

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 30, juni 2004

Sproglig opmærksomhed

Forord **Sproglig opmærksomhed** 1 Ileana Schrøder, **Esperanto og EU-udvidelsen** 4 Kirsten Haastrup, **Focus on form - med afsæt i nordamerikansk forskning** 6 Eva Dam Jensen, **Fokus på form - made in Denmark** 15 Marianne Thorsen, **It og sproglig opmærksomhed** 22 Annette Pedersen & Rikke Jensen, **Dictogloss i undervisningen** 31 Hanne Geist, **Fokus på form i en opgavebaseret undervisning** 38 Lisbeth Egerod, **Fra indhold til form: tre eksempler** 43 Catherine Jeanneret Møller, **Présent! Présente! Franskundervisning i 1. og 2. klasse** 49 Peter Har-der & Birgitte Henriksen, **Mundtligt og skriftligt sprog - en skyttegravskrig** 54 Johannes Wagner, **Replik** 61 **Godt Nyt** 63

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 30, maj 2004

ISSN: 0909 9328
ISBN: 8776130711

**Nr 30, 2004:
Tema: Sproglig
opmærksomhed**



**Redaktionen for nr. 30: Pia Ohrt, Karen-Margrete Frederiksen, Karen
Lund,
Kirsten Haastrup og Michael Svendsen Pedersen**

Indhold

Kronik Ileana Schrøder: Esperanto og EU-udvidelsen

Kirsten Haastrup: Focus on form - med afsæt i nordamerikansk forskning

Eva Dam Jensen: Fokus på form - made in Denmark

Marianne Thorsen: It og sproglig opmærksomhed

Annette Pedersen og Rikke Jensen: Dictogloss i undervisningen

Hanne Geist: Fokus på form i en opgavebaseret undervisning

Lisbeth Egerod: Fra indhold til form: tre eksempler

Catherine Jeanneret Møller: Présent! Présente! Franskundervisning i 1. og 2. klasse

Åbne sider

Peter Harder og Birgit Henriksen: Mundtligt og skriftligt sprog - en skyttegravskrig

Johannes Wagner: Replik

Godt nyt & Andet godt nyt

Forord

I dette nummer af Sprogforum har vi fokus på form og på sproglig opmærksomhed, men ikke kun det. Vi har også fokus på hvordan man integrerer arbejdet med sprogets formside i en indholdsbaseeret kommunikativ undervisning, således at fokus på form ikke fører til en rutsjetur tilbage til fortidens mere eller mindre fritsvævende grammatikundervisning isoleret fra indhold og kommunikation.

Som sproglærer må man af hensyn til både planlægning og undervisningsafvikling afgøre om man mener sprogtilegnelse er noget der 'går af sig selv', eller om man mener at de der skal lære sproget, er nødt til at have deres opmærksomhed rettet mod sprogets formside - altså mod den indpakning indholdet afleveres i. Hvis man mener at den sproglige opmærksomhed er en nødvendighed for udviklingen frem mod et rigere, mere nuanceret og mere korrekt sprog, vil dette temanummer være relevant at dvæle ved.

Vi har således fokus på den del af sprogtilegnelsesforskningen der hævder at tilegnelse af et nyt sprog ikke er noget der foregår ubevidst af sig selv, at det ikke er nok at bruge sproget eller få et sprogbad. Blandt de forskere der mener at sproglig opmærksomhed er en nødvendighed, er der forskellige positioner. Nogle forskere hævder at alt nyt sprog skal gennem en bevidst kognitiv bearbejdning for at blive tilegnet; andre mener at noget sprog kan tilegnes ubevidst, men at der er store dele af sproget som ikke lader sig tilegne uden en bevidst, fokuseret bearbejdning.

Hvad det er der skal have en særlig kærlig kognitiv hånd for at blive til brugbart sprog, vil bl.a. afhænge af hvor komplekst et sprogligt fænomen der er tale om - grammatisk, semantisk og/eller pragmatisk. Hvor komplekst er det grammatiske regelsæt der styrer et sprogligt fænomen? Og hvor mange forskellige semantiske funktioner varetager det? Hvor let er det at forankre et grammatisk regelsæt til et semantisk indhold eller til den virkelighed der ligger uden for sproget? Eller for semantisk bårne dele af sproget: Hvor abstrakte er deres indhold? Hvor svært er det at aflure et stykke sprog dets indhold? Jo mere grammatisk abstrakt og jo mere pragmatisk abstrakt det indhold som en sproglig form dækker over, er, desto vanskeligere er det at tilegne sig denne form. Tænk blot på hvor svært alle har ved adjektivmorfologien mht. køn, tal og bestemthed i hvilket sprog det end måtte være - en morfologi hvis rationale kun kan fanges hvis man forstår sig på kongruens; der er ikke megen hjælp at hente i semantikken eller uden for sprogets egne rammer. Eller tænk f.eks. på de semantisk og pragmatisk finurlige modalitetsmarkører, som jo, da, vist, nok ikke lige er til at få afdækket den helt specifikke betydning af.

Man kan helt enkelt sige at det sprogtilegnelse i høj grad drejer sig om for den enkelte i bearbejdningsprocessen, er at aflure sproget dets kobling mellem sproglig form og sprogligt (eller ikke-sprogligt) indhold. Når denne sammenføring af form og indhold har fundet sted, er en væsentlig forudsætning for tilegnelse af et givet fænomen på plads.

Hvis tilegnelsen af det nye sprog er dybt afhængig af hvor let eller svært det er for den lærende at finde ud af at matche form og indhold, og at det netop er en søgen efter indhold der er drivkraften i arbejdet, så er det klart at en undervisning der isolerer arbejdet med sprogets udtryksside, modarbejder og besværliggør processen for dem der skal lære. En af undervisningens fornemste opgaver er derfor at sørge for at det formfokuserede arbejde tager afsæt i det indholdsbaseerede.

Hvor den traditionelle sprogundervisning starter med de sproglige former, som trænes og øves, og derefter sætter dem ind i en eller anden mere eller mindre tilfældig sammenhæng, mener vi at det er afgørende at vende om på denne dagsorden: Først må man i sin undervisningsplanlægning vælge det indhold, det projekt, det problem der skal arbejdes med; herefter må elever og kursister i gang med at søge rundt i de dele af den sproglige verden der kan hjælpe dem med at løse gåderne og problemerne, som vel at mærke er indholdsbårne og drevet af kommunikative behov. På den måde vil de lærende uomgængeligt være på jagt efter - og dermed fokuserede på - de sproglige former hvorigennem deres indhold kan formidles; det er vel at mærke ikke nødvendigvis de problemer læreren tror alle har brug for til en given opgave, men dem den enkelte via det indholdsbaseerede arbejde får brug for, og som han eller hun derfor går i gang med at bearbejde. I sådanne forløb skal læreren sørge for at hver og en bliver opmærksom på hvordan forskellige indhold sættes på form. Det er vigtigt at alle elever løbende får mulighed for at afprøve, øve

sig, forbedre og finpudse frem mod en stadigt mere sofistikeret sproglig formåen.

Indhold

Kronik: Ileana Schrøder: Esperanto og EU-udvidelsen

Kronikken i dette nummer er skrevet af Ileana Schrøder og handler om det internationale sprog Esperanto i lyset af udvidelsen af EU.

Kirsten Haastrup: Focus on form - med afsæt i nordamerikansk forskning

Kirsten Haastrup giver i indledningsartiklen til dette nummers tema et indblik i hovedaspekter ved Focus on form som 'skole' med udgangspunkt i Nordamerika og perspektiverer undervejs til det fremmedsprogspædagogiske miljø i Danmark.

Eva Dam Jensen: Fokus på form - made in Denmark

Eva Dam Jensen sætter fokus på sammenhængen mellem Focus on form og beslægtede metoder i relation til udviklingen af en videodiaktik i spanskundervisningen på universitetsniveau.

Marianne Thorsen: It og sproglig opmærksomhed

Marianne Thorsen diskuterer muligheder for at anvende det it-baserede undervisningsprogram DanskABC for dansk som andetsprog for voksne som sætter fokus på dansk på arbejdspladsen.

Annette Pedersen og Rikke Jensen: Dictogloss i undervisningen

De to forfattere belyser begrebet Dictogloss i undervisningen, bl.a. ved eksempler fra det konkrete arbejde med kursister i dansk som andetsprog.

Hanne Geist: Fokus på form i en opgavebaseret undervisning

Hanne Geist skildrer ud fra korte forløb med udgangspunkt i litterære tekster hvordan man kan arbejde med fokus på form i en opgavebaseret tyskundervisning på hf.

Lisbeth Egerod: Fra indhold til form: tre eksempler

Lisbeth Egerod giver tre detaljerede eksempler på mulige veje fra aktiviteter med fokus på indhold til aktiviteter med fokus på sproget i en kommunikativ undervisning i dansk som andetsprog.

Catherine Jeanneret Møller: Présent! Présente! Franskundervisning i 1. og 2. klasse

Catherine Jeanneret Møller beretter levende om sine erfaringer med implicit sproglig opmærksomhed fra sin egen undervisning i fransk i 1. og 2. klasse.

Under rubrikken Åbne Sider bringer redaktionen denne gang to bidrag:

· Peter Harder og Birgit Henriksen: Mundtligt og skriftligt sprog - en skyttegravskrig
Harder og Henriksens indlæg om mundtligt sprog ønsker at skabe debat om måden at omgås faglig uenighed på i anledning af en kritisk omtale i en aktuel publikation.

· Johannes Wagner: Replik

Johannes Wagner har skrevet en replik til Harder og Henriksens artikel.

Godt Nyt & Andet Godt Nyt

redaktionen

Forord

Sproglig opmærksomhed

I dette nummer af Sprogforum har vi fokus på form og på sproglig opmærksomhed, men ikke kun det. Vi har også fokus på hvordan man *integrerer* arbejdet med sprogets formside i en indholdsbaseeret kommunikativ undervisning, således at fokus på form ikke fører til en rutsjetur tilbage til fortidens mere eller mindre fritsvævende grammatikundervisning isoleret fra indhold og kommunikation.

Som sproglærer må man af hensyn til både planlægning og undervisningsafvikling afgøre om man mener sprogtilegnelse er noget der 'går af sig selv', eller om man mener at de der skal lære sproget, er nødt til at have deres opmærksomhed rettet mod sprogets formside - altså mod den indpakning indholdet afleveres i. Hvis man mener at den sproglige opmærksomhed er en nødvendighed for udviklingen frem mod et rigere, mere nuanceret og mere korrekt sprog, vil dette temanummer være relevant at dvæle ved.

Vi har således fokus på den del af sprogtilegnelsesforskningen der hævder at tilegnelse af et nyt sprog ikke er noget der foregår ubevidst af sig selv, at det ikke er nok at bruge sproget eller få et sprogbad. Blandt de forskere der mener at sproglig opmærksomhed er en nødvendighed, er der forskellige positioner. Nogle forskere hævder at alt nyt sprog skal gennem en bevidst kognitiv bearbejdning for at blive tilegnet; andre mener at noget sprog kan tilegnes ubevidst, men at der er store dele af sproget som ikke lader sig tilegne uden en bevidst, fokuseret bearbejdning.

Hvad det er der skal have en særlig kærlig kognitiv hånd for at blive til brugbart sprog, vil bl.a. afhænge af hvor komplekst et sprogligt fænomen der er tale om - grammatisk, semantisk og/eller pragmatisk. Hvor komplekst er det grammatiske regelsæt der styrer et sprogligt fænomen? Og hvor mange forskellige semantiske funktioner varetager det? Hvor let er det at forankre et grammatisk regelsæt til et semantisk indhold eller til den virkelighed der ligger uden for sproget? Eller for semantisk bårne dele af sproget: Hvor abstrakte er deres indhold? Hvor svært er det at aflure et stykke sprog dets indhold? Jo mere grammatisk abstrakt og jo mere pragmatisk abstrakt det indhold som en sproglig form dækker over, er, desto vanskeligere er det at tilegne sig denne form. Tænk blot på hvor svært alle har ved adjektivmorfologien mht. køn, tal og bestemthed i hvilket sprog det end måtte være - en morfologi hvis rationale kun kan fanges hvis man forstår sig på kongruens; der

er ikke megen hjælp at hente i semantikken eller uden for sprogets egne rammer. Eller tænk f.eks. på de semantisk og pragmatisk finurlige modalitetsmarkører, som *jo, da, vist, nok* ikke lige er til at få afdækket den helt specifikke betydning af.

Man kan helt enkelt sige at det sprogtilegnelse i høj grad drejer sig om for den enkelte i bearbejdningsprocessen, er at aflure sproget dets kobling mellem sproglig form og sprogligt (eller ikke-sprogligt) indhold. Når denne sammenføring af form og indhold har fundet sted, er en væsentlig forudsætning for tilegnelse af et givet fænomen på plads.

Hvis tilegnelsen af det nye sprog er dybt afhængig af hvor let eller svært det er for den lærende at finde ud af at matche form og indhold, og at det netop er en søgen efter indhold der er drivkraften i arbejdet, så er det klart at en undervisning der isolerer arbejdet med sprogets udtryksside, modarbejder og besværliggør processen for dem der skal lære. En af undervisningens fornemste opgaver er derfor at sørge for at det formfokuserede arbejde tager afsæt i det indholdsbaseerede.

Hvor den traditionelle sprogundervisning starter med de sproglige former, som trænes og øves, og derefter sætter dem ind i en eller anden mere eller mindre tilfældig sammenhæng, mener vi at det er afgørende at vende om på denne dagsorden: Først må man i sin undervisningsplanlægning vælge det indhold, det projekt, det problem der skal arbejdes med; herefter må elever og kursister i gang med at søge rundt i de dele af den sproglige verden der kan hjælpe dem med at løse gåderne og problemerne, som vel at mærke er indholdsbårne og drevet af kommunikative behov. På den måde vil de lærende uomgængeligt være på jagt efter - og dermed fokuserede på - de sproglige former hvorigennem deres indhold kan formidles; det er vel at mærke ikke nødvendigvis de problemer læreren tror alle har brug for til en given opgave, men dem den enkelte via det indholdsbaseerede arbejde får brug for, og som han eller hun derfor går i gang med at bearbejde. I sådanne forløb skal læreren sørge for at hver og en bliver opmærksom på hvordan forskellige indhold sættes på form. Det er vigtigt at alle elever løbende får mulighed for at afprøve, øve sig, forbedre og finpudse frem mod en stadigt mere sofistikeret sproglig formåen.

Indhold

- 4 *Kronik: Ileana Schrøder: Esperanto og EU-udvidelsen*
Kronikken i dette nummer er skrevet af Ileana Schrøder og handler om det internationale sprog Esperanto i lyset af udvidelsen af EU.
- 6 *Kirsten Haastrup: Focus on form - med afsæt i nordamerikansk forskning*
Kirsten Haastrup giver i indledningsartiklen til dette nummers tema et indblik i hovedaspekter ved *Focus on form* som 'skole' med udgangspunkt i Nord-

- amerika og perspektiverer undervejs til det fremmedsprogpædagogiske miljø i Danmark.
- 15** *Eva Dam Jensen: Fokus på form - made in Denmark*
Eva Dam Jensen sætter fokus på sammenhængen mellem *Focus on form* og beslægtede metoder i relation til udviklingen af en videodiaktik i spansk-undervisningen på universitetsniveau.
- 22** *Marianne Thorsen: It og sproglig opmærksomhed*
Marianne Thorsen diskuterer muligheder for at anvende det it-baserede undervisningsprogram DanskABC for dansk som andetsprog for voksne som sætter fokus på dansk på arbejdspladsen.
- 31** *Annette Pedersen og Rikke Jensen: Dictogloss i undervisningen*
De to forfattere belyser begrebet Dictogloss i undervisningen, bl.a. ved eksempler fra det konkrete arbejde med kursister i dansk som andetsprog.
- 38** *Hanne Geist: Fokus på form i en opgavebaseret undervisning*
Hanne Geist skildrer ud fra korte forløb med udgangspunkt i litterære tekster hvordan man kan arbejde med fokus på form i en opgavebaseret tysk-undervisning på hf.
- 43** *Lisbeth Egerod: Fra indhold til form: tre eksempler*
Lisbeth Egerod giver tre detaljerede eksempler på mulige veje fra aktiviteter med fokus på indhold til aktiviteter med fokus på sproget i en kommunikativ undervisning i dansk som andetsprog.
- 49** *Catherine Jeanneret Møller: Présent! Présente! Franskundervisning i 1. og 2. klasse*
Catherine Jeanneret Møller beretter levende om sine erfaringer med implicit sproglig opmærksomhed fra sin egen undervisning i fransk i 1. og 2. klasse.
- Under rubrikken Åbne Sider bringer redaktionen denne gang to bidrag:
- 54** • *Peter Harder og Birgit Henriksen: Mundtligt og skriftligt sprog - en skyttegravskrig*
Harder og Henriksens indlæg om mundtligt sprog ønsker at skabe debat om måden at omgås faglig uenighed på – i anledning af en kritisk omtale i en aktuel publikation.
- 61** • *Johannes Wagner: Replik*
Johannes Wagner har skrevet en replik til Harder og Henriksens artikel.
- 63** Godt Nyt & Andet Godt Nyt

Kronikken

Ileana Schrøder

Formand for Esperantoforeningen for
Danmark; sekretariatsleder i Frivilligt Forum.
imas@get2net.dk



Esperanto og EU udvidelsen

Det internationale sprog Esperanto kan være svaret på de sprogproblemer, som især EU-udvidelsen har medført i EU Parlamentet; dette sprog har et neutralt fundament og er et fuldt udviklet sprog, som er let at lære. Esperantos grundlægger dr. Ludwik Zamenhof udgav grundlaget i Warszawa i 1887. Hans tanke var at lave et internationalt plansprog, med minimal grammatik og i starten et lille ordforråd (<http://esperanto.net/veb/faq.html>), der ikke skulle erstatte de etniske sprog, men tjene som andetsprog for alle. Esperanto er i dag et fuldt udviklet sprog, og esperanto-ordbøger indeholder 15-20.000 ord, hvoraf man kan danne hundredtusind af ord, og sproget udvikler sig til stædighed. Esperantos Akademi overvåger de aktuelle tendenser.

I 1954 anerkendte UNESCOs Generalkonference Esperanto, og der blev etableret officielle relationer mellem UNESCO og Verdens-esperantoforeningen (Universala Esperanto-Asocio: UEA), hvor man kan henvende sig for yderligere informationer (<http://uea.org>).

Men nu tilbage til EU: Den 1. maj er EU blevet udvidet med 10 nye lande. Det betyder tilføjelse af 10 nye officielle sprog, som forårsager hundredvis af mulige tolknings- og oversættelseskombinationer. Nogle hævder, at tallet er 420! Dette problem er delvist løst ved hjælp af engelsk. Dette betyder dog ofte dårlig tolkning- og oversættelseskvalitet, fordi man ved f.eks. tolkning og oversættelse fra italiensk til engelsk og derefter til fransk, risikerer at miste betydning og nuancer.

Derfor har især italienske parlamentarikere foreslået, at man bruger Esperanto som relæ-sprog for tolkning- og oversættelse i Europaparlamentet, og fordi Esperanto er mere fleksibelt og lettere absorberer andre sprogs kulturer. Således har den italienske parlamentariker Gianfranco Dell'Alba den 16.3. fremført et 'udkast til betænkning om æn-

dringer til Europaparlamentets forretningsorden' og med det formål at træffe forholdsregler i forbindelse med anvendelsen af de generelle bestemmelser om flersprogethed foreslået Udvalget om Konstitutionelle Anliggender, at:

undersøge, om ikke en parallel indførelse af et neutralt relæsprag som esperanto ville kunne bidrage til at bevare de eksisterende sprog, samtidig med at man undgår, at et af disse ikke blot kommer til at overskygge de andre sprog, men også fuldstændigt at dominere dem.

Forslaget blev desværre forkastet med 2 stemmers flertal, idet resultatet blev 14 mod 12. Det glædede os danske esperantister, at Jens-Peter Bonde, som er medlem af udvalget, stemte for. Derefter blev forslaget sendt til afstemning i Parlamentets plenum den 1. april, og resultatet blev, at 120 parlamentarikere svarende til 43% stemte for forslaget. Selv om resultatet således blev forkastet, viser det, at mange parlamentarikere er opmærksomme på sprogproblematikken. Brugen af Esperanto til fremme af sproglig ligestilling og mangfoldighed i EU har aldrig før været nævnt i et så vigtig europæisk dokument. Selv om forslaget kun nævnte behovet for at overveje sagen, indikerer dette, at kendskabet til og mulighederne for Esperanto vokser.

Men det er ikke kun parlamentarikerne, som er opmærksomme på problemet. Den 9. maj, i anledning af Europadagen, blev der afholdt en demonstration i Strasbourg under navnet 'Europa Bunto' (Europæisk mangfoldighed). Det var en manifestation for sprogligt demokrati i Europa, med mange deltagende organisationer, som blev budt velkommen på over 40 sprog. Det viser, at mange EU borgere er klar over den dominans, som engelsk sprog har fået. Har det engelske sprog vundet? Sean O'Rian, irsk diplomat i Berlin, formand for Europa Esperanto Union, svarer dertil, at hvis nogen praler med sit engelsk på højt niveau, så skal man bare foreslå ham at forklare bilens funktioner eller opskriften på en kartoffelomelet på engelsk. En esperantist på mellemniveau kan klare dette efter få måneders flittigt studium.

Som irer kunne Sean svare, at selv hos dem, som er forløbere for resten af Europa, hvor alle taler flydende engelsk, og hvor de fleste har tabt deres irske sprog for 4 generationer siden, findes der en stor bevægelse, som ikke accepterer, at engelsk har vundet! Man kan begynde at mærke, at flere lande er bekymrede over denne udvikling, og nogle er begyndt at tage konkrete skridt for at værne om deres sprog. Således har man i Italien dannet en sammenslutning under navnet 'Sprogalarm' for beskyttelse af sproget af respekt for sproglig og kulturel diversitet mod sprogdiskriminering jfr. § 21 og 22 kap. III i Charteret om de fundamentale rettigheder i EU, hvor et af formålene er at gøre opmærksom på det overflødige misbrug af amerikansk/engelsk terminologi.



Kirsten Haastrup

Dr.ling.merc & lic.pæd.

Forskningsprofessor, CBS.

kh.eng@cba.dk

Focus on Form med afsæt i nordamerikansk forskning

Den sprogpædagogiske forskningsgren, der er emnet for denne artikel, har mange lighedspunkter med det, vi her i landet ofte refererer til som sproglig opmærksomhed. Der har på mange måder været en parallel udvikling inden for fremmedsprogspædagogikken på begge sider af Atlanten op igennem 1990'erne. I det følgende vil jeg skitsere nogle hovedtræk ved den 'skole', som man ofte omtaler under navnet *Focus on Form*, og som er fremstillet i dens mest berømte publikation 'Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition' (eds. Doughty and Williams) fra 1998. Denne antologi rummer ti kapitler skrevet af en lang række forskere fra USA og Canada, og min artikel bygger i høj grad på kapitler herfra.

To centrale citater kan give en første ide om, hvad forskerne vil':

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

Fokus på form kan ofte karakteriseres ved at opmærksomheden af og til henledes på bestemte sproglige træk – på initiativ fra læreren og/eller en eller flere elever – udløst af oplevede problemer i forbindelse med forståelse eller produktion. (Long & Robinson 1998: 23)

Med andre ord er der tale om undervisning, hvor den overordnede ramme klart er kommunikativ, men hvor det anses for hensigtsmæssigt, at elevens opmærksomhed også med mellemrum rettes mod den sproglige form, f.eks. mod grammatiske, pragmatiske, fonetiske eller leksikalske træk og stadig uden at miste det kommunikative fokus.

Når jeg finder det interessant at berette om *Focus on Form*, skyldes det ikke mindst, at to af de tilknyttede forskere er Merrill Swain og Patsy Lightbown fra Canada, hvis indfly-

delse er stor i mange dele af verden, herunder i Danmark, hvor de har inspireret forskning og pædagogik inden for faget engelsk, lige siden kontakten startede i begyndelsen af 1980'erne.

Hvordan begyndte det?

Fra slutningen af 80'erne og op igennem 90'erne tog nogle ildsjæle initiativ til afholdelse af en række konferencer om fokus på form for sproglærere og forskere. Det var ikke mindst de kanadiske erfaringer fra de store sprogbadsprogrammer, der satte fokus på form. Der er mange typer af sprogbadsprogrammer (*immersion programmes*), så det er svært at beskrive dem kort og præcist, men der er typisk tale om en meget tidlig start på fremmedsprogsundervisningen (f.eks. fra børnehaven), en undervisning med indfødte lærere (f.eks. fransktalende i det engelsksprogede Ontario) og en undervisning i alle/mange af skolens fag gennemført på målsproget. Resultaterne af de mange undervisningsforsøg, der har fundet sted siden tresserne, er - igen i grove træk - at eleverne fra disse programmer fik en høj grad af kommunikativ kompetence med hensyn til aspekter som lytteforståelse og mundtlig udtryksfærdighed, især set i forhold til fluency dimensionen. Derimod kneb det mere med præcisionen i elevernes sprog. Det fik en af 'mødrene' til de store programmer, Merrill Swain, til at konkludere, at det ikke var nok, at eleverne havde fået et varieret input at arbejde med og gode muligheder for interaktion i klasseværelset baseret på en indholdsorienteret undervisning (*content teaching*); der måtte nu også sættes fokus på form. Swains nyorientering skal også ses i sammenhæng med hendes fremsættelse af den såkaldte output-hypotese om sprogtilægnelse, hvori hun fremhæver, at elever ud over et rigt input har brug for selv at producere sprog (Swain 1985).

Hvorfor er 'Focus on Form' relevant for os?

Også amerikanere som de to redaktører af bogen 'Focus on Form', Catherine Doughty og Jessica Williams, spillede en fremtrædende rolle i den nyorientering, som er emnet for denne artikel. Ét af de aspekter ved bevægelsen, som vi her i landet kan lære meget af, er den store vægt, der blev og bliver lagt på samarbejdet mellem forskere og sproglærere. Det er karakteristisk, at deltagerne i konferencerne kommer fra begge disse grupper, ligesom den empirisk baserede forskning ofte foregår ude i klasserne som ægte klasseværelsesforskning. Her i landet er vi, der forsker (mig selv inklusive), tilbøjelige til at undersøge elevernes sproglige udvikling over tid inden for bestemte områder som f.eks. ordforråd snarere end at give os i kast med at undersøge elevernes udbytte af en bestemt undervisning. Det sidste burde vi uden tvivl forske mere i herhjemme.

Fælles for de fremmedsprogpædagogiske miljøer på begge sider af Atlanten er, at vi i mange år har haft kommunikativ sprogundervisning som den altdominerende orientering. Men som allerede antydnet, begyndte vi også herhjemme at konstatere, at der vist

manglede noget, og begrebet 'sproglig opmærksomhed' dukkede hyppigere og hyppigere op både i debatten og i undervisningsmaterialerne. Imidlertid skal det ikke glemmes, at nordamerikanernes udgangspunkt var anderledes end vores; således kom de til den kommunikative sprogundervisning fra et andet udgangspunkt, i mange tilfælde fra den audio-lingvale metode. Hvad vi i Danmark kom fra, er som bekendt svært at sige, da lærernes metodefrihed gør det meget vanskeligt at generalisere.

I Danmark må vi først og fremmest gå til læseplanerne, hvis vi vil karakterisere, hvad der sker i sprogundervisningen generelt (Undervisningsministeriet 1994 og 1995). Fra læseplansarbejdet for fremmedsprog i folkeskolen (med undertegnede som formand) kan nævnes følgende eksempler, der knytter an til sproglig opmærksomhed. Det gælder den måde, hvorpå vi fra udvalgets side fremhæver området ordforråd med understregning af både betydningsaspektet og formaspektet. Endvidere kan man sige, at ét af de fire Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF'er), nemlig 'Sprogtilegnelse', er nært beslægtet med sproglig opmærksomhed, idet det blandt andet omfatter kommunikationsstrategier. Fra gymnasieområdet kan nævnes materialet 'Ord og tekst', som integrerer ordforrådsarbejde med tekstforståelse (Christensen, Engberg-Pedersen, Grønvold og Henriksen 2000).

Det er min overbevisning, at det er nyttigt for alle sprogfolk at være åbne for inspiration og ideer fra udenlandske miljøer, der arbejder ud fra beslægtede ideer.

Det teoretiske fundament for 'Focus on Form'

Baseret på forskning har den nordamerikanske gruppe formuleret en stærk og en svag udgave af deres hypotese²:

- Den stærke hypotese lyder: „Det er måske nødvendigt med fokus på form for at skubbe lærerne ud over det kommunikativt effektive sprog og hen imod en fremmedsproglig kompetence der nærmer sig målsproget.“
- Den svage udgave af hypotesen lyder: „Fokus på form kan sætte fart i tilegnelsesprocessen.“

Formuleringer af denne type med en stærk og en svag udgave genfindes vist for alle hypoteser om sprogtilegnelse, således forstået at det er svært at påvise, at én bestemt faktor, som f.eks. 'Focus on form' er *nødvendig* for tilegnelsen, medens det er lettere at finde belæg for, at fokus kan *styrke* tilegneshastigheden.

Når forskerne skal forklare, hvad 'Focus on form' indebærer, bliver det tydeligst, når de forklarer deres position i forhold til andre positioner, af hvilke de to vigtigste er: 'Focus on formS' og 'Focus on meaning'.

Focus on formS

Lad os først sammenligne 'Focus on formS' med 'Focus on form': Mens 'Focus on formS' inviterer til en mere traditionel undervisning med isoleret grammatikundervisning, forudsætter 'Focus on form', at eleven allerede er engageret i kommunikation, før hendes opmærksomhed rettes mod formelle sproglige træk.

Michael Long forklarer 'Focus on formS' således³:

... Focus on formS karakteriserede tidligere syntetiske holdninger til sprogundervisning hvis primære organisationsprincip i forbindelse med læseplansstruktur er akkumulationen af enkeltelementer i sproget (f.eks. former som verbalendelser eller kongruensregler, eller endda funktioner som hilsner eller undskyldninger) ... (Doughty & Williams (eds.) 1998: 3).

'Syntetisk' refererer til, at man forventede, at eleven var i stand til at skabe en syntese på basis af de enkeltelementer af sproget, hun blev præsenteret for. Som et dansk eksempel på, hvad der beskrives i citatet, kan jeg nævne den type lærebogsmateriale til f.eks. engelsk i folkeskolen som i kapitel 3 introducerede navneordenes flertalsendelser og i kap. 8. reglerne for de regelmæssige verbers datidsendelser. Strukturen i læremidlet/læseplanen var således grammatisk.

Focus on form

'Focus on form' forudsætter, at eleven allerede er engageret i kommunikation (betydning), før hendes opmærksomhed søges rettet mod specifikke sproglige træk. I forenklet form kan man sige, at hensigten er, at elevens opmærksomhed rettes mod præcis det sproglige træk, som det øjeblikkelige kommunikative behov kræver. Kort sagt: 'Focus on form' indbefatter et fokus på formelle aspekter af sproget, hvorimod 'Focus on formS' er begrænset til et sådant fokus.

Focus on meaning

Sluttelig kan 'Focus on form' afgrænses fra 'Focus on meaning or communication' ved, at 'Focus on meaning' generelt ikke inddrager formaspektet, men i forbindelse med sprogtilgængelsesperspektivet antager, at når blot eleven er engageret i kommunikation og betydningsudveksling, sker tilegnelsen af form af sig selv.

Det ligger lige for at spørge, om 'Focus on Form', forkortet 'FonF', ikke blot er et nyt navn for god gammeldags grammatikundervisning. Forskerne har bare valgt nye termer. En sådan reaktion kom i hvert fald fra mange af de sproglærere, der deltog i de omtalte nordamerikanske konferencer. Heldigvis var der dog også mere positive reaktioner, og ifølge Doughty & Williams' indledning kunne reaktionerne deles op i tre kategorier:

- 1) forkastelse af begrebet 'focus on form' fra kommunikativt orienterede lærere
- 2) ivrig, men misforstået, brug af begrebet 'focus on form' til støtte for et come-back for traditionel grammatikundervisning
- 3) voksende forståelse af tilgangen, eftersom praktisk-pædagogiske implikationer af teorien kom for dagen. I næste afsnit vil jeg give et par eksempler, der er tæt på klasseværelset.

Hvordan udmøntes ideerne i praksis?

Meget forskelligt - er det ultrakorte svar på dette spørgsmål. Og dette indtryk uddybes, når man læser bidragene i Doughty & Williams' antologi. Der er tale om en meget stor variationsbredde inden for den fælles teoretiske ramme, selv om det understreges, at der er enighed om følgende:

... det bør understreges, at den grundlæggende antagelse, der ligger bag Focus-on-form undervisning, er, at betydning og brug allerede skal stå klart for lærerne på det tidspunkt, hvor deres opmærksomhed ledes hen på det sproglige system, hvilket er nødvendigt for, at de kan få deres budskab igennem. (Doughty & Williams (eds) 1998: 4)

I indledningen til antologien placeres flere af forfatterne på et kontinuum med yderpunkterne implicit og eksplicit. Således anbringes Merrill Swain nær den eksplicite pol, fordi hendes pædagogik bygger på antagelsen om, at refleksion over sproglige fænomener styrker sprogtilegnelsen. Hun mener, det er nødvendigt for eleverne, at deres opmærksomhed fokuseres på formelle aspekter af sproget, som det for eksempel finder sted, når de i samarbejde med andre producerer tekst på målsproget. Swain beskriver i kapitel 4 et af sine berømte forsøg med pararbejde (*collaborative work*) og opgaveformen 'dictogloss'. Netop dictoglossen er fokus for én af dette nummers artikler, der beskriver konkrete anvendelser af fremgangsmåden.

På den yderste implicitte pol ligger Michael Long og Peter Robinson, der ønsker så lidt indblanding som muligt fra lærerens side. Selv i situationer, hvor det er tydeligt, at en eller flere elever har et grammatisk problem, mener forfatterne ikke, at læreren skal give sig til at forklare den relevante grammatiske regel, men hellere blot omformulere elevens ytring, så den bliver mere forståelig og præcis (det hedder i deres terminologi *recasting*). Begrundelsen for valget af *recasting* i stedet for forklaring + rettelse er, at den trækker elevens opmærksomhed bort fra det, hun ville sige.

Joanna White beskriver i kapitel 5 sit arbejde med børn i en undersøgelse, hvor hun tager udgangspunkt i, hvad hun kalder 'bog oversvømmelse' (*Book flood*). Ind i et indholds fokuseret læseunivers prøver hun i et eksperiment at henlede elevernes opmærksomhed på possessive pronomener, som naturligt forekommer i stort tal i læse-

materialet. Hun bruger typografiske fif for at gøre pronominerne iøjnefaldende for børnene, og det i bogstaveligste forstand ved at fremhæve med kursiv, fed, store bogstaver etc. Eleverne har fransk som første sprog og engelsk som målsprog, og de possessive pronominer er valgt, fordi de erfaringsmæssigt er et vanskeligt område for netop denne elevgruppe.

Ud fra resultaterne af denne stramt styrede empiriske undersøgelse med kontrolgruppe og det hele, må White konkludere, at implicit 'FonF'-undervisning ikke er tilstrækkelig til at styrke tilegnelsen af et område som dette, hvor L1-L2 (*Language 1* og *Language 2*) kontraster er involveret. Her må der mere eksplicitering til.

Det betyder, at White-undersøgelsen rykker ind mod midten af det kontinuum, der spænder fra implicit til eksplicit.

I bogens sidste kapitel sætter Doughty og Williams sig for at sammenfatte, hvad det er for overordnede beslutninger, en lærer skal tage, hvis hun vil gennemføre 'FonF'-undervisning, og de supplerer med eksempler på, hvilke typer spørgsmål, der naturligt må stilles i den forbindelse. (Her gengivet i min frie oversættelse):

- Reaktiv versus proaktiv fokus på form
Vil jeg planlægge fokus på form i forvejen eller lade den opstå som spontan reaktion på f.eks. en elevytring?
- Valget af sproglig form
Ud fra hvilke principper vælger jeg den form jeg vil fokusere på?
- Ekspliciteringsgraden
Hvor implicit eller eksplicit vil jeg være i min fremgangsmåde?
- Sekventiel over for integreret fokus på form
Vil jeg introducere fokus-på-form-opgaver i en bestemt rækkefølge og i så fald hvilken?
- Den rolle fokus på form spiller i læseplanen
Hvilken vægt vil jeg give fokus på form i et bestemt undervisningsforløb?

Det er slående, at der her som mange andre steder i denne bog stilles flere spørgsmål, end der gives svar. Men gode spørgsmål er måske det, der i virkeligheden giver mest inspiration og stof til eftertanke.

I samme kapitel (10) uddyber Catherine Doughty og Jessica Williams '*Pedagogical choices in focus on form*'. Denne glimrende tekst rummer blandt andet oversigter over 'FonF'-tasks og teknikker, som jeg kan anbefale interesserede læsere at studere nærmere.

Fokus på hvilken form?

Redaktørerne af 'Focus on Form' siger klart, at *form* skal gælde alle de sproglige niveauer⁵:

Det er væsentligt at forstå udtrykket *form* i den bredest mulige betydning, dvs. at den omfatter alle niveauer og komponenter af det komplekse system, som er sproget. (Doughty & Williams (eds.) 1998: 212)

Bidragyderne til antologien har imidlertid svært ved at leve op til disse forventninger, idet langt den overvejende del af de undersøgelser, der refereres til, handler om det grammatiske niveau. Redaktørerne giver udtryk for, at især ordforrådstilegnelsen uden tvivl ville vinde ved at blive inddraget, og flere af bidragyderne som f.eks. Merrill Swain inddrager da også leksikalske eksempler i deres diskussion af 'Focus on form'.

De niveauer af sproget, der handler om pragmatik (f.eks. sproghandling) og diskurs (f.eks. turtagning), bliver nævnt som områder, redaktørerne helt klart mener bør inddrages under 'Focus on form', selv om de endnu ikke har empiriske undersøgelser, der belyser, hvorvidt en sådan tilgang styrker elevernes læring.

Vi kan beklage denne mangel på spændvidde i forhold til undersøgte områder, eller måske nøjes med at konstatere, at det ret snævre fokus giver grobund for opfattelsen af, at der i virkeligheden blot er tale om grammatikundervisning i ny forklædning. Så forfatterne må skynde sig at udvide feltet.

En tilgang, som vil det hele, stiller store krav

'Focus on form' er for mig at se et typisk eksempel på en tilgang, som vil det hele. Det vil sige en tilgang, der forsøger at integrere eller i hvert fald inddrage væsentlige aspekter fra andre 'metoder'. Man vil have alting med. Inden for en overordnet kommunikativ ramme vil man inddrage væsentlige formaspekter fra alle sprogets niveauer, idet opmærksomhed på *form* skal være styret af et ægte kommunikativt behov hos eleven. Det lyder rigtigt, men kræver - som alt hvad der er ideelt - utrolig meget, navnlig af læreren. Som det fremgik ovenfor, skal hun tage beslutninger på mange niveauer: Tilrettelæggelse på overordnet plan, valg af materialer og arbejdsformer osv. for ikke at nævne de mange og hurtige beslutninger, der skal tages under udførelsen af undervisningen. I den forbindelse havde jeg meget glæde af Patsy Lightbowns kapitel om *timing*, i det hun kalder *on-line lesson time* (kapitel 9).

Antologien sætter fokus på at en sproglærer både skal have stor viden om sprogbeskrivelsens mange niveauer samt om sprogtilægnelse og sprogundervisning. Begge aspekter er væsentlige og mødes i udtryk som 'sproglig opmærksomhed'. Med et eksempel fra engelskfaget kan jeg notere, at vi i udvalget for liniefaget, som jeg var medlem af

(Undervisningsministeriet, 1998), nåede et godt stykke med at styrke fagdidaktikken, herunder ikke mindst området 'Sprogtilegnelse', hvorimod der tilsyneladende er langt igen, hvis de studerendes beherskelse af 'sprogbeskrivelse' skal op på niveau (personlig kommunikation med seminarlærere).

'Focus on form' kan give væsentlig inspiration til alle, der beskæftiger sig med sprogundervisning. Jeg kunne ønske, at især alle ansvarlige for planlægning af uddannelse og efteruddannelse af sproglærere ville læse og lytte.

Noter

1 Alle anvendte citater fra 'Focus on Form' (1998) er oversat til dansk af forfatteren til denne artikel. De gengives i fodnoterne 1- 5 den form de har i Doughty & Williams (eds.) 1998.

Første citat: "focus on form ... overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication." (Long, 1991, p. 45-46).

"focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production." (Long & Robinson, this volume, p. 23).

2 "... a strong claim has been made that focus on form may be necessary to push learners beyond communicatively effective language toward targetlike second language ability. A somewhat weaker claim is that ... it can speed up natural acquisition processes." (Doughty & Williams 1998 : 2)

3 Michael Long forklarer Focus on form således: "... this characterizes earlier, synthetic approaches to language teaching that have as their primary organizing principle for course design the accumulation of individual language elements (e.g. forms such as verb endings or agreement features, or even functions such as greetings or apologies ...". (Doughty & Williams 1998: 3)

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

5 "...it is important to see the term form in the broadest possible context, that is, that of all the levels and components of the complex system that is language." (Doughty & Williams 1998: 212)

Litteratur

Christensen, Birte, Jonna Engberg-Pedersen, Mette Grønvold & Birgit Henriksen: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og hf. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 25 .Kbh.; Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, 2000.

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

Doughty, Catherine & Jessica Williams: Pedagogical choices in focus on form. i: Doughty & Williams (eds.) 1998, s. 197f.

Lightbown, Patsy M.: The importance of Timing in Focus on Form. i: Doughty & Williams (eds). 1998, s. 177f.

Long, Michael H. & Peter Robinson: Focus on Form: Theory, research and practice. i: Doughty & Williams (eds.) 1998, s. 15f.

Long, M.H.: Focus on form: A design feature in language teaching methodology. i: K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.): Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. Amsterdam; John Benjamine, 1991, s. 39 - 52.

Swain, Merrill: Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. i: S. Gass & C. Madden (eds.): Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA; Newbury House. 1985, s. 235-253.

Swain, Merrill: Focus on Form through Conscious Reflection. i: Doughty & Williams (eds.) 1998, s. 64f.

White, Joanna: Getting the Learners' Attention: A typographical inout enhancement study . i: Doughty & Williams (eds.) 1998, s. 85.

Officielle rammer for engelskfaget I Danmark:

Undervisningsministeriet: Formål og Centrale Kundsks- & Færdighedsområder. i: Folkeskolens fag. Folkeskoleafdelingen. 1994.

Undervisningsministeriet: Engelsk. Faghæfte 2. Folkeskoleafdelingen 1995.

Undervisningsministeriet: Lærerruddannelsesbekendtgørelsen. Engelsk. 1998.



Eva Dam Jensen

Lektor i spansk, Københavns Universitet.
dam@hum.ku.dk

Fokus på form - made in Denmark

Fokus på form

Det burde være som at lancere øl i München at prøve at sælge *focus on form* som en nyhed her i landet, men det er det jo desværre ikke. Og det til trods for at vi har en nord- og mellemeuropæisk sprogundervisningstradition som netop var *form focused instruction*, præcis som det vi nu er ved at importere. Den byggede på den opfattelse at L2-lørnerne kan erkende sprogets bagvedliggende system, ligesom børn lærer deres modersmål, induktivt, ved at iagttage det sproglige input. Samtidigt anerkendte den, ligesom den nye amerikanske, en forskel mellem de to grupper som gør det nødvendigt for L2-lørnerne at arbejde bevidst med erkendelsen, mens børn ikke er bevidste om deres sprogtilegnelse. Det er den bevidste systematisering af sprogets bagvedliggende struktur ud fra iagttagelse af eksempler der relanceres som *focus on form*, mellem venner, FonF (Long 1991), denne gang selvfølgelig fremsat i en kognitiv forklaringsramme som de gamle jo ikke kendte (Robinson 2001).

Fokus på form og reformmetoden

Fokusering på den sproglige formulering var den fremgangsmåde som anbefaledes af de kloge sprogforskere i Europa som i slutningen af 1800-tallet stiftede reformbevægelsen til bekæmpelse af sproglærernes traditionelle, deduktive grammatik-oversættelsesmetode. Otto Jespersen beskriver reformvennernes principper for arbejdet med grammatikken i sin bog om sprogundervisning:

- „(...) at iagttage (..) rigtigt og selvstændigt,
- (...) at ordne det iagttagne under forskellige synspunkter,
- (...) at uddrage almindelige love af iagttagelsesstoffet,
- (...) at drage slutninger og anvende dem på andre tilfælde end de hidtil givne.“

(Jespersen 1901: 7)

„Det tager længere tid end at lære reglen efter en grammatik“, kommenterer han et andet sted. „Ja, men så er man også viss på at den forstås og huskes langt bedre.“ (ibid: 121).

Fokus på form og PIF (Projekt i Fremmedsprogspædagogik)

I Danmark overlevede reformmetoden kun et par steder i universitetspædagogikken, først og fremmest på Engelsk Institut i København. Der er meget kort fra Jespersens opfattelse af indlæringen til PIF-projektets velkendte model af processen fra perception af input over inputforarbejdning til hypoteseformulering og regeldannelse (Færch, Haastrup & Phillipson 1983: 101). Via PIF-undervisningen blev den formidlet til gymnasiets engelsklærere, mens reformideerne aldrig er blevet optaget i de andre sprogs pædagogik. Som en undtagelse har Thora Vinther og jeg taget Jespersen til os som en kongenial husgud og videreudviklet hans tanker siden 1970 (mere herom senere), men Spansk var i mange år for lille et fag til at have råd til at undervise i fremmedsprogspædagogik, så budskabet kom ikke længere ud. På det seneste har man dog set glædelige tegn i horisonten. I forrige nummer af Sproglæreren slog to masterstuderende gymnasielærere, Hanne Geist og Dorte Fristrup, i bordet og forlangte modernisering af materialet til fransk- og tyskundervisningen i gymnasiet (Geist & Fristrup 2003); Lise Hedevang har for nylig publiceret sit sprogpædagogiske speciale, hvor hun giver den tiltrængte introduktion til hovedlinjerne i diskussionen om grammatikkens status (Hedevang 2003), og i forordet til Fremtidens Sprogfag omtales igen behovet for en modernisering af de danske gymnasiers sprogpædagogik (Harder m.fl. 2003). Måske kan den amerikanske bølge nå at få indflydelse på den aktuelle reform af gymnasiets læreplaner i fremmedsprogene. Her vil jeg så tilføje i Jespersens ånd at mundtligheden bør opgraderes, både mht. lytte- og talefærdighed.

Fokus på form i Amerika

Målt med europæisk alen er ideen om FonF ganske ny i USA og Canada. Modsat den europæiske situation fik de faktisk udryddet Grammatik-oversættelsesmetoden i USA så tidligt som i 50'erne; først med den Audiolingvale Metode (Lado 1964): „sproget udvikles gennem imitation til betingede reflekser“ og derefter med ovennævnte Inputhypotese, to metoder der begge tog afsæt i det mundtlige input. *Focus on form*-behovet opstod i erkendelse af at de undervisningsmetoder der byggede på Inputhypotesen og derfor anbefaler *focus on meaning* (Communicative Language Teaching (CLT), French Immersion osv.), ikke fører til den sprogbeherskelse som de havde forventet. De indså at efter 8-12 års undervisning med disse metoder havde eleverne en høj grad af lyttefærdighed og fluency i deres (ofte eneste) fremmedsprog, men de var langt fra fejlfri i den elementære morfologi (Swain 1985). Det var i slutningen af 80'erne at tvivlen på Krashens/Longs forklaring slog igennem. Ifølge input-hypotesen lærer man L2's (*Language 2* - målsprogets) morfologi (i en bestemt rækkefølge) blot ved at lytte til forståeligt input (Krashen 1981), altså mens man koncentrerer sig om betydningen af samme input. Imod denne opfattelse af grammatikindlæringen som en ubevidst proces pegede teoretikerne på at lørnernes aktive opmærksomhed skal vækkes. Der er ikke tale om at de forlader tanken om at hovedfokus skal ligge på indholdet; men hvis der skal ske en

indlæring, sagde de, skal læreren samtidigt også lægge mærke til hvordan det er formuleret. Den nye hypotese, *The Noticing Hypothesis*, gik ud på at betingelsen for at der foregår indlæring er at læreren lægger mærke til formen i input eller output (Gass 1988, Schmidt 1990).

Fokus på form og 'input enhancement'

Det blev hermed en vigtig opgave for sprog lærerne at hjælpe lærerne til at lægge mærke til sprogets mekanismer mens de kommunikerer. Man sagde at input har 'dobbelt relevans', for forståelsen og for indlæringen (Sharwood Smith 1986). Men at lægge mærke til både form og indhold samtidigt svarer, som enhver sprog lærer ved, til at bede folk om både at blæse og have mel i munden. At lægge mærke til formen er ikke en naturlig reaktion på input. Så snart indholdet er forstået, har formuleringen mistet sin betydning for kommunikationen, og i en kommunikativ undervisningsramme er det meget svært for læreren at få lærerne til at interessere sig for input igen.

Det er baggrunden for en lang række undersøgelser fra de sidste 12 år der leder efter metoder der kan gøre bestemte grammatiske træk i input så iøjne-/iørefaldende at de opdages under kommunikationen. Ideen blev lanceret af Sharwood Smith, som kaldte den *input enhancement* (Sharwood Smith 1986). Det lette valg er at arbejde med skrevet input, eftersom man her kan gå tilbage i teksten og læse sætningen én gang til. I mange undersøgelser er det blevet påvist at det er muligt at gøre udvalgte former mere iøjefaldende ved at bruge typografisk manipulation, f.eks. at skrive de former man har udvalgt til indlæring i versaler eller med grønt (f.eks. Doughty 1991). En anden teknik er den såkaldte *input flood* hvor man øger hyppigheden af forekomster i teksten af en specifik form eller ordklasse (f.eks. White 1991). Undersøgelser der eksperimenterer med fokus på mundtligt input, er mindre almindelige. De første foregik i Canada hvor man eksperimenterede med indlagte forløb med eksplicit grammatik og fejlretning i CLT, hvor kommentarer om den sproglige form normalt ikke forekommer (Lightbown & Spada 1991). En særlig type FonF har man hvor lærerne eksplicit ledes til at korrigere deres spontane processering af input, den såkaldte *processing instruction* (VanPatten & Cadierno 1993). En anden gren er FonF i output; en af varianterne er at lærerne diskuterer grammatiske regler mens de rekonstruerer en tekst, den såkaldte 'dictogloss'-teknik (Swain 1995). Der er mange teknikker, både eksplicite og implicite; fælles for dem er at der tages afsæt i selve sproget.

Fokus på form og gentagelse

Grunden til at det er så vanskeligt at fokusere på mundtligt input/output er, som antydning, at man glemmer formuleringen så snart tanken er kommunikeret. En lærers evne til at lægge mærke til en særlig sproglig formulering er begrænset af arbejdshukommelsens kapacitet. De seneste forslag til *enhancement* har derfor arbejdet med umiddel-

bar *gentagelse*, som en teknik til at forlænge den tid læreren har, til at fokusere på problemstedet. En undersøgelse viste at lærere som forsøgte at formulere samme mening to gange lige efter hinanden, var signifikant mere korrekte anden gang (Gass et al. 1999).

Thora Vinther og jeg har undersøgt betydningen af at høre input gentaget, ytring for ytring, i det øjeblik hvor ekkoet af den første lytning fader ud. Vi viste at fire timers arbejde med denne teknik havde statistisk signifikant effekt på indlæringen af både lytteforståelse, indlæring af lyttestrategier og af grammatiske elementer (Jensen & Vinther 2003). Når det er interessant for os, skyldes det at den identiske gentagelse af ytringer i deres totale kontekst kun kan lade sig gøre med video.¹

FonF på Spansk i København: videodidaktik

Det var som sagt med Otto Jespersen i hånden at Thora Vinther og jeg først i 70'erne begyndte at udvikle undervisningsmateriale på Spansk i København (Jensen 1998). Da vi i 1976 gik fra produktion af sproglaboratoriemateriale til videoprogrammer, blev dialogen helt naturligt den centrale tekst i undervisningen, og det talte sprog blev dermed udgangspunkt for indlæringen, ligesom i den samtidige amerikanske sprogpædagogik. Men i modsætning til den amerikanske videodidaktik, der byggede på Inputhypotesen og hvis *golden rule* derfor var: „*Don't expect - or even seek - full comprehension*“ (Altman 1989: 42), så lod vi os inspirere af Jespersens lære om behovet for masser af det fremmede sprog, indfødte modeller, tekstbaseret erkendelse af grammatikken, oversættelsens inderlige overflodighed, nådesløse krav til udtalen i begyndelsen, idiomatisk og stilistisk afpasset sprogbrug og kontekstindlejret træningsmateriale. Vi eksperimenterede med en didaktik hvor vi, ved hjælp af videoteknikken, kunne give lærerne mulighed for at opleve det ægte talesprog i klasseværelset, og bruge det som udgangspunkt for opfattelsestræning, udtaletæning, hypotesedannelse og -afprøvning, samt som indhold og kontekst i den del der bør fylde mere end de andre tilsammen: samtalen på sproget.

Global-detaljeret-total afkodning

Global: Som en naturlig følge af FonF-indlæringssynet, er et enkelt gennemsyn af videoen ikke nok. Det første bruges til en top-down orientering i teksten og følges op af en genfortælling, hvor det fremgår at indholdet er forstået i hovedtræk. Formålet med dette arbejde er dels at styrke lærernes selvtillid over for nyt input ved at vise dem at total forståelse ikke er nødvendig for at kommunikere, og dels at give dem lejlighed til at spotte problematiske passager i dialogen.

Detaljeret: De næste afspilninger bruges først til opklaring af hvad der faktisk blev sagt og erkendelse af grundene til problemer med forståelsen, og dernæst til sproglig iagttagelse. „Grammatik bør man ikke begynde for tidligt med,“ citerer Jespersen sig selv fra 1886 (kilde ukendt), og „når man begynder, er det ikke godt at gøre det på den måde,

at disciplen får fuldt færdige paradigmer og regler opstillede“ (Jespersen 1901, s. 118). Han taler jo her om begyndere. I vores begyndersystem begynder vi fra dag ét med talordene, for spansk er altid andet eller tredje fremmedsprog for vores elever. Opdagelsen af regler og formulering af paradigmer baseres på lytning til replikkerne; læreren fungerer som formidler mellem dialogen og lærerne.

I den nye amerikanske udvikling af pædagogik på basis af *the noticing hypothesis*, skelner de mellem *proactive* og *reactive focus on form*-metoder (Doughty & Williams 1998, p. 205). I de proaktive har læreren planlagt på forhånd hvilke former i teksten der skal arbejdes med; reaktiv betyder at opmærksomheden styres af lærerens behov efterhånden som de opstår. Vi bruger begge vinkler, og desuden regner vi med at lærerne selv løbende danner hypoteser som ikke bliver formuleret af fællesskabet, ved såkaldt *selective attention*. Jeg har forklaret undervisningsproceduren med andre detaljer andre steder (f.eks. Jensen 1998).

Total: Denne fase består af et enkelt gennemsyn uden afbrydelser hvor læreren erkender hvordan alle niveauerne i tekst og kontekst spiller sammen om at formidle den samlede historie.

Genuine, relevant, easy

Vores opgave var herefter at udvikle det sproglige input der kunne leve op til Jespersens absolutte krav om sprogets ægthed: sammenhæng og kvalitet. I vores formulering blev det til, at alle de niveauer vi ville undervise i, skulle være at finde i input og ‘ troværdige’, for ellers ville lærerne uddrage forkerte hypoteser. Fra og med produktion nummer tre, i 1979, baserede vi dialogerne på improvisation, fordi vi havde erfaret at et nedskrevet forlæg altid forvansker de mere ‘flygtige’ træk i dialogen, først og fremmest prosodi og turtagning, men også kropssprog og sikkerhed i afleveringen. Jeg skrev i flere år på en artikel der hed *The ideal video material: Genuine, relevant and easy* der aldrig blev trykt. Den er væk, for det var før jeg vidste hvad en Personal Computer var, og det var åbenbart også før jeg lærte ordet input. Principperne er dem vi i store træk har fulgt siden, og som stadig er gangbare hvis man vil producere input til FonF-undervisning.

Genuine står for sprogets ægthed. Vores løsning er udelukkende at bruge indfødte, ikke professionelle, medvirkende der anbringes i situationer hvor de spiller en figur der ligner dem selv så meget som muligt, ud fra en drejebog med skitser til dialogen (situationen, performative verber, forslag til argumenter, mm). Motivationen for personen og den større kontekst skal stimuleres ved individuelle skriftlige instruktioner.

Relevant betyder først og fremmest at sproget skal indeholde kontekststyret variation i sprogfunktioner, interpersonelle såvel som referentielle. Vi opfatter dette som video-

dialogens enestående styrke, i et klasseværelse at kunne vise hvordan det lyder og ser ud når forskellige mennesker taler sammen i et uendeligt antal situationer. Og at vise hvordan de enkelte træk i sproget påvirkes ved ændring af en faktor i konteksten, f. eks. en persons alder, køn, bekendthedsgrad, attitude, uddannelse, regional oprindelse osv.

Easy-kravet er svært at leve op til hvis man samtidig arbejder med improviserede dialoger. Her har vi eksperimenteret en del, specielt i begyndersystemet EL CAMELLO². Forslaget er at styre doseringen indirekte via handlingen og personernes holdninger. For at fremprovokere ultrakorte replikker på højest en sætning i de første episoder, indbyggede vi en afstand mellem personerne, ved hjælp af f.eks. mistro eller frygt. Til at regulere brugen af tempus, modus og aspekt brugte vi selve handlingen. I de første episoder sørgede vi for at der ingen anledning var til at tale om fortiden. Til præsentation af før nutid (handlinger inden for det aktuelle tidsrum) brugte vi selve instruktionen til at placere begivenheden i aktørernes bevidsthed; vi talte om den som om „det lige er sket“; til at fremprovokere præsens konjunktiv havde vi f.eks. en scene hvor to ultrakonservative typer skulle tale om nutidens fordærv; herved fik vi alt hvad vi skulle bruge af 'kommenterede udsagn', som „Es un escándalo que ...“ (der kræver konjunktiv i bisætningen); for at producere imperfektum lod vi en person udspørge en anden om hvordan en tredje person var som ung, og så fremdeles.

I videoproduktioner til niveauer for begyndere har vi valgt ikke at holde komplikationen nede med indirekte styring, fordi vi vil forberede dem til sproget uden for klasseværelset. Hukommelsens begrænsede spændvidde kræver dog at input gøres forståeligt, hvis det skal bruges til at fokusere på. Her udnytter vi derfor i stedet den mulighed for identisk gentagelse som teknologien tilbyder.

Noter

1 Materialet fra undersøgelsen er bearbejdet til to CD-Rom'er til selvstudium for viderekomne (Jensen og Vinther 2003).

2 EL CAMELLO (1985), med videoproduktionen fra 1983 - som nu er gået på pension - kan tjene som illustration af hvordan formfokuseret didaktik kan kombineres med video. En beskrivelse er tilgængelig som tillæg på nettet på adressen: www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr30/Dam-bilag.pdf

Litteratur

Altman, R.: The Video Connection. Boston; Houghton Mifflin Company, 1989.

Doughty, C.: Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativisation. i: Studies in Second Language Acquisition, 1991, vol. 13, no. 4, s. 431-469.

Doughty, C. & J. Williams: Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge; Cambridge UP, 1998.

Færch, C., K. Haastруп & R. Phillipson: Learner Language and Language Learning. Kbh.; Gyldendal, 1983.

- Gass, S.: Integrating research areas: A framework for second language studies. i: *Applied Linguistics*, 1988, vol. 9, no. 2, s. 198-217.
- Gass, S., A. Mackey, M.J. Alvarez-Torres & M. Fernández-García: The effects of task repetition on linguistic output. i: *Language Learning* 1999, no. 49, s. 549-581.
- Geist, H. & D. Fristrup, D.: Nye skolegrammatikker ønskes. i: *Sprogforum* 2003, nr. 27, s. 15-19.
- Harder, P. m.fl.: *Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden*. Kbh.; Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 5, 2003.
- Hedevang, L.: *Grammatikundervisning - hvorfor og hvordan*. Kbh.; DPU, 2003.
- Jensen E.D.: Spansk sprogfærdighed på KU. Fortid - forskning - fornyelse. i: T. Saugstad Gabrielsen & P. Fibæk Laursen (eds): *At undervise i humaniora*. Frederiksberg; Samfundslitteratur, 1998, s. 41-63.
- Jensen, E. D.: Video Didactics and the Acquisition of a Foreign Language. i: Dorte Albrechtsen m.fl. (eds.): *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense; Odense UP, 1999, s. 253-265.
- Jensen, E.D. & T. Vinther: *EL CAMELLO*, Bog, Hæfte, Læreres bog, Videogram, Lydbånd. Kbh.; Gyldendal, 1985.
- Jensen, E.D. & T. Vinther: Exact repetition as input enhancement in second language acquisition. i: *Language Learning* 2003, s. 373-428.
- Jensen, E.D. & T. Vinther: *Enredos Interactivos*. Marid; Edinumen, 2002.
- Jespersen, O.: *Sprogundervisning*. Kbh.; Det Shubtheske Forlag, 1901.
- Krashen, S.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford; Pergamon Press, 1981.
- Lado, R.: *Language Teaching: A scientific approach*. New York; McGraw-Hill, 1964.
- Lightbown, P., & N. Spada: Focus on Form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on Second Language Learning. i: *Studies in Second Language Acquisition*, 1990, vol. 12, no. 4, s. 429-448.
- Long, M.H.: Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. i: K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.): *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam; John Benjamins, 1991, s. 39-52.
- Robinson, P. (ed): *Cognition and Second Language Acquisition*. Cambridge; Cambridge UP, 2001.
- Schmidt, R.: The role of consciousness in second language acquisition. i: *Applied Linguistics*, 1990, vol. 11, no. 2, s. 17-46.
- Sharwood Smith, M.: Comprehension vs. acquisition: two ways of processing input i: *Applied Linguistics* 1986, vol. 7, s. 129-158.
- Swain, M.: A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies. i: *A Collection of U.S. Educators*. California; California State Department of Education, 1984.
- Swain, M.: Focus on form through conscious reflection. i: Doughty, C. & J. Williams (eds.) 1998, s. 64-81.
- White, L.: Adverb placement in second language acquisition: Some positive and negative evidences in the classroom. i: *Second Language Research* 1991, vol. 7, no. 2, s. 133-161.
- VanPatten, B. & T. Cadierno: Input processing and second language acquisition: A role for instruction. i: *The Modern Language Journal*, 1993, no. 77, s. 45-57.



Marianne Thorsen

Stud.mag. Sprogpædagogisk konsulent,
Dansk e-learning Center.
marianne.thorsen@demail.dk

It og sproglig opmærksomhed

It-baserede undervisningsmaterialer generelt

Inden for de senere år er anvendelsen af it-baserede undervisningsprogrammer inden for dansk som andetsprog for unge og voksne blevet mere og mere almindelig. Programmerne har ud over at undervise i grammatik, udtale, stavning m.m. også været velegnede til at gøre kursisterne fortrolige med computermediet.

Med den nye bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge¹ tegner der sig måske en ny rolle for de it-baserede undervisningsmaterialer der kan være et bud på hvordan kursisten kan arbejde selvstændigt og individuelt i en periode som et led i sin læringsplan. Det stiller naturligvis nogle pædagogiske krav til de it-baserede undervisningsmaterialer, og det er spørgsmålet om de kan leve op til dem.

I Integrationsministeriets regi har jeg netop afsluttet arbejdet med et vejledende katalog over de mest benyttede it-baserede undervisningsmaterialer til undervisning på danskuddannelserne². Her fremgår det tydeligt at de fleste programmer begrænser sig til at træne nogle udvalgte lingvistiske færdigheder og således afspejler et strukturalistisk sprogsyn.

Selvom et program umiddelbart ser ud til at indeholde et spændende emne, viser det sig at selve øvelserne kun sætter fokus på formsiden af sproget og ikke indholdssiden. Der er eksempelvis et program fyldt med gode og sjove dialoger der er velegnede til at bruge i arbejdet med en sociokulturel eller pragmatisk forståelse. Men programmet udnytter ikke disse potentialer og har i stedet for øvelser såsom 'find verberne' og diktat. Et andet program indeholder et omfattende tekstmateriale om Danmarks historie, men heller ikke her udnyttes potentialerne i indholdssiden da øvelserne kun sætter fokus på de lingvistiske forhold.

Man kan fejlagtigt fristes til at tro at det ikke kan lade sig gøre at lave et it-materiale der er indholdsbaseret. I det følgende vil jeg derfor sætte fokus på et af de få programmer der tilstræber at den sproglige opmærksomhed bliver lagt på indholdssiden og de mere prag-

matisk aspekter ved sproget. Det drejer sig om programmet DanskABC som jeg har været med til at udvikle hos Dansk e-Learning Center i samarbejde med Integrationsministeriet og Karen Lund som sprogpedagogisk konsulent.

DanskABC - et indholdsbaseret undervisningsprogram

DanskABC er et internetbaseret undervisningsprogram med fokus på dansk på arbejdspladsen. Målgruppen er voksne udlændinge med et vist kendskab til dansk³.

Det overordnede indholdsmæssige formål med programmet er at give kursisten et indblik i arbejdsfunktioner og omgangsformer på forskellige arbejdspladser. Programmet skal bygge oven på kursistens viden om det danske arbejdsmarked og inspirere til refleksion over forskelle og ligheder i forhold til det land som kursisten kommer fra. I sidste ende skal programmet være med til at ruste den enkelte kursist til at komme ud på arbejdsmarkedet.

Programmet er inddelt i seks overordnede temaer: Elevfunktioner, servicefunktioner, jobfunktioner, arbejdspladskultur, jobsøgning og kursus. Programmets lektioner foregår på arbejdspladserne IKEA, Radisson SAS Hotel, Grundfos, Toms fabrikken og ISS, hvor kursisten følger en medarbejder og skal hjælpe hende eller ham med at udføre sit arbejde.

Inden for den enkelte arbejdsfunktion er der et relevant ordforråd som kursisten skal arbejde med, herunder vendinger og faste udtryk.

Det sproglige fokus bringer historien videre

Den gennemgående metode i programmet er at sætte sproget i kontekst. Kursisten er deltager i en historie som stopper op og ikke fortsætter før kursisten har løst en opgave. Kursistens middel til at komme videre i historieforløbet er at forstå eller producere noget meningsfuldt sprog. På denne vis skabes det sproglige fokus ved hjælp af et simuleret univers hvor kursisten skal foretage nogle valg og handle på grundlag af et sprogligt input.

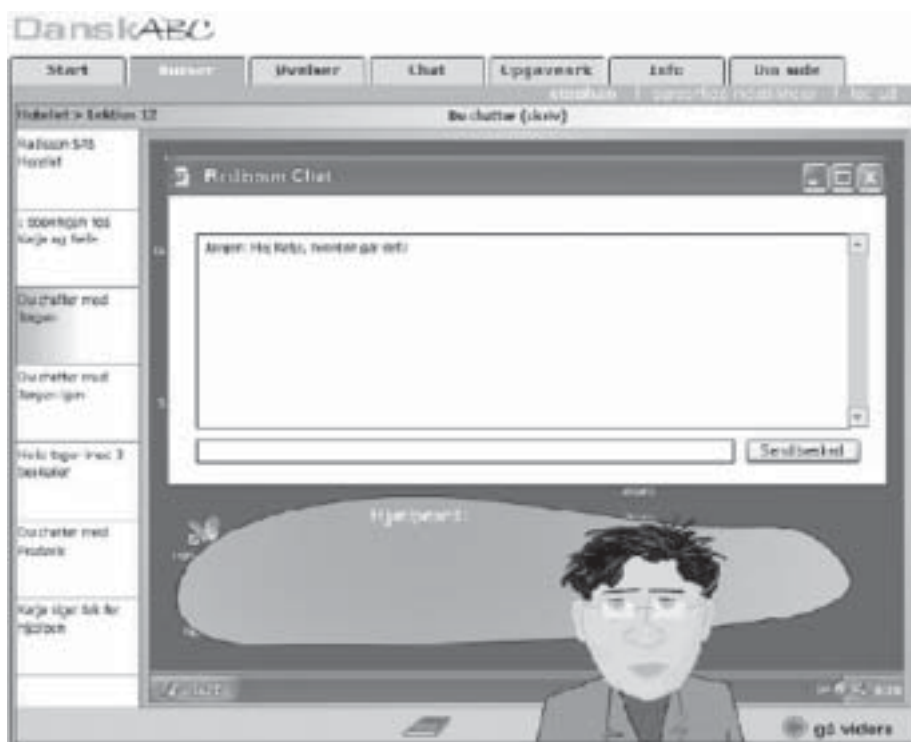
Metoden der bliver brugt i DanskABC, kan ses i forhold til de it-baserede undervisningsmaterialer der fortæller en historie som kursisten ikke er deltager i, men tilskuer til. De opgaver som kursisten skal løse, har fokus på specifikke lingvistiske færdigheder og kommer først når historien er færdig. Det sproglige fokus sættes således uden for historien og uden for kontekst. Sådanne undervisningsprogrammer er ikke indholdsbaserede på trods af at de fortæller en historie.

Jeg vil i det følgende komme med nogle eksempler på hvordan vi i DanskABC har til-

stræbt, i en indholdsbaseret ramme, at skabe sproglig opmærksomhed omkring en række forhold i sproget, fra det mindste til det største, fra det meget konkrete til det mere abstrakte.

Kursisten chatter over computeren - skriftlighed

På Radisson SAS Hotel er kursisten kommet på arbejde i booking-afdelingen, der står for conference- og mødelokaler på hotellet. Formålet med lektionen er tvedelt. For det første skal kursisten udføre en arbejdsfunktion som hører med til jobbet som booker, nemlig at kommunikere om detaljerne ved reservation af et mødelokale. Det andet formål er at kursisten i forbindelse med denne booking skal prøve at chatte over computeren og bruge det uformelle sprog der er karakteristisk for kommunikationen i en chat.



Øvelsen begynder med at kursisten modtager en besked over chatten. Det er en kollega der vil booke et mødelokale. Kursisten skal nu svare over chatten. De ord som hun skal bruge til at svare, er allerede på skærmen i tilfældig rækkefølge. Hun skal skrive ordene i den rigtige rækkefølge. For at gøre det og dermed svare på chatten, må kursisten tage stilling til indholdet i chatten. Hvad ville være et rimeligt svar til dette spørgsmål i forhold til konteksten? Kursisten er nødt til at tænke indhold før hun sætter ordene i den rigtige rækkefølge, hvilket giver øvelsen en ekstra indholdsmæssig dimension ud over

den træning af syntaks og ordforråd der ligger i en almindelig build up-øvelse. På denne måde kommer øvelsen til at minde om Dictoglossens anden fase, hvor kursisterne skal stykke deres tekster sammen så det giver indholdsmæssig mening.

Det er ydermere interessant at selve chattens form, hvor kursisten får svar på sine udsagn umiddelbart efter at hun har skrevet dem, giver kursisten en fornemmelse af at hun rent faktisk kommunikerer med en person i den anden ende.

Kursisten læser ordrer og henter varer på gaffeltruck - læseforståelse

Et hit blandt de kursister vi har testet materialet på, er lektionen hvor de skal køre gaffeltruck. Den foregår på lageret på Toms fabrikken, der producerer slik og chokolade. Formålet med lektionen er at kursisten skal arbejde på et lager og udføre de forskellige arbejdsfunktioner som det indebærer – dvs. læse ordrer, hente varer og flytte varer. På ordforrådsniveau skal kursisten arbejde med et afgrænset ordforråd der er knyttet til disse arbejdsfunktioner. Desuden er der særligt fokus på stedsangivelser og dermed på bl.a. præpositioner når kursisten skal placere varerne det rigtige sted.



Øvelsen går kort og godt ud på at kursisten sidder i sin gaffeltruck og modtager en skriftlig ordreseddel hvor der står at han skal hente eksempelvis to store kasser med chokolade

og en lille kasse med slik i gang 7 og sætte dem til højre for døren. Kursisten starter gaffeltrucken og kører af sted. Det sproglige fokus opstår når kursisten skal foretage valg om hvor han skal hen, hvilke varer han skal hente, og hvor han skal placere dem. Grafisk er ordresedlen ikke stillet op i punkter eller på andre måder gjort ekstra overskuelig og let at huske. Meningen er at kursisten skal tjekke ordresedlen inden han foretager et valg og således træne skimme-punkt-læsning. Kursisten kan vælge at se ordresedlen lige så mange gange han vil. Øvelsen gentages flere gange med samme fremgangsmåde og en variation i ordforråd så der gradvist fyldes mere sprog på.

Kursisten finder de rigtige møbler - lytteforståelse

Kursisten har også mulighed for at hjælpe en medarbejder i informationen i IKEA. Formålet med lektionen er at kursisten skal finde de varer som kunderne vil have. For at kunne gøre det skal kursisten lytte sig frem til de nødvendige oplysninger i en række samtaler mellem to medarbejdere i IKEA. Når det drejer sig om ordforråd, skal kursisten arbejde med forskellige kategorier og underkategorier af møbler, nærmere betegnet lamper, borde og stole og herunder også ordforråd der kan bruges til at beskrive disse møbler når det drejer sig om farve, form og materiale.

Øvelsen foregår på den måde at kursisten lytter til en samtale mellem to medarbejdere hvor den ene beder den anden hente et møbel. Den medarbejder der skal hente møblet, spørger om forskellige ting der kan hjælpe ham til at identificere det, f.eks. „Hvad for et bord?“ Den anden svarer „Et køkkenbord“. Den første spørger „Det firkantede eller det runde?“ og den anden svarer „Det firkantede“.

Kursistens opgave er at hjælpe den medarbejder der skal finde det rigtige møbel, i dette tilfælde et bord. Kursisten kommer med på lageret og kan se hvordan bordene ser ud. Hvert bord har en mærkat med oplysninger. Kursisten kan læse mærkaten og høre den blive læst højt samtidig.

Det sproglige fokus skabes når kursisten, for at kunne vælge det rigtige bord, skal sammenligne mærkaterne med de oplysninger om bordet som hun hører i samtalen mellem de to medarbejdere. Hun kan vælge at lytte til samtalen lige så mange gange hun vil, og træne lyttestrategien søgelytning/punktlytning for at finde de oplysninger som hun skal bruge til at vælge det rigtige bord.

Det sproglige fokus ligger på ordforråd og betydning, men det åbner også op for opmærksomhed på forbindelsen mellem navneord og tillægsord, som de ord der bliver beskrevet, og de ord der bruges til at beskrive med.

Kursisten laver en omelet - det muntre køkken - læseforståelse

Kursisten er nu kommet på arbejde i køkkenet på Radisson SAS Hotel. Formålet er at kursisten skal arbejde med et ordforråd der er knyttet til at lave mad - dvs. madvarer, køkkenredskaber og ting man gør i et køkken såsom: „du rister brød“, „du laver kaffe“ og „du tænder for vandet“.

Kursisten skal bl.a. lave en omelet ud fra en nedskrevet opskrift. Først skal kursisten hente de ting som han skal bruge i køleskabet. For at få de rigtige varer, skal han stave til dem ved hjælp af magneterne på køleskabsdøren. Så går han i gang med at lave omeletten. Han kan hele tiden vælge at kigge i opskriften og se hvad han skal komme i hvornår.



Det sproglige fokus skabes ved at kursisten skal udføre en handling på grundlag af et sprogligt input. Kursisten er således nødt til at læse opskriften grundigt. Hvilke ingredienser skal han bruge? Og i hvilken rækkefølge skal han bruge dem? For at skærpe kursistens opmærksomhed i det hele taget - ikke kun den sproglige, bruges humor og overraskelse. Tallerkener falder på gulvet, røremaskinen lyder som en jetjager der letter, og pludselig er hele køkkenet fuldt af damp fra en kedel der koger, så kursisten ikke kan se noget. For at komme til at se igen er han nødt til at slukke for kedlen på komfuret, så han må lytte godt efter når programmet dirigerer ham hen til komfuret.

Kursisten er på kursus i service - lytteforståelse

Det kan være svært at undervise i et abstrakt begreb på en simpel måde og på et let forståeligt sprogligt niveau. Hvordan kan man eksempelvis konkretisere et begreb som service? Det spørgsmål har vi prøvet at løse i en lektion hvor kursisten er på kursus i service hos ISS. Formålet med lektionen er at kursisten skal arbejde med en nuanceret forståelse af begrebet service og herunder det at være serviceminded, at vise omtanke og være ansvarlig. Det tilstræbes at inspirere kursisterne til at gøre sig nogle tanker om hvordan man yder service, hvad ISS/danskerne/nogle mennesker mener er god service, og hvorvidt den opfattelse adskiller sig fra deres egen.

Lektionen er bygget op på den måde at kursisten sidder i kursuslokalet hos ISS og først får en introduktion til det at være en serviceminded medarbejder, f.eks. en receptionist. Herefter befinder kursisten sig i en reception hvor hun skal tage stilling til en række spørgsmål. Når kursisten klikker på radioen skal hun svare på om den må være tændt, og når kursisten klikker på askebægeret, skal hun svare på om receptionisten må ryge i receptionen.

Efter kursisten på denne måde har klikket sig igennem tingene i receptionen, skal hun svare på en quiz om at være serviceminded med spørgsmål à la: „Du er i gang med at betjene en kunde og på samme tid ringer telefonen. Hvad gør du?“

De tre svarmuligheder er:

- 1 Jeg lader telefonen ringe og betjener kunden færdig,
- 2 Jeg tager telefonen og siger „et øjeblik“, og så betjener jeg kunden, eller
- 3 Jeg tager telefonen og betjener personen i telefonen før jeg går tilbage til kunden.

Det sproglige fokus opstår når kursisten skal tage stilling til om en konkret handling hører ind under at være serviceminded, eksempelvis at høre radio, når man arbejder i en reception. Det væsentlige er at de forskellige handlinger minder om hinanden, og at ingen af dem er absurde eller uden for konteksten. Kursisten bliver nødt til tage stilling til hvad lektionen siger om dette begreb, og hvad hun selv mener om det. Det er denne refleksion der er med til at tillægge det abstrakte begreb en konkret betydning hos kursisten.

Efter afsnittet om at være serviceminded, kommer lektionen ind på at vise omtanke og at være ansvarlig. Fremgangsmåden er den samme. Således tilstræber vi at konkretisere det abstrakte begreb 'service' og lægge op til sociokulturel indsigt og refleksion.

Computermediets særlige egenskaber

De forskellige eksempler illustrerer hvordan vi med DanskABC har tilstræbt at lave et undervisningsprogram der er indholdsbarer. Men hvad er det for særlige egenskaber ved computermediet der gør det velegnet til dette formål?

Først og fremmest er computermediets mulighed som multimedie en meget vigtig egenskab når det handler om at fortælle en historie. Billeder, film, tegnefilm, lydeffekter, tale, musik, tekst - alle disse udtryksformer giver mulighed for at skabe et simuleret univers som kursisten kan bevæge sig inde i. Et andet aspekt ved multimedier er at de også giver mulighed for at flere af kursistens færdigheder kan blive trænet og støtte hinanden. Kursisten med den mindre udviklede sproglige intelligens⁴ får måske mere ud af en undervisning der stimulerer hendes rumligt visuelle intelligens, således at den rumlige intelligens kan støtte sprogtiltagelsen. Så i stedet for at vise forståelse ved at skrive et svar, vil hun bedre kunne demonstrere sin forståelse ved at bevæge sig rundt i et simuleret univers.

Som det også fremgår af lektionerne, er det vigtigt at kursisten er deltager i historien og ikke kun tilskuer. I den forbindelse er computermediet en velegnet historiefortæller på grund af muligheden for interaktivitet. I modsætning til en film på videoen, kan kursisten rent faktisk foretage nogle valg der skaber hendes eget individuelle forløb. I DanskABC er der en hovedvej gennem programmet, men der er mange valgmuligheder der giver mulighed for en vis grad af differentieret undervisning. Netop fordi kursisten selv skal vælge hvad hun vil gøre og hvornår, kommer hun til at få en følelse af at hun selv styrer processen. Det kan muligvis udvikle hendes evne for selvregulering og på længere sigt give hende et større ansvar for egen læring.

En tredje egenskab ved mediet er muligheden for links. Når kursisten kan vælge at klikke på et link for at lytte til en samtale igen, at se en tekst igen eller at se en ordbog, er det hjælpefunktioner som kursisten kan vælge fra eller til som en slags gør-det-selv-scaffolding⁵. Igen understøttes kursistens fornemmelse af at hun er med til at påvirke forløbet. Valgfriheden er simuleret, men kursistens fornemmelse er reel nok.

På nuværende tidspunkt er det endnu begrænset hvor meget computermediets egenskaber bliver udnyttet til at lave spændende indholdsbaseerede undervisningsprogrammer. Det er spørgsmålet om det ikke netop nu er på tide at stoppe op og reflektere over hvad vi gerne vil bruge computermediet og de it-baserede undervisningsmaterialer til. Og om vi i stedet for at gøre som 'alle de andre' kan gøre det anderledes og bedre i forhold til en kommunikativ undervisning. Tilsyneladende indeholder computermediet nogle muligheder der i højere grad end det er tilfældet for øjeblikket, kan udnyttes til at lave indholdsbaseerede frem for strukturbaserede undervisningsprogrammer.

Noter

1 Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. nr. 1014 af 10 december 2003.

2 It-baserede undervisningsmaterialer – et vejledende katalog, 2004.

3 Programmet er lavet til et niveau der svarer til Danskuddannelse 1, modul 5 og 6, Danskuddannelse 2, modul 4 og 5, Danskuddannelse 3, modul 3 og 4.

4 Gardner, Howard: 1993.

5 Gør-det-selv-scaffolding skal ses i forlængelse af begrebet scaffolding, se Van Lier, Leo: 1996: 194-195.

I computermediet bliver stilladset ikke bygget op for kursisten ligesom det gør i scaffolding. Det er kursisten selv der skal bygge det ved at vælge de hjælpefunktioner hun har brug for på det pågældende tidspunkt. Det bliver således hjælpefunktionerne og ikke en underviser eller en medkursist som hjælper med at løse den enkelte kursists problem.

Litteratur

Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. nr. 1014 af 10 december 2003, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2003.

DanskABC; Dansk e-Learning Center, 2004. Se eventuelt virksomhedens hjemmeside www.delc.dk eller send en mail til info@delc.dk for et gratis gæste-login til programmet.

Gardner, Howard; Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, 10th edition 1993.

It i andetsprogsundervisningen - processer og perspektiver, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2004. Se ministeriets hjemmeside www.inm.dk.

It-baserede undervisningsmaterialer, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2004. Kataloget bliver lagt ud på ministeriets hjemmeside www.inm.dk i foråret 2004.

Van Lier, Leo: Interaction in the Language Curriculum. Longman Group Limited, 1996.

Eksemplerne på skærmbilleder er hentet fra Dansk ABC med venlig tilladelse fra Dansk e-Learning Center.

**Annette Pedersen**

Cand. mag. i dansk og filosofi/videnskabsteori,
Sprogcentret K.I.S.S.
anetq@oncable.dk

**Rikke Jensen**

cand. mag. i dansk med tilvalg i musik,
Sprogcentret K.I.S.S.
rikkej71@hotmail.com

Dictogloss i undervisningen

Vi vil her introducere og præsentere opgavetypen dictogloss. Vi har erfaring med brugen af dictogloss i undervisningen fra vores arbejde som sproglærere (i dansk som andet-sprog), og vi har i eksamenssammenhæng lavet en undersøgelse af learneres tilegnelse under arbejdet med denne opgavetype. Ud fra vores erfaringer med dictogloss vil vi her give en praktisk introduktion til opgavetypen og ud fra praktiske eksempler belyse, hvordan dictogloss efter vores mening er interessant og sprogligt udviklende i andet-sprogsundervisningen. Denne artikel er derfor ment som inspiration til brugen af dictogloss i undervisningen.

Hvad er dictogloss?

Dictogloss er en taskopgave, der tager udgangspunkt i en kort tekst (gerne med en pointe), som læses op eller afspilles to til tre gange for kursisterne. Under første oplæsning lyttes der kun, mens der under anden og evt. tredje oplæsning må tages notater. Derefter forsøger kursisterne i par eller smågrupper at rekonstruere den oplæste tekst så præcist som muligt, både hvad angår indhold og form. Hvis man finder det relevant, kan der i denne proces bruges ordbøger. Forhandlingerne skal resultere i et fælles skriftligt produkt, nemlig deres version af den oplæste tekst.

Arbejdets faser

Processen kan indledes med en før-fase: en fælles brainstorm/introduktion til tekstens emne, hvis man skønner det nødvendigt at aktivere learnernes ordforråd i forhold til tekstens emne.

Når teksten er læst op eller afspillet i klassen inddeles learnerne i smågrupper. Det kan være en fordel med tremandsgrupper, da det er et velegnet antal til at skabe diskussion, men så få, at man ikke kan 'skjule' sig. Når grupperne har et foreløbigt fælles produkt

(men ikke før), kan de gå rundt til de andre grupper og 'smug-kigge' på deres versioner, derefter kan gruppen gå tilbage og revidere deres egen version og forhandle sig frem til det endelige skriftlige produkt.

I efter-fasen diskuteres og sammenlignes gruppernes forskellige versioner i klassen, og man kan eventuelt også sammenligne med den oprindelige, oplæste tekst. Dette kan dog udelades, på trods af kursisternes ofte udtalte ønske om at se 'den rigtige løsning'; formålet med dictoglossopgaven i en undervisningssammenhæng er nemlig forhandlingsprocessen i højere grad end det færdige produkt.

Tekstvalg

En tekst til brug for dictogloss skal være en kortere tekst, gerne med en (sjov eller overraskende) pointe, da et handlingsforløb med en pointe er nemmere at huske og dermed rekonstruere. Sværhedsgraden skal være tilpasset kursisternes niveau. Teksten må ikke være for nem, så der ikke er nogen forståelsesproblemer og dermed ikke er noget behov for diskussion. På den anden side må teksten heller ikke være for svær, så diskussionen alene kommer til at dreje sig om indholdet, da opgavens formål jo blandt andet er at rekonstruere sprogligt og derigennem sætte fokus på form og blive opmærksom på det sproglige udtryk.

Dictogloss kan bruges på alle tre danskuddannelser og på alle niveauer, men tekstens sværhedsgrad må selvfølgelig afstemmes efter kursisternes sproglige kompetencer. Ligeledes må man på alle tre danskuddannelser naturligvis tage højde for, hvilket niveau kursisternes intersprog befinder sig på, da en tekst til begyndere naturligvis skal være mindre kompliceret sprogligt, end en tekst til kursister på slutmodulerne. Teksten skal således være hensigtsmæssig både i forhold til, hvor langt kursisterne er i deres danskuddannelse, og hvilken danskuddannelse der er tale om.

I vores konkrete eksempel har vi brugt en dictoglosstekst 'Huset der blev flyttet' fra undervisningsmaterialet 'Kryds - lærebog i dansk som andetsprog'. Man kan også selv finde kortere tekster, som er velegnede til dictogloss; f.eks. opfylder mange avisnotitser kravet om korthed og en pointe til slut.

Sproglige forhandlinger i praksis

For at give et indblik i, hvordan lernernes sproglige forhandlinger foregår under arbejdet med dictogloss, har vi her udvalgt nogle eksempler fra processen med at rekonstruere en dictoglosstekst. Eksemplerne viser, hvordan kursisterne i de sproglige forhandlinger har sproglig opmærksomhed og sætter fokus på form. (Denne fokus på form foregår som oftest på flere sproglige niveauer, f.eks. leksikalt, syntaktisk, grammatisk og morfologisk). Derudover vil vi med eksemplerne belyse, hvordan kursisterne bruger

forskellige indfaldsvinkler i deres arbejde med sproget, og hvordan de i deres forhandlinger trækker på hinandens sproglige viden og kompetencer. Endelig demonstrerer eksemplerne, hvordan en dictogloss åbner mulighed for, at det er kursisterne selv, der sætter det sproglige fokus.

Vores eksempler stammer fra en videooptagelse af tre learnere, der på dette tidspunkt alle var kursister på spor 3, midt, start (nu: danskuddannelse 3, starten af modul 3). De tre learnere er mellem 28 og 32 år, har været i Danmark i 2-3 ½ år og har modtaget danskundervisning i 3-6 måneder. Joan er englænder, Danah er iraker og Boki er camerouner.

I landet eller på landet?

Det første eksempel er en diskussion af, hvilken præposition der skal bruges. Eksemplet er interessant, da det viser kursisternes sproglige opmærksomhed og deres fokus på form:

- J: (dikterende) om / at bo / på landet, mange præpositioner (SMILER)
B: i landet og på?
J: på (PEGER PÅ SINE NOTER) fordi jeg skriker [skriver] i og 'then' / jeg hører / på
D: på landet eller i?
J: jeg hører det (peger på sit øre)
D: vi kan se (SLÅR OP I ORDBOG)
J: fordi jeg 'I changed it, because I heard it'
D: jeg skriver det også / men eh (RYNKER PÅ NÆSEN OG SLÅR OP I ORDBOG)
(lidt senere)
D: ja, på landet, han bor på landet / det er rigtigt.

Joans viser, at hun har 'fokus på form', gennem sin humoristiske påpegning af, at der er mange præpositioner. Den sproglige opmærksomhed er dog ikke kun til stede under dictoglossens rekonstruktionsfase, hvilket man kan se på Joans argumentation: „På fordi jeg skriker i og then / jeg hører / på“ og gentaget: „jeg hører det“. Joan henviser her eksplicit til dictoglossens lyttefase. Denne henvisning bliver endnu tydeligere, da Joan igen beskriver sin notatteknik under lytningen: „fordi jeg *I changed it, because I heard it*“.

Joan påpeger, at hun under lytningen har haft eksplicit fokus på netop denne præposition, idet hun under sidste lytning har kontrolleret sine notater og rettet netop denne præposition til *på*, hvor hun ellers først havde skrevet *i*. Som man kan se, fremmer opgavetypen learners sproglige opmærksomhed, ikke bare i rekonstruktionsfasen, men også i opgavens lyttefase.

Samme passage viser også noget helt andet, den viser nemlig Danahs indfaldsvinkel. Danah har ligesom Joan skrevet 'på' i sine notater, men ikke haft samme opmærksom-

hed på netop denne form - og hun stoler hverken på sine egne notater eller på Joans forsikringer om, at det var 'på', men slår det op i ordbogen. Danah er en learner med en klart intellektuel tilegnelsesmåde, der nemt bliver frustreret over ikke-regelrette fænomener som f.eks. præpositioner. De to andre kursister stoler mere på deres egne fornemmelser og forsøger sig oftere med kreative ytringer.

Eksemplet viser, hvordan Danah bliver opmærksom på et sprogligt fænomen, som hun ikke selv havde været opmærksom på. Desuden viser eksemplet, hvordan kursisterne har nytte af hinandens resurser og forskellige indfaldsvinkler.

Passiv form?

Vores andet eksempel viser kursisternes forsøg på at rekonstruere sætningen „Men huset var for stort til at flytte, han måtte skære det i to stykker.“ De diskuterer, hvilket verbum der skal bruges, da ingen af dem hørte/genkendte verbet „at skære“, men midt i denne leksikalske problemstilling starter Danah en helt anden diskussion, idet hun foreslår, at sætningen skal være passiv.

- B: ... *I was just writing / so xx / you know* / han måtte
D: men det var huset / subjekt huset
B: nej
D: huset / ikke han
- (lidt senere)
D: (TIL B) men ikke husede / husede skulle skifte?
B: ja men
D: jeg tror det var / huset subjekt
B: ja men eh / må jeg sige noget / hvis huset er subjekt
D: (ja)
B: vi skal / øh vi skal bruge den passive / (STAMMER) den passive form med S
D: ja / ja ja ja
B: så her / fordi vi ikke / og hvis det er huset
D: (PEGER PÅ HANS PAPIR) okay / men du hørte den sætning?
B: ja ja
D: du hørte den
B: ja
D: okay
B: fordi hvis det var huset her
D: (ja / ja altså det er godt / men) jeg har hørt / huset var / i begyndelsen
- (lidt senere)
D: huset skulle skifte / splittes
J: *no I think* han måtte splitte
B: hvis du siger / huset skulle splittes / fordi det var også

J: fordi det var *han*
 B: ja / *and* også
 D: (det var han?)
 B: det var han
 J: det var passiv
 B: *and* også / to stykker / fordi hvis du bruger passiv her / og du glemme to stykker
 D: nej vi kan
 B: og uden ja desuden
 D: vi kan / huset splittes i to stykker
 B: æh?
 D: vi kan det // okay / (SKRIVER) han måtte splitte
 J: huset
 D: huset

Danah starter en diskussion om passiv ved at foreslå, at huset skal være subjekt i den pågældende sætning: „men det var huset / huset subjekt“ og hun uddyber: „huset / ikke han“. Hendes forslag afvises i første omgang, men hun bringer ideen på banen igen lidt senere: „husede skulle skifte?“ „jeg tror det var / huset subjekt“.

Denne gang svarer Boki mere udførligt, idet han forklarer hende, at 'huset' som subjekt i sætningen ville resultere i en passivkonstruktion „hvis huset er subjekt“, „vi skal / øh vi skal bruge den passive / den passive form med S“. Her formulerer Boki en grammatisk regel i forhandlingen. Danahs respons på denne forklaring „ja / ja ja“ viser, at hun kender reglen, og at hendes forslag om, at huset skulle være subjekt, netop var et udtryk for, at Danah ønskede at bruge passiv.

Danah henlægger imidlertid forslaget efter at have set Bokis noter og forsikret sig om, at han virkelig hørte en aktiv sætning „okay / men du hørte den sætning?“ „du hørte den?“ Danah accepterer den aktive sætning, men fastholder dog, at hun hørte sætningen i passiv: „jeg har hørt / huset var / i begyndelsen“.

Danah stopper da heller ikke forhandlingen, men prøver senere under nedskrivningen for tredje gang at få den passive sætning med, denne gang ved at foreslå et passivt eksempel: „huset skulle skifte / splittes“. Boki afviser det igen, med et mod-eksempel „*no I think* han måtte splitte“.

Derpå forklarer Boki igen, at Danahs sætning er passiv (så er vi tilbage ved den eksplícite regelformulering), og denne gang støttes han af Joan, som både hjælper med forklaringen „det var passiv“ og selv insisterer på, at subjektet i sætningen skal være 'han': „fordi det var *han*“.

For endeligt at afslutte forhandlingen forsøger Boki at argumentere for, at passivformen ville være uforenelig med de 'to stykker', som de allerede er blevet enige om: „fordi hvis du bruger passiv her / og du glemme to stykker“. Boki argumenterer her med et forsøg på regelformulering (om end hans hypotese om en regel ikke er i overensstemmelse med målsproget). Men dette sidste argument afvises blankt af Danah: „nej vi kan“, hvorefter hun for at bevise sin påstand laver eksemplet: „vi kan / huset splittes i to stykker“ og konstaterer: „vi kan det // okay / (SKRIVER) han måtte splitte“. Danahs afvisning bygger på hendes eksempel. Som det sidste citat viser accepterer Danah dog omsider, at sætningen skal være aktiv, selv om hun klart afviser Bokis sidste argumentation.

Selv om det kan være svært at følge med i forhandlingens gang, kan man i Boki og Danas forhandlinger se, at kursisterne bruger mange forskellige indfaldsvinkler til de sproglige fænomener. Der bruges både eksempler, regelformulering og trækkes på mere kreative ytringer - og der er intet problem i at afvise et regel-baseret argument med et eksempel. Kursisterne holder sig ikke til den samme tilgangsvinkel, men skifter strategi som det bedst tjener dem i forhandlingen.

Dette eksempel viser meget klart, hvordan learnerne selv sætter sprogligt fokus i arbejdet med dictogloss. Kursisterne diskuterer indgående, om der skal bruges passiv eller ej, og hvordan en passiv sætning i givet fald skal konstrueres. Denne diskussion udspringer alene af kursisternes eget fokus, idet den oplæste tekst slet ikke indeholdt nogen passivkonstruktioner. Underviseren er således uden indflydelse på, hvilke sproglige fænomener kursisterne diskuterer, og der kan hermed opstå diskussioner, man som underviser ikke umiddelbart ville have forventet ud fra den givne tekst - diskussionen tager alene udgangspunkt i de enkelte kursisters viden og kompetencer. Lærerens rolle er under arbejdet med dictogloss at være sproglig konsulent, der kan hjælpe kursisterne videre, men uden at give 'de rigtige svar'. Man må således som underviser holde sig i baggrunden og være åben over for kursisternes valg af fokus.

Hvorfor bruge dictogloss i undervisningen?

Dictogloss egner sig godt til en kommunikativ undervisning, idet den fordrer sproglige forhandlinger learnerne imellem. Dictoglossens styrke er, at opgaven skaber et frirum for diskussion, hvori learnerne selv sætter sprogligt fokus. Deres opmærksomhed rettes mod sprogets form igennem de sproglige forhandlinger. Kravet om et fælles produkt fordrer samarbejde og dermed mundtlige forhandlinger om (og på) målsproget. Som vores eksempler viser, trækker learnerne i deres arbejde med opgaven på et bredt spektrum af kompetencer og på hinandens sproglige resurser. Alt i alt bidrager aktiviteten til at øge learnernes sproglige bevidsthed og styrke deres kommunikative kompetence. Og så er det også sjovt!

Mere litteratur om dictogloss

- Mette Ginman og Lisbeth Egerod Hubbard: "Kryds – lærebog i dansk som andet-sprog". Akademisk forlag, 2001.
Dette materiale er beregnet til spor (danskuddannelse) 2 og 3. Dictoglossen brugt i denne artikels eksempler stammer herfra.
- Birthe Larsen: "Lyt og skriv – Lytning med fokus på form", i Sprogforum, nr. 22, DPU, januar 2002.
Dette nummer har lytteforståelse som tema, og denne artikel omhandler dictogloss.
- Inger Lindberg: "Interaktion med fokus på form", Besyv nr. 8, januar 2000. Dansk Magisterforening.
En god introduktion til anvendelse af dictogloss i praksis på alle spor/dansk-uddannelser og til den bagvedliggende teori.
- "Spor 1", "Spor 2" og "Spor 3", Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26, 27 og 28.
Dictogloss er nævnt under skrivning og i alle tre hæfter indeholder ordlisten bag-gerst en beskrivelse af fremgangsmåden for dictogloss.
- "Undervisning i andetsproglæsning og –skrivning", Uddannelsesstyrelsens tema-hæfteserie nr. 26, 2001.
Kapitel 5 handler om "fokus på form" og i opgavedelen er der et eksempel på en dictogloss.



Hanne Geist

Lektor, cand.mag. i tysk,
Køge Gymnasium.
hanne@geist.dk

Fokus på form i en opgavebaseret undervisning

Når man vil arbejde med fokus på form i en opgavebaseret undervisning, må udgangspunktet altid være, at formen skal erkendes som tæt forbundet med betydning og funktion. Starten er input- eller forståelsesbaserede opgaver, slutpunktet output-baserede. Ind imellem kan man evt. anbringe mere traditionelle, først forstrukturerede, dernæst mindre strukturerede øvelser. Det er iflg. Robert DeKeyser i orden, så længe de er med til at udvikle, teste og nuancere den deklarative viden og bane vejen for begyndende automatisering.

Sekvenser af opgaver

I en 2.g læser vi drejebogen til filmen *Lola rennt*, hvortil der findes opgaver på nettet.¹ Filmen handler om en ung kvinde i begyndelsen af 20'erne, der i løbet af 20 minutter skal skaffe 100.000 DM for at redde sin kærestes liv, og berører i sit hæsblesende handlingsforløb temaer som kærlighed, penge, død, skæbne m.m.

En af opgaverne drejer sig om, at eleverne skal føre en dialog mellem de to hovedpersoner, en 'hvad nu hvis ...' -opgave, som på tysk kræver brug af konjunktiv II, irrealis. Som forøvelse er indlagt en ideel fokus på form-opgave: En mindre passage (14 linjer) fra filmen, hvor de to personers dialog af typen 'hvad-nu-hvis' faktisk kan benyttes til induktivt at opstille regler for brug af konjunktiv II:

„Lola? Wenn ich jetzt sterben würde, was würdest du machen?“

„Ich würd dich nicht sterben lassen.“

„Na ja, wenn ich todkrank wär, und es gäb keine Rettungsmöglichkeit.“ osv.²

I tilknytning hertil er der på hjemmesiden et link til en minigrammatik, hvor funktion og sprogligt udtryk gennemgås. Konjunktiv II betragtes normalt som et vanskeligt felt i tysk grammatik. Det er svært at springe direkte fra input- til outputopgaver. Jeg har derfor udbygget med en mere traditionel transformationsøvelse, der dog adskiller sig fra de gængse ved at være kontekstualiseret, idet der ridses en lille situation op, og opga-

ven i det hele taget kræver indlevelse og omtanke. Øvelsen er en fortsat historie i seks etaper, seks *So ist es*-fremstillinger + seks *wenn*-sætninger med forskelligt subjekt, f.eks. *meine Eltern*³:

Ein 'Konjunktivmensch'.

Andreas will die Wirklichkeit nicht sehen, so wie sie ist ...

1. So ist es:

Er hat keine Arbeit. Deshalb bekommt er keine eigene Wohnung. Aber er sagt: _____

Wenn ich _____

Her er forstruktureringen tydelig. I den følgende mundtlige dialogøvelse er den mindre fremtrædende. Der gives først et eksempel, og dernæst skal eleverne på skift spørge hinanden, f.eks:

FRAGE: Was würdest du tun, wenn du einen Geldbeutel auf der Straße gefunden hättest?

ANTWORT: ...

Der rideses fire sådanne situationer op plus opfordres til, at eleverne selv finder på tre lignende spørgsmål at stille til samtalepartneren, der jo så skal svare.⁴

Robert DeKayser kalder sådanne øvelser *communicative drills* - noget, der umiddelbart lyder som *contradictio in adjecto*. Forskellen i forhold til de klassiske, mere mekaniske drill-øvelser er, at eleven til stadighed skal have lejlighed til at sige, hvad han eller hun selv har på hjerte. En kommunikativ drill-øvelse formidler altså ægte mening, samtidig med at drill-øvelsens sproglige fokus bevares, og den samme struktur gentages en del gange, hvilket må formodes at være med til at befæste den. Det er svært at forestille sig, at man ved et formrigt sprog som tysk kan undvære sådanne øvelser.

Häussermann og Pipho kalder sådanne øvelser *inventioner*⁵ med et udtryk fra musikverdenen. Udtrykket anvendes om musikstykker, der på én gang imiterer og improviserer/varierer. De anses for at være et mellemtrin mellem formel øvelse og fri produktion, som man ikke bør udelade. Også Robert DeKeyser⁶ efterlyser sådanne øvelser, som er sjældne i de danske læremidler.

Først når ovenstående tre opgaver er løst, vendes der tilbage til den opgave, som var udgangspunktet, nemlig den dialog, eleverne skal opfinde, og som kræver brug af konjunktiv i irealis. Nu er eleverne klædt på til at udforme og fremføre den mundtligt for klassen.

Det vil her være naturligt at lade eleverne arbejde i de samme pargrupper i hele forløbet. Men man kan også undervejs sætte flere grupper sammen, f.eks. i slutningen af den

mundtlige øvelse hvor eleverne finder på nye eksempler på ultrakorte dialoger. Under alle omstændigheder er interaktionen på de enkelte stadier vigtig - både til at drøfte sig frem til en forståelse af sammenknytningen af indhold og form, til direkte at kommunikere og til at rette eventuelle fejl. Fokuseres der på form, er der ingen grund til ikke at give eksplicit negativ respons. Mange undersøgelser viser, at det er mest effektivt for den fortsatte udvikling af intersproget.

Imitation

En anden vej er at gå direkte fra den eksplicitte undersøgelse af form til imitation af form: Det vil nok være det naturlige, når man arbejder med lyrik, for netop her er inspirationen fra digtet en vigtig faktor. I lyrikken generelt er sprogets formside central for formidlingen af indholdet, og i undervisningen kan digtets formside netop derfor blive en væsentlig inspiration, når eleverne skal arbejde skriftligt i forlængelse af digtundervisningen.⁷ I forbindelse med f.eks. *Konkrete Poesie*,⁸ som er grundlæggende optaget af det sproglige udtryk - netop fordi selve grundideen er, at indholdet udtrykkes igennem formen - er der mulighed for at fokusere på mange forskellige formelementer. Og dette vel at mærke samtidig med, at analyse - den induktive opstilling af bøjningsmønstre og/eller regler for anvendelse - kan forbindes med produktion støttet af den skabelon, der udgøres af digtets struktur. Et eksempel kan være Eugen Gomringers *nachwort*:

das dorf, das ich nachts hörte
der wald, in dem ich schlief

das buch, in dem ich las
der stein, den ich fand

das land, das ich überflog
die stadt, in der ich wohnte

der mann, den ich verstand
das kind, das ich lehrte

das haus, das den freunden gehörte
die frau, die ich kannte

der baum, den ich blühen sah
das tier, das ich fürchtete

das bild, das mich wach hielt
der klang, der mir gefiel

die sprache, die ich spreche
die schrift, die ich schreibe

Gennem arbejdet med dette digt vil eleverne automatisk komme til at sætte fokus på det relative pronomener, og efterfølgende skal de skrive et digt over samme læst. Det kan f.eks. se ud som det følgende elevdigt, der er skrevet af to drenge i en 1. hf-klasse og fremstår i den form, de har givet det, altså også med nogle - i denne sammenhæng - mindre væsentlige fejl:

Das Traum

Die Musik, die ich höre
Die Gitarre, die ich spiele
Die CD's, die ich kaufe

Der Künstler, den ich verehere
Das Konzert, zu dem ich gehen wollte
Das Plakat, das an der Wand hängt
Das Interview, das ich in der Zeitung lese
Das Musikprogramm, das ich in dem Fernsehen sehe
Der Straßemusikant, den ich Geld gebe
Das Traum, das ich habe
Das unwirkliche Traum, das nie in Erfüllung geht!

Rune & Søren

Dictogloss

En opgaveform, der på lignende vis er indholdsforankret, er *dictogloss* - også kaldet *grammar dictation*⁹. Til opgaven benyttes en kortere autentisk tekst på ca. 4 - 17 linjer, som udgør selve 'diktaten'. Læreren læser her teksten op to gange. Første gang skal eleverne kun lytte. Anden gang skal de tage notater. Pointen er, at det ikke skal være muligt at huske eller have noteret så meget, at de kan frembringe en dublet af grundteksten. Læringspotentialet ligger nemlig i den fælles rekonstruktion, som foregår i smågrupper. Produktet er altså en *gloss*, dvs. en parafrase. Og det er interaktionen undervejs hertil, som er det centrale.

Det viser sig selvfølgelig, at de forskellige grupper af elever ofte fokuserer på andre sproglige fænomener, end dem dictoglossen var konstrueret til at belyse. Dictoglossen opmuntrer således til refleksion over det sproglige input og - i forbindelse med rekonstruktionen - deres eget output. Eleverne bliver gennem produktionen opmærksomme på både *gaps*, dvs. hvad de ikke mestrer, altså ikke kan udtrykke korrekt, og *holes*, dvs. hvad de har brug for at lære, fordi de ikke kan få sagt det, de vil. En af de gode ting ved dictoglossen er, at den kan fungere diagnostisk. En anden, at den er egnet til at befæste et ordforråd, der er nyt.

Under rekonstruktionen kan man som lærer lytte til det metasprog, eleverne benytter, når de drøfter deres egen forståelse af forskellige grammatiske størrelser. Det giver et godt indblik i, hvor de forskellige elever befinder sig i læringsprocessen, og hvor man som lærer - måske senere - med held kan gribe ind.

Jeg giver her et eksempel fra 3.g. Det er ikke en autentisk tekst, men en kort parafrase af et vigtigt sted i en tekst.¹⁰

Astrid weigerte sich das Stadtplanungsprojekt zu unterschreiben. Sie sagte außerdem, dass sie eine ungeheure Wut in sich habe, und dass alles, was sie in der Abteilung machten, sinnlos sei. Alles Gewäsch. Sascha schlug daraufhin vor, dass sie als Zivilangestellte bei der Polizei

arbeiten könne. Sie müssten zwar Harald überprüfen, wegen seiner Westverwandschaft. Es sei aber die Strategie, möglichst viele von einer Familie zu beschäftigen. Das hätten sie eigentlich immer so gemacht. Harald meinte aber, es reiche, wenn einer aus der Familie bei der Firma angestellt wäre.

Hensigten er, at eleverne skal spores ind på arbejdet med konjunktiv i indirekte tale. Det lykkes - det er faktisk det, de fleste fokuserer på, og der er da også i den efterfølgende periode mange, som i de skriftlige arbejder eksperimenterer med fænomenet.¹¹

Say what you mean and mean what you say

Det fælles ved de behandlede opgavetyper er, at de søger at forbinde form og mening. Arbejder man inden for fokus på form-paradigmet, bør alle øvelser, der skiller form og mening ad, sådan at de fokuserer på én af delene ad gangen, undgås. Samtidig er det vigtigt, at opgaverne giver eleverne mulighed for at sætte deres personlige præg på dem. De befinder sig altså inden for *Say what you mean and mean what you say*-traditionen.¹² Det vil sige, de søger at etablere en form for autentisk kommunikation. Derfor er det interaktive også en vigtig del, både i inputfasen, hvor der foregår en fælles forståelsesbearbejdning, og i outputfasen, hvor eleverne producerer sprog.

Noter

1 Tom Tykwer: *Lola rennt*, v. Susanne Vestergaard m.fl. Tyskforlaget 2000.

2 op. cit., s. 92.

3 Ulrika Tornberg m.fl.: *Die Grammatik. Øvebog 1*. Gyldendal Undervisning 1996, s. 137.

4 Lone Häckert og Birgit Lohse: *Alles in allem*. Munksgaard 1998, s. 95.

5 Häussermann und Piepho: *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Ludicum Verlag, München 1996, s. 149.

6 Robert M. DeKeyser: *Cognitive perspectives on learning and practicing L2 grammar*. i: Catherine Doughty & Jessica Williams (ed.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press 1998.

7 Annegret Friedrichsen: *Aspekter af æstetisk kompetence*. i: *Sprogforum*, nummer 28, 2003.

8 Krusche und Krechel (Hrsg.): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Inter Nationes 1984.

9 På engelsk typisk også kaldet 'Grammar Dictation'. Ruth Wajnryb: *Grammar Dictation*. Oxford University Press 1990.

10 Erich Loest m.fl.: *Nikolaikirche*, v. Bo Lillesøe. Munksgaard 1997, scene 25.

11 Opgavetyper, der forener gentagelse, rekonstruktion af tekster og imitation findes i mange variationer i den tysksprogede, inspirerende lærebog: Günter Gerngrob, Wilfried Krenn & Herbert Puchta: *Grammatik kreativ*. Langenscheidt 1999.

12 Patsy M. Lightbown og Nina Spada: *How Languages are Learned*. Oxford University Press 1999, kap. 6.

I tilknytning til denne artikel findes yderligere materiale på www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr30/Geist-bilag.pdf



Catherine Jeanneret Møller

Underviser i fransk og engelsk,
Køge Private Realskole.
cathyjm@mail.tele.dk

Présent! Présente!

Franskundervisning i 1. og 2. klasse

For fire år siden, efter mange års undervisning af voksne og især teenagere, startede jeg med at undervise børn i fransk fra 1. klasse. Det stod klart for mig fra starten, at helt unge elever fungerer kognitivt anderledes end ældre elever. Jeg måtte derfor undervise dem på en anden måde og udvikle et tilpasset undervisningsmiljø for at opnå succes.

Min ide var, at jeg i klassen konstant skulle tilstræbe det 'naturlige', og at eleverne skulle lære sproget i handlingsprægede situationer. Jeg mente, at en af de mest effektive indlæringsmetoder er *learning by doing*. Det mener jeg stadig, men jeg opdagede også hurtigt, at aktiviteter, hvor fokus kun lå på indholdet af kommunikationen (f.eks. beskeder, forklaringer), ikke er tilstrækkelige til at udvikle en præcis viden om sproget. For at kompensere for denne utilstrækkelighed, integrerede jeg de indholdsbaseerede aktiviteter med fokus på den sproglige form.

De spørgsmål, jeg stillede mig selv, var følgende:

- Hvordan retter man elevernes opmærksomhed mod forskellige aspekter af formen uden at kede dem og uden, at det sker på bekostning af det kommunikative?
- Hvordan kan man skabe et stressfrit, interessant og støttende miljø og samtidig opmuntre eleverne til at tænke selvstændigt?

For mig var det udelukket at benytte en formel og systematisk indlæring af grammatikken. Jeg havde ingen intentioner om at presse de yngste elever til at terpe de franske verber eller grammatiske konstruktioner. Derimod forekom det mig at være væsentligt at igangsætte nogle aktiviteter, som introducerer de grammatiske strukturer på en implicit måde i situationen.

Jeg fandt meget hurtigt ud af, at børnene i den alder har en veludviklet undersøgelses-evne, som de bruger til at opfatte sammenhænge og uddrage regler. Meget unge elever har et oprigtigt ønske om at gentage. Unge elever lærer at tænke, løse problemer og

stille spørgsmål. De prøver at få en mening ud af det, de oplever, og det, der omgiver dem.

Det er muligt at benytte sig af børnenes bevidste sproganalyser til at rette deres opmærksomhed på et fremmedsprogs specifikke egenskaber. Nødvendigheden af at få tingene forklaret og sat på plads melder sig ofte efter en sproglig fejl eller en hindring af forståelsen. Barnet vil vide, hvorfor „man siger sådan på dansk“, og hvorfor „man ikke siger sådan på fransk“.

Med disse observationer som erfaringsgrundlag udviklede jeg nogle kommunikative aktiviteter, hvor elevernes opmærksomhed var rettet mod indholdet, men også mod sprogets forside, uden at man fjernede sig fra det kommunikative formål.

Brug af forskellige kontekster

Det er essentielt at benytte meningsfulde gentagelser i mange forskellige situationer, uden at det bliver kedeligt:

- **Ved at bruge diverse rum**

Skolegården, aulaen, det lokale supermarked, julemarked, Zoologisk Have, den franske bager i København o.s.v.

- **Ved at bruge forskellige kontekster**

Indlæringen af udtryk som: *j'ai mal au ventre, j'ai mal à la tête, j'ai mal au coeur*. Man skal her forestille sig, at man er hjemme en mandag morgen, og at man ikke har lyst til at gå i skole. Man holder sig demonstrativt på maven eller hovedet og siger til sin mor „*Maman, j'ai mal au ventre*“. De samme strukturer er gengivet i en remse:

„*A l'école le lundi, allez-y, on rentre ... pas d'école le mercredi, j'ai mal à la tête ...*“

Samme struktur er gengivet i sangen 'En voiture', hvor bedstefar har „*mal au coeur*“. Dette tillader, at man kan introducere tredje person i singularis. Man fortsætter med sangen om et cirkus, hvor man gentager „*et Monsieur l'éléphant a très mal aux dents*“. Her introducerer man et nyt 'leksikalsk' element (*aux dents*).

- **Ved at forene kropsproget med det talte sprog**

Kropsproget spiller en essentiel rolle i indlæringen af det talte sprog. Det gør det nemmere at forstå, og det visualiserer visse sproglige elementer.

En af de sange, jeg benytter, har været en kæmpesucces. Den hedder 'Un drôle de restaurant' ('En mærkelig restaurant'). Hvorfor er denne restaurant så mærkelig? Det er den fordi, der ingenting er at spise. Tjenerne (altid spillet af drenge) finder plads ved bordet til gæsten (altid en pige). „*Bonjour Madame, asseyez-vous, voilà la carte?*“ Børnene laver overdrevne bevægelser for at tilbyde en siddeplads og give menukortet.

Gæsterne spørger sultent om restaurantens tilbud. „*Y a du pâté? Y a du poulet, y a des fruits?*“ Tjeneren svarer hver gang: „*Y a pas de pâté, Y a pas de poulet etc.*“ Sætningerne indeholder bevidst mange gentagelser for at øge hukommelsen og brugen af negation og delingsartiklen, som man bruger på fransk om en ubestemt mængde, og som ændrer sig alt efter, om den optræder i positive eller benægtende sætninger.

- **Brugen af leg**

Legen, som er en oplagt kilde til underholdning for børn i den alder, skaber en konstant gruppedeltagelse. Den er et godt redskab i indlæringen, herunder den fælles konstruktion af sproglige strukturer.

- **Brugen af sange, rim og remser**

Sange, rim og remser er nogle værdifulde støtteredskaber i forståelsen af sproglige strukturer. Man kan tænke over ordenes placering i en sætning, f.eks i remsen:

Une pomme rouge ... Man kan danne grupper svarende til antal af ord. Hvert barn får en seddel. På én af dem er der et billede af et æble, en anden seddel er et stykke rødt karton. Læreren beder eleverne om at stille sig i den rigtige rækkefølge, så klassekammeraterne kan sige sætningen korrekt (*Une pomme rouge*). Hvis der er fejl, omplacerer man ordet til dens rigtige plads. På enkel vis opnår man, at eleverne ser, at på fransk placeres de adjektiver, som beskriver farver, efter navneordet. Man kan gøre legen gradvis sværere ved at anvende andre navneord og andre farver.

På denne måde øger eleven sin forståelse af de forskellige informationskilder - visuelle, auditive, kinetiske og verbale. Eleven vil stoppe op for at observere, analysere, tænke og skabe. Eleven er omgivet af sprog, som er forbundet til direkte og synlig handling. Eleven bliver også opmærksom på den brugte form. Den gentagne brug af en bestemt form er et afgørende punkt i udviklingen af elevens hukommelse.

Køn i sprog

I alle fransktimerne råber jeg elevernes navne op. Drengene skal svare „*présent*“ og pigerne „*présente*“. De er alle meget opmærksomme på, hvad de andre siger. Hvis en dreng kommer til at sige „*présente*“, synes alle det er sjovt, og ofte bliver fejlen ikke gentaget, da de fleste drenge ikke vil forveksles med piger. De forstår her meget hurtigt, at på fransk er der en sproglig forskel på køn, og at det er *vigtigt*.

Det er normalt mig som lærer, der siger „*absent*“ eller „*absente*“, hvis et barn ikke er til stede. For nylig var der en elev, der sagde „*absente*“, da jeg råbte en pige op, der ikke var i skole. Jeg tænkte først, at det var et tilfælde, men da den samme elev sagde „*absent*“ for en dreng, der ikke var til stede, spurgte jeg ham, hvorfor han havde sagt „*absente*“ for en pige og „*absent*“ for en dreng. Hans svar var, at når man siger „*présent*“ for en dreng og „*présente*“ for en pige, tænkte han, at det måske var det samme med ordet „*absent*“.

En lille kvik pige spurgte mig forleden:

„Når vi tæller, plejer du at sige ‘un, deux ...’, men i dag sagde du ‘une, deux ...’.”

„Lagde du mærke til, hvad jeg talte?” spurgte jeg hende.

„Ja, eleverne.”

„Hvem var den første person, jeg talte. Se godt efter.” Jeg gentog optællingen.

„Det er en pige.”

„Og man siger ‘une fille’.”

Hendes ansigt lyste op, og hun sagde: „Nå ja, nu har jeg forstået, for en dreng er det ‘un’ og for en pige er det ‘une’.”

Imperativer og spørgsmål

Dagligdagen i klassen gør det muligt at introducere imperativ i kommunikationen mellem læreren og eleverne, såsom ‘écoutez’, ‘regardez’, ‘asseyez-vous’, ‘taisez-vous’. Disse udtryk er gentaget så ofte i de forskellige aktiviteter, at de bliver almindelige og fremmer den indirekte indlæring af syntaksen. Når et udtryk bruges både i indlæringsaktiviteter og i den daglige dialog, er effekten dobbelt. Når man i hver time har spurgt „*Qu’est-ce que tu fais?*” og „*Qu’est-ce que tu dis?*” vil eleverne se forbindelsen til „*Qu’est-ce que tu manges?*”, som jeg spørger dem om, når jeg har dem i spisefrikvarteret.

Legende aktiviteter

Jeg lægger vægt på at skabe motivation gennem legende aktiviteter (*activités ludiques*), fordi de engagerer eleverne i en kommunikationsproces. Man skal opfordre til risikovillighed, til at prøve at turde!

Man bør give eleverne mulighed for at opstille nogle hypoteser om sproget og for at afprøve dem. Eleverne skal have mulighed for at prøve at få det, de har lært, til at fungere og føle, at der er brug for det. Det kan gøres ved f.eks. at tage børnene med til den franske skole i København på et udvekslingsbesøg. Her kan de møde jævnaldrende børn og tage del i deres leg ved at bruge det franske sprog og få en viden om hvilke udtryk og strukturer, der er uundværlige: „*Je peux jouer, tu veux jouer avec moi? Passe-moi le ballon*” osv. Fordi man gerne vil være en del af gruppen, eller fordi man gerne vil vinde legen, genbruger man disse strukturer. Barnet tøver ikke med at afprøve sproget for at komme i kontakt med sine omgivelser. Man skal handle for at kommunikere, spille for at vinde, lege for at finde, synge for at lege, lære lyde og gloser. Sagt på en anden måde: Man skal handle for at lære, lære for at kunne handle, handle, mens man siger noget, og sige noget, mens man handler.

Man skal tage udgangspunkt i børnenes univers, deres interesseområder, deres dagligdag og deres fantasi!

Man skal tilbyde dem aktiviteter og historier, som de er vant til, og dermed få dem til at føle sig trygge i det nye. Når vi f.eks. synger en sang om en ulv, sætter vi den i forbindelse med historien om den lille rødhætte, som de alle kender.

I sangen om ulven, gemmer denne sig bag et træ. Alle siger: „*Loup où es-tu? Que fais-tu?*“ Ulven, som er gemt bag træet (det kan være en teaterrekvisit, en stol osv.) siger: „*Je dors*“. Klassen svarer med et overdrevent forundret udtryk „*Tu dors?*“, og derefter siger alle i kor helt målløst til hinanden: „*Il dort!*“ Med stort brug af kropssprog gentager vi operationen med „*Je me lève*“ osv. Musikken og kropssproget hjælper til at øge elevernes følelsesmæssige engagement (når ulven rejser sig, knuger vi os ind til hinanden, fordi vi er bange), og dette gør, at eleven er fuldstændigt inde i legen, og lidt efter lidt lærer bøjningen af visse almindelige verber, regelmæssige som uregelmæssige, i nutid, og for en grundig træning i udtale og prosodi.

Konklusion

Fra mit udgangspunkt er det fundamentale mål i klasseværelset at undervise i sprog, for at eleverne bliver i stand til at kunne kommunikere. Dog er det meget vigtigt at rette børnenes opmærksomhed mod formen, hvis de skal kunne bruge sproget korrekt og dermed blive bedre forstået. Min erfaring med mindre børn har overbevist mig om, at den kommunikative tilgang og automatisering af sproget ikke er uforenelig med en bevidst observation af de sproglige former og et arbejde med de sproglige begreber. I den slags undervisning lærer børnene det franske sprog gennem et nyt univers af lyde, man skal forstå, afkode, gentage og gradvist få ejerskab over. Man skal derfor tilbyde dem nogle muligheder for at blive udsat for sproget og nogle mulige tilgange til at få ejerskab til et sprog, der er så varieret og tværgående som muligt - og altid i en bestemt kontekst.

Det gør, at eleverne meget tidligt vænner sig til at lave forbindelser og blive bevidste om forskellene mellem sprogene. På denne måde kan de engagere sig levende og naturligt i den proces, som består i at skifte fra mening til form, uden at det er på bekostning af det kommunikative, og samtidigt være glade for forløbet og opleve succes.

Åbne sider

Birgit Henriksen

Lektor, Engelsk Institut,
Københavns Universitet.
birgit@hum.ku.dk



Peter Harder

Professor, Engelsk Institut, Københavns
Universitet.
harder@hum.ku.dk

Mundtligt og skriftligt sprog - en skyttegravskrig?

Denne lille debatartikel tager udgangspunkt i, at en af forfatterne (Birgit Henriksen, herefter = BH) for nylig er blevet citeret fra en artikel om mundtlighed (Henriksen 1999). Det er normalt noget, man er glad for som forsker; som regel er kampen om opmærksomheden hård, og de potentielle modtagere har ofte travlt til at nå at læse selv de relevante ting. Desuden er ægte faglig uenighed med til at udvikle vores synspunkter og forståelse af de faglige problemstillinger, vi beskæftiger os med, og vi glæder os derfor, når kollegaer ønsker at gå i dialog og tvinger os til at skærpe vores argumenter og tydeliggøre vores standpunkter.

Her kommer vi imidlertid til den fortolkningspraksis, der gælder, når forskellige holdninger til stoffet støder sammen. Visse nære fjender har udviklet en diskussionsform, hvor begge parter generaliserer ud fra de ekstreme positioner hos den anden. Når generative (Chomsky-orienterede) sprogforskere og funktionelt orienterede sprogforskere ind imellem diskuterer, er det typisk, at Chomsky-folkene tillægger funktionalisterne en total benægtelse af, at der findes specifikt grammatiske træk ved sproget, mens funktionalisterne tillægger Chomsky-folkene en total benægtelse af enhver sammenhæng mellem sprog og kommunikation. Kun få heroiske debattører prøver at lægge sig imellem her, og de bliver sædvanligvis ikke særlig populære nogen af stederne.

Emnet i denne sammenhæng er forholdet mellem mundtligt og skriftligt sprog. Johannes Wagner (=JW), hvis faglige dømmekraft og forskningsmæssige indsats vi ellers kun har lovord til overs for, citerer BH på følgende måde i forbindelse med en diskussion af, hvad der sker, når det flygtige talesprog nedskrives i en transskription (Wagner 2003: 33):

Inden man ser sig om, er man tilbage i skriftsproget med dets krav og normer som er lært gennem mange år i skolen. Sagt med andre ord: når man laver talesprog om til skriftsprog, ender man nemt med at gøre det uret, idet man måler det med skriftsprogets alen. Hvad det kan føre til viser følgende citat: 'Skriftsproget er oftest karakteriseret ved en stram, 'lineær' struktur, hvor emnerne organiseres i afgrænsede afsnit med en fremadskridende progression, som styres af forløbet i argumentationen eller af den naturlige tidsfølge i den narrative struktur. Talesproget har derimod en langt mere springende og 'cirkulær' struktur med gentagelser, digressioner og indskud, som afspejler dialogens mere springende og uforberedte karakter.

Grammatikken er ofte mere løs, og referencerne er tit mere uklare (f.eks. hyppigere brug af ubestemte udtryk som 'ting', 'den', 'disse'), da de talende kan finde støtte i konteksten eller kan få afklaret betydningen eller misforståelser hos hinanden.' (Henriksen, 1999: 10)

I artiklens afsluttende afsnit (side 51) skriver JW:

Nu står der kun i vejen at sprog traditionelt er blevet identificeret med skriftsprog, og at talesprog er blevet opfattet som afvigende, forkert og ugrammatisk.

Sprogvidenskaben har i lang tid legitimeret denne enøjethed. Filologien har udelukkende set sprog som skriftligt.

Selve ærindet med JWs artikel kan vi godt forstå. Der er stort behov for at indsætte det mundtlige sprog i dets rette værdighed, således at skriftsprogets traditionelle prestige og normer ikke fortsat får lov til at give anledning til nedvurdering af det mundtlige. Der, hvor vejene skilles, er i spørgsmålet om, hvorvidt en ekstrem polarisering af standpunkterne er den rigtige måde at forfølge dette ærinde på. I det helt konkrete eksempel kan man anføre, at BH i den citerede artikel gør meget ud af at pointere behovet for at udvikle en bedre forståelse af det mundtlige sprogs særlige egenskaber. Under overskriften 'Talesprog er ikke 'ukorrekt' skriftsprog' understreger BH på siden umiddelbart før det anførte citat:

Det er vigtigt at slå fast, at mundtlighed ikke er en form for 'ukorrekt' eller 'mindre præcis' skriftlighed, men er en sproglig færdighed, der opfylder nogle bestemte krav og formål og som følger sine egne regler

og har sin egen indre logik. Regler eller konventioner og de sproglige udtryksmidler for talesproget varierer fra sprog til sprog og må derfor indlæres på linie med de andre sider af sprogfærdigheden.”

At der således ikke er tale om totalt modsatrettede standpunkter hos BH og JW, men at de to forskere tværtimod er ude i selvsamme faglige ærinde med de to artikler, kunne måske godt have været pointeret lidt tydeligere i den brug, der gøres af citatet i JWs artikel. Men det principielt mest interessante er, hvilken strategi der er den mest langtidsholdbare, hvis man skal skabe respekt om og forståelse for det mirakuløse i normal mundtlig kommunikation.

Det forekommer os, at JW med sin polariserende tænkning mindsker muligheden for at se problemstillingen klart. Således også med de karakteristiske træk ved mundtlig kommunikation. De forskelle i forhold til skriftligheden, som fremhæves i citatet fra BH, kan for os at se kun give anledning til afstandtagen, hvis man ser diskussionen som en skyttegravskrig. Man kan opsummere dem under tre modsætningspar: 1) stram emneorganisering over for springende forløb præget af gentagelser og indskud 2) et mere, hhv. mindre rigtigt forhold til grammatik og 3) en mere, hhv. mindre eksplicit referencepraksis (hvor den fælles talesituation kompenserer for ubestemthed i kodningen). Enhver, der har det mindste kendskab til mundtlig kommunikation, ved, at dette er både korrekt og banalt. Men da det nu er mistænkeliggjort, lad os så ulejlig os med at nævne et par støttepunkter.

Først et citat fra Jennifer Coates, der sammenligner to samtaler hentet fra et indsamlet empirisk materiale, til illustration af spørgsmålet om mere eller mindre stram emnebehandling:

Til sammenligning med ‘tabu og begravelses’-emnet, som er et meget kohærent eksempel, da samtaleemnet, som Meg introducerer i sin anekdote i indledningen, konstant opretholdes som samtalens fokus, så er emnet ‘sygdom’ langt mindre kohærent, idet hvert enkelt diskussionspunkt er orienteret specifikt til den foregående historie eller historier. Der er ingen generel diskussionsdel, som omhandler alt det, som er gået forud. Denne slags emneudvikling svarer nok mere eller mindre til, hvad Helen mente, da hun sagde, at kvinders snak „vandrer hid og did“ („goes all over the place“). Et emne som ‘sygdom’ fastlægges, men snak, som opstår omkring dette emne, vandrers omkring på uplanlagt vis og slutter i dette tilfælde ikke, fordi vennerne er nået til nogen filosofisk konklusion om sygdom, men fordi de har sagt, hvad de vil sige om emnet, og så går videre til et nyt (Coates 1996:74; vores oversættelse¹)

Samtalen om emnet sygdom „vandrer omkring på uplanlagt vis“ - og de færreste vil være i tvivl om, at dette ikke ville være lige så uproblematisk i en skriftlig fremstilling, som det er i en mundtlig samtale. At sam-tale betyder netop, at det mundtlige sprog produceres on-line i samarbejde mellem de talende, og at dette giver mulighed for, at emnerne ikke fastlægges stramt i forvejen, men kan vandre i forhold til det dynamiske forløb, som bygges op mellem samtalepartnerne, efterhånden som samtalen skrider frem.

Om det mere eller mindre rigide forhold til grammatik kan vi henvise til diskussionen om, hvorvidt det mundtlige sprog skal forstås som havende en helt anden grammatik end skriftsproget, jf. Leech (2000). Leech argumenterer, efter vores opfattelse overbevisende, for at dette vil være en overdrivelse - ganske vist er talesproget, som også hævdet af Brazil (1995), langt mindre præget af den hierarkiske logik, der præger skriftsproget, men hierarkiske sammenhænge findes trods alt. En forståelse af mundtlighedens særlige grammatiske kendetegn kan derfor bedst opnås ved, at man tager udgangspunkt i den samme grammatik og viser på hvilken måde, den udnyttes forskelligt. Som et eksempel på forskellen kan nævnes, at sætningsperioder (*sentences*), altså den enhed, som er fundamental i skriftsproget ved at stå mellem to punktummer, spiller en langt mindre rolle i talesprog, mens enkeltsætninger (*clauses*) er centrale som analyseenheder også i talesproget (Leech 2000: 54).

Med hensyn til referencepraksis kan det ukontroversielle i BHs fremstilling illustreres som følger. Først et sted, hvor Leech citerer Brazil, en af talesprogets våbendragere:

Indeterminacy, although pervasive to human language, is tolerable because both speaker and hearer can rely on apprehension of communicative need (Leech 2000:53, citat fra Brazil 1995)

Dernæst kan såvel mundtligt sprogs forhold til grammatisk struktur som dens forhold til sprogligt præcis reference belyses af nogle opgørelser over, hvad der hyppigt forekommer i talesprog. Begge de sidste punkter afspejler sig i resultater fra de meget store korpusundersøgelser, der er blevet gennemført i de senere år. Leech (2000:60) anfører bl.a. følgende træk som havende langt højere frekvens i mundtlig samtale end i skriftlige registre, på grund af mundtlighedens typiske kendetegn:

- 1 Frequent on account of: taking place in a shared context: personal pronouns, substitute forms (e.g. one, do, it), situational ellipsis; grammatical isolates (or inserts) such as Yes, okay; non-clausal material such as about two ticks, ya. Alright.
- 2 Frequent on account of: avoidance of elaboration or specification of meaning: simple noun phrases (without modifiers); elliptical genitives; hedges or imprecision adverbials.

Begge punkter illustrerer, hvordan det komplekse grammatiske hierarki spiller en ringere rolle i mundtligt end i skriftligt sprog, og hvordan man i talesproget undgår en sproglig præcision, der er unødigt i forhold til den konkrete situation.

Når JW prøver at dæmonisere disse relativt ukontroversielle påstande for til slut at erstatte dem med sin egen parvise modstilling af skrift og tale, sinker han efter vores opfattelse den proces, han prøver at fremme. Vi anerkender, at JWs opstilling har mere med, og at den i højere grad er orienteret mod at profilere bestemte typer af samtalemekanismer og selve den igangværende samtaleproces, som bygges op i samarbejde mellem de talende. Derfor fremhæver han betydningen af at arbejde med en meget nøjagtig og procesbaseret transskriptionsmetode, som minutiøst kan opfange og beskrive særtræk ved det talte sprog, som f.eks. koordinationen af ytringer mellem de talende, pauser, hastighed i talestrømmen, intonation, udtale af lydsegmenter, brug af reparation osv. Det kan heller ikke udelukkes, at der ved en fortsat diskussion kunne dukke nogle reelle uenigheder op, og derfor er sagen værd at forfølge. I sin artikel fremhæver JW, at talesproget i modsætning til skriftsproget er synkront, idet de samtalende deler tid og rum og derved kan overvære selve produktionen af tale og gestus. Derfor bygges samtalen løbende op med hensyntagen til, hvad der umiddelbart går forud. Med andre ord, de talende indretter sig i samtaleprocessen konstant i forhold til hinanden og til selve forløbet i processen, og dette stiller „et helt andet pres på talesprogets systematik og regelbundethed end det er tilfældet for skriftsproget“. Disse aspekter er ikke uddybet i nær samme grad i BHs (kortere og bredere) fremstilling, der dog slår fast at:

dialogen udvikles løbende i samspillet mellem de talende, idet den interpersonelle funktion, dvs. hensynet til samtalepartners indbyrdes forhold og meninger, spiller en stor rolle. (1999:10)

den mundtlige interaktion er langt mere dynamisk eftersom planlægning og produktion skal foregå stort set samtidigt. Sprogbrugerens har en lang række sproglige midler, bl.a. intonationen, som ikke findes i skriftsproget. Ændringer i styrkeforholdet mellem de talende efterhånden som samtalen skrider frem, introduktion af bestemte emner eller et stemningsskift i samtalen kan betyde, at udtryksformen løbende må reguleres og afstemmes. (1999:10)

Man kunne derfor vælge at læse JWs fremstilling sådan, at han mener, det er principielt forkert overhovedet at anlægge en 'produkt'- synsvinkel på talesprog, da det udelukkende giver mening at analysere og beskrive den ud fra en 'proces'-synsvinkel, hvor disse forhold kommer tydeligt frem. Jennifer Coates har i så fald gjort sig skyld i den samme fejl som BH ved at anskue samtalen om sygdom i citatet ovenfor under ét som

både produkt og proces, i stedet for udelukkende at interessere sig for on-line, processuelle sammenhænge.

Et synspunkt, hvor mundtlig kommunikation udelukkende anskues fra en processuel betragtning, mener vi ville være både teoretisk og praktisk begrænset. Teoretisk fordi det ville betyde, at der slet ingen produkt-bevidsthed var hos deltagere i mundtlig kommunikation. Også praktisk set og pædagogisk ville det være uhensigtsmæssigt. Det kan f.eks. være en god pædagogisk strategi at modvirke tendenser til et stift og unaturligt skriftsprog ved at opfordre elever til at lytte efter talesproget og bruge det som inspiration - men hvis det ikke skal give problemer, må man samtidig gøre opmærksom på, at ikke alle træk ved talesproget med held lader sig overføre til skriftsproget og omvendt. Men dette kræver netop en sammenstilling af det skriftlige og mundtlige **produkt**. For læreren er det vigtigt, at denne udvikler en klar bevidsthed om **forskelle på produktplanet** mellem skrift og tale, uden at der dermed er tale om en normativ beskrivelse, hvor skriftsproget fremstilles som bedre og mere systematisk end talesproget. Dette er netop hele ærindet med BHs artikel og med hendes opfordring til, at der arbejdes med forskellige opgaveformer, der optræner eleverne i at mestre de kognitivt og sprogligt meget krævende aspekter ved talesproget. Vi er enige med JW i, at en beskrivelse af selve den synkrone on-line process, som kendetegner talesproget, er en vigtig og nødvendig forudsætning for, at talesproget kan forstås i sin egen ret og ikke opfattes som et dårligere sprogligt produkt end skriftsproget. Her er resultaterne fra konversationsanalysens minutiøse beskrivelser af samtalestrukturen og de mekanismer, de talende har til deres rådighed, et nødvendigt forskningsmæssigt og pædagogisk redskab til at afdække den interne systematik og logik i det talte sprog.

Af de anførte grunde mener vi imidlertid, det vil være en dårlig ide at kriminalisere sammenligninger **på produktplanet** af den slags, som BH og de citerede forskere anstiller. Det kan man ærgre sig over, hvis man mener, det automatisk stiller talesproget i et dårligt lys. Men vi kan ikke med vores bedste vilje se, hvorfor det skulle være tilfældet. Som Arndt (2003:168) siger, er en autentisk samtale „sjældent så klar og velordnet som en skuespil-dialog. Men struktureret, det er den“ - og begge dele skal pointeres.

Læsningen af JWs fremstilling vil derfor efter vores opfattelse betyde, at det vil tage længere tid, end det behøver, før talesprogets særlige kendetegn får den anerkendelse, han med rette fordrer på dets vegne. Hvis man læser begge fremstillinger, skal man kæmpe sig igennem den forvirring, der ikke kan undgå at opstå, hvis man skal tage afstand fra BHs pointer for at få lov til at være med på JWs vogn. Målet må være, at man **samtidig** kan fastholde, at mundtlig samtale ikke har den form for orden, der kendetegner skriftsproget, og derfor ikke skal måles med dets alen - og at mundtlighed har sin egen logik. Før begge dele er opnået, kan mundtligheden ikke komme til sin ret.

Noter

1 Passagen lyder i originalen: "By comparison with the 'taboo and funerals' topic, which is a very coherent example, as the subject raised by Meg in her opening anecdote is maintained as the locus of attention throughout, the topic 'Illness' is less coherent: while all the sections of the topic are about the same subject, each discussion section is oriented specifically to the preceding story or stories. There is no general discussion section which deals with everything that has gone before. This kind of topic development may be more what Helen meant when she said that women's talk 'goes all over the place'. A topic such as 'Illness' is established, but talk arising from that topic wanders around in a serendipitous way and ends, in this case, not because the friends have come to any philosophical conclusions about illness, but because they've said what they want to say on the topic and move on to another."

Litteratur

Arndt, Hans: Sproget. Hverdagens mirakel. Århus; Århus Universitetsforlag, 2003.

Jennifer Coates: Women talk. Oxford; Blackwell, 1996.

Brazil, David: A Grammar of Speech. Oxford; Oxford University Press, 1995.

Henriksen, Birgit: Mundtlighed. i: Sprogforum 1999, nr. 14, s. 8-15.

Leech, Geoffrey N.: Same grammar or different grammar? Contrasting approaches to the grammar of spoken English discourse. i: Sarangi & Coulthard (eds.), s. 48-65.

Sarangi, Srikant & Malcolm Coulthard (eds.): Discourse and Social Life. Harlow; Pearson Education, 2000.

Wagner, Johannes: Talesprogsdata i sprogundervisningen. i: Asmuss, Birte og J. Steensig (red.): Samtalen på arbejde - konversationsanalyse og kompetenceudvikling. Frederiksberg; Forlaget Samfundslitteratur, 2003, s. 31-52.

Åbne sider

Johannes Wagner

Docent, Institut for Sprog og Kommunikation,
Syddansk Universitet.

jwa@language.sdu.dk

Replik

Birgit Henriksen har i mange år præsteret dygtig og indflydelsesrig forskning og udvikling om klasseværelseskommunikation, mundtlige opgaveformer og ikke mindst ordforrådsindlæring og -undervisning. Hvorfor kommer jeg så pludselig farende efter hende med en artikel som ifølge Harder & Henriksens indlæg snarere er en snigskytte værdig end begrundet faglig uenighed?

Jo, det gør jeg fordi jeg mener at det faktisk handler om en reel og væsentlig faglig uenighed som vi er nødt til at fordybe os i for at komme videre i vores forståelse af sprog og kommunikation. Konsekvenserne af vores opfattelser er vigtige for nytænkning i undervisning, men også f.eks. for korpusbehandling af talt sprog. Så det er ikke ligegyldigt. I modsætning til forfatterne mener jeg heller ikke at det synspunkt som jeg forfægter, er 'teoretisk og praktisk begrænset'. Det er empirisk velfunderet og har store perspektiver.

Min artikel indleder en bog om samtaleanalyse med mange gode eksempler på dennes fremgangsmåde, redigeret af Birte Asmuss og Jakob Steensig. Og det er ikke en hvilken som helst artikel, jeg tager op for at stille skarpt på nogle basale forhold i samtaleanalysen. Birgit Henriksens artikel er nøgleartiklen i Sprogforums udgivelse 14 om *Mundtlighed*. I denne artikel beskrives talesprog som et sprogmodus som følger sin egen logik, og det er jo rigtigt nok. Men denne sympati for talesprogets anderledeshed er ikke nok. Så længe man ikke har gjort op med skriftsprogets metodik, terminologi og normering, så forekommer talesproget som skriftsprogets aparte - men måske en lille smule retarderede - tvilling, som ikke kan helt så meget og det ikke helt så godt som skriftsproget. Mit valg af citat er ikke et pludseligt anfald af mordlyst over for en meget værdsat kollega. Sprogforums redaktion og Birgit Henriksen har med ovennævnte artikel i Sprogforum nr. 14 valgt at lægge for og jeg har meldt tilbage.

Selv er jeg heller ikke helt tilfreds med min artikel, fordi jeg nok slet ikke skulle have taget begreberne *skrift-* og *talesprog* op. Det er allerede her det går galt. *Talesprog* er en

metafor som paralleliserer skrift og tale og tingsliggør et komplekst fænomen. *Mundtlighed* havde været bedre, da det handler om sam-tale i en konkret fysisk handlingssituation og den måde de talende sammen skaber intersubjektivitet - eller mao. betydning.

Det er essentielt for skriftsproget at dets produktion og reception normalt er adskilt i tid og rum. Mens det giver mening at tale om 'skriftsprog' fordi det står der helt alene på papiret og kan begynde at føre sit eget liv, så er talen 'flygtig' eller mere præcist udtrykt bundet så meget til sin opståen 'in real time' i konkrete talesituationer at den ikke kan 'ekstraheres' uden at forandres og forvrænges. Mange analyser har efterhånden dokumenteret mundtlighedens multimodale karakter, dvs. dens tætte samspil med andre semiotiske systemer. At ekstrahere 'talesprog' ud af dets økologiske sammenhæng skaber artefakter som forekommer som 'uklare referencer', 'springende emnebehandling' og 'løs grammatik'.

Artefakter opstår når man behandler sit forskningsobjekt uhensigtsmæssigt, eller når man tager de forkerte briller på, eller når man ikke ser ordentligt efter. Hvad angår emnebehandling lad os tage et eksempel: Jeg har set mange samtaler hvor en deltager - af den ene eller den anden grund - krabber sidelæns ud af et emne, men det kan kun opfattes som springende emnebehandling når man ikke analyserer det man har at gøre med.

Jeg er på mange punkter mere enig med forfatterne end med andre, mindre empirisk orienterede dele af sprogvidenskaben. Men vi er sandelig uenige om en del ret principielle emner. Når H&H nu har blæst damp af ved at kalde mig for 'polariserende', 'dæmoniserende' og 'kriminaliserende', så kan vi måske ved lejlighed diskutere 'facts and fiction'.

Litteratur

Asmuss, Birte & Jakob Steensig (red): Samtalen på arbejde - konversationsanalyse og kompetenceudvikling. Frederiksberg; Samfundslitteratur 2003. 357 s.