



**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 Fremmedsprogs-pædagogik)**

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 fremmedsprogs-pædagogik, 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 sprog-pædagogiske 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 sprog-pædagogik (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 Audiolingviale 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.

Dét 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 antyd det, 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.<sup>1</sup>

### **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 Inpuhypotesen 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 overflødighed, 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, udtaletræning, 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 udtrække 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 CAMELLO<sup>2</sup>. Forslaget er at styre doseringen indirekte via handlingen og personernes holdninger. For at fremprovokere ultrakorte replikker på højst 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](http://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. Haastrup & 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.