

**Almen sprogforståelse – Stx**  
**Vejledning / Råd og vink**  
*Afdelingen for gymnasiale uddannelser 2010*

*Alle bestemmelser, der er bindende for undervisningen og prøverne i de gymnasiale uddannelser, findes i uddannelseslovene og de tilhørende bekendtgørelser, herunder læreplanerne. Denne Vejledning/Råd og vink indeholder forklarende kommentarer til nogle af disse bestemmelser, men indfører ikke nye bindende krav. Desuden gives eksempler på god praksis samt anbefalinger og inspiration, og den udgør dermed et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Citater fra læreplanen er anført i kursiv.*

*For paradigmatiske eksempler på undervisningsforløb henvises til siden for Almen Sprogforståelse på emu.dk, <http://www.emu.dk/gym/fag/st/uvm/fagkonsulenten.html>.*

---

<b>1. IDENTITET OG FORMÅL</b>	<b>2</b>
<b>2. FAGLIGE MÅL OG FAGLIGT INDHOLD</b>	<b>2</b>
2.1 Faglige mål	2
2.2 Kernestof	3
<b>3. TILRETTELÆGGELSE – GENERELT</b>	<b>16</b>
3.1. Elevforudsætninger	16
3.2 Didaktiske principper	17
3.3 Arbejdsformer og didaktiske tilgange	18
3.4 Sammenhæng mellem elementerne i almen sprogforståelse	19
3.5 Progression	20
3.6 It	21
<b>4. EVALUERING</b>	<b>21</b>
<i>Løbende evaluering</i>	21
<i>Afsluttende evaluering</i>	22

## 1. Identitet og formål

Almen sprogforståelse er et forløb og ikke et fag, der på egen hånd håndterer og afslutter indarbejdelsen af bestemte stofområder og kompetencemål. Almen sprogforståelse får sin egentlige funktion ved at befrugte alle de efterfølgende sproglige og sprogligrelaterede fag. Det er på denne baggrund, man skal forstå det spektrum af problemstillinger, som læreplanen indeholder.

Det gælder således hele spektret af stofområder, at de først får deres egentlige værdi ved at blive brugt i faglige sammenhænge siden hen, mest oplagt i dansk og fremmedsprogene, men i et videre perspektiv overalt, hvor egenskaber ved tekster og formuleringer spiller en rolle.

Forløbet i almen sprogforståelse kan ikke færdiggøre arbejdet med sproglig bevidsthed og analysefærdighed en gang for alle. Forløbet forudsætter, at der arbejdes videre i de involverede fag med det nye sproglige grundlag, og at eleverne hele tiden er bevidste om, hvordan det spiller ind både i deres egen praksis og i deres analysefærdighed.

De faglige mål skal ses i dette lys. Almen sprogforståelse lægger op til samarbejde mellem sprogfagene og til en stadig opfølgning i de øvrige fag, og begge disse forhold fortsætter gennem hele gymnasieforløbet.

## 2. Faglige mål og fagligt indhold

### 2.1 Faglige mål

Overordnet har forløbet i Almen sprogforståelse introducerende karakter ("*basis for det sproglige arbejde i det Almene gymnasium*" (1.1)).

Det viser sig bl.a. ved, at læringsmålene fortrinsvis befinder sig på videns- og færdighedsniveau (2.1: "*kendskab til overordnede træk af latinsk ordforråd*", "*elementært kendskab til sociolingvistik*", "*kendskab til sproglige læringsstrategier*", "*gennemføre en syntaktisk analyse af en helsætning*" og 2.2: "*analysefærdighed*"), samt at forløbet fortrinsvis fokuserer på den eksplicitte sproglige viden, der er fælles fundament for sprogfagene.

De faglige mål indbefatter dog også krav på højere taksonomiske niveauer. I forbindelse med latin-delen er kravene på vidensniveau således koblet sammen og udvidet med krav på anvendelsesniveau (2.1, "pind" 4 og 5: "*anvende deres viden om latin... at redegøre for ordforråd*" og "*anvende viden om latin.... belyse sammenhænge mellem sprog og kultur*".)

Det samme er tilfældet i de dele af forløbet, der berører den pragmatiske sprogbeskrivelse (jf. de to sidste "pinde" i 2.1), der dog adskiller sig fra de foregående, ved at målet er, at den viden, eleverne erhverver, ikke skal anvendes til redegørelse, men til at kvalificere deres aktive sproglige handlinger (anvende genreviden til at "*udtrykke sig*" og anvende viden om sprognormer til at "*begå sig i national og international sammenhæng*"). Man kan her tale om egentlige kompetencemål, i den forstand at eleverne skal kunne frigøre den viden, de har erhvervet i én kontekst, og anvende den aktivt i en anden.

Der tales i læreplanen om sprogets kategorier. Hermed menes sproget som struktur (grammatik), som indhold (semantik) og som praksis (sprog som handling) med tilhørende underkategorier, grammatiske og semantiske kategorier samt sproghandlingskategorier.

Eleverne skal kunne belyse forskelle mellem de sprog, de møder i gymnasiet. Heri ligger implicit, at de også skal have blik for sprogenes fælles træk. Under dette mål hører fx forskellen på analytiske og syntetiske sprog og på kasusprog og positionssprog. Fælles træk kan fx dreje sig om ordforrådet.

Eleverne skal kunne belyse sammenhængen mellem sprog og kultur. Dvs. at forståelsen af ord og begreber er knyttet til den kulturelle kontekst, de optræder i. Problemstillingen kommer fx tydeligt til udtryk i en oversættelsessammenhæng. Samtidig er sproget også et erkendelsesmiddel, og indholdet i de begreber, vi anvender, har derfor betydning for vores omverdenserkendelse.

Eleverne skal kunne anvende viden om sproglige genrer og sproghandlinger. Målet forudsætter hos eleverne bevidsthed og opmærksomhed om sproglige og indholdsmæssige træk, som er karakteristiske for genrerne, og evne til at udnytte denne bevidsthed og opmærksomhed, både når de selv er sprogbrugere, og når de fortolker tekster.

Sprognormer: Hermed menes bl.a. bevidsthed om forskelle på tale- og skriftsprog, privat og offentligt sprog, rigssprog og dialekt, og når der tales om at begå sig i en international sammenhæng, tales der om den interkulturelle kompetence, som knytter sig til de sproglige ytringer.

At de faglige mål for de enkelte elementer i almen sprogforståelse ligger på forskellige niveauer, vil naturligt afspejle sig i arbejdsformerne.

## **2.2 Kernestof**

Kernestoffet i almen sprogforståelse er kernestof i alle sprogfag. Det skal derfor medtænkes i forløbet, at eleverne skal opleve sammenhæng i den sproglige undervisning. Derfor er det vigtigt, at der benyttes den samme terminologi om de samme fænomener i de forskellige sprogfag. Terminologien tager for den sproglige analyses vedkommende udgangspunkt i Dansk Sprognævns anbefalinger.

## **2.3 Uddybende om kernestoffet i almen sprogforståelse**

Almen Sprogforståelse består af en almen del og en latindel, som gensidigt støtter hinanden. Det anbefales derfor, at forløbet tilrettelægges, sådan at det fremstår som en helhed og ikke som adskilte minikurser i fx grammatik og latin.

Timerammen er samlet mindst 45 timer. De faglige mål i hhv. latindelen og den almene del kan ikke opfyldes med mindre hver del tildeles mindst 15 timer.

Forløbet kan tilrettelægges på mange måder, og den enkelte skole har naturligvis frihed til at strukturere forløbet, sådan som man finder det mest hensigtsmæssigt. Følgende overvejelser er derfor netop vejledende.

### **Kernestoffets delelementer**

Det vil ofte være hensigtsmæssigt at indlede forløbet med en kort introduktion, som giver nogle grundlæggende begreber om sprog, som kan udnyttes i samtlige efterfølgende underforløb. Man bør således ikke fokusere på grammatisk struktur, før det er præciseret, at det kun er én indfaldsvinkel til sprog; tale og skrift samt udtryk og indhold er grundbegreber, som har betydning for forståelsen både af grammatisk kompleksitet og af latindelen, osv.

Heri ligger også en opfordring til at motivere grammatikdelen for eleverne ved at præsentere den som en del af en større helhed – og dermed som en indfaldsvinkel til analyse af tekster og sprogbrug. I mange sprogligt lidt mere komplekse tekster er forståelse af strukturtrækkene en forudsæt-

ning for at forstå, hvordan tekstens kommunikative virkning kommer i stand, og derved vil grammatikken fra starten kunne indsættes i en funktionel ramme.

Grammatikdelen begynder mest hensigtsmæssigt, før latindelen begynder, fordi de grundlæggende grammatiske begreber nemmest indføres med reference til modersmålet. Senere kan grammatikken indøves og uddybes i latindelen.

Sociolingvistikken bør starte, efter at den basale grammatik og udtrykssiden er gennemgået, fordi man ikke kan gøre rede for sproglig variation, uden at eleverne har et basalt begreb om, hvordan sproglige strukturer og udtryk ser ud.

Sprog og læring bør ligge, efter at den basale grammatikdel er gennemgået, fordi den bl.a. rummer en refleksion over, hvilke strategier eleverne kan anvende i forbindelse med et sprogindlæringsforløb.

Formålet med Almen Sprogforståelse og tilrettelæggelsen af forløbet afspejler en dobbelthed, der kan beskrives som følger: For at forløbet kan opnå sit formål som introduktion til sproglige fag og studieretninger, skal det have en åbenhed, der peger frem imod en mangfoldighed af muligheder, som skal være præget af de ansvarlige læreres egne (forskellige) ideer. Men for at det kan styrke elevernes teoretiske sprogforståelse og samspillet mellem sprogene, anbefales en *hård kerne*, som både elever og lærere viderefører i samtlige berørte fag, så hver lærer på hvert trin undgår at skulle begynde forfra med at forklare de grundlæggende sproglige begreber. Her følger en oversigt over det stof, som følger af læreplanens faglige mål og kernestof. Der kommer først en kort redegørelse for det teoretiske indhold, derefter et spørgsmål, man kunne stille ved forløbets afslutning, og endelig eksempler på svar. Nøglebegreberne står med fed skrift.

## A. Introduktion

### *Hvad er sprog?*

Sprog er ikke én velafgrænset størrelse, men en mangfoldighed af delvis sammenhængende, delvis forskellige størrelser. Tre af dem er **praksis**, **struktur** og **begrebsverden**. Sprog som **praksis** (nærmere udfoldet i punkt A. 3 om Sprog som praksis og genrer) omfatter alle begivenheder for midlet af sprog (fra skænderier til lovgivning). Sprog som **struktur** omfatter alle dele og relationer, som man kan opdele sproglige ytringer i (fra konsonanter til ledsætninger). Sprog som **begrebsverden** omhandler de kategorier, man opdeler virkeligheden i, fx ved at benævne samme person som kvinde, som dansker eller som faldskærmsudspringer: Hvert begreb er en forskellig måde at generalisere og sammenfatte på. Kulturelt variable begreber som 'ære' og 'pligt' kan bruges som eksempel på sammenhængen mellem begrebsverden og kulturel identitet.

Spørgsmål: Mor til barn, der tegner på tapetet: *Fjern det svineri!* Beskriv dette sproglige eksempel som praksis, struktur og begreber (én karakteristik fra hvert område er nok!)

[Den centrale form for **praksis** der formidles af sprog, er dagligt samliv mellem nærtstående, herunder forældre og børn; blandt de **struktur**-elementer, der anvendes, er et verbum, et pronomen og et substantiv; moderen bruger **begrebet** 'svineri' (i stedet for f.eks. begrebet 'kunst') om det, barnet har lavet, og grupperer det dermed sammen med pletter på tøjet og spildt juice]

### *Opfølgning i andre fag*

Praksisdimensionen kan følges op i dansk ved diskussion af tekster fra forskellige hverdagsgenrer. Begrebsdimensionen kan følges op i andre fag, idet man anskuer læring som udvidelse af begrebs-

apparatet: 'kilde', 'levn' og 'beretning' i historie; 'genotype' og 'fænotype' i biologi, 'ligning' og 'konstant' i matematik osv. Herved kan man forfølge den pointe, at tilegnelse af viden, uanset hvilket fag der er tale om, også indebærer tilegnelse af det sprog, som indkoder den relevante viden.

### *Tale- og skriftsprog*

Tale og skrift er forskellige udtryksmedier (lydligt, hhv. visuelt), der hører sammen med forskellige former for praksis. **Skriftsprog** hører sammen med forskellige former for afstand og er afledt og sekundært i forhold til **talesprog**, som bruges i den nære og umiddelbare kommunikation og er det eneste, alle folkeslag har. Færdighed i skriftsprog er nødvendigt for at være sprogligt kompetent, når opgavens løsning kræver, at man kan kommunikere på den relevante afstand, f.eks. i forbindelse med jobansøgninger.

Spørgsmål: Illustrer den centrale forskel mellem tale og skrift i relation til følgende to sproglige formuleringer: (A) *Hør lige den her* (B) *Nærmere stillingsbeskrivelse følger*.

[*Hør lige den her* kan kun forstås, når man er til stede samtidig, og vil ikke kunne fungere, hvis parterne er adskilt af tid og sted; *nærmere stillingsbeskrivelse følger* lyder som en del af et ansættelsesforløb, og som udgangspunkt er der en afstand mellem de mulige ansøgere og firmaet, der ikke gør det praktisk med direkte samtale mellem parterne på dette stadium]

Opfølgning i dansk og andre (især sprog-)fag: Eksempler på formuleringer der viser forskellen på hvad der hører hjemme i skrift og tale (evt. taget fra skriftlige opgavebesvarelser i skolesammenhæng); sammentrækninger i engelsk, m.v.

### *Sprog som praksis og genrer*

Sprog som praksis åbner for mange forskellige typer af **sproghandlinger**, fra deltagelse i samtaler som den mest oprindelige via løfter og invitationer som nogle mere specielle og over til rituelle og formelle handlinger som navngivning og testamente-skrivning. Begrebet **sproghandling** understreger, at sprog ikke kalkulerer virkeligheden af, men griber ind i den: *Jeg lover at komme* beskriver ikke situationen, men ændrer den: fra nu af er man forpligtet.

Der findes en række opdelinger i forskellige typer af sproghandlinger; en central sondring går mellem konstaterende sproghandlinger, dvs. påstande om hvad der er tilfældet ('toget er kørt'), og (handlings)regulerende sproghandlinger, dvs. ordrer, opfordringer, henstillinger osv. ('Kom ind!').

Hvis man går fra den enkelte handling til generelle typer af praksis, kan man inddele i **genrer** (= 'slags'). Begrebet forbindes traditionelt mest med **skriftsprog**, hvor det betegner teksttyper, især inden for **fiktion** (dvs. tekster som bygger deres egen verden op i stedet for at begrænse sig til at knytte an til størrelser, der eksisterer uden for teksten), fx roman, digt, tragedie; men det bruges om alle slags praksis, også dagligdags genrer som vittigheder og anekdoter.

Spørgsmål: Beskriv følgende sprogstumper ud fra et genre- og sproghandlingssynspunkt: (1) *Kog pastaen efter anvisningerne på pakken* (2) *Der var engang en konge og en dronning*.

[(1) Sproghandlingen er regulerende, hvilket viser sig ved brugen af imperativ, og genren er opskrift eller brugsanvisning, som er defineret ved de roller, som hhv. afsender og modtager tildeles. (2) Formuleringen signalerer en bestemt **genre** indenfor **fiktion**, nemlig 'eventyr'; og indenfor teksten udgør den den første introduktion].

Opfølgning i dansk:

Med til danskfagets kernestofområde hører ”mundtlige og skriftlige udtryksformer og genrer”. Uanset hvornår dansklæreren vælger at introducere dette område, vil dette kunne ske med henvisning til genrerens forankring i sprogets praksis- og handlingsdimension, som er gennemgået i den første del af forløbet i almen sprogforståelse.

*Udtrykssiden*

**Udtrykssiden** er det håndgribelige middel til at overføre det mindre håndgribelige indhold. Det kan være hørbart (tale) eller synligt (skrift), og kan analyseres ned til enheder, der er så små, at de ikke i sig selv har noget indhold, men bruges til at skelne mellem udtryk med forskelligt indhold. Blandt sådanne enheder er **fonemer/grafemer**, svarende til ’bogstaver’ som f/v, der i dansk f.eks. adskiller *vin* fra *fin*. Hvad der er betydningsadskillende, er forskelligt fra skrift til tale (jf. såkaldte ’stumme’ bogstaver, som *h* i *hvad* i rigsdansk), og fra sprog til sprog (på engelsk, men ikke på dansk, bruges forskellen mellem stemt og ustemt s til at skille betydninger ad, jf. *price* overfor *prize*).

Spørgsmål: Hvorfor har danskere problemer med at høre forskel på *duck* og *dock*?

[fordi de to vokallyde er hver sit **fonem** på engelsk, men dækkes af det samme fonem på dansk, jf. lyden i *dok*]

Opfølgning: I dansk: Gennemgang forskellige udtaler af ’samme’ sproglige udtryk med samme indhold (Færge= [færwe]/[fao]).

I engelsk og andre fremmedsprog: Gennemgang af hyppige udtalefejl i engelsk med kontrastiv baggrund.

*Indholdssiden, herunder konnotation (ladning)*

**Indholdssiden** er alt, hvad udtrykssiden indkoder. Blandt dette foruden **begrebsmæssig** betydning (se ovenfor), også kaldet ’denotativ’ betydning, har sprogets indholdsside en ekstra dimension, som kaldes **konnotation** (på dansk ’**ladning**’). **Konnotation** udtrykker, hvordan den talende opfatter situationen og de ting, der tales om. Situationstyper afspejles sprogligt set i en skala af **stillejer**, der går fra **formel** via neutral til uformel og dagligdags. I sammenhængen *man må ikke \_\_\_\_\_ andres penge* er ’tilegne sig’ formelt, ’tage’ neutralt og ’snuppe’ uformelt – og den situationsopfattelse, som den talende signalerer med sit valg af stilleje, hører med til ytringens konnotation. Blandt almindelige konnotative betydninger er desuden, at ord kan være **positivt** og **negativt** ladet og derved udtrykke talerens holdning (*køter*, *vovse*).

Spørgsmål: Beskriv forskellen på *oldsag* og *antikvit*, *pis* og *urin*.

[begge ord betegner begrebsmæssigt gamle ting, oldsager oprindelig ting helt fra oldtiden; ordet *oldsag* kan i denne præcise betydning bruges neutralt, men vil typisk have en negativ **konnotation/ladning** (udtrykke at en ting er *for gammel*); *antikvit* er typisk neutralt eller positivt ladet om ting, der er værdifulde, netop fordi de er gamle; *urin* tilhører et formelt **stilleje**, mens *pis* er (meget) uformelt].

Opfølgning: Nærlæsning af tekster i dansk og fremmedsprog med henvisning til begrebsmæssige og konnotative (herunder stilistiske) indholdsnuancer, der udtrykkes

*Sproghistorie*

Dansk er et indoeuropæisk sprog, og dermed menes, at dansk har samme oprindelse som mange andre sprog, der tales i Europa og Indien. Dansk - især den del af ordforrådet, der betegnes som

**arveord** – har således mange træk fælles med andre indoeuropæiske sprog. Det skønnes, at omkring halvdelen af jordens befolkning taler et indoeuropæisk sprog. Latin er også et indoeuropæisk sprog, og af latin har alle de romanske sprog udviklet sig. Dansk hører til den klasse af indoeuropæiske sprog, som man kalder de germanske, og det betyder, at arveordene bl.a. lydligt minder mest om arveordene på de andre germanske sprog som fx tysk, norsk og svensk.

Ud over arveordene består vor ordskat af **fremmedord**, **låneord** og **oversættelseslån**. De fleste af disse ord stammer fra latin og græsk, men ofte har vi fået dem gennem et andet sprog. Princippet er, at vi låner flest ord fra de kulturer, som på et givet tidspunkt øver størst indflydelse på vor egen. Vi har således fået mange ord gennem fransk, tysk og, for tiden, amerikansk-engelsk.

Indoeuropæiske ord, der på latin begynder med p, begynder på germansk med f. Når pater hedder Vater, father eller fader på germansk, viser det, at vi har med et arveord at gøre. Når pels begynder med p ligesom det latinske pellis (over pellicea) kan vi se, at det er et latinsk låneord (dvs. et for-dansket fremmedord) jf. også post af postis og pensel af peniculus (en lille børste, egl. diminutiv til penis). Patriot er derimod et fremmedord, det begynder med p, og det har et ”udansk” tryk (på sidste stavelse). Når ordet national for tiden er ved at ændre tryk fra sidste til første, viser det, at ordet er ved at udvikle sig fra fremmedord til låneord.

Særlig interessant er oversættelseslånene. Dermed menes ord, der er dannet ved oversættelse af ord fra et andet sprog. Således er det moderne ord television (en såkaldt hybrid, idet første del tele- er græsk og anden del -vision er latin) på tysk blevet til oversættelseslånet Fernsehen, hvorfra vi har fået oversættelseslånet, fjernsyn. Af det latinske præjudicium er ordet fordom dannet, og contradictio er blevet til modsigelse, impressio til indtryk og expressio til udtryk, scientia til viden(skab) og conscientia til samvittighed.

Opfølgning: Sproghistorie er i dansk en mulig indfaldsvinkel til at tage spørgsmålet om nabosprog og slægtskabet mellem dansk, norsk og svensk op, med de mest iøjnefaldende lydforskelle. En anden mulighed er at lade eleverne gennemgå forskellige tekster (fx en del af fx en avisartikel, en faglig tekst eller et brev for fordelingen i forskellige teksttyper af arveord, fremmedord, låneord og oversættelseslån. Arveordene kan overstreges med en farve, og ord fra latin og græsk markeres med en anden overstregningsfarve.

### *Orddannelse*

Mange fremmed- og låneord er dannet efter et bestemt system af forstavelser (**præfikser**), stammer og afledningsendelser (**suffikser**).

Fremmedordet introducere består således af følgende dele, der alle er latinske: præfikset intro: ind, stammen duc: føre og suffikset ere, der viser at ordet er et verbum. På samme måde kan man på dansk danne ordet, indføre. På nogle andre sprog hedder ordet: introduire (fr), introdurre (ita), introducir (sp), introduzieren (ty) og introduce (eng).

Viden om systemet og om de almindeligste latinske og græske præfikser og suffikser er en stor hjælp til at gennemskue betydningen af fremmedord og af gloser på de andre europæiske sprog, som alle danner ord på samme måde.

Spørgsmål: Ordbogsøvelser med gennemgåede eksempler.

## B. Grammatik

Hovedformålene med undervisningen i grammatik er, at eleverne opnår ”færdigheder i sproglig analyse af tekster med præcis brug af den relevante terminologi” (1.2), samt at de kan ”gennemføre analyse af en sætning” (2.1). Grammatikdelen er desuden omfattet af kravet om at ”hele forløbet i almen sprogforståelse er sammenhængende” (3.1).

Det indebærer, at det kan være en god ide hele vejen at have anvendelsesaspektet med i planlægningen og i de didaktiske overvejelser. I modsat fald risikerer man, at grammatikdelen forbliver isoleret og ikke får den forankring i elevernes forståelse, som den er tiltænkt.

Grammatikdelen bevæger sig på følgende analyseniveauer:

- sætningsniveau
- sætningsniveau
- ordklasseniveau
- niveauet for sammensatte led og bestemmelser.

Rækkefølgen er her angivet med udgangspunkt i sætningsniveauet, men man kan selvfølgelig med lige så god ret bytte om på rækkefølgen og begynde med ordklasserne.

### *Syntaks*

I læreplanen er den del af grammatikken, der angår sætningsanalysen, formuleret som krav om, at eleverne skal kunne ”gennemføre en syntaktisk analyse af en sætning” (2.1), og den optræder i kernestoffet som ”grammatisk terminologi og analysefærdighed” (2.2). For at sikre en ensartet terminologi i alle de berørte fag anbefales derfor disse betegnelser, når de inddrages i undervisningen.

### *Overordnet*

Syntaks

Nexus

Kongruens

### *Sætninger*

Helsætning

Helsætningsrest eller hovedsætning

Ledsætning

Sideordning og underordning

### *Led*

Verbal

Subjekt

Prædikat (til subjekt og objekt)

Objekt (direkte og indirekte)

Adverbial

Konjunktion

### *Sammensatte led og forbindelser*

Præpositionsforbindelse (præposition og styrelse)

Ordforbindelse med substantivisk kerne og adled



En af de ting, der erfaringsmæssigt volder eleverne problemer i sætningsanalysen, er at skelne mellem sætningskonstruktioner med subjektspredikat og konstruktioner med objekt.

En af vejene til at afhjælpe dette kan være at fokusere på sammenhængen mellem forskellige typer verber (transitive, intransitive og kopula) og bestemte sætningskonstruktioner. En anden at kombinere den mere traditionelle ledanalyse med en enkel udfoldning af sammenhængen mellem semantiske roller (agent, patient, instrument, tid, sted osv.) og sætningsled.

Spørgsmål: Analyser følgende helsætninger:

- 1) Identificer de enkelte sætninger, og bestem, hvad der er hovedsætning(er), og hvad der er ledsætning(er).
- 2) Find og benævn sætningsleddene i de enkelte sætninger, og bestem ledsætningens funktion i forhold til den overordnede sætning. Er den et selvstændigt led eller en del af et led, og da hvilket?
- 3) Identificer de sammensatte led og forbindelser; analyser præpositionsforbindelser i præpositioner og styrelser, og analyser sammensatte substantiviske led i kerneled og adled.
- 4) Bestem, hvilke ordklasser der er materiale for de enkelte led.

Eksempler:

- 1) *Nede i gården sidder en lille, hjemløs kattekillling.*
- 2) *Den gamle dame(,) der bor på første sal, ser den.*
- 3) *Hun finder en dåse kattemad og giver katten den.*
- 4) *Så ser den rødhårede dreng i stuelejligheden(,) at den gamle hankat kommer.*
- 5) *Den elsker at slås(,) og killingen lister hurtigt ud af gården.*
- 6) *Snart vil hankatten spise resten af kattemaden.*

At der er anvendt isolerede, konstruerede sætninger i eksemplet, må ikke fortolkes som en opfordring til alene at arbejde på dette grundlag i undervisningen (se også didaktikafsnittet). Sætningerne skal blot give en forestilling om det niveau, der kan forventes for den grammatiske analyse. Nedenfor er eksempel 2 analyseret og skrevet ud, men det er naturligvis ikke tanken, at eleverne skal skrive analysen på denne besværlige måde.

Eksempel 2)

*Sætningsbestemmelse*

*Den gamle dame(,) der bor på første sal, ser den* er en helsætning, der består af hovedsætningen  
*Den gamle dame.... ser den* og ledsætningen *der bor på første sal*.

*Ledanalyse*

*Helsætningen:*

*Den gamle dame(,) der bor på første sal* er subjekt

*ser* er verbal

*den* er direkte objekt

*ledsætningen:*

*der* er subjekt

*bor* er verbal

*på første sal* er adverbial

Ledsætningen er en del af subjektet

### *Sammensatte led og bestemmelser*

Subjektet *Den gamle dame(,) der bor på første sal* er et sammensat led, der består af kernen *dame* og adleddene *Den gamle* og *der bor på første sal*. Det sidste er en ledsætning, der (også) kan analyseres for sig selv.

Adverbialiet i ledsætningen *på første sal* er en præpositionsforbindelse, hvori:

*På* er præpositionen

*Første sal* er styrelsen, der består af kerneleddet *sal* og adleddet *første*.

### *Ordklasser*

*Den* er bestemt artikel

*gamle* er et adjektiv

*dame* er et substantiv

*der* er et pronomen

*bor* er et verbum i præsens

*på* er en præposition

*første* er et adjektiv

*sal* er et substantiv

*er* er et verbum i præsens

*den* er et pronomen

### *Ordklasser*

I forbindelse med arbejdet med ordklasser er målet først og fremmest, at eleverne lærer at *skelne mellem ordklasserne og anvende relevant terminologi til at beskrive dem*. Nyttig er desuden grundlæggende viden om de enkelte *ordklassers indholdsmæssige fællestræk* (fx i omfanget at verber kan udtrykke handlinger, tilstande og processer, og at substantiver kan betegne genstande, levende væsener og begreber), og at ordklasser er *materiale for sætningsleddene*, men ikke identiske med disse. I forbindelse med ordklasserne og deres bøjningsformer arbejdes med følgende begreber:

### *Overordnet:*

Stamme, bøjning, bøjningsendelse

### *Ordklasser og bøjningsformer:*

Verbum (finit og infinit form, person og tal, tempus, modus, aktiv/ passiv, infinitiv, participium)

Substantiv (køn, bestemthed, tal, kasus)

Adjektiv (køn, tal, kasus, komparation)

Præposition

Adverbium

Konjunktion

Pronomen

Langt ind i gymnasieforløbet viser mange elever usikkerhed i ordklassebestemmelsen på en måde, der tyder på, at der ikke er nogen solid forbindelse mellem den term, der anvendes, og det fænomen, der beskrives.

For at ordklasseterminologien kan forankres, kan man fx arbejde med både produktive og receptive opgaver, ligesom det kan være en god ide, at konstruerede eksempler så ofte det er muligt suppleres af arbejde med ordklasser i sammenhængende autentiske tekster. Herved skærpes elevernes bevidsthed om, at der er sammenhæng mellem på den ene side forekomsten af ordklasser og ordformer i en tekst og på den anden side dens genre, den kommunikationssituation den indgår i, og af-

senderens hensigt. Korte genrer kan være en fordel: Fx kan man arbejde med sammenhængen mellem verbalformer, genre og hensigt i en bøn, en opskrift og et sæt ordensregler. Eller med forekomsten af de enkelte ordklasser i et digt og en reklame.

Temaet ordklasser er desuden oplagt til samarbejde mellem flere fag: At en undersøgelse af ordklasserne i en litterær tekst kan være en god indgang til analyse og fortolkning er velprøvet viden; men også mindre oplagte genrer som et afsnit af en lærebog i et naturvidenskabeligt fag, skolens formålserklæring eller dele af skolens hjemmeside kan være oplagt materiale til ordklasserelaterede opgaver.

### C. Sociolingvistik

#### *Standard, prestige og variation*

I alle de **sprogsamfund** (= gruppe, der er fælles om et sprog), som har et centralt politisk magtapparat, er der typisk en bestemt sprogform, som er forbundet med de overordnede, fælles funktioner, og som er næsten enerådende i skriftsproget, mens alle andre former for sprog opfattes som afvigelser. Dette sprog kaldes **standardsprog** (fx 'rigsdansk' i Danmark) og har større prestige end de varianter, der afviger fra det. Standardsprogets prestige ytrer sig i, at det opfattes som mere 'rigtigt', men det betyder ikke, at det i sig selv er mere værdifuldt end andre sprogformer - kun at det er det, man opfatter som det rigtige at bruge som overordnet fællessprog.

Spørgsmål: beskriv forskellen på 'det er bære dæiligt' og 'det er bare dejligt' (opfattet som gengivelsen af to danske udtaler af den samme sætning) [*Det er bare dejligt* er den udtale, som man forbinder med standardsproget, og den har derfor større prestige end *det er bære dæiligt* som er en variant, der ligger uden for standard-sproget].

Opfølgning i dansk: retskrivning over for det ikke officielt eksisterende "rettale"; holdninger til dialekter (børn mobbes ofte når de kommer i en ungdomsuddannelse, hvis den ligger uden for deres lokalområde!); holdninger til lav- og højkøbenhavnsk.

Opfølgning i engelsk: Engelsk prestigeudtale (RP/BBC English/the Queen's English) over for non-standard udtale. *My fair lady* mv.

#### *Norm og individualitet*

Den vigtigste **norm** i sprogsamfundet er den, som er forbundet med **standardsproget**. Derudover er der en række normer, som gælder for brug af stillejer og af lokale varianter, samt normer for bestemte genrer osv. Ingen af disse normer fortæller præcis, hvad man skal gøre som individuel sprogbruger; der er altid valgmuligheder inden for normen, og man kan også vælge muligheder, der ligger uden for normen. Man skal vide, at det har en særlig effekt, hvis man vælger at overtræde en norm (hvad æder dronningen til daglig?). Omvendt har det også en effekt, hvis man altid vælger den mest gængse udtryksmåde (kliché) ('på forkant med udviklingen' osv.). Det hænger også sammen med privat over for offentligt sprog: Sprog brugt i privatlivet forudsætter indforståethed mellem parterne; sprog i offentlig sammenhæng skal kunne fungere, hvor denne indforståethed mangler. En vigtig komponent er **stilleje** (se ovenfor) samt spørgsmålet om at udtrykke sig **eksplicit** (i modsætning til implicit), dvs. at sørge for at få alt det med, som den anden har brug for at vide. Resultatet af den enkeltes måde at placere sig i forhold til de udtryksmuligheder, der er i sprogsamfundet, er et **sprogligt repertoire**.

Spørgsmål:

(1) Du har fået en parkeringsbøde, mens du satte en ældre slægtning af, og siger umiddelbart 'Helt ærlig, det er bare for meget!'. Hvordan kan dette udtrykkes i en henvendelse til færdselspolitiet [Jeg satte den 22/10 kl. 15 min gangbesværede bedstemor af på en vejstrækning, hvor der er parkering forbudt, men ikke stopforbud. Da jeg havde hjulpet hende ud på fortovet og vendte mig om, var der sat et girokort med en bøde ind under mine viskere. Kan politiet mene, det er rigtigt?]

(2) Beskriv følgende sprogbrug: Skal jeg tage en tisprøve med, hr. doktor?  
[normen er at bruge det formelle ord *urin* i en professionel sammenhæng, derfor virker det ubehjælpsomt at bruge ordet *tis*].

Opfølgning i dansk og fremmedsprog: Sprog til hjemmebane og sprog til udebane: Hvordan kan det være, at man har faget 'dansk' i gymnasiet, når man har talt dansk siden man var tre år? Udbygning af begrebsapparatet, udbygning af evnen til at deltage i offentlige modsat private sproglige **praksisser**. Diskussion om sammenhængen mellem social identitet og sproglige valg – om fordelene ved at have et stort sprogligt repertoire – om hvordan den enkelte kan ønske at placere sig i forhold til normerne (enten ved altid at overholde dem, ved altid at overtræde dem, eller noget ind imellem). Argumentationsanalyse og demokratisk debat som genrer/praksisser, der stiller krav om at ens sprog lever op til krav, som andre er med til at fastlægge, ikke kun en selv. Sprogriktighed som en blanding af faste normer og funktionelle krav.

#### *Sprog og nationalitet*

**Nationalsprog** er sprog, hvis sprogsamfund er forbundet med en nation. Dette gælder sproget dansk, og derfor opfatter danskere det som det naturlige, men det er en undtagelse på globalt plan. Selv hvor der findes et dominerende hovedsprog, er der ofte talrige mindretalssprog. Disse kan have officiel status på regionalt plan (med egne skoler osv.). Det typiske er derfor, at man må beherske (mindst) to sprog for at kunne kommunikere effektivt med omverdenen.

Spørgsmål: Hvorfor står bynavne på både catalansk og spansk i den spanske provins Catalonia (Lerida/Lleida)?

[fordi catalansk som regionalt mindretalssprog har officiel status i Catalonien, samtidig med at spansk som nationalt standardsprog også har officiel status i Catalonien]

Opfølgning: Historie om nationalstatens opkomst (inkl. sammenhængen mellem national og demokratisk frigørelse).

#### *Sprog i globaliseringens tidsalder*

Engelsk fungerer som internationalt hjælpesprog i kommunikation mellem forskellige nationer og sprogsamfund. Efterhånden som der bliver flere internationale forbindelser, bliver der flere sammenhænge, hvor man benytter engelsk, og det rejser spørgsmålet om forholdet mellem brugen af lokale sprog og engelsk. I Danmark er der vedtaget en politik om **parallelsproglighed**, dvs. at man ikke skal vælge mellem dansk og engelsk, men beherske begge dele.

Spørgsmål: Hvad kan være grunden til, at Handelshøjskolen i København nu har skiftet navn til *Copenhagen Business School*?

[Med brugen af det engelske navn markerer man sig som deltager i en international snarere end rent dansk kommunikation]

Opfølgning i dansk om engelsk indflydelse, engelsk som virksomhedssprog osv.; om det norske sprogs historie: Hvordan det norske standardsprog blev erstattet af dansk i 500 år, og bestræbelserne på at skabe et nyt.

I andre fremmedsprog kan spørgsmålet om fx 'franglais' og forskellige holdninger til normering i forhold til engelsk ligeledes tages op, herunder det franske akademis normerende rolle i forhold til fransk skriftsprog. I historie og samfundsfag kan diskuteres sprogpolitik i EU.

#### **D. Sprog i læringsammenhæng**

##### *Læringsstrategier*

En **strategi** kan opfattes som en teknik, der kan anvendes dels i tilegnelsen af målsproget, dels i anvendelsen af det. Eksempelvis bruger man forskellige læse- og lyttestrategier afhængigt af konteksten og af formålet med læsningen/lytningen. Den detaljerede forståelse af en tekst kræver fx en anden strategi end den, man anvender, når man læser med henblik på den overordnede forståelse, fx ved informationssøgning og -opsamling.

**Kommunikationsstrategier** er en type strategi, der er frugtbar i en læringsammenhæng, og som kan hjælpe til at få en mundtlig kommunikation på et sprog, man ikke fuldt ud behersker, til at fungere. Dette kan fx ske ved, at den talende kompenserer for et manglende ordforråd ved at finde ordets overbegræb eller et synonym eller ved at forklare det ord eller begreb, han eller hun leder efter. På samme måde, som man ubevidst benytter forskellige **gambitter** på modersmålet, er brug af gambitter også en strategi både i tilegnelsen og i anvendelsen af målsproget. En gambit er et ord, der virker som fyld i en samtale, og som ofte anvendes for at vinde tid, mens man leder efter det rigtige ord. Men gambitten anvendes også i andre sammenhænge, fx til åbning af en dialog (*nå, men / åh, for resten*) til neutral feedback (*aha / netop / det tænkte jeg nok*) til ekspressiv feedback (*det siger du ikke/ åh, nej*) og som modsvar (*joh, men / jamen*). Gambitten sørger for, at samtalen forløber uden pinlige pauser, og den kan informere den talende om, hvad modtagerens reaktion er.

Spørgsmål:

1. Du kan ikke huske et bestemt ord, som du har brug for.

- Find overbegræbet af ordene edderkop, dreng, cykel.
- Beskriv ordene efterår, ørenring, fængsel.
- Eksemplificer toiletartikel, møbel.
- Omformulér kollisionskurs, samfundshjælper.

2. Hvilken strategi er der anvendt i følgende eksempler:

- Det er noget, man sætter i et fotografiapparat (*film* - beskrivelse).
- Drengen er øh.... altså det modsatte af glad (*ked af det* – omformulering).

3a. Vælg et fremmedsprog, og forestil dig, at du har brug for at sige nedenstående ord/udtryk. Du kender ikke ordene på fremmedsproget, og du har ikke adgang til ordbog. Hvad vil du gøre?

- overstregningstusch
- frikadeller
- skraldespand
- ”han er en hård negl”
- blyantspidser
- bestik

- at kede sig (eller kedsomhed?)

3b. Hvilke strategier anvendte du?

4. Understreg gambitterne i følgende sætning:

Hør, hvis du ser din bror, så sig til ham, at han skal ringe til mig. OK, Det er i orden.

### *Sprogsyn*

To sprogsyn har domineret sprogdebatten og opfattelsen af sprogfejl igennem mange år: det **formelle sprogsyn** og det **funktionelle/kommunikative**, hvor det første ser sproget som et system af former og strukturer, der skal læres. Det andet sprogsyn betragter i højere grad sproget som et redskab, der skal bruges i kommunikationssammenhænge, og hvor en forholdsvis korrekt anvendelse af former og strukturer selvfølgelig er nødvendig, men ikke for deres egen skyld. Det første sprogsyn bygger på, at sprogfejl skal undgås, da det er tegn på, at eleven ikke lærer sproget. Endvidere skal fejlene rettes, da andre elever måske kunne lære af dem. Synet på fejl har ændret sig, idet man nu ser på fejlene som udviklingsfejl, dvs. som tegn på, at der foregår en udvikling hos eleven.

Også i denne sammenhæng kan eleven lære om sprogtilegnelse ved at arbejde med øvelser med fejl, hvor forskellige typer af fejl forekommer. Her tænkes bl.a. på overgeneraliseringer, forenklinger, transferfejl o.a. Det er også vigtigt, at eleverne får en forståelse af, at fejl er uundgåelige. De skal lære at turde kaste sig ud i at bruge sproget, men med en bevidsthed om, at det er nødvendigt at arbejde videre med visse typer af fejl for at forbedre såvel præcision som fluency.

Øvelser: Her kan der udleveres lister med fejl, som eleverne kan analysere og derved bevidstgøres om forskellige fejltypen. Eleverne kan også ved at betragte forskellige øvelsestyper (indsættelsesøvelser, oversættelser, øvelser til selvstændig sprogproduktion, rollespil) bringes til at reflektere over, hvilken rolle og hvilken betydning de forskellige øvelser har for deres egen sprogtilegnelse.

### **E. Latindelen**

Latindelen er en integreret del af hele forløbet, og derfor er kernestoffet i latindelen identisk med det kernestof, der er angivet for det samlede forløb. Karakteristisk for arbejdet med kernestoffet i latin er, at der arbejdes på grundlag af latinske tekster.

Læreplanen forudsætter, at eleverne opnår et vist kendskab til latin, og der skal derfor læses korte, lette og tilrettelagte tekster. Med tilrettelagte tekster menes tekster, der enten er adapterede, parafraiserede, konstruerede, eller lette originaltekster, der ved supplerende materiale og oplysninger er tilrettelagt, så de støtter ”forståelsen af sproghistorie, grammatik, ordsammensætninger m.v. i både dansk og fremmedsprog.”

Kernestoffet i latindelen er således med udgangspunkt i læsning af latinske tekster at arbejde med: terminologi, helsætningsanalyse (analysere til bunds), forskelle mellem sprog, sproghistorie, sammenhænge mellem sprog og kultur, sproglige genrer og sproghandlinger, sprognormer. Desuden bidrager latindelen til bevidstheden om forskellige læringsstrategier ved at vise den systematiske tilgang til og omhu med det sproglige arbejde, når sproglig analyse og semantiske felter skal forenes.

I det følgende gives et eksempel på progression i latindelen:

a) Stammer og bøjningsendelser, nominativ, akkusativ og ablativ i 1.-2. bøjning. Disse former er basale. Verber læres kun i 3. person. Indholdet er kulturtypisk ordstof, fx teatret eller sociale for-

hold, fx *villa* og *familia*, der betyder noget andet end eleverne forventer. Her er der anledning til at behandle emnet oversættelsesproblemer: Ord betyder noget bestemt efter den kulturhistoriske kontekst, og de semantiske felter er ikke altid overlappende. På dette punkt bemærker eleverne de første forskelle mellem sprog, der bruger kasus, og sprog, der bruger position til at markere ledfunktion.

b) Præsens og imperfektum, alle personer og tal. Fortsætter stammer og bøjningsendelser, de samme kasus som i a). Tekstens tema kunne være skolen, *schola*, og elevens situation, han/hun møder en boglig kultur.

c) Participler, fordi de spiller en afgørende rolle for de ord, latin har dannet til de moderne europæiske sprog, og relative pronomener i nominativ og akkusativ, bl.a. fordi participier på latin (og tungt moderne sprog) kan varieres med relativsætninger. Teksten vælges, så den viser mange orddannelser fra latin, fx følelser, temperament og fornuft (affekt, intelligens, objektivitet, rationalitet, demens, desperation).

d) Det græske alfabet udleveres til eleverne. Ingen nye grammatiske fænomener, men suffikser som *-tas* og *-tus* og *-tio* indføres. Tekstens indhold er fx om Sokrates eller Aristoteles, der taler med sine disciple om filosofi, *physis*, *demokrateia*, *astrologia* (=astronomi) eller *qualitas* og *quantitas*. Et undertema er græske låneord, fremmedord og oversættelseslån i latin. Det udvides til det generelle fænomen, at sprog beriger sig med ordstof fra de kulturer, der har frembragt det. Det kan vises, ved at dansk på samme måde som latin har beriget sit ordstof ved lån fra græsk og latin. Hvis klassen i grundforløbet arbejder med fysik, herunder astronomi, kan teksten være en forenklet gengivelse af et astronomisk skrift, fx *Geminus*.

e) Dativ og futurum. Teksten eller teksterne viser forskellige væsentlige *domæner*. Fx det politiske univers (*senatus, populus, consul, imperium, res publica*), den frie *civis* uden arbejde eller profession (*otium - negotium*) over for slaven der må finde sig i *labor* — heri ligger der også kimen til en samtidskritik, som er en væsentlig gevinst ved læsningen af tekster fra anderledes og dog lignende kulturer.

f) Personlige pronomener og aktiv-passiv. Temaet er tale og skrift, digtning og prosa. Skriften som afledt af talen i oldtiden (man læste højt, også når man var alene), digtningen kommer før prosaen (en overraskelse for de fleste), prosaen som kunstprosa, evt. suppleret med indskrifter, der viser et andet stilleje og en anden funktion. Aktiv-passiv hænger sammen med specielt digtningen, den forelskede som handlende eller en passiv person i andre kræfters vold, fx Catuls *odi et amo*, der kan læses, gerne sammen med en paralleloversættelse.

g) Orddannelser og videnskabsprog i videnskaberne i middelalder og renæssance. Fx er nogle af Niels Steensens tekster korte og lette, så de kan læses i bearbejdet form. Det kunne være den tekst, hvor han på en halv snes linjer beviser, at hjertet er en muskel. Den rummer en række medicinske begreber, der stadig er pensum til medicinsk embedseksamen i makroskopisk anatomi.

Andre muligheder er teologiske/kirkehistoriske tekster med begreber, der stadig står centralt i den europæiske værdidebat. Der er her idehistoriske muligheder, fx en diskussion af, hvad *virtus* betyder til forskellige tider; temaet er altså her, hvordan en kristen kontekst giver hedenske begreber et anderledes indhold. Eller tekster om logik og med argumenter: Nogle beviser med proposition major og proposition minor kan godt klares med elevernes sproglige forudsætninger på dette tidspunkt, og det vil være en introduktion til argumentationsanalyse.

h) De moderne sprog og latin. I samarbejde med engelsk og de romanske sprog kan der arbejdes med at se, hvordan latinske ord indgår, både som helt almindelige ord (homo/on, hominem/homme, ne passus/ne pas, ne rem/ne rien, obstinata mente/obstinément) og som det, vi kalder fremmedord, men som på flere af disse sprog opfattes som almindeligt ordstof, fordi de har så mange ord fra latin. Dette kan give anledning til interessante overvejelser om holdningen til ordstof.

### **Samlet liste over kernebegreber (minus grammatiske):**

arveord  
begreb  
eksplicit  
etymologi  
fiktion  
fonem  
fremmedord  
formelt sprog  
genre  
indhold(ssiden)  
ladning (positiv og negativ)  
lydlov  
låneord  
nationalsprog  
norm  
oversættelseslån  
praksis  
prestige  
standard  
skriftsprog  
sproghandling  
sprogsamfund  
stilleje  
struktur  
talesprog  
udtryk(ssiden)

## **3. Tilrettelæggelse – generelt**

Det fremgår af læreplanen, at lærere i såvel dansk, latin som moderne fremmedsprog skal deltage i planlægningen af hele forløbet. Undervisningen i latindelen varetages af lærere med undervisningskompetence i latin, og undervisningen i den almene del af lærere i latin, dansk, engelsk eller 2./3. fremmedsprog. Det er en god idé for det første, at alle skolens latin-, dansk- og sproglærere over en kort årrække inddrages i undervisningen i AP, fx via en turnusordning, og for det andet, at der hvert år afholdes både et introducerende og senere et evaluerende møde om AP for samtlige latin-, dansk- og fremmedsproglærere.

### **3.1. Elevforudsætninger**

Forløbet i Almen sprogforståelse bygger på to forhold: På den ene side på elevernes almindelige forudsætninger som kompetente sprogbrugere med alt hvad dette indebærer af automatiserede ube-



vidste kompetencer og tavs viden. På den anden side på de kundskaber, der er formuleret i grundskolens *Fælles mål 2009*:

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk/Trinmaal%20for%20faget%20dansk%20efter%209,-d-,%20klassetrin.aspx>

Indtil resultaterne af *Fælles mål* er slået igennem, er det vigtigt, at der er tilstrækkelig smidighed i planlægningen til at drage konsekvenserne af, at den indledende screening (se pkt.4 evaluering) eventuelt viser, at flertallet af elever i en klasse ikke har den viden, der forudsættes. Man kan pege på flere løsninger fra tilbud om ekstra undervisning til enkelte elever til niveaudelt undervisning på tværs af klasser i de dele af forløbet, der er mest berørt af forskellene i elevforudsætninger. Hvad man vælger, må afhænge af de samlede behov hos gruppen af elever, af praktiske forhold samt af de lærerkompetencer, man råder over på den enkelte skole.

Læreplanen tager altså udgangspunkt i de kundskaber og færdigheder, der er omtalt i *Fælles Mål*, jf. ovenfor. Eventuelt kan resultatet af screeningen give anledning til at drøfte gymnasiets forventninger til elevernes kundskaber med de afleverende skoler.

### 3.2 Didaktiske principper

Ved didaktik forstås sædvanligvis de valg, læreren foretager i samspillet mellem elevernes forudsætninger, undervisningens mål, stoffets karakter og undervisningens metoder, herunder evalueringen.

Derudover er det i forbindelse med Almen Sprogforståelse nødvendigt at inddrage overvejelser af mere overordnet institutionel karakter i planlægningen. Latins rolle er ”at konkretisere, eksemplificere og perspektivere de emner, der arbejdes med i forløbet. Der sikres et nært samarbejde mellem undervisningen i latin og de øvrige discipliner i almen sprogforståelse” (jvf. Læreplanen 3.1.1). Det forudsætter en vis form for parallelitet i forløbet mellem latin og de øvrige discipliner.

Rent praktisk drejer det sig derfor både om, hvordan man placerer forløbet skemamæssigt og skaber mulighed for sammenhæng og samspil mellem almen sprogforståelse og dansk og de andre sprogfag, og om hvordan forløbet planlægges, så der skabes størst mulig sammenhæng mellem den almene del og latindelen.

Det anbefales, at der ligger en plan for hele forløbet ved dets begyndelse, og at der afsættes timer i almen sprogforståelse på skemaet, sådan at det direkte af skemaet fremgår, at der er tale om lektioner i almen sprogforståelse og ikke i fx dansk eller engelsk. Det er afgørende, at den enkelte lektion i AP fremstår som en AP-time. På den måde vil hverken elever eller lærere kunne komme i tvivl om dagsordenen.

Det kan være en god ide at overveje, om forløbet skal fordeles jævnt over hele efterårssemestret, eller det først skal begynde et stykke inde i det, når de introducerende aktiviteter er overstået. Ligeledes er det vigtigt at diskutere, om hele forløbet skal afvikles ”drypvis”, eller om visse dele – fx sociolingvistik – er tjent med at blive placeret i længere, sammenhængende moduler som hele eller halve ”sprog dage”. I samarbejdssammenhæng kan det dreje sig om at diskutere og afklare, i hvilket omfang faglige behov og fagdidaktiske traditioner i de tre involverede delområder (dansk, latin og fremmedsprog), indebærer forskelle i synet på, hvordan man underviser i grammatik, og hvad det skal gøre godt for i relation til fagets øvrige stof- og læringsmål: Mens dansk som modersmål har brug for at gøre implicit viden eksplicit, har de moderne fremmedsprog brug for at automatisere eksplicit viden. Derfor er det i tilrettelæggelsen vigtigt at være opmærksom på, at begrundelserne for at arbejde med sproglig viden og bevidsthed kan være forskellige, og at diskutere, hvordan dette skal afspejle sig i tilrettelæggelsen af de enkelte dele af forløbet, så alle parter bliver tilgodeset og kan bygge videre på forløbet i deres egne fag. Lærere i sprogfag, der først går i gang efter grundfor-

løbet, kan med fordel inddrages i nogle af undervisningssekvenserne og derved bidrage til at skabe forbindelse mellem Almen Sprogforståelse og disse.

Alt i alt er der således følgende sammenhænge, som skal medtænkes i planlægningen af AP:

- den interne sammenhæng mellem den almene del og latindelen
- den interne sammenhæng mellem enkeltelementerne i den almene del
- sammenhængen mellem AP og sprogfagene/dansk i grundforløbet
- sammenhængen til dansk og sprogfagene i forløbet efter grundforløbet, herunder også til AT, jf. bilag 9, § 3.1: *Skolens leder sikrer, at der i studieretningsforløbet indgår forløb, som bygger videre på de kompetencer, eleverne har opnået i almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb.*

### 3.3 Arbejdsformer og didaktiske tilgange

I valg af arbejdsformer og didaktiske tilgange må der foruden undervisningens mål tages hensyn til, at elevernes forudsætninger er forskellige i forbindelse med de enkelte delelementer. I de dele af forløbet, hvor man umiddelbart kan trække på elevernes kompetencer som sprogbrugere, vil det være nærliggende fortrinsvis at vælge induktive tilgange. Det kan dreje sig om den del af forløbet, der vedrører sproget som handling og sproglig variation, hvor det er oplagt at udnytte elevernes genreberedskab og intuitive forståelse af sproghandlinger og deres funktion. Ligeledes vil man i mange klasser kunne udnytte det som en ressource, at klassen omfatter to- eller flersprogede elever.

En idé kan være at anvende en ”cirkulende pædagogik”, hvor man begynder med at præsentere eleverne for små tekstprøver på markant forskellige genrer (fx en grafittitekst, en opskrift, en salme, et digt, en brugsanvisning) og først beder dem genrebestemme og karakterisere disse med de ord og begreber, de råder over ved forløbets begyndelse. Senere, når de har erhvervet sproglige analyseredskaber i de forskellige dele af forløbet, kan man vende tilbage til de samme tekstprøver og bede eleverne karakterisere dem med de ord og begreber, de nu har til rådighed. Ved således at veksle mellem induktive og deduktive faser i arbejdet vil man også kunne forfølge forløbets mål om sproglig bevidsthed: Dels vil eleverne få skærpet deres opmærksomhed på, hvordan sprog, form og funktion spiller sammen i den enkelte genre, dels vil de kunne udvikle deres bevidsthed om, at man kan anvende forskellige typer sproglig beskrivelse på samme tekst – og få forskellige resultater ud af det.

Alt i alt må det være et vigtigt mål for forløbets bevidsthedsdel, at der skabes organisk forbindelse mellem den sproglige kompetence, eleverne i forvejen besidder, og den begrebstilegnelse, som forløbet sigter mod, således at den erhvervede viden opleves som en perspektivering og bevidstgørelse af elevernes eget sprog snarere end som noget, der er fremmed og uden for dem selv.

For andre dele af forløbet kan det være nødvendigt at gå mere deduktivt til værks. I forbindelse med basisgrammatikken vil det næppe kunne nås – og heller ikke være praktisk – at lade eleverne udlede de grammatiske kategorier induktivt. Og for sproghistoriens vedkommende vil begreberne næppe være tæt nok forbundet med elevernes egen sproglige praksis til, at deres modersmålskompetencer kan udnyttes i en induktiv tilgang. Til gengæld vil netop denne del kunne drage fordel af mere overblikspregede deduktive tilgange såsom læreroplægget, evt. suppleret med forskellige typer illustrativt materiale.

Endelig lægger den del af forløbet, der vedrører læringsstrategier, op til forskellige kollaborative arbejdsformer, der sigter mod, at eleverne konstruerer deres egen viden i fællesskab og ved hinandens hjælp.

### 3.4 Sammenhæng mellem elementerne i almen sprogforståelse

Et gennemgående didaktisk krav i almen sprogforståelse er kravet om sammenhæng. Det gælder både internt i almen sprogforståelse ("*..hele forløbet i almen sprogforståelse er sammenhængende*", 3.1) og det gælder mellem forløbet og den øvrige undervisning i dansk og sprogfagene ("*temaerne fra almen sprogforståelse tages løbende op i undervisningen i dansk og de andre sprog*", 3.1). For at tilgodese sammenhængskravet internt er det vigtigt, at undervisningen tilrettelægges sådan, at eleverne bliver opmærksomme på, hvordan sprogets forskellige funktioner og niveauer arbejder sammen i integrerede helheder. Det kan ske på mange niveauer, hvoraf ikke alle behøver være lige ambitiøse. Fx kan det gøres med udgangspunkt i genren eller teksttypen: I analyser af tekstprøver fra forskellige genrer kan det vises, hvordan der er sammenhæng mellem formålet med en tekst og dens sproglige træk, fx sætningsbygning, verbernes former og arten af konjunktioner. Anvendelse af forskellige teksttyper med samme eller beslægtet tema kan yderligere tjene til at tydeliggøre denne sammenhæng.

I sproghistorie kan introduktionen til de enkelte ords og ordformers historie og udvikling eventuelt forbindes med en lidt mere omfattende kulturel fortælling om ordenes vandring: At ord og grupper af ord udbredes fx

- med nye ideer (latin/ kristendom)
- med udvikling af erhverv og administration (tysk/ handel og skibsfart, italiensk/bankvæsen)
- med kunst (italiensk)
- med musik (engelsk og amerikansk).

Sammenhæng mellem latindelen og forløbets øvrige dele er et af de gennemgående krav. Også det kan man tilgodese på mange ambitionsniveauer. Det er oplagt, at man skaber en tæt forbindelse mellem grammatikundervisningen og latindelen, hvor analyse af enkle tekster både træner den grammatiske analysefærdighed og skærper elevernes opmærksomhed over for, at det at kunne gennemskue en grammatisk struktur er en forudsætning for at lave en præcis oversættelse. Men man kan også arbejde med sammenhænge med udgangspunkt i andre områder af sprogbeskrivelsen end den rent grammatiske: Latin er det mest rendyrkede kassprog, eleverne stifter bekendtskab med i gymnasiet, og man kan skærpe deres opmærksomhed på dette og styrke deres "teoretiske sprogforståelse" ved i induktive opgaver at lade dem beskrive parallelle eksempler på danske og latinske sætninger og formulere, på hvilke måder de to sprog skaber betydning - nemlig ved henholdsvis ordstilling og endelser. Endelig kan en let bearbejdet version af et godt sted i en Cicerotale (fx Verrestalen IV,1) bruges til at lade eleverne iagttage, hvordan den erfarne taler forfølger sit mål ved at kombinere virkemidler på mange af sprogets niveauer:

- skaber strukturer og sammenhæng ved at opdele, gentage, definere og forklare
- kategoriserer indholdsmæssigt ved at modstille og parallelisere
- overbeviser tilhørerne ved at anvende strategier, der signalerer afsenderens troværdighed.

I en sådan analyse af en ganske kort, men koncentreret tekstprøve kan man forbinde iagttagelser i grammatik, indhold og kommunikationssituation (pragmatik).

Det betones, at almen sprogforståelse er en introduktion - ikke et afsluttet forløb. Alligevel er målet, at det, der læres i almen sprogforståelse, fæstner sig i elevernes hukommelse og bliver en del af

deres viden på en sådan måde, at det kan integreres i den øvrige sprogundervisning, også efter grundforløbets afslutning (3.1). Hvis dette mål skal indfris, kræver det, at den viden, der skal tilegnes i løbet af forløbet, løbende forankres i praksis. Også pædagogisk og motivationsmæssigt er det vigtigt, at eleverne hurtigt bliver klar over, at grammatik kan bruges til noget – også her og nu.

En af de muligheder for forankring, der nævnes i læreplanen, består i, at samme sproglige fænomener tages op i dansk og andre sprogfag, samtidig med at de gennemgås i almen sprogforståelse. For eksempel volder indlæringen af ordklasser erfaringsmæssigt vanskeligheder og tager lang tid (jf. afsnittet om grammatik). Et samspil med dansk, hvorunder der arbejdes både produktivt og receptivt med korte litterære tekster domineret af bestemte ordklasser i forbindelse med den litterære analyse, kan både støtte arbejdet i dansk og forankringen af ordklassebegrebet i almen sprogforståelse. En halv eller hel temadag med fokus på, at alt er sprog (eller i det mindste at alt kan anskues som sprog) også i frikvartererne og i de andre fag, kan medvirke til at skærpe den sproglige opmærksomhed og bevidsthed, ved at eleverne opfordres til at anlægge et metablik på de (automatiserede) sproglige handlinger, de hele tiden foretager. En sådan lidt længere sammenhængende undervisningssekvens kan fx dække områderne (eller en del af områderne) skrift og tale og sociolingvistik.

Selv at producere en tekst hvor den erhvervede sproglige viden anvendes – eller hvor sproglig viden erhverves – udvikler en anden, og mere kontekstuel funderet, sproglig bevidsthed end fx udfyldningsopgaver og netbaserede games, der dog på deres side kan være effektive til træning af grammatiske delfærdigheder. Men at en kombination af forskellige tilrettelæggelsesformer er vigtig, er ikke kun fagligt begrundet. Hvis undervisningen i grammatiske færdigheder og sproglig viden skal fange elevernes interesse (og give dem grundlag for valg af sproglige studieretninger), skal det på én gang være sjovt og krævende. Det kan det bl.a. blive, ved at eleverne anbringes i en aktiv læringsrolle, og ved at der evt. arbejdes med moduler af forskellig størrelse og karakter under hensyntagen til det emne, man er i gang med.

#### *It i organiseringen af forløbet*

I et forløb hvor mindst tre fag, normalt fire, skal samarbejde, og hvor flere klasser kan have dele fælles, er det nødvendigt at sikre planlægningen både inden forløbet begynder, og under forløbet. Planen, som er en underdel af studieplanen for grundforløbet, lægges ud på skolens hjemmeside. Under arbejdet er det nyttigt for lærerne at have en konference til at udveksle oplysninger og orientere hinanden om, hvordan det går med at følge planen. Denne konference er specielt vigtig, hvis nogle elever er på tværgående sproghold i 2. fremmedsprog, eller hvis der i forløbet indgår fælles aktiviteter som korte forelæsninger for flere klasser. Konferencen er også nyttig, når resultaterne af screeningen og test, som normalt vil foreligge på elektronisk form, skal vurderes og have konsekvenser. Det er en god idé, at den leder på skolen, som følger almen sprogforståelse, har adgang til at læse på konferencen, så forløbet i almen sprogforståelse bliver fulgt af ledelsen og ikke ender med at leve et isoleret liv.

### **3.5 Progression**

Almen sprogforståelse er et kort, introducerende forløb, hvor kravet om progression ikke er særligt fremtrædende. Eksplicit er det kun formuleret under punktet Arbejdsformer (3.1), hvori det hedder: *”Undervisningen skal tilrettelægges med variation og progression i valget af arbejdsformer, så eleverne udvikler såvel de færdighedsmæssige som de bevidsthedsmæssige sider af Almen sprogforståelse.”* Af denne formulering fremgår, at kravet om progression og variation er knyttet tæt sammen med kravet om sammenhæng, i dette tilfælde dog ikke sammenhæng i stof, men i læringsmål. At de færdighedsmæssige og bevidsthedsmæssige sider af faget udvikles i sammenhæng, peger på

nødvendigheden af, at der veksles ikke kun mellem induktive og deduktive tilrettelæggelsesformer, men også mellem produktive og receptive.

Et mere implicit krav om progression ligger i evalueringsdelen, hvor det er indbygget i forløbet mellem den indledende screening, der har den formative evalueringens karakter, og den afsluttende evaluering, der primært er summativ. Undervejs skal det sikres, ved en eller flere tests, at der hele tiden er kontakt mellem det, eleverne har lært, og det, de skal til at lære.

### **3.6 It**

#### *It i undervisningen*

Det nemmeste sted at bruge it er til sproglige termer og sætningsanalyse. Men der er også muligheder for at bruge it til arbejdet med genrer, stillejer og sprognormer. Forløbets omfang taler for at kun nogen tid i lektionerne skal afsættes til arbejde ved computere, men it er velegnet til hjemmearbejde.

I arbejdet med genrer, stillejer og normer kan man dele eleverne i grupper, tildele gruppemedlemmerne roller (fx politibetjent, narkoman, omsorgsfuld behandler, nervøs mor, rocker, der vil have penge, den søde pige fra Gentofte, der er forelsket i narkomanen og vil redde ham) og så lade dem chatte sammen om et problem, fx hvad de skal stille op nu, hvor han for tredje gang er brudt ind hos naboen for at stjæle. Flere skolers it-system har chatrum, og ellers kan de gratis etableres på Internet. Efter nogen chat skrives chatten ud og diskuteres i klassen. Hvor godt rammer rollerne vores forventninger, hvor skete der stilbrud? Hvordan adskiller den skrevne samtale sig fra den talte, som vi forestiller os den ville have været?

#### *It i forbindelse med screening og test*

Eleverne skal screenes, og der skal være test – se afsnittet om evaluering. Det gøres let med it. For at styrke elevernes arbejde med almen sprogforståelse og it kan skolen med fordel lægge en screening og nogle test ud på sin hjemmeside, så de afleverende skoler og kommende elever kan se, hvad der forventes.

## **4. Evaluering**

### **4.1 Løbende og afsluttende evaluering**

#### *Løbende evaluering*

Forløbet indledes med en screening, der skal vise, hvor mange af begreberne fra grundskolens *Fælles Mål* hver elev behersker. Da terminologien er noget forskellig fra skole til skole, kan screeningen med fordel deles op, så man i en del undersøger, om eleven kan finde grundled/subjekt/krydsordet, og så i en anden undersøger, om eleven forstår terminologien. Det er en god ide på forhånd at afklare, hvordan screeningen skal bedømmes, og lægge en plan for, hvilke konsekvenser den skal have. Det er vigtigt, at skolen på forhånd har besluttet, hvad der skal ske med dem, der klarer sig dårligt. Elever med mangelfuld viden bør vejledes og tilbydes ekstra hjælp. Hvis hele hold ligger for dårligt, må klassens undervisning tage højde for det. Det er en del af den didaktiske forberedelse at afgøre, hvordan gruppeinddelinger efterfølgende skal afhænge af testresultater, fx blandede grupper eller måske hellere grupper med elever på samme niveau. Det er en god idé at forklare eleverne alle disse forhold inden screeningen, så de ved, hvad det drejer sig om, og hvad resultatets konsekvenser bliver.

Som en del af forløbets planlægning skal der lægges en eller flere tests ind på passende steder. Det kan anbefales, at lærerne arbejder sammen om disse tests, og at de ligger klar, inden undervisningen gennemføres, for at sikre sammenhæng mellem dem og undervisningen. Tests i grammatik og hel-sætningsanalyse er ret enkle at lave, mens det kræver mere opfindsomhed at lave gode prøveopga-ver i sprogforskelle, sproghistorie, sproglige genrer, sproghandlinger og –normer og oversættelse af lettere latinske sætninger. Resultatet kan udtrykkes med to tal, et absolut som en karakter, og et re-lativt som fremgang i procent for hver elev og hele klassen i forhold til screeningen og seneste prø-ve. Ligesom ved screeningen skal det på forhånd være aftalt, hvordan skolen forholder sig til elever med svage resultater. Ekstra hjælp kan igen være en løsning, men tests kan også pege på elever, der måske vil få det meget svært i gymnasiet, specielt hvis de også har faglige problemer andre steder. Lærerguppen, der er fælles om forløbet i almen sprogforståelse, bør endvidere hurtigt efter hver test evaluere, hvordan undervisningen er gået med henblik på at sætte særligt ind på de områder, hvor eleverne ser ud til dårligt at kunne leve op til de krav, der ligger i den endelig evaluering af undervisningen.

### **Afsluttende evaluering**

*Ved afslutningen af almen sprogforståelse evalueres elevernes udbytte af undervisningen skriftligt eller mundtligt. Evalueringen omfatter såvel den almene del som latindelen. Det vurderes, i hvilket omfang elevens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1. Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering. Karakteren anføres på eksamensbeviset, men er ikke medtællende i eksamensgennemsnittet.*

Det er naturligvis afgørende, at man ved tilrettelæggelsen af den afsluttende evaluering nøje overve-jer sværhedsgraden, idet evalueringen skal give et godt grundlag for at differentiere mellem såvel de fagligt stærke som de fagligt svagere funderede elever. Endvidere skal det være klart, om evaluering-ten skal foregå med eller uden hjælpemidler, og i givet fald hvilke.

Evalueringen kan foregå mundtligt eller skriftligt (evt. elektronisk) eller som en kombination. Som i det øvrige forløb i almen sprogforståelse er det vigtigt, at samtlige lærere arbejder sammen om tilrettelæggelsen af evalueringen, ligesom det skal sikres, at alle faglige mål dækkes.