



### 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.<sup>1</sup> 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 hæsblæsende 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.<sup>2</sup>

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*<sup>3</sup>:

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.<sup>4</sup>

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*<sup>5</sup> 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 DeKeyser<sup>6</sup> 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 eksplicite 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.<sup>7</sup> I forbindelse med f.eks. *Konkrete Poesie*,<sup>8</sup> 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 pronomen, 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*<sup>9</sup>. 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. Læringspotentialer 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.<sup>10</sup>

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.<sup>11</sup>

### **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.<sup>12</sup> 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*. Ludicium 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](http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr30/Geist-bilag.pdf)