gennemgang af ny lektie og af nye ord. Når der blev arbejdet med billedstil, kunne man se eleverne klippe-klistre oplæggets billeder ind i deres indskrivning. Undervisningsministeriet.

1975-lovens prøver

Kravet om en mere dynamisk undervisning blev i 1970'erne udtrykt ved introduktionen af den audio-linguale metode. Båndoptageren og lysbilledapparatet var fødselshjælpere med hensyn til at forvandle undervisning i fremmedsprog fra statisk til funktionel formidling, hvilket i praksis betød, at eleverne forventedes at sige mere på fremmedsproget.

I 1979 gennemførtes første gang de skriftlige fremmedsprogsprøver i engelsk og tysk ved folkeskolens udvidede afgangsprøve. Prøven var af tre timers varighed, og eleven skulle inden for denne tidsramme foruden opgaven i fri skriftlig fremstilling også løse en cloze-prøve.

Opgaveeksempel på fri opgave i engelsk

Skriv om ét af følgende emner.

150 - 250 ord må anses for at være et passende omfang.

1. People and animals
2. Sometimes I hate my parents

1. People and animals

Billederne og avisoverskrifterne på næste side er ment som idéforslag, der kan sætte dig i gang. Du behøver ikke at benytte dig af disse; der er mange andre muligheder.

Du kan skrive om, hvad dyr betyder for dig eller for mennesker i almindelighed.

Du kan vælge at forme din stil som en kort artikel, et indlæg i en debat, en beskrivelse af eller fortælling om et hændelsesforløb, et personligt brev eller lignende.



Som information om sprogsprøverne efter 1975-loven udsendtes december 1978 vejledning om de nye prøver, der skulle gennemføres for første gang et halvt år senere. Fra denne vejledning – den første i rækken af såkaldte grønne redegørelser – er hentet dette eksempel på den frie opgave i engelsk.

Den frie opgave skulle vurderes i forhold til tre aspekter: indhold, sproglig formulering og sprogrigtighed. I den tilhørende vejledning var begreberne nærmere belyst, og desuden var der opstillet kriterier for, hvad der karakteriserede en besvarelse i karakterskalaens udmærkede og middelhøje områder: Undervisningsministeriet.

Begyndelsen af vejledende løsningsforslag til cloze-testen i tysk

I nedenstående tekst mangler der en række ord. Skriv i teksten de ord, der efter din mening bedst passer i sammenhængen. Husk, at ordene skal bøjes, så de svarer til tekstens sammenhæng. Der må kun være ét ord på hver streg.

Inden du begynder på udfyldningen, bør du læse hele teksten igennem for at få et overblik over den.

1 Lieber Thomas und liebe Renate!

Nun sind wir schon mehr als zwei 1. Wochen hier. Die Reise war prima. Erhard ist 2. meistens gefahren. Alles ging gut, und schon unterwegs 3. tragen wir einen netten

5 Amerikaner mit seiner Freundin. 4. Die beiden wollten auch in diese Gegend, deshalb 5. sind wir zusammen hierher auf diesen Campingplatz gefahren. 6. Am 7. Ende der Ferien kommen sie mit uns 8. nach Hause. Dann kannst Du sie auch kennenlernen. 9. Sie 10. haben noch

10 viel Zeit und wollen eine 11. Reise durch ganz Europa machen. Herrlich, nicht? Das 12. möchte ich auch!

Die Gegend hier ist wunderbar, 13. und wir haben den ganzen Tag Sonne. Nur 14. einmal hat es ganz kurz 15.

Cloze-tests var autentiske tekster, hvor hvert 8. ord skulle indsættes af eleven. For at hjælpe lidt på glæde, var de første fem items forududfyldt - på pædagogisk vis med håndskrift.

Hensigten med at erstatte tidligere tiders grammatiske opgaver med denne testform var at prøve såvel ordforråd som viden om bøjningsformer og andre grammatiske forhold.

En væsentlig diskussion ved opgavens indførelse var, om testen skulle rettes mekanisk, dvs. at kun det ord, der oprindeligt havde stået i teksten kunne anerkendes som korrekt. Dette ville efter nogles opfattelse have medført en mere reliabel bedømmelse, men andre – og de var de fleste – mente, at det pædagogisk set ikke kunne forsvares at forkaste en korrekt løsning, blot fordi forfatteren i sin tid havde tænkt i andre baner. Mange tysklærere var glade for, at Undervisningsministeriet udsendte et vejledende løsningsforslag efter prøvernes gennemførelse.

Cloze-testen blev atter afskaffet i 1989, dels fordi man ønskede at fokusere klarere på elevens frie udtryksform, dels fordi man måtte erkende, at cloze-testen ved karakterfastsættelsen for nogle censorer vejede tungere, end det havde været hensigten. Undervisningsministeriet.

De ændrede undervisningsformer medførte for de mundtlige prøver i fremmedsprog et opgør med oplæsning og oversættelse med baggrund i de receptive færdigheder *læse* og *lytte* henimod større vægt på de produktive *tale* og *skrive*. Dette kom ved de mundtlige prøver til udtryk i krav om samtale og ved de skriftlige i opgaver om fri skriftlig udtryksfærdighed.

I 1979 gennemførtes første gang de skriftlige fremmedsprogsprøver i engelsk og tysk ved folkeskolens udvidede afgangsprøve. Prøven var af tre timers varighed, og eleven skulle inden for denne tidsramme foruden opgaven i fri skriftlig fremsstilling også løse en cloze-prøve.

Frihedsgrader i fremmedsprogsprøverne

I begyndelsen af 1980'erne medførte udviklingen i undervisningen, at arbejdsformerne gruppearbejde og pararbejde blev stadig mere almindelige. Dette var ikke mindst begrundet i fremkomsten af undervisningsmaterialer, hvor billedmediet i samklang med arbejdsformerne satte kommunikationen på fremmedsproget mellem eleverne i centrum. På dette punkt ønskede man imidlertid ikke, at prøverne skulle afspejle udviklingen, om end der blev gjort flere forsøg med gruppeprøver. Erfaringerne herfra viste nemlig, at den enkelte elevs potentiale ikke altid kom til sin ret ved disse prøveformer.

Den stadig tiltagende anvendelse af lydbånd afstedkom i 1987 en mundtlig prøveform, der omfattede forberedelse af en lyttetekst og en læsetekst, som eleverne i begyndelsen skulle gengive, hvorefter der skulle tales om et emne, som var blevet behandlet i undervisningen. Den prøveform er grundlæggende det, vi kender i dag, med den ændring i forlængelse af 1993-loven, at dele af den opgivne tekst skulle inddrages, samt at kulturelementet i prøven blev vægtet højt.

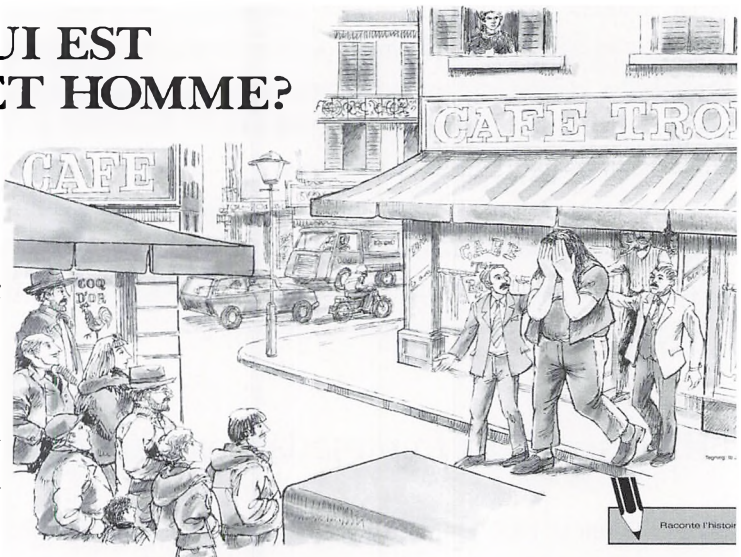
Frihedsgraderne omfattede også den mere strukturelle del af undervisningen, idet der med 1993-loven blev indført valgfrihed med hensyn til 2. fremmedsprog. Nu skulle eleverne vælge mellem tysk og fransk. Dette medførte for de skriftlige prøvers vedkommende, at eleverne fra 1991 havde ret til at gå til udvidet afgangsprøve efter 10. klasse også i fransk.

Den skriftlige prøve i fransk

QUI EST CET HOMME?

La porte s'ouvre et il sort. Enfin il sort. La foule est énorme. Les gens ont attendu longtemps pour voir cet homme mystérieux. Maintenant il y a trop de gens: il est difficile de le voir. Et pourtant, l'homme n'est pas petit. Au contraire il est grand et gros. Il a les cheveux longs et noirs. On ne voit pas son visage. Il se couvre le visage de ses deux mains énormes. Il a peur.

Les gens ne savent pas que l'homme a peur. Ils s'impatientent. Qui est cet homme?



De skriftlige opgaver i de tre fremmedsprog er opbygget parallelt med hver tre oplæg til fri skriftlig fremstilling. Eleven skal så vælge et af emnerne. Opgaverne var og er udarbejdet af de tre opgavesektioner, som hver er sammensat af fem medlemmer. Det tilstræbes, at mindst et af medlemmerne har det pågældende sprog som modersmål. Undervisningsministeriet.

Nutidens prøver

1993-loven medførte ikke afgørende ændringer på prøveområdet, hverken inden for de mundtlige eller de skriftlige prøver. Den generelle samfundsudvikling, hvor engelsk indtager en stadig mere dominerende stilling i det danske samfund, har ikke sat sig spor i prøvernes udformning. Der er ved de skriftlige prøver i alle sprog uændret tale om, at eleven skal vælge mellem tre oplæg til fri skriftlig fremstilling.

Heller ikke det forhold, at Folkeskolens udvidede afgangsprøver fra august 2000 blev erstattet af 10. klasseprøver, har medført ændringer i hverken kravniveau eller indhold. Måske kan der spores en øget vægtning af fremmedsprogsundervisningens samfundsmæssige stof og af læringsstrategier.

3 Why Denmark?

Five good reasons why Ireland is the place to be

Hundreds of thousands of people visit Ireland every year. An increasing number of the rich and famous are buying houses there. Young people from all over the world are moving to Ireland. What's the attraction of Ireland? That's easy. It's a great place! That's all you really need to know. End of story. If you need further persuading, here are five good reasons why Ireland has become so popular.



1. The People

It's always difficult to generalise about national character, but the Irish really do live up to their reputation for being charming, fun-loving and laid-back. They might have been poor in the past, but today they are on the move. They are also clever, amusing and have a healthy disrespect for authority.

2. Youth Culture

Due to Ireland's tradition of large families, there is a huge youth population. Many young people have tried to express themselves through music, especially as there is such an enormous home-grown audience for it. Groups such as U2, Boyzone, The Corrs and The Cranberries are all Irish. Dublin's large youth



3. Culture and Tradition

Ireland is a country where traditions are still very important. Religion plays an important part in many people's lives. Visitors are still charmed by much of Ireland's traditional music and folk culture.

4. The Language and the Opportunities

One of the reasons why so many young people today move to Ireland is that they feel they already know the language. Every-



body speaks and understands English. Immigrants have a good chance of employment in fast growing industries such as software and bio-technology. Ireland welcomes new residents.

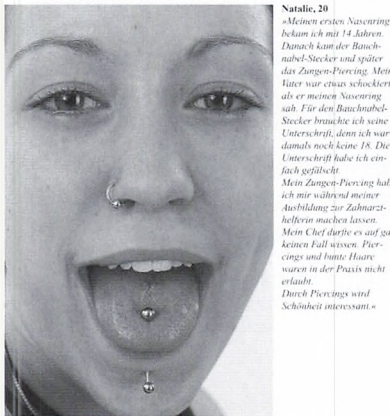
5. The Countryside

The Irish countryside is one of the most beautiful and unspoilt in Europe. Full of castles, castles and other historic sights. The climate is mild, and there are lots of recreational opportunities such as hiking, hill-climbing, sailing, riding, hang gliding, golf and tennis.

Også af de seneste års 10. klasseprøver ses, at prøvekravene er udmøntet nogenlunde parallelt. Dette er et af hensynene ved prøvernes tilrettelæggelse og begrundet i ønsket om, at eleven i selve prøvesituationen kan trække på sit kendskab til prøvens form fra det ene sprogfag til de andre. Undervisningsministeriet.

1 PIERCINGS UND TATTOOS

Immer mehr Jugendliche lassen sich kleine Stecker und Ringe durch Augenbrauen, Nase, Bauchnabel oder Zunge stecken. Auch Tätowierungen werden immer beliebter. Warum eigentlich? Schadet es der Gesundheit? Was ist, wenn diese Mode eines Tages vorbei ist?



Natalie, 20

Meinen ersten Nasenring bekam ich mit 14 Jahren. Danach kam der Bauchnabel-Stecker und später das Zungen-Piercing. Mein Vater war etwas schockiert, als er meinen Nasenring sah. Für den Bauchnabel-Stecker brauchte ich keine Unterschrift, denn ich war damals noch keine 18. Die Unterschrift habe ich einfach gefälscht. Mein Zungen-Piercing habe ich mir während meiner Ausbildung zur Zahnärztin machen lassen. Mein Chef darf es auf gar keinen Fall wissen. Piercings und bunte Haare waren in der Praxis nicht erlaubt. Durch Piercings wird Schönheit interessant.



Arnulf, 21

Ich habe mir eine Ganzkörper-Tätowierung stecken lassen. Ein Tätowierer aus New York hat mir meinen 'body suit' gemacht. Es ist eine extreme Form von Individualismus. Man ist etwas Besonderes. Viele haben Angst vor mir, weil ich zu extrem bin. Das kleine Tattoo ist heute sehr modern, aber ein 'body suit' schreckt die meisten ab.



Elodie, 19

Ich bin am Rücken tätowiert. Zuerst wollte ich einen Panther haben. Ein Painter könnte aber brutal aussehen, wenn ich später ein Bewußtsein habe. Deshalb habe ich ein abstraktes Motiv gewählt. Mein Vater findet es gruselig, weil es nie mehr verschwindet. Meine Mutter hat sich damit abgefunden. Meine Freundinnen fragen oft: 'Bist du sicher, dass es das Richtige ist?'

1 En vacances - pour apprendre le français

été 2001

École de français pour étrangers

Séjours linguistiques 13/17 ans

NICE Côte d'Azur

Comme des centaines de garçons et de filles de toutes nationalités, profite de tes vacances pour étudier le français sous des formes attrayantes tout en découvrant l'une des plus belles régions de France: la Côte d'Azur

* Famille d'accueil française

Sélections d'élèves pour leur personnalité et leur dynamisme ainsi que leur motivation pour apprendre le français et partager leurs centres d'intérêt. Elles vous permettront aussi de participer à la vie de la famille et de découvrir le mode de vie en France, tout en vivant dans un environnement très agréable. Vous devrez être âgés, adaptables, vifs, hospitaliers et respectueux des autres.



* Les programmes

Cours standard
Acquisition systématique du vocabulaire, de la grammaire et des structures de la langue. Développement des compétences de communication selon les objectifs définis au fonctionnaire des niveaux.

- Durée de 1 à 7 semaines
- Lundi à vendredi: 9h 00 - 12h 15
- Niveaux d'admission: tous

* Sports et détente

Tous les sports (volley-ball, football, basket-ball, ping-pong, voile) de musées (Matisse, Picasso...), ateliers (peinture, sciences, couture), sorties vidéo, radio, théâtre, sorties nocturnes en ville, dancing, concerts et festivals de musique... Les soirées disco organisées dans une discothèque réservée aux étudiants de l'école Azurlingua.

* 12 stagiaires maximum par classe

Les petits groupes assurent un suivi attentif des progrès de l'ensemble de la classe, une participation active de chacun, les échanges aux différentes activités, ludiques et des conseils personnalisés.

Test d'évaluation
Les élèves sont formés à partir de tests écrits et oraux passés le premier jour. Le programme d'études est adapté en fonction des objectifs poursuivis pour chaque niveau de langue.

* Une excursion d'une après-midi et d'une journée par semaine

Saint-Tropez et le village de Cap-d'Auroux. Carnac et ses mégalithes ou Antibes, ses îles de la Côte d'Azur. Monte-Carlo et le Musée Oceanographique, un parc de jeux aquatiques.

Tu vas suivre un stage linguistique en France pour des jeunes de différentes nationalités. Comment tu imagines le séjour:

- chez ta famille d'accueil
- à l'école
- pendant ton temps libre?

Selv om man kan synes, at udviklingen med fordel kunne accelereres også i folkeskolen, er der dog stadig i andre dele af uddannelsessystemet områder, som virker ganske ude af takt med det kommunikative sprogsyn, som nu er almindeligt accepteret i folkeskolen. Det gælder således bestemmelserne om optagelsesprøven til gymnasiet i tysk og fransk år 2002.

Optagelsesprøven til gymnasiet i tysk

Prøven i tysk foregår efter retningslinjer fastsat i bek. nr. 742 af 8. august 2000 om optagelse i de gymnasiale uddannelser, bilag 1:

„I tysk prøves i en ulæst tekst på ca. 1/2 normalsides længde af en sværhedsgrad svarende til niveauet ved udgangen af 9. klasse. Teksten kan være forsynet med gloser. Teksten refereres kort på dansk, og et passende stykke læses op. Med udgangspunkt i teksten føres en samtale på tysk. Der kan i forbindelse med prøven stilles enkelte spørgsmål til grundlæggende grammatik (f. eks. udsagnsordets bøjning i person og tal og de vigtigste led i sætningen). Ved bedømmelsen lægges der vægt på, at eleven kan forstå og referere en tekst, der indeholder et alment ordforråd og en enkel sproglig struktur. Der lægges endvidere vægt på, at eleven i sin oplæsning viser beherskelse af almindelige udtaleregler. Endelig er det væsentligt, at eleven viser evne til at indgå i en sprogligt enkel samtale og til at udtrykke sig sammenhængende på tysk. Et sammenhængende sprog er vigtigere end detaljeret grammatisk korrekthed.“

Og fremtidens?

Men hvilke områder i folkeskolens prøver kan da blive vækstpunkter i den kommende tid? Der er i disse år rundt om i undervisningens praksis mange steder tale om en større integration mellem mundtlige og skriftlige aktiviteter. Dette kunne begrunde, at der allerede på 9. klassetrin også gives mulighed for eleven til at aflægge skriftlig prøve i fremmedsprog. Hvorfor egentlig vente til efter 10. klassetrin?

Der kan være mange andre forskellige indfaldsvinkler, som er værd at drøfte nærmere. Det gælder bl.a. følgende punkter:

- Kan en ændret udformning af de skriftlige opgaver, så der bliver flere indgange til en løsning, åbne flere muligheder for den enkelte elev og samtidig svare bedre til en differentieret undervisningstilrettelæggelse?
- Kan en fortsat udvikling af projekt- og synopseprøver give bedre mulighed for den enkelte elevs fordybelse i stoffet og samtidig om muligt reducere tidsforbruget ved de mundtlige prøver?
- Hvordan kan IT bedst indgå som værktøj i prøvesammenhæng?
- Hvordan kan der udvikles egnede forlæg til kommunikative, medieorienterede opgaveformer, som inddrager fx billeder og internet og samtidig opfylder prøvemæssigt nødvendige validitets- og reliabilitetskrav?

Generelt må prøvernes udvikling også ses under en international synsvinkel. Den internationale synsvinkel må, både som kilde til pædagogisk inspiration og som kvalitetsmæssigt og uddannelsesøkonomisk sammenligningsgrundlag, anses for hel central, også når det gælder folkeskolens prøver. Det er derfor særdeles vigtigt, at vi fra dansk side følger tæt, hvordan prøverne i den grundlæggende undervisning udvikles, ikke alene i nordisk, men også i bredere internationalt regi.

Fremmedsprog- undervisningen og IT

Af Kirsten M. Anttila

Da edb i sin tid blev introduceret i undervisningsverdenen, var det i første omgang kolleger inden for matematik og fysik, som gik i gang med at udvikle, teste og anvende fagspecifikke programmer.

Sprogsams rolle

Sprogfolkene holdt sig tilsyneladende tilbage og dog. Allerede i begyndelsen af 1980'erne begyndte flere fremsynede kolleger i bl.a. Sprogsam at plædere for, at vi frem for tilbagelænet at afvente, hvad der ville ske inden for området, selv gik i gang. Jo mere vi vidste, jo bedre muligheder ville vi have for at indgå i en konstruktiv dialog om, hvordan og under hvilke omstændigheder edb kunne inddrages i fremmedsprogundervisningen.

Der blev taget adskillige initiativer. På flere af Sprogsams kurser og konferencer blev medlemmerne introduceret i de tiltag, organisationer, firmaer og enkeltpersoner havde taget med henblik på at udvikle og inddrage anvendelsen af IT i sprogundervisningen. Der blev således på et tidligt tidspunkt nedsat en arbejdsgruppe, der skulle holde sig ajour med udviklingen, og som skulle inspirere fagudvalg og andre til kurser omkring brugen af IT.

Karakteristisk for fremmedsproglærerne var det – og det er det nok stadig – at man fra det tidspunkt, hvor båndoptageren gjorde sit indtog i 1960'erne, over arbejdet med sproglaboratorier til inddragelse af video mv. har været tvunget til at være omstillingsparate og samtidig også engageret i at udvikle nye metoder og nye arbejdsformer, i takt med de muligheder teknologien har kunnet tilbyde fremmedsprogundervisningen.

Fagspecifikke programmer

Allerede ved udgangen af 1980'erne tegnede der sig to forskellige holdninger til inddragelse af IT: Nogle mente, at IT ville være ideel til basale grammatiktræningsprogrammer og cloze-tests, og at „maskinen“ kunne „spare“ læreren for en masse trivielt arbejde, så den derved indvundne tid kunne bruges til mere interessante aktiviteter. Hos andre var betænkelighederne og modstanden dog udtalt, hvilket også blev udtrykt på de mange kurser, hvor denne type programmer blev fremlagt. Ud over de betydelige udgifter til indkøb gik betænkelighederne også på, at antallet af maskiner var så begrænset, at programmerne ikke kunne udnyttes fuldt ud.

Den manglende kompatibilitet mellem maskiner og programmer udgjorde et andet problem, som man også havde kendt til i en årrække omkring video, hvor Betamax, VHS etc. kunne være en stadig kilde til irritation, hvis man havde den „forkerte“ maskine til det program, man gerne ville anvende. Hertil kom så, at indkøb af programmer i de første mange år blev foretaget af data- eller IT-vejlederen, som i mange tilfælde var uden fornøden indsigt i programmernes faglige relevans og pædagogiske værdi.

I mange sproglærerkredse var den største modstand dog begrundet i frygten for, at en udstrakt anvendelse af grammatikprogrammer og lignende fagspecifikke programmer kunne betyde et tilbageskridt til 1960'ernes programmerede undervisning, hvad der kunne virke bremsende på en videreudvikling af arbejdet med den kommunikative kompetence.

Denne betænkelighed fremgik også af den i 1992 udgivne supplerende læseplan *Fremmedsprog og edb*, hvor man advarer mod fristelsen til at bruge fagspecifikke programmer, „uden at man som lærer er opmærksom på, hvorvidt disse programmer bidrager væsentligt til undervisningen i fremmedsprog, eller om de kan være medvirkende til at føre undervisningen og dermed elevernes sprogsyn tilbage til en didaktik, der ikke længere kan siges at være dækkende for den undervisning, der bør finde sted i folkeskolens fremmedsprogsundervisning“. En tilsvarende holdning afspejles fx i faghæftet for engelsk fra 1995.

Værktøjsprogrammer og interaktiv video

Den anden holdning – som nok var den dominerende – var interessen for at videreudvikle arbejdet med den kommunikative kompetence sammenkoblet med de

muligheder, der kunne ligge i inddragelsen af IT, selv om mulighederne for inddragelse af lyd og billeder i midten af 1980'erne endnu var begrænsede. Her kom etb¹ ind som et af de værktøjsprogrammer, mange sproglærere i første omgang tog til sig, og som fik yderligere fodfæste på grund af de gode erfaringer fra de mange udviklingsprojekter, hvor værdien af etb og processkrivning blev bekræftet.

I udviklingsarbejdet *IBM skoleprojekt i Frederiksborg Amt 1984-85* forsøgte nogle engelsklærere at udnytte de edb-mæssige muligheder, der eksisterede på det tidspunkt. Udgangspunktet for udvikling af programmerne var den kommunikative kompetence med inddragelse af andre materialer ud over de øvelser, der kunne udvikles i de programmeringsværktøjer, man havde til rådighed. Samarbejdet mellem programmører og lærere betød, at det fx lykkedes at koble lyd til programmet ved hjælp af nogle specialbyggede båndoptagere. Lidt primitivt måske, men alligevel en landvinning, som bekræftede de deltagende lærere i, at hvis der kunne kobles billede og lyd sammen med teksten, havde inddragelse af IT gode muligheder for at kvalificere sprogundervisningen.

Præsentationen af Domesday-projektet på et Sprogsam-kursus inspirerede yderligere nogle sproglærere, som fortsatte med at undersøge de muligheder, teknologien kunne bibringe sprogundervisningen.² Domesday-projektet blev således på mange måder en igangsætter til TIE-projektet (Travel in Europe) – en rejse i England.³ TIE-projektet blev i lighed med Domesday-projektet produceret på en videoplade. I modsætning til de rent tekstbaserede programmer lagde disse billedplader, hvor det var muligt at arbejde med både billede og lydside, op til varierede pædagogiske muligheder i form af mere dynamiske og differentierede undervisningsforløb.

Europæiske tiltag

I EF var man også begyndt at røre på sig, og et af de første spæde skridt i retning af et europæisk samarbejde omkring udviklingen af et edb program til brug i hhv. engelsk og fransk iværksattes i 1986-87 med deltagelse af sproglærere fra Holland, England og Danmark. Også i dette projekt løb man ind i mediets begrænsninger omkring brugen af lyd og billede. Til gengæld fokuserede man meget på de muligheder, der lå omkring anvendelse af etb.

British Council var i mange år aktiv med hensyn til at informere om og udlåne engelsksprogede edb-programmer og spil til afprøvning på efteruddannelseskurser

eller ude i klasserne. Også Sprogsam bidrog aktivt til at sætte IT på programmet, fx ved den nordiske sprogkonference i Odense i 1986, hvor deltagerne blev præsenteret for de fremskridt, der var gjort på det tidspunkt omkring undervisningsprogrammer til fremmedsprogsundervisningen, inddragelse af elektronisk post og interaktiv video mv.

Supplerende undervisningsvejledninger for integration af edb

Et af Undervisningsministeriets læseplansudvalg, som forberedte 1993-loven, fik til opgave at udarbejde vejledende forslag til supplerende læseplan og undervisningsvejledning om fremmedsprog og edb. Udvalgsarbejdet resulterede i en publikation *Fremmedsprog og edb*, 1992. I denne vejledning forsøgte man at påpege de muligheder, der på udgivelsestidspunktet var til stede for at integrere edb i fremmedsprogsundervisningen, men man pointerede desuden, at udviklingen går stærkt omkring IT og at det er svært at „se ud i fremtiden“. Man fremhævede desuden betydningen af den udvikling, der ville ligge i anvendelse af cd-rom-mediet, samtidig med at man havde et stort ønske om at fremme kompatibiliteten mellem de forskellige dataverdener og en forbedret adgang til programmer, værktøjer og samarbejdende net.

Da de elektroniske hjælpemidler var nye

I dag er nettet næsten hvermandseje. Det er lidt tankevækkende at skrue tiden blot 14-15 år tilbage, hvor nettet inden for undervisningssektoren fortrinsvis var forbeholdt universiteter og andre højere læreanstalter.

Allerede i 1987 fik fire danske skoler en invitation til at blive koblet på DLH's adgang til European Academic Research and Network, EARN i daglig tale – et datanetværk, som indtil da havde været forbeholdt forskere på de europæiske universiteter. Denne spæde begyndelse på kommunikation over nettet mellem elever og lærere på tværs af landegrænser skulle vise sig at få en betydelig indflydelse på fremmedsprogsundervisningen på mange skoler. Et par år efter søsættelsen af dette første projekt, „Skoler i netværk“, som i dag går under benævnelserne „European

Schools Project-DK“ (ESP-DK), fulgte to andre telekommunikationsprojekter, *Kidlink*⁴ og *I*Earn*⁵.

Projekternes adgang til datanet muliggjorde kommunikation på kryds og tværs af landegrænser, fx at få nyheder om Sovjetunionens fald fra kolleger i Sovjetunionen og de baltiske lande mv. – begivenheder, som byggede på øjenvidneberetninger, der på alle måder gjorde et stærkt indtryk på de lærere og elever, som fik disse beretninger ind i deres e-mailbrevkasser.

I første omgang var det engelsklærerne, som engagerede sig i samarbejdsprojekter, men især i ESP tog også en gruppe tysklærere allerede inden for de første år denne mulighed og udfordring op med stor ildhu og entusiasme. Dette på trods af, at de gennem de første mange år på grund af den manglende kompatibilitet ikke var i stand til at bruge Umlaut og derfor skulle bruge ekstra tid på at redigere både indkommende og udgående tekster. Resultatet af disse første års samarbejdsprojekter – specielt mellem danske og hollandske lærere – ligger i dag som webbaseret materiale på alle tre fremmedsprog og kan i engelsk- og franskbaserede versioner downloades fra www.espdk.dk. Disse tre sprogprojekter er af EU i 2001 blev udpeget til at være blandt de 100 bedste ud af adskillige tusinde transnationale samarbejdsprojekter.

Tilskuddene fra EU's Comenius- og Lingua-midler har i de senere år yderligere ansporet mange europæiske lærere til at gå i gang med samarbejdsprojekter over nettet. Disse muligheder for et autentisk og direkte samarbejde mellem jævnaldrende elever i forskellige lande har ansporet mange elever i arbejdet med fremmedsprog, men er også en stor udfordring til lærernes sproglige og kulturelle kompetencer. Selv om den direkte kontakt foretrækkes, har mange lærere erfaret, at et samarbejde i et virtuelt miljø også kan understøtte og udvikle elevernes sproglige kompetencer.

En anden erfaring er, at mange samarbejdsprojekter omkring miljø- eller samfundsfaglige emner ikke blot stiller almene krav til det interne kollegiale samarbejde, men i lige så høj grad er en udfordring til elevernes og lærernes sprogfaglige kompetencer: Man underviser i sådanne projekter dels i et transnationalt tværfagligt tema, dels i og med fremmedsprog.

Internet og World Wide Web

Et andet vendepunkt inden for den teknologiske udvikling indtraf, da internettet blev introduceret, hvilket betød, at de mange datanet nu spillede sammen, og at kolleger ud over verden ikke længere var afhængige af, om man arbejdede på det „rigtige“ net. Den næste landvinding var World Wide Web, som blev introduceret i midten af 1990'erne. En af de første danske hjemmesider blev udviklet på DLH i slutningen af 1994 med henblik på en ESP-konference i Cambridge i marts 1995.

Inddragelsen af informationer fra alverdens hjemmesider stiller nye udfordringer til lærerne omkring kildekritik og proceslæsning. Specielt inden for sidstnævnte arbejdsform vil der nok gå en rum tid, inden den får gennemslagskraft i undervisningen. Når det gælder IT-baserede undervisningsmidler, må man som underviser besinde sig på, at hvis ikke eleverne får stillet nogle redskaber og metoder til rådighed i deres søgning efter relevant information, bliver de for ofte ladt i stikken. For at få brugbare metoder til søgning, konstruktiv læsning og vurdering af de enorme datamængder, der er adgang til i dag, er det vigtigt, at der gives mulighed for, at lærerne også får efteruddannelse inden for dette område.

De mange udviklingsprojekter omkring inddragelse af IT i fagene, både på ministerielt og kommunalt plan, samt igangsættelsen og udviklingen af Banebryderprojektet,⁶ vil utvivlsomt i den kommende tid præge den måde, hvorpå også fremmedsproglærere udnytter de forskellige muligheder for inddragelse af IT i deres undervisning, hvad enten det drejer sig om kommunikation eller informationssøgning, processkrivning, proceslæsning, lyd eller billeder. Mulighederne er mangfoldige.

Og hvad så?

Hvad der venter bag det næste IT-hjørne er uvist, men det er uomgængeligt, at aktiviteterne omkring undervisningen i fremmedsprog ud over at fokusere på udvikling af de sproglige færdigheder også omfatter aktiviteter, hvor sproget fungerer som middel til såvel at udtrykke og opfatte tanker, følelser og holdninger både mundtligt og skriftligt. Om det sidste begrænses til udelukkende at omfatte den hur-

tige og kortfattede chatkommunikation, vil være et af de valg, den enkelte lærer i fremtiden vil komme til at foretage.

Der kan sammenfattende siges, at der i de forløbne 15-20 år hos sproglærerne er sket et holdningsskift fra udtalt skepsis i forhold til undervisningsbrug af edb, til at man i dag har taget de mange udfordringer for at inddrage IT i fremmedsprog til sig. Fremmedsprogsundervisningen vil i fremtiden uden tvivl bære præg af, at man gradvis vil fjerne sig fra fremmedsprogsundervisningens „som om“-situationer for i stedet at anvende sproget i autentiske samarbejdsprojekter i direkte kontakt med udenlandske elever og lærere, ikke blot i målsprogslandene.

Det er en stor udfordring til både lærere og elever at kunne navigere i forhold til den kulturelle mangfoldighed, som derved strømmer én i møde. I det internationale samfund kræves både kommunikative og kulturelle kompetencer, og i undervisningssektoren lægger fremmedsprogsundervisningen de første, basale byggesten til elevernes erhvervelse af disse kompetencer.

Noter

- 1 Elektronisk tekstbehandling.
- 2 I oktober 1986 markeredes 900-året for udgivelsen af „the Domesday Book“, som Vilhelm Erobreren fik udarbejdet. Værket er en registrering af jordbesiddelser i England. I anledning af 900 års jubilæet påtog BBC sig at producere et meget stort og ambitiøst interaktivt videomateriale, hvor man med hjælp fra 14.250 frivillige over hele landet på to laser video discs havde samlet lokale data, tekster og billeder. Det blev et materiale, som kortlagde England og englænderne anno 1086. Dette enestående materiale fik dog ikke den forventede udbredelse i undervisningen, da videopladen hurtigt blev overhalet af cd-rommen.
- 3 TIE er et tværfagligt IT- projekt, der består af en simulation af en uges rejse til England, hvor man besøger syv forskellige byer ud over London. Videopladen rummer tekst, lyd og billedmateriale, som kan anvendes på forskellig måde i undervisningen.
- 4 Kidlink er et telekommunikationsprojekt, der blev igangsat af nordmanden Odd Presno i 1990, og som har til formål at involvere flest mulige børn og unge over 15 år i en global dialog. www.kidlink.org. Projektet omfatter i dag aktiviteter i ca. 114 lande.
- 5 I*EARN gik i gang i 1988 på initiativ af amerikaneren Peter Copen. Nærmere oplysninger på www.earn.org. Projektet omfatter i dag ca. 4000 skoler i henved 95 lande.
- 6 Banebryderprojektet har bl.a. til formål at udvikle, afprøve og producere undervis-

ningsmidler, der lever op til kravene i folkeskoleloven, som de er udmøntet i faghæfterne, og som fremmer udnyttelsen af IT og andre elektroniske billed- og informationsmedier. Nærmere oplysninger på www.uvm.dk/grundskole/projekter/banebryder1/projektbeskrivelse.html

Det Europæiske Sprogår 2001

Af Christine Høstbo

Det Europæiske Sprogår 2001 er nu afsluttet, og er i Danmark blevet afviklet ved en lang række decentralt og lokalt baserede initiativer, der forbinder sprog og kultur. Mange relevante og sprogstimulerende aktiviteter har fundet sted, herunder elevkonkurrencer, café dage, udstillinger, åbent-hus dage og teaterfestivals, der inddrager den enkelte elev, lærer og studerende i skolen og i det enkelte klasseværelse.

Det Europæiske Sprogår handler om at vise, at alle sprog, der tales i Europa, har værdi, og at en sproglig og kulturel mangfoldighed er en vigtig del af Europas kulturarv og fremtid. En langsigtet målsætning for Det Europæiske Sprogår er, at alle borgere kan kommunikere på mindst to europæiske fremmedsprog ud over deres eget modersmål.

Vi har under sprogåret søgt nye veje til at fremme sprogindlæringen og stimulere interessen for at lære flere sprog på alle niveauer i og uden for uddannelsessystemet. Vi har ikke som i flere andre medlemslande fokuseret på store og iøjnefaldende ceremonielle begivenheder med deltagelse af kendte kunstnere, sportsfolk og fremtrædende politikere, men derimod søgt at synliggøre sprogåret gennem mange små og decentralt organiserede initiativer. Her er organisationer, skoler og lokalsamfund blevet inddraget og har iværksat initiativer, der fremmer og motiverer både unge og voksne til at lære fremmedsprog. Der har været udvist stor entusiasme og engagement blandt sproglærere, skoleledere og organisationer med at forberede og gennemføre initiativer, der kan give sprog og sprogundervisning en stærkere profil i samfundet, og i uddannelsessystemet i særdeleshed.

Sprog er fællesskaber

Det har været betydningsfuldt at vise, at fremmedsprogsindlæringen har værdier, der rækker ud over de konkrete og umiddelbart målelige, der er forbundet med sprogkompetencer i et erhvervsmæssigt øjemed.

Sproget forbinder, og sproget er en forudsætning for det enkelte menneskes forståelse af sig selv og sin omverden og for tilegnelsen af viden og færdigheder, herunder evnen til at indgå i fællesskaber, såvel på det personlige som på det samfundsmæssige niveau. At lære andre nationers sprog medvirker til at forstå deres kulturer og samfund og skaber grundlæggende større samhørighed, tolerance og medborgerskab på det individuelle og det samfundsmæssige plan og på tværs af landegrænser.

I Danmark har Det Europæiske Sprogår 2001 været en glimrende lejlighed til at sætte gang i en mere kvalificeret debat i Danmark om at udvikle den sproglige og kulturelle mangfoldighed og en større sprogpolitisk bevidsthed, hvor interessen for de mange fremmedsprog stimuleres både hos de unge og de voksne i et livslangt perspektiv. Sprogåret har medvirket til at synliggøre de mange sprog, der tales i det danske samfund, herunder også tegnsprogs betydning som kommunikationssprog.

Engelsk dominerer

Engelsk har med sin stigende indflydelse og dominans i samfundet og i den kulturelle sfære mistet sin position som egentligt fremmedsprog. Det er vanskeligt at måle omfanget af det danske sprogs domænetab, hvor flere og flere af samfundets områder begynder at mangle ord på dansk. Men det er uomtvisteligt, at der er sket et skred til fordel for engelsk, og at engelsk vinder frem eksempelvis som arbejdsprog i flere danske virksomheder, inden for film og litteratur og i de elektroniske medier.

Det nyligt offentliggjorte *Eurobarometer*, en undersøgelse af EU-borgernes holdninger til det at lære sprog og fremmedsprogs betydning, har med al tydelighed vist, at danskerne ligger i toppen af skalaen, når det handler om bevidstheden om nødvendigheden af at lære fremmedsprog, hvis der vel at mærke er tale om engelsk. Men vi scorer meget lavt i sammenligning med andre medlemslande, når det handler om interessen for at lære andre fremmedsprog end engelsk. Særligt de

unge, der klarer sig rimelig godt på engelsk, vurderer, at engelsk er fuldt ud tilstrækkeligt. Dertil kommer, at ca. 20 % af alle danskere, navnlig den voksne del af befolkningen, ikke mener, at de behersker det mest basale engelsk. De er dermed ikke i stand til at deltage i den engelsksprogede kommunikation. Erhvervslivet efterspørger paradoksalt nok i stigende grad medarbejdere med sprogkompetencer i flere hovedsprog end engelsk, ligesom Den Europæiske Unions langsigtede målsætning er, at alle EU-borgere behersker minimum 2 fremmedsprog, udover modersmålet.

Fald i interessen for fremmedsprog

Erhvervslivet og dets organisationer har under sprogåret afholdt en række debattmøder og konferencer om behovet for udformning af en erhvervspolitisk strategi, der styrker den sproglige mangfoldighed og udbygger de fremmedsproglige kompetencer hos medarbejderne og blandt de uddannelsessøgende.

Under sprogåret er mulighederne for at stimulere en bred vifte af fremmedsprog blevet debatteret med inddragelse af organisationer, skoler og beslutningstagere. Vi har drøftet veje til at stimulere interessen for de andre hovedsprog i uddannelsessystemet, eksempelvis tysk og fransk, hvor interessen er nedadgående. Vi må ikke forfalde til monotoni og til en standardisering af sproget med en ensidig fokusering på engelsk.

Interessen for 2. og 3. fremmedsprog er mærkbart vigende både i ungdomsuddannelserne og i de videregående uddannelser. I de sidste 5 år er der sket et procentuelt fald på ca. 6 % i antallet af gymnasiale elever, der vælger andet fremmedsprog, tysk eller fransk som højniveaufag. Nedgangen i søgningen til andet fremmedsprog er størst i fransk. Spansk og italiensk har derimod en nogenlunde stabil placering i både de gymnasiale uddannelser og i de videregående sproguddannelser.

Nytænkning af sprogfagene

For at sikre stærke faglige miljøer i de videregående uddannelsers sproguddannelser er det tydeligt, at der er behov for reformer og en bevidst sprogpolitisk strategi. En del af strategien handler om at redefinere de traditionelle sprogfag og sprog-

fagenes faglige identitet. Som et eksempel skal nævnes, at *The Danish Institute for Advanced Studies in the Humanities* har indkaldt til en konference med titlen „*Changing Philologies. Interdisciplinary conference on the profile of modern language studies*“ (februar 2002). Baggrunden er, at de traditionelle, nationalfilologisk definerede uddannelser og forskningsparadigmer er under forandring. Interkulturel kommunikation, sprogenes funktion som lingua-franca og nye, grænseoverskridende kommunikations- og kulturstudier skal have en central plads i moderne sproguddannelser. Efter bachelorniveau skal de studerende have mulighed for at orientere sig mod forskellige professioner, hvor sprog spiller en central rolle, herunder i læreruddannelse og i international information, kommunikation og kulturarbejde.

Faglige kompetencer

En anden del af strategien handler om, at sproglig kompetence spiller en stadig stigende rolle i kombination med andre faglige kompetencer. Der findes i dag mulighed for visse kombinationsuddannelser, fx mellem sprog og økonomi, men der er behov for at denne tankegang udvides til at omfatte et langt større spektrum af uddannelser inden for naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora. Hvis udvikling af sproglig kompetence i relation til faglig kompetence skal udvides til nye felter, er der behov for definition af nye niveauer, indhold og pædagogiske metoder, som kan anvendes i et livslangt, professionelt perspektiv, som fx anvendelse af *The European Language Portfolio* i en dansk sammenhæng; se også s. 37 og s. 125. Disse tanker er endnu i deres vorden. Men hvis der fortsat skal opretholdes et højt niveau i flere sprog, er det nødvendigt at gå nye veje.

Styrkelse af dansk kultur

Den stigende globalisering af samfundet med engelsk som dominerende hovedsprog har nødvendiggjort en øget opmærksomhed om det danske sprog og den danske kultur. Det engelske sprogs indflydelse i samfundet har skabt bekymring om det danske sprog som kommunikationsmiddel og som udtryk for dansk kultur. Hertil kommer bekymring for, hvorledes det nordiske sprog- og kulturfællesskab kan fastholdes og udbygges i fremtiden.

Sprog må ikke være en barriere



FREMME SPROGUNDERSVNING I DANMARK

Siden Babelstårnet nedkaldte Guds vrede har menneskeheden haft mange forskellige sprog, men man har dog bestræbt sig på at kommunikere med hinanden. I den moderne globaliserede verden spiller kommunikation over landegrænser og sproglige barrierer en voksende rolle, og vigtigheden af at have fælles sprog bliver stadig mere tydelig. For et lille land som Danmark, hvis modersmål alene fungerer inden for landets grænser, er det af afgørende betydning, at befolkningen behersker flere af de store internationale sprog. Vejen går bl.a. via fremmedsprogundervisningens lærebøger. Dansk Skolemuseum.

Litteratur

Af Elsebeth Rise

Listen er opbygget og videreudviklet ud fra de i noterne nævnte kilder. Der er lagt vægt på de senere års historik samt det nye fag dansk som andetsprog. En del internationale titler er medtaget som pejlemærker ved årtusindskiftet. Lærebøger indgår ikke.

Affect in Language Learning. Ed. by J. Arnold. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

Andetsprogsdidaktik. L. Holm og H. P. Laursen. Frederiksberg, Daneklærerforeningen, 2000.

Andetsprogs pædagogik. Du er vel nok heldig, at du har to sprog. Red. af M. Engel og B. Engels Andersson. Undervisere for Tosprogede Elever, 2001. UFE-nyt. Tema.

Arndt, H. og B. Preisler: *Rapport om engelskundervisningen på de tekniske skoler*. Kbh., Undervisningsministeriet, Direktoratet for Erhvervsuddannelserne. 1987.

Axelsen, J.: *Kampen mellem engelsk og tysk. I: En rød klassiker*. Dansk-Engelsk Ordbog 1845-1995. Kbh., Gyldendal, 1995, s. 132-143.

Baldegger, Markus, Martin Müller, Günther Schneider: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt, 1981.

„Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil“. Beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99. J. Gimbel, A. Holmen, J. Normann Jørgensen. Kbh., Københavns Kommune, Danmarks Lærerhøjskole, 2000. (Københavnstudier i tosprogethed, 31).

Benson, P: *Teaching and Researching. Autonomy in language learning*. Harlow, Longman, 2001.

- Biehl, C.D.: *Mit ubetydelige Levnets Løb*. Med indledning, kommentarer m.m. af M. Alenius. Kbh., Museum Tusulanum, 1999.
- Biehl, C.D.: *Pigeopdragelse*. Indledning og udvalg ved P. Dahlerup. Hasselbalch, 1969.
- Bilingual education*. Ed. by J. Cummins og D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol. 5).
- Birzėa, C.: Project on 'Education for democratic Citizenship'. CDCC, Europarådet, 2000.
- Bratt, I.: *Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850-1905*. Lund, 1982.
- Broberg, Margareta: *Europarådets publikationer om sprog. En bibliografi*. Kbh., EF Informations – og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik, Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1990.
- Brown, H. D.: *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, Longman, 2001.
- Brun, F.: *Morgendråmmenes sandhed*. Barndoms- og ungdomserindringer. Kbh., Reitzel, 1995.
- Byram, M. and K. Risager: *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, Multilingual Matters, 1999.
- Byram, M.: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
- Cognition and Second Language Instruction*. Ed. by P. Robinson. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. (Fransk version Didier, tysk version, Langenscheidt).
- Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Ed. by B. Spolsky. Amsterdam, Elsevier, 1999.
- Corder, S. P.: *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Penguin Education, 1973.
- Dam, L.: *From Theory to Classroom Practice*. Dublin, Authentik, 1995.
- Dam, L.: Grammatikken i en autonom klasse. I: *Sprogforum*, 1997, nr. 7.
- Dansk som andetsprog. Et nyt fagområde*, artikelsamling. Red. B.S. Kristjánssdóttir et al. Kbh., Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995.
- Dansk – vejen til integration*. Kbh., Reitzel, 2000. (Modersmål-Selskabets årbog, 2000).
- Diderichsen, P.: *Sprogssyn og sproglig opdragelse*. Kbh., Nyt Nordisk, 1968.

- Doughty, C. og J. Williams: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Doyé, P.: *The Intercultural Dimension. Foreign language education in the primary School*. Berlin, Cornelsen, 1999.
- Dörnyei, Z.: *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Longman, 2001.
- An Early Start. Young Learners and modern Languages in Europe and beyond*. Ed. by M. Nikolov og H. Curtain. European Centre for Modern Languages. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.
- The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Ed. by J.P.B. Allen. London, Oxford University Press, 1975-1977. 4 bd. (Language and language learning).
- Ek, J.A. van: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London, Longman, 1977.
- Ek, J.A. van og J.L.M. Trim: *Threshold Level 1990*. Rev. and extended version. Strasbourg, Council of Europe Press, 1991. (1. udg. 1975).
- Ek, J.A. van og J.L.M. Trim: *Vantage*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Ek, J.A. van og L.G. Alexander: *Waystage. An intermediary objective below Threshold Level in a modern unit/credit system for modern language learning by adults. Systems development in adult language learning*. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1977.
- Elektronisk post. Tema. I: *Sproglæreren*, 1991, nr. 3.
- Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. C. Baker og S. P. Jones. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- Engelskundervisning analyseret i ni artikler*. Kbh., Gyldendal, 1969.
- Enhedskultur – helhedskultur. Artikler om dansk selvforståelse*. Red. A. Holmen og J.N. Jørgensen. Kbh., Danmarks Lærerbhøjskole, 1989. (Københavnstudier i tosprogethed, 10).
- European Language Portfolio*. Proposals for development. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, „Language Learning for European Citizenship“, with contributions by I. Christ et al. Strasbourg, Council of Europe, 1997.
- European perspectives on modern language learning. Contributions to the modern languages projects of the Council of Europe. I: *Language Teaching*, vol. 29, no. 4. s. 226-243 og i: vol. 30, 1997, no.4. s. 226-242 og i vol. 31, 1998, nr. 3 og 4, s. 136-151 og 206-216.
- Evaluering af de romanske sproguddannelser. Evalueringsrapport*. Kbh., Evalueringscenteret, 1996 + bilag.

- Evaluering af de videregående tyskuddannelser i Danmark.* Kbh., Evalueringssenteret, 1995 + bilag.
- Face to face. Learning „language and culture“ through visits and exchanges.* Ed. by M. Byram. London, CILT, 1997.
- Feldbæk, O.: Fædreland og indfødsret. 1700 tallets danske identitet. I: *Dansk Identitetshistorie.* Bd. 1. Red. af O. Feldbæk. Kbh., Reitzel, 1991.
- Feldbæk, O.: Skole og identitet 1789-1848. I: *Dansk identitetshistorie.* Bd. 2. Red. af O. Feldbæk. Kbh., Reitzel, 1991.
- Et flerkulturelt Danmark. Perspektiver på sociolingvistik, sprogpædagogik, dansk som andetsprog.* Festskrift til Jørgen Gimbel 22.9.1995. Red. af J.N. Jørgensen og C. Horst. Kbh., Danmarks Lærerhøjskole, 1995. (Københavnstudier i tosprogethed, 25).
- Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11).* Ed. by P. Doyé, A. Hurrell. Education Committee, Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publishing, 1997.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe.* Eurydice, The Information Network on Education in Europe. Brussels, Eurydice, European Unit, 2001. (Eurydice studies).
- Foreign/second Language Pedagogy Research. A commemorative volume for Claus Færch.* Ed. by Robert Phillipson et al. Clevedon, Multilingual Matters, 1991. (Multilingual matters, 64)
- Forskning i fremmedsprogspædagogik.* Red. af E. Andersen og G. Frost Olesen. Statens humanistiske Forskningsråds Symposium 1978. Århus, Arkona, 1979.
- Fransk og dannelsen. Teoriudvalget. Red. af L. Damkjær et al. Særnummer af *Fransklærerforeningen* 1984. S. 30-50.
- Fremmedsprog på tekniske skoler. Red. af M. Svendsen Pedersen. *Tværsproglige Blade*; årg.13. nr. 2.
- Fremmedsprogspædagogik.* Red. af E. Glahn, L. Kvistgaard Jakobsen, F. Larsen. Kbh., Gyldendal, 1977. (Gyldendals sprogbibliotek).
- Fremmedsprogsundervisning.* FIF-gruppens møde om evaluering afholdt d. 30. november 1984. Undervisningsministeriet, 1984.
- Fremmedsprogsundervisning.* FIF-gruppens møde på Magleås Kursuscenter d. 19.-20. august 1983. Undervisningsministeriet, 1983.
- Fremmedsprogsundervisning.* Foredrag holdt ved unit-credit gruppens møde på Schæffergården d. 15. maj 1982. Undervisningsministeriet, 1982.

- Fremmedsprogsundervisning – hvorfor? Hvordan? SPROGSAMs sprogpolitik.* Løkken, SPROGSAM, 1989. (SPROGSAM publikation).
- Færch, C., K. Haastруп, R. Phillipson: *Learner Language and Language Learning.* Kbh., Gyldendal, 1984. (Gyldendals sprogbibliotek).
- Gabrielsen, G. og E. Rise: Metodeudvikling og forskning inden for fremmedsprogsundervisning – en oversigt. I: *Sproglæreren*, 1981. S. 39-69.
- Gabrielsen, G. og H. Specht: *Tidligere engelskundervisning? Evaluering af udviklingsarbejder til afprøvning af en tidligere påbegyndelse af engelskundervisningen.* Gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd af Danmarks Lærerhøjskole. Kbh., Danmarks Lærerhøjskole, 1991. 2 bd.
- Gardner, H.: *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences.* New York, Basic Books, 1983.
- Glahn, K.: *Retsregler vedr. Det højere Skolevæsen.* Kbh., Pio, 1929. Bd. 4.
- The Good Language Learner. A report.* N. Naiman et al. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1978. (Research in education series, 7).
- Graf, P. og H. Tellmann: *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa.* Frankfurt am Main, Peter Lang, 1997. (Europäische Bildung im Dialog, 5).
- Grundbog i fremmedsprogspædagogik.* Red. af G. Kasper og J. Wagner. Kbh., Gyldendal, 1989.
- Hamilton Clausen, U.: *Latin – et skoleeksempel.* Et dokumentarisk tværsnit af debatten og lovgivningen om skolens latinundervisning 1977-79. Kbh., Museum Tusulanum, 1979.
- Handbook of Pragmatics.* Manual, User's guide (annually updated). Ed. by J. Verschueren, J.-O. Östman, J. Blommaert. Amsterdam, John Benjamins, 1995.
- Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Hrsg. von K.-R. Bausch, H. Christ og H.-J. Krumm. 1995.
- Harmer, J.: *The Practice of English Language Teaching.* Longman, 1991.
- Holmen, A: Mål for undervisningen i dansk som andetsprog. Kommentarer til faghæfte 19. I: *UFE-Tema 2000. UFE-nyt.* S.17-22.
- Holmen, A. og J.N. Jørgensen: *Tosprogede børn i Danmark. En grundbog.* Kbh., Reitzel, 1993. (Københavnstudier i tosprogethed, 17).
- Holmen, A. og K. Risager: Language and culture teaching. Foreign languages and Danish as a second language. I: *International Journal of the Society of Language.* Under udgivelse 2002.

- Holmen, A.: *Udviklingslinjer i tilegnelsen af dansk som andetsprog. En kvalitativ, kvantitativ analyse*. København, Københavns universitet, 1989. Ny udg. Kbh., Danmarks Lærerhøjskole, Institut for dansk sprog og litteratur, 1990. (Københavnstudier i tosprogethed, 12).
- Holm-Larsen, S. og Aa. Brick-Hansen: *Fremmedsprog i projektopgaven. Erfaringer fra Brøndbyundersøgelsen*. Kbh., Danmarks Lærerhøjskole, 1999.
- Hvad venter vi på? Om IT i fremmedsprogsundervisningen*. M. Svendsen Pedersen, K. Andersen. Red. W. Hedegaard. Kbh., Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for erhvervsfaglige uddannelser, 2000. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 4).
- Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog*. Red. Jens Skovholm. Kbh., Dansk Flygtningehjælp, 1996.
- Høedt, J., A. Mansur, J. Rasmussen: *De samfundsmæssige behov for anvendelsen af fremmedsprog. Bibliografisk undersøgelse*. Kbh., Statens Humanistiske Forskningsråd, 1980.
- Høgsbro, A.: *Realeksamen i engelsk*. Kbh., Gyldendal, 1970. (Gyldendals pædagogiske bibliotek).
- Haastrup, K.: Det er ordforrådet, der tæller. I: *Undervisningen i fremmedsprog*. Red. af M. Jansen. Vejle, Kroghs forlag, 1999.
- Haastrup, K. og Haastrup, N.: Fremmedsprog som talesprog – engelsk som internationalt sprog. I: *Skolefag i 100 år*. Red. af V. O. Nielsen. Kbh., Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1995.
- Haastrup, K.: Fremmedsprogs pædagogik. I: *Den store danske Encyklopædi*, 1997 Bd.7. S. 113.
- Haastrup, K.: *Lexical Inferencing Procedures or Talking About Words. Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Narr, 1991.
- Haastrup, N.: Dänisch, Deutsch und Französisch in Dänemark 1750-1800. I: *Fremdsprachenunterricht 1500-1800*. Hrsg. von K. Schröder. Wiesbaden, Harrassowitz, 1992. (Wolfenbütteler Forschungen, 52).
- Haastrup, N.: *Ferie i udlandet og Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om en bearbejdelse af to statistiske undersøgelser*. Roskilde, Roskilde Universitetscenter. Lingvistgruppen, 1981. (ROLIG-Papir, 25).
- Implementation of the White Paper „Teaching and Learning – Towards the Learning Society“*. Se: Objective 4: Becoming proficient in three community languages. Report from the Commission. Com (1999) 750 final.

- Indvandrere – indvandrersprog.* Red. Jørgen Gimbel. Kbh., Akademisk Forlag, 1988.
- Ingram, D.: *Language Centres. Their roles, functions and management.* Amsterdam, John Benjamins, 2001.
- Interaktiv video og elektronisk post. Tema. I: *Sproglæreren*, 1992, nr. 6.
- Intern evaluering af de kommunikative færdigheder i engelsk.* K. Haastrup og E. Poulsen. Kbh., Danmarks Lærershøjskole, Institut for humanistiske fag, 1999.
- Iversen, N. og O.B. Larsen: *Fransk i folkeskolen.* Evalueringsprojekt gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd af Danmarks Lærershøjskole. Kbh., Danmarks Lærershøjskole, 1991.
- Iversen, N. og O.B. Larsen: *Fransk i 10. klasse, et nyt forløb.* Evalueringsprojekt gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd. Kbh., Danmarks Lærershøjskole, 1992.
- Iversen, N.: Den professionelle læreruddannelse – en by i Danmark? I: *Sprogforum*, 1996, nr. 6.
- Jansen, M.: *Fremmedsprogs- og modersmålsundervisning.* Kbh., Munksgaard, 1975. (Danmarks Pædagogiske Institut. Publikationer, 74).
- Jensen, E. D.: Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen. I: *RIDS, Romansk instituts dupliserede småskrifter*, 1977, 50.1.
- Jensen, K.: *Latinskolenes Dannelse. Latinundervisningens indhold og formål fra reformationen til enevælden.* Kbh., Museum Tusulanums Forlag, 1982.
- Jespersen, O.: Den ny Sprogundervisnings Program. I: *Vor Ungdom*, 1996. S.353-381.
- Jespersen, O.: *Sprogundervisning.* Kbh., Det Schuboeske Forlag, 1901.
- Jessen, J.: *Et tærskelniveau på dansk.* Strasbourg, Europarådet, Rådet for kulturelt samarbejde. 1983. Appendiks ved Troels Dannerfjord.
- Jæger, K.: *Interkulturalitet og kompetence. Kulturformidling på højere uddannelse.* Aalborg, Center for Sprog og Interkulturelle Studier, Aalborg Universitet, 1999.
- Kabell, I. og H. Lauridsen: *Den belejrede humanisme. En analyse af engelskstudiet ved Københavns Universitet i perioden 1940-45.* Københavns Universitet, 1995.
- Knowledge About Language.* Ed. by L. van Lier og D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol. 6).
- Konference i København 3. November 2000 om videregående sproguddannelser – er der brug for reformer?* Kbh., Humanistisk Uddannelsesråd, 2001.

- Krashen, S. og T. Terrell: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Kristiansen, B.: *Fremmedsprogsstatus og uddannelse. Fremmedsprogenes skolemæssige status – i historisk lys med en undersøgelse af brug af og holdninger til fremmedsprog blandt uddannelsessøgende og lærere ved de videregående uddannelser i Odense 1980*. Odense, Odense Universitet, Engelsk Institut, 1981.
- Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning*. Red. af K. Risager og L. Aktor. Albertslund, Malling Beck, 1999.
- Language Learning for a New Europe. Report of the final conference of the project Language Learning for European Citizenship*. Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, 1997.
- Language Learning for European Citizenship. Final report (1989-96)* Ed. by J.L.M. Trim. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 1997.
- Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Ed. by M. Byram and M. Fleming. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Language Learning Online. Theory and practice in the ESL and L2 computer classroom*. Ed. by J. Swaffar et al. Austin, Tex., Labyrinth, 1998.
- Language Policy and Political Issues in Education*. Ed. by R. Wodak og D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol.1).
- Language Testing and Assessment*. Ed. by C. Clapham og D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol. 7).
- Languages for Work and Life. The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL)* Strasbourg, Education Committee, Council for Cultural Co-operation, 1997.
- Larsen-Freeman, D. og M. Long: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, Longman, 1991.
- Laursen, H. P.: *Magt over sproget. Om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. Kbh., Akademisk Forlag, 2001.
- Learner Contributions to Language Learning. New directions in research*. Ed. by M. Breen. Harlow, Longman, 2001.
- Leksikon for opdragere. Pædagogisk-psykologisk-social håndbog*. Red. af A.C. Højbjerg Christensen, K. Grue-Sørensen, A. Skalts. Kbh., Schultz forlag, 1953. Bd. 1-2.

- Lightbown, P. M. og N. Spada: *How Languages are learned*. 2.ed. Oxford, Oxford University Press, 1999.
- Lindahl, S.: *Et rids over græskundervisningens historie i den højere skole i Danmark*. Odense, Odense Universitet, 1984.
- Literacy*. Ed. by V. Edwards og D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol. 2).
- Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come straniera*. Nora Galli de Paratesi. Strasbourg, Consiglio d'Europa. Consiglio delle Cooperazione Culturale, 1981.
- Lund, K.: *Lærer alle dansk på samme måde? En længeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Herning, Special-pædagogisk forlag, 1997.
- Lundsgaard, Niels Erik: *Kvalitativ undersøgelse af samfundets og erhvervs virksomheders behov for medarbejdere med sproglige kvalifikationer, specielt med henblik på sproguddannelserne på Handelshøjskolen i København*. Kbh., Fag-sprogligt Center, Handelshøjskolen i Kbh., 1981.
- Det Mangesprogede Danmark. Tema. *Sprogforum*, 2001, nr. 19. Engelsk og fransk version.
- Meddelelser angående de højere almen-skoler i Danmark*. Kbh., Gyldendal, 1905-63.
- Meinert Jensen, M. og S. Tychsen: *Omfanget af fremmedsprogundervisning i grundskolen og de fortsatte skoleuddannelser*. Kbh., Forskningssekretariatet, 1981.
- Multilingualism in Europe*. Rapport fra Europarådskonference i Eigtveds Pakhus, 3. april 1989. Red. af M. Broberg og P. Lukman. EF Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik. Kbh., Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1989.
- Mylov, P.: *Skoleforsøg i engelsk*. Kbh., Munksgaard, 1972. (Danmarks Pædagogiske Instituts Publikationer, 74).
- New Technologies in Language Learning and Teaching*. Ed. by A.-K. Korsvold og B. Rüschoff. Strasbourg, Education Committee, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe Publishing, 1997.
- Oral discourse and education*. Ed. by B. Davies and D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol. 3).
- Plischewski, N. og J. Egedal Poulsen: *4-6-8. Tidlig sprogstart i engelsk, tysk og fransk. En undersøgelse*. Kbh., Folkeskolens Udviklingsråd, 1991.

- Poulsen, E. og K. Haastруп: *Målfokuseret evaluering i engelsk – Principper og praksis*. Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitet, 2001.
- Et princip – mange veje. Undervisningsdifferentiering engelsk, fransk, tysk*. G. Gabrielsen et al. Vejle, Kroghs forlag, 1995.
- Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. European Commission, EURYDICE, 2000.
- På sporet. En antologi om undervisning i dansk som andetsprog*. Red. A. Holmen, K. Lund og G. Østergaard Nielsen. Kbh., Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 30).
- Rapport over IBM-skoleprojekt i Frederiksborg amt 1984-85*. Hillerød, Frederiksborg amtskommune, 1985.
- Rasmussen, Kirsten: *Foreign Language Teaching in Denmark*. Kbh., Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1987. (Skriftserie fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 4).
- Research Methods in Language and Education*. Ed. by N. H. Hornberger og D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol. 8).
- Risager, K.: „Critique of textbook criticism“. I: *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Ed. by D. Albrechtsen et al. Odense University Press, 1998.
- Risager, K.: Kulturforståelse i sprogundervisningen – hvorhen? I: *Sprogforum*, 1994, nr. 1. S. 7-13.
- Risager, K.: „Kulturtilegnelse og kulturundervisning“ i *Dansk som Andetsprog*. Red. af A. Holmen og K. Lund. Kbh. Akademisk forlag, 1999.
- Rise, E. og B. Johansen: Historisk aspekt på fremmedsprogundervisningen. I: *Tværsproglige Blade*, 1989, nr. 2.
- Rise, E.: Informationsquellen für Fremdsprachenlehrer. I: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Hrsg. U.O.H. Jung. Frankfurt a. M., Peter Lang, 1992, 2001.
- Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Ed. by M. Byram. London, Routledge, 2000.
- Russisk jubilæumsskrift 1963-1988*. Kalundborg, Russisklærerforeningens bestyrelse, 1988.
- Rønning, F.: *Realskolen i Danmark. En beretning om realskolerne og de højere almenskoler uden gymnasium*. Kbh., Pio, 1916.

- Salling, Aa.: *Det lille sprog. En sprogundervisningens teori*. Kbh., Grafisk, 1952.
- Schrøder-Hansen, Hans: *Korrekthed eller kompromis. Studier i 100 års tyskundervisning i folkeskolen, med særligt henblik på grammatikkens plads heri*. Kbh., Danmarks Lærerhøjskole, 2000.
- Schrøder-Hansen, Hans: *Tyskfaget i årene omkring Danmarks besættelse 1940-45. Forhold omkring tyskundervisningen skildret på basis af beretninger, ministerielle bestemmelser samt statistiske undersøgelser*. Kbh., Institut for dansk skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole, 1996.
- Second Language Education*. Ed. by G.R. Tucker og D. Corson. Dordrecht, Kluwer, 1997. (Encyclopedia of language and education, vol. 4).
- Selvstyret fremmedsprogsindlæring i tandem. En håndbog*. Red. af Harald Pors. Aalborg, Center for Sprog og Interkulturelle Studier, Aalborg Universitet, 2001.
- Skovgaard-Petersen, K.: Non scholae, sed vitae. En programerklæring for latinundervisningen I: *Uddannelseshistorie*. 1991. S. 243-251.
- Skovgaard-Petersen, V.: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole, lov om højere almenkoler 24. april 1903*. Kbh., Gyldendal, 1976.
- Skovgaard-Petersen, V.: Folkeskolen efter 1958. I: *Uddannelseshistorie 1996*. 30. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Skovgaard-Petersen, V.: *Skolebøger i 200 år*. Kbh., Gyldendal, 1970.
- Skram, H.: Er Pigeskolen overflødig? I: *Vor Ungdom, 1904*. S. 49-62.
- The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Ed. by M. Byram og G. Zarate. Strasbourg, Education Committee, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing, 1997.
- Sonne Jakobsen, K.: *Fremmedsprog og institutionshistorie. Om fremmedsprogenes udvikling i handelsskoler og tekniske skoler*. Roskilde, ESP-projektet, Roskilde Universitetscenter, 1988.
- Sonne Jakobsen, K. og M. Svendsen Pedersen: *Sproget på arbejde. Om undervisning i teknisk fremmedsprog*. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1993.
- Spang-Hanssen, E.: „Madvig og Københavns Universitet“. I: J.N. Madvig: *Et mindeskrift*. Bd. 2. Udg. af Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab og Carlsbergfondet, 1963.
- Spolsky, B.: Language Centers. I: *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Ed. by B. Spolsky. Amsterdam, Elsevier, 1999.
- Sprog og samfund*. Konferencerapport. Center for Europæisk Uddannelse. Århus, Voksen Pædagogisk Center, 1980.

- Sprog, Individ, Samfund – „Ind med sproget!“* Rapport fra sprogkonference på Christiansborg, 1982. Red. L. Glebe-Møller, E. Blum Petersen, K. E. Staugaard. Kbh., s.l., s.n. 1982.
- Sproglig mangfoldighed. Om sproglig viden og bevidsthed.* Red. af K. Risager, A. Holmen og A. Trosborg. ADLA, Foreningen for anvendt lingvistik i Danmark, 1993.
- Sproglæreruddannelser. Tema. I: *Sproglæreren*. 1983, nr. 3.
- Sprogs status i Danmark år 2011.* Red. af A. Holmen og J. Normann Jørgensen. Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitet, 2000. (Københavnstudier i tosprogethed, 32).
- Sprogundervisning i de højere uddannelser.* ADLAs årsmøde 1995. Red. af R. Bülow-Møller, A. Holmen, K. Risager. ADLA, Foreningen for anvendt sprogvidenskab i Danmark, 1995.
- Stenestad, E.: Tyskfagets tradition – krav til afgangsniveauer. I: *Sprogforum*, 2000, nr. 7. S. 6-10.
- Strategies in Interlanguage Communication.* Ed. by C. Færch og G. Kasper. London, Longman 1983.
- Studier i dansk som andetsprog.* Red. A. Holmen og K. Lund. Kbh., Akademisk Forlag, 1999.
- Svanholt, O.: *Bøger og metoder i dansk fremmedsprogsundervisning – en historisk fremstilling.* Kbh., Schönberg, 1968.
- Tate, N.: „The future development of English as a foreign language in Europe“ I: *Sproglæreren*, 2000, nr. 2.
- Et terskelnivå for norsk.* B. Svanes et al. Strasbourg, Europarådet. Rådet for Kulturelt samarbeid, Bergen, Universitetet i Bergen, 1987.
- Thing Mortensen, A., J.U. Sand, U. Teleman: *Om at læse fremmedsprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg.* Roskilde, Rolig, Roskilde Universitetscenter. 1981. (ROLIG-Papir, 22).
- 30 years of Language Teaching 1966-96.* Ed. by Eric Hawkins. London. CILT, 1996.
- Tosproget udvikling. Studier i Køge-projektet.* J. Møller, P. Quist, A. Holmen og J.N. Jørgensen (red). Kbh., Danmarks Lærerhøjskole, 1998. (Københavnstudier i tosprogethed. Køgeserien, bd. K4).
- Transparency and Coherence in Language Learning in Europe. Objectives, Assessment and Certification.* Symposium held in Rüschnikon, Switzerland, 10-16

- November, 1991. Ed. by B. North. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 1992.
- Trim, J.: Den fælles europæiske referenceramme. I: *Sprogforum*, 2001, nr. 19.
- Trudsø Johansen, G.: Fremmedsprog i Handelsskolen I: *Tværsproglige Blade*, årg. 13, 1993, nr. 2.
- Tröskelnivå. Förslag till metod och innehåll i grundutbildningen i svensk för vuxna invandrare.* Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1981.
- Tuxen, S.L.: *Beretning om Undervisningen i Gymnasieskolen.* Kbh., V. Pios Boghandel, 1914.
- Taastrup-Projektet.* Forslag til vurderingskriterier til folkeskolens afsluttende prøver i tysk. M. Engel et al. Taastrup, Pædagogisk Central, 1992.
- Ud med sproget!?* Debathæfte om sprogundervisningen i gymnasiet og HF. Red. af U. Gravers Pedersen et al. Gymnasieskolernes sproglærereforeninger, 1980.
- Umoderne sprog? – om fremmedsprog i gymnasiet.* Red. af M. Kristiansen, K. Risager, K. Sonne Jakobsen. Kbh., Gyldendal, 1984. (Gyldendals sprogbibliotek).
- Undervisning og læring. Almen didaktik og skolen i samfundet.* Red. af S. Holmlarsen, S. Wiborg og T. Winther-Jensen. Vejle, Kroghs Forlag, 2001
- Wagner, J. og U. Helm Petersen: *Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen.* Kbh., Gjellerup, 1983.
- Wagner, J.: *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Narr, 1983.
- „Vi laver et standardforsøg, der hedder fransk i folkeskolen“. Interview med Bertel Haarder ved M. Engel og E. Kambskard. I: *Sproglæreren*, 1986, nr. 2, s. 6-9.
- Williams, M. og R. L. Burden: *Psychology for Language Teachers.* Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Willis, J.: *A framework for task-based learning.* Harlow, Longman, 1996.
- Winge, V.: Dansk og tysk i 1700-tallet. I: *Dansk Identitetshistorie*, bd. 1. Kbh., Reitzel, 1991.
- Winge, V.: *Dänische Deutsche – deutsche Dänen. Geschichte der deutschen Sprache in Dänemark 1300-1800 mit einem Ausblick auf das 19. Jahrhundert.* Heidelberg, Carl Winter, 1992.
- Winge, V.: *Pebersvend og Poltergeist. Tysk indflydelse på dansk.* Kbh., Gyldendal, 2000.
- Zeeberg, P.: „Stephanus’ Colloquia Familiaria“ (København 1634) og den humanistiske skolekollokviegenre” I: *Museum Tusulanum*, årg. 1982 (48-51), 1983. S. 165-211.

Officielle tekster og vejledninger – danske

Generelt er kun de i noterne nævnte tekster medtaget. En kronologisk listning af lovstof kan ses på Danmarks Pædagogiske Biblioteks hjemmeside:

<http://www.dpb.dpu.dk/ress/skolelove>

Afsluttende prøver i folkeskolen. Normer og krav. Kbh., Undervisningsministeriet, 1961. (Den brune Betænkning).

Antikformidlingen i Danmark. Antikformidlingen i Danmark, herunder undervisning i latin, græsk og oldtidskundskab i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold. Kbh., Undervisningsministeriet, 1996. (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 29).

Betænkning vedrørende Undervisningen i Mellem- og realskoler og i Skoler, der forbereder til Pigeskoleeksamen og til almindelig Forberedelseksamen. Kbh., Schultz, 1935.

Den Blå Betænkning. Undervisningsministeriets betænkning nr. 253, 297. 2 bd., 1960.

Engelsk. Undervisningen i engelsk i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold. Kbh., Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990. (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 4).

Faghæfte 2. Engelsk. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995.

Faghæfte 17. Tysk. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995.

Faghæfte 18. Fransk. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995.

Faghæfte 19. Dansk som andetsprog. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995.

Faghæfte 29. Antikformidlingen i Danmark. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen 1996.

Faghæfte 30. Latin. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995.

Faghæfte 31. Hverdagstysk. Hverdagsfransk. Spansk. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1997.

Faghæfte 34. Modersmålsundervisning i mindretalssprog. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 2001.

Fagkonsulenternes årsrapport om undervisningen i folkeskolen. Skoleåret 1996/97. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1997.

Folkeskoleloven af 18. Maj 1937 som ændret ved lov af 31. Oktober 1940 med her til hørende cirkulærer og bekendtgørelser. Kbh., Schultz, 1944.

- Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder – folkeskolens fag.* Kbh., Undervisningsministeriet, 1994.
- Fransk i Danmark. En beskrivelse og vurdering af franskfagets mål og indhold.* (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 5).
- Fremmedsprog. Undervisningsvejledning til almen voksenuddannelse.* Kbh., Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, 1999. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie, nr. 10).
- Fremmedsprog 1976. Undervisningsvejledning for folkeskolen 2.* Kbh., Undervisningsministeriet 1976.
- Fremmedsprog og edb. Undervisningsvejledning for Folkeskolen.* Kbh., Undervisningsministeriet 1992.
- Lov om Højere Almenskoler m.m.* Af 24. April 1903.
- Den praktiske Mellemskole. Betænkning vedrørende læseplaner m.v. for den udvidede Folkeskole.* Kbh., Schultz, 1936.
- Prøver, evaluering, undervisning – Fremmedsprog 2000.* Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 14 – 2000. Grundskolen. Kbh., Undervisningsministeriet, 2000.
- Prøverne i tysk. Bekendtgørelse og vejledning.* Kbh., Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1996. (Folkeskolens prøver, 3).
- Spor 1-3. Undervisningsvejledning(er).* Kbh, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, 1999. 3 bd. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie, nr. 26; nr. 27; nr. 28).
- Sproglig viden og bevidsthed. Undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske uddannelsessystem.* Kbh., Undervisningsministeriet, 1992. (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 16).
- Tysk. Undervisningen i tysk i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold.* Kbh., Undervisningsministeriet, 1992. (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 15).
- U-90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne.* Det centrale Uddannelsesråd, Undervisningsministeriet, 1978.
- Undervisning i dansk som andetsprog af 28.1.1998.* Bekendtgørelse nr. 63.
- Vejledning om indholdet i de afsluttende prøver i dansk som andetsprog. Almenprøve 1; Almenprøve 2; Den arbejdsmarkedsforberedende modulprøve (DAF); Den uddannelsesforberedende modulprøve (DUF).* Kbh., Undervisningsministeriet, 1999. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie, nr. 6. Dansk som andetsprog for voksne udlændinge).

Web-adresser

AILA, Association Internationale de Linguistique Appliquée: <http://www.aila.ac/>

ALTE, the Association of Language Testers in Europe; foreningen repræsenterer 24 europæiske sprog og afholder eksamen i det sprog, der tales som modersmål i det pågældende land: <http://www.alte.org>

Banebryderprojektet: www.uvm.dk/grundskole/projekter/banebryder1/projektbeskrivelse.html

CAL, Center for Applied Linguistics, Washington: <http://www.cal.org/>

CALL, Center for Applied Linguistics and Languages; Brisbane, Australien: <http://www.gu.edu.au/centre/call>

CILT, Centre for Information on language Teaching and Research; London England: <http://www.CILT.org.uk>

CIRIUS Danmark. Supporting Internationalisation of Education and Training: www.ciriusonline.dk

Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk>

DIALANG, sprogtestprogram udviklet under EU's Lingua-program: <http://www.dialang.org>

ECML, European Centre for Modern Languages; Graz, Østrig: <http://www.ecml.at> eller <http://www.culture.coe.fr/ecml>

ERIC, Clearinghouse on Languages and Linguistics: <http://www.cal.org/ericcl>

EUROCALL, European Association for Computer Assisted Language Learning: <http://www.eurocall.org/>

EUROCLIC, The European Network for Plurilingual Education: <http://www.euroclic.net/>

Europakommissionen, EU's handlingsprogram for sprog m.v.:

<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

Europarådet: <http://www.culture.coe.int/lang> og <http://culture.coe.int/portfolio>

The European Label: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/language-label.html>

EURYDICE, EU's dokumentationsnetværk om uddannelse: <http://www.eurydice.org>

I*EARN, skoleprojekt med ca. 4000 skoler i hen ved 95 lande: www.iearn.org

IFS, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung Marburg, EU-Dokumentationscenter: <http://www.uni-marburg.de/ifs/>

INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

International Tandem Network. Language Learning in Tandempartnerships: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>

Kidlink, telekommunikationsnet for børn i ca. 114 lande: www.kidlink.org.

Lingu@net Europa: <http://www.linguanet-europa.org/y2/>

MLC, Modern Language Center, Toronto, Canada; University of Toronto: <http://www.oise.utoronto.ca/MLC/>

NCBE, National Clearinghouse for Bilingual Education, George Washington University, Washington D.C.: <http://www.ncbe.gwu.edu/>

NFLRC, National Foreign Language Resource Center, University of Hawaii at Manoa: <http://nflrc.hawaii.edu/nflrc-home.cfm>

NCELTR, National Centre for English Teaching and Research, Sydney, University of Macquarie: <http://www.nceltr.mq.edu.au/home.htm>

NORDBAS, database over nordisk forskning vedrørende sprogudvikling og -undervisning i og på modersmål og andetsprog for børn og voksne indvandrere: <http://www.nifin.helsinki.fi/nordbas/index.htm>

NOTIFA, nordiske tidskrifter for fremmed- og andetsprogs pædagogik: <http://www.dpb.dpu.dk/notifa/>

RELC, Seamo Regional Language Centre, Singapore: <http://www.relc.org.sg>

Sprogforum: www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/

Uc2, Udviklingscenteret for undervisning og uddannelse af tosprogede børn, unge og voksne: <http://www.uc2.dk>

Undervisningsministeriets hjemmeside „Klare mål“: <http://klaremal.hugin58.net.uni-c.dk/>

White Paper: EU om uddannelse i Europa: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/report.pdf/>

Bidragydere

Kirsten M. Anttila

Læreruddannet og cand.pæd. i engelsk. Lærer i Fredensborg-Humblebæk kommune og pæd. konsulent ved Danmarks Pædagogiske Universitet med hovedområdet anvendelse af IT i internationale samarbejdsprojekter. I en toårig periode lærer og sprogkonsulent i Tanzania. Fra 1987 dansk koordinator i European Schools Project. Deltager i flere EU-støttede projekter, om udvikling af efteruddannelseskurser i internationalt samarbejde fra 2001 koordinator i et Danida-støttet projekt om samarbejde mellem danske og afrikanske skoler, *Youth meeting Youth*. Formand for Nordsjællands Sproglærerforening gennem en halv snes år.

Aase Brick-Hansen

Læreruddannet og cand. pæd. i engelsk. Arbejder som lærer og skolekonsulent for fremmedsprog i Brøndby kommune. I en mangeårig periode medlem af fagudvalg for engelsk under foreningen Sprogsam, nu Sproglærerforeningen; senere formand for foreningen. Timelærer ved Danmarks Pædagogiske Universitet; medlem af Undervisningsministeriets opgaveudvalg for engelsk, tidligere medlem af læseplansudvalg og udvalg til udarbejdelse af klare mål for engelskundervingen. Forfatter-virksomhed, især lærebøger til engelsk.

Merete Engel

Læreruddannet. Efter en periode som lærer skolekonsulent for tysk og engelsk i Høje Taastrup kommune og derefter skolekonsulent for tosprogede elever i samme kommune. I en fireårig periode formand for foreningen Sprogsam, nu Sproglærerforeningen, og senere formand for tysk fagudvalg under Sprogsam. Nu medredaktør af foreningens tidsskrift „Sproglæreren“. Ligeledes redaktør af „UFE-nyt“-tema, tidsskrift for undervisere af tosprogede elever. Har udgivet lærebøger til tysk og udgiver fortsat lærebøger til tosprogede elever. Er freelance konsulent for Haases forlag.

Annette S. Gregersen

Læreruddannet og cand. pæd. fransk; lektor på Haslev seminarium med fagene fransk, Skolen i samfundet og almen didaktik samt leder af internationalt kontor; forestår tillige udviklingsarbejder i interkulturel kompetence. Formand for seminarierfraktionen i Fransk lærerforeningen og for lektorbedømmelsesudvalg i fransk i seminarieregi. Lærebogsforfatter og instruktørvirksomhed vedr. fransk i folkeskolen. 1990-98 tilknyttet Undervisningsministeriet som medlem af opgaveudvalget for de skriftlige og mundtlige prøver i fransk og 1994-98 fagkonsulent i fransk. Ansvarshavende redaktør for „Sproglæreren“.

Keld Grinder-Hansen

Keld Grinder-Hansen f.1959, cand.mag. i historie og etnologi. Ph.d. 1996 på en afhandling om højmiddelalderens møntøkonomi. Var i perioden 1987-96 museumsinspektør på Nationalmuseet. Fra 1997 chef for Dansk Skolemuseum og samtidig ekstern lektor på Historisk Institut, Københavns Universitet. Har skrevet bøger og artikler om middelalderens historie, specielt om økonomiske og møntmæssige problemstillinger, om rejsens kulturhistorie og om skolehistoriske emner.

Michael Herslund

Mag.art. i romansk filologi og dr.phil. fra Københavns Universitet. Adjunkt og lektor i fransk ved universiteterne i København og Trondheim, fra 1987 professor i fransk ved Handelshøjskolen i København. Af eksterne funktioner kan nævnes konsulentvirksomhed vedr. fremmedsprog ved Danmarks Nationalleksikon og medlemskab af Statens humanistiske Forskningsråd 1995-2000; fra 1999 som rådets formand. Medlem af Videnskabernes Selskab fra 1995. Medredaktør af forskellige videnskabelige tidsskrifter, bl.a. *Revue Romane*. Forfattervirksomhed inden for romansk og almen lingvistik; tillige artikler om sprogpolitik.

Signe Holm-Larsen

Læreruddannet og cand. pæd. i fransk. Har arbejdet som lærer, skolevejleder, skoleinspektør og skoledirektør; 1994-2001 redaktør for sprog, pædagogik og håndværkshistorie ved Danmarks Nationalleksikon. Har som fagkonsulent i Undervisningsministeriet for latin og fransk også været tilknyttet afdelingen for folkeskolens afsluttende prøver. I en treårig periode formand for Sprogsam. Har udgivet lærebøger i fransk og latin samt bøger om almenpædagogiske emner. Tillige

forsknings-, kursus- og konsulentvirksomhed om undervisning og kommunikation mv. Redaktør for fag- og temabøger ved Kroghs Forlag.

Anne Holmen

Cand.mag. i engelsk og lingvistik og ph.d. med afhandling om unge tosprogedes tilegnelse af dansk som andetsprog. Har været lektor i fremmedsprogspædagogik på Københavns Universitet og er nu professor i dansk som andetsprog og tosprogethed på Danmarks Pædagogiske Universitet. Er medredaktør på Sprogforum, Nydanske Studier og Københavnerstudier i tosprogethed. Har deltaget i en række ministerielle udvalg om dansk som andetsprog og undervisning af tosprogede elever på alle trin af uddannelsessystemet.

Christine Høstbo

Cand. techn. soc. fra Roskilde Universitetscenter; projektleder i Baltisk Udviklings Sekretariat med organisering af efteruddannelse og træningskurser for voksne i de baltiske lande, kulturattaché og stedfortrædende permanent delegeret ved UNESCO-delegationen i Paris 1996-98. Siden 1994 fuldmægtig i Undervisningsministeriet, i dag i det internationale område med ansvar for dele af EU's mobilitetsprogrammer, Europarådet, FN og andre internationale opgaver, herunder national koordinator for Det Europæiske Sprogår 2001. Medlem af Europarådets komité for uddannelse, af komitéen for de videregående uddannelser og af EU's Sokrates Programkomité.

Ingelise Jensen

Læreruddannet med sidefagseksamen i engelsk fra Syddansk Universitet i Odense; fra 1999 lektor i engelsk ved Jelling Seminarium. Har som folkeskolelærer arbejdet med bl.a. tværfaglige projekter og holddannelser; alt med faget engelsk som udgangspunkt. Fra 1983 skolebibliotekar og regional anmelder af bl.a. faglitteratur og undervisningsmaterialer med fokus på materialer til engelsktalende lande. Deltager i et Comenius-projekt om tidlig begynderundervisning i engelsk.

Birgit Kastberg

Cand. mag. og merkonom, lektor på Helsing Gymnasium med fagene tysk, spansk og idræt. Siden 1983 arbejde med integration af IT i sprogundervisningen. I en ni-årig periode skolens internationale koordinator. Medlem af styrelsen for Tysklærerforeningen for gymnasiet og hf fra 1990, fra 1998 formand. Medarrangør af kon-

ferencer om tyskfagets stilling og profil og af fælleskurser for alle skoleformer. IT-instruktør. Medudgiver af computerprogrammer og lærebøger og medredaktør af tyskfagets hjemmeside.

Åse Højlund Nielsen

Cand.mag. i historie og middelalderarkæologi, med speciale inden for skole- og uddannelseshistorie i 1700-1800-tallet. Tidligere ekstern lektor på Center for Kvinde- og Kønsforskning, Københavns Universitet. Har bl.a. arbejdet med fremmedsprogundervisningens historie i private drenge- og pigeskoler i Danmark i 1700-til 1800-tallet, set i et kønshistorisk perspektiv. Fra 1999 museumsinspektør på Dansk Skolemuseum, med ansvar for genstandssamlingen og for diverse særudstillinger og formidlingsprojekter. Har bl.a. skrevet om historieundervisningen i folkeskolen omkring 1900 og om vestindiske elever i danske skoler.

Svend Aage Outzen

Læreruddannet, cand. mag. i tysk og latin, studielector. Lektor ved Blaagaard Statsseminarium og studievejleder ved HF. Har desuden undervist ved Københavns skolevæsen, Vesterbros Studenterkursus, Københavns Universitet, oplysningsforbundene, VUC og Folkeuniversitetet. Aktiv i faglige sammenhænge inden for latin i bl. a. Latinsk Samarbejdskomité og Latinlærerforeningen og inden for tysk i Seminarernes Tysklærerforening. Forfattervirksomhed med lærebøger i latin og tysk. I en seksårig periode formand for Latinsk Fagudvalg under Sprogsum.

Niels Plischewski

Læreruddannet og cand. pæd. i tysk. Undervisning ved Statens pædagogiske Forsøgscenter og Danmarks Lærerrhøjskole. Arbejder som undervisningskonsulent i Undervisningsministeriet med ansvar for folkeskolens afsluttende prøver; inspektør ved Europaskolerne. Tidligere fagkonsulent i tysk, fransk og latin. Forfattervirksomhed om tyskundervisning og almenpædagogiske emner, herunder læseplansarbejde og udformning af klare mål i folkeskolens fagrække.

Elsebeth Rise

Læreruddannet og cand.pæd. i tysk; fagreferent for fremmedsprog og forskningsbibliotekar på Statens Pædagogiske Studiesamling, nu Danmarks Pædagogiske Bibliotek haft fremmedsprog som speciale. Daglig leder af EU Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på DPB. Redaktør af Tvær-

sproglige Blade og Sprogforum (ansvarsh.). Artikler i „Sprogforum“, „Sproglæren“, „Tværsproglige Blade“ og „Uddannelse“ mv. Informationsformidling om literatursøgning samt medlem af unit-credit- og af FIF-gruppen.

Vagn Skovgaard-Petersen

Cand.mag. i historie og latin. Har undervist ved Krebs' Skole, Rødovre Statsskole og Københavns Universitet. Professor ved Danmarks Lærerhøjskole med skole- og uddannelseshistorie som særligt område 1980-1999. Formand for Selskabet for Dansk Skolehistorie 1976-2001 og mangeårig (med)redaktør af selskabets årbog *Uddannelseshistorie*. Har tillige medvirket i en række ministerielle udvalg, bl.a. vedr. historieundervisning og undervisningsmidler. Af den mangesidige forfattervirksomhed skal her nævnes disputatsen fra 1976 *Dannelse og demokrati. Fra latin- til højere almenskole*. Konsulent i pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon.

Chr. Gorm Tortzen

Cand.mag. i græsk, latin, og oldtidskundskab; lektor ved Helsingør Gymnasium og ekstern lektor i klassisk filologi ved Københavns Universitet; forfatter til et lærebogssystem i oldgræsk og medforfatter til et tilsvarende system i latin; har tillige oversat græske klassikere og Ole Rømers latinske afhandlinger og korrespondance; 1991-2001 fagkonsulent i de klassiske sprog og antikkens mytologi ved Danmarks Nationalleksikon.

FORFATTERE:

KIRSTEN M. ANTTILA
AASE BRICK-HANSEN
MERETE ENGEL
ANNETTE S. GREGERSEN
KELD GRINDER-HANSEN
MICHAEL HERSLUND
ANNE HOLMEN
SIGNE HOLM-LARSEN

CHRISTINE HØSTBO
INGELISE JENSEN
BIRGIT KASTBERG
ÅSE HØJLUND NIELSEN
SVEND AAGE OUTZEN
NIELS PLISCHEWSKI
ELSEBETH RISE
VAGN SKOVGAARD-PETERSEN
CHR. GORM TORTZEN

Fremmedsprogsundervisning i den danske skole fortæller i 18 artikler om, hvordan dansk fremmedsprogsundervisning er blevet til, hvordan den ser ud i dag, og hvilke forventninger fagfolk nærer til fremtiden for både moderne og klassiske sprog.

Ideen om at gøre status over dansk fremmedsprogsundervisning er udsprunget af det Europæiske Sprogår 2001 – det projekt, hvormed Europarådet og EU har sat fokus på betydningen af, at vi i Europa har et godt kendskab til hinandens sprog. Dansk Skolemuseum har i denne anledning etableret særudstillingen *Vore fælles sprog – sprog som interkulturelt værktøj før og nu* i perioden december 2001 – februar 2002.

Med denne bog, som udgives i tilslutning til udstillingen, har museet ønsket at fastholde og uddybe udstillingens tema ved at bede forfatterkredsen fortælle om de vilkår, der har sat et afgørende præg på udviklingen inden for dansk sprogundervisning, ikke alene i folkeskolen, men også på øvrige niveauer i uddannelsessystemet.

ISBN 87-624-0298-6



9 788762 402980

