



Hanne Geist

Cand.mag. i dansk og tysk
tidligere lektor på Køge Gymnasium
hanne@geist.dk

Lad dem snakke, mens de skriver – outputhypotesen, skrivning og dialogisk læring

Merrill Swain, professor emerita¹ ved University of Toronto, Canada, er en af de fremmedsprogsforskere, man som dansk fremmedsproglærer kan have meget gavn af at stifte bekendtskab med. Det er der flere grunde til. For det første påviser Swain overbevisende, hvor vigtigt det er at lade eleverne samarbejde omkring det skriftlige. Her benytter hun særlig gerne rekonstruktion og omformulering af tekster. Dernæst har vi herhjemme – uanset hvor glade vi er for kommunikativ undervisning – i hvert fald i gymnasiet, en sejlvet tradition for at lægge vægt på grammatik og sproglig korrekthed. En vægtning, som også findes hos Swain, og som fører til spændende bud på, hvordan man kan arbejde med disse fænomener både mundtligt og skriftligt.² Endelig er hendes teorier i modsætning til så mange andres fundet i empirisk forskning.

Outputhypotesen

Merrill Swain træder ind i debatten om fremmedprogstilegnelse kort tid efter, at Steven Krashen har fremsat sin meget omdiskuterede teori om, at et forståeligt input udgør ikke blot en nødvendig betingelse for at lære et fremmedsprog, men også at det er tilstrækkeligt for at lære et nyt sprog. Han fandt sin teori bekræftet, da han besøgte nogle af de immersion-klasser i Canada, som Swain gennem mange år fulgte som forsker.

Der var tale om et stort anlagt program, hvor engelsktalende lærte fransk og fransktalende engelsk. Effekten skulle være, at eleven blev tosproget. Der blev undervist i og på målsproget i samtlige fag; eleverne blev så at sige nedsænket i et sprogbad – deraf navnet immersion-klasser. Altså en undervisning i andetsprog svarende til, at indvandrerbørn herhjemme bliver undervist i alle fag på dansk. Sådanne elever bliver selvfølgelig fodret med uanede mængder af input på målsproget, så det var ikke underligt, at Krashen var begejstret. Her kunne man se, at det ikke var nødvendigt at undervise i eller i det hele taget beskæftige sig med grammatik; både fluency og

sproglig korrekthed ville nemlig udvikle sig af sig selv. For betingelserne lignede jo dem, hvorunder man lærer sit modersmål.

Men ligesom den dansksprogede undervisning af indvandrerbørn har vist sig at være problematisk, var resultaterne i Canada heller ikke helt de forventede. Swain måtte konstatere, at den sproglige udvikling hos eleverne var yderst mangelfuld. Erfaringerne fra de empiriske undersøgelser viste, at eleverne med den ofte grammatikløse kommunikative franskundervisning nok opnåede stor fluency, men det kneb med præcision og sproglig korrekthed. Det gjaldt også, når der indgik grammatikundervisning, men den var isoleret fra konteksten. Det første er nok ikke så overraskende, det er jo netop grunden til den antydede skepsis over for en kommunikativ undervisning, hvor man ikke underviser eksplicit i grammatik. Det sidste er derimod nok interessant for danske fremmedsproglærere. For der er sikkert også mange fremmedsproglærere herhjemme, der har undret sig over, at eleverne ikke har kunnet bruge den grammatik, som de netop har gennemgået, når de efterfølgende skulle tale om dagens tekst, hvilket skyldtes at grammatikgennemgangen var løstrevet fra enhver sammenhæng med det, der i øvrigt foregik i timen. Det kan være svært selv at finde frem til, at det – sådan som Swain kan påvise – netop er den manglende sammenhæng med indhold og betydning, der er problemet, og det kan være svært at få øje på alternativer uden inspiration udefra. For sådan er man jo selv blevet undervist.

Swain kunne altså ikke dele Krashens begejstring for det, der foregik i immersion-klasserne:

I concluded that one of the things that was missing in these classes, were opportunities for the FI³ students to produce French – to speak and write it coherently, accurately and appropriately. Et voilà, that was the origin of the output hypothesis.⁴

Krashen havde lanceret sin *comprehensible input*-hypotese⁵ med slagordet “Just listen and read” i 1985. Merrill Swain svarede igen med sin *comprehensible output*-hypotese. Swain mener nemlig i modsætning til Krashen, at det sprog, eleverne selv producerer, er lige så væsentligt for udviklingen af deres intersprog, både med hensyn til fluency og korrekthed.

Hvad output kan – de tre funktioner

Swain mener, at output kan fremme den sproglige præcision på tre måder, nemlig ved at generere sproglig opmærksomhed, ved at give mulighed for opstilling og afprøvning af hypoteser og ved at give lejlighed til at snakke om de sproglige problemer, der opstår undervejs, dvs. bruge metasprog.

1. Først og fremmest ved at skabe *sproglig opmærksomhed*. Det kan være, eleven lægger særlig mærke til en form, fordi der er brug for den hyppigt, eller den er særlig påfaldende. Der skelnes endvidere mellem *noticing the gap* og *noticing the hole*. Det første opstår, når eleven lægger mærke til, at formen i input adskiller sig fra hendes eget intersprog. Patsy Lightbown formulerer det sådan: Det gælder om for eleverne at blive klar over, "what they (are) saying is not what they meant to say"⁶ Et eksempel: Eleven siger: Er ist eben aus dem Gefängnis losgelassen, men har en fornemmelse af, det er forkert, sikkert fordi der i teksten, man taler om, har stået *entlassen*. *Noticing the hole* angår det, at eleven opdager, hun ikke kan få udtrykt det, hun gerne vil. Der er et hul i hendes viden. Eleven vil skrive: to gange om ugen. Hun starter: *zweimal*, men går i stå, for hvad er det nu, det der *om* hedder? Afgørende for Swain er at betone, at det er, mens eleverne producerer sprog, at de opdager problemerne og bliver bevidste om manglerne, og det kan føre til, at de bliver ivrige efter at få udbedret dem.

2. Dernæst kan output bruges til at opstille og afprøve hypoteser. Det kræver naturligvis respons. Virker det, jeg har formuleret? Kan det forstås? Er det korrekt? Det er samtalepartneren, adressaten eller læreren, der kan afgøre det.

3. Output kan endelig fremme den sproglige præcision, når eleverne får lejlighed til at tale om eller reflektere over et sprogligt fænomen. Metasprog bruges altså til problemafklarung og -løsning. Ikke nødvendigvis ved hjælp af grammatisk terminologi. Eleverne må gerne bruge deres egne formuleringer. Men det er vigtigt, at refleksionen finder sted i en indholds-fokuseret sammenhæng, hvor det primære formål er at udtrykke noget, der giver mening. "Otherwise, the critical links between meaning, forms and function may not be made." (Merrill Swain 1998: 69)

Her viser Swain tydeligt sit tilhørsforhold til fokus på form-skolen⁷, hvor det er et dogme, at der skal sørges for, at koblingen mellem form, betydning og funktion kan finde sted.

Rekonstruktion af tekster

En af de mest egnede opgavetyper til at aktivere disse tre funktioner er dictogloss, en form for diktat, hvor læreren i normalt tempo læser en kort tekst op to gange, hvorefter eleverne, der evt. har taget noter anden gang, skal rekonstruere teksten, så godt de kan. Idealet er ikke en ordret gengivelse, men en tekst, der hænger sammen og giver mening. For pointen er, at det ikke skal være muligt for eleverne at huske så meget, at de kan frembringe en dublet af originalen. Læringspotentialet ligger i den fælles rekonstruktion, i interaktionen mellem gruppemedlemmerne.⁸

Det er her, alle tre funktioner kommer i spil: sproglig opmærksomhed, diskussion af regler og mulighed for opstilling af hypoteser. For hvad er mere naturligt, end at eleverne drøfter, om der nu skal stå *er hilft dem Mann* eller *er hilft den Mann*, når de rekonstruerer den oprindelige tekst. En har måske bidt mærke i, at læreren faktisk

sagde *dem*, da hun læste op, men de har analyseret sig frem til, at der skulle være tale om et direkte objekt. Hvordan finder man så ud af, hvem der har ret? Især hvis man ikke ved, at der er visse verber, som styrer dativ. Det er en af mange spændende diskussioner, jeg som tysklærer har lyttet til under arbejdet med sådan en dictogloss. Eleverne kan jo heldigvis bruge deres hjælpemidler, ordbog eller/og grammatik, de kan tilkalde læreren, eller de er måske så heldige, at der i gruppen er en, i hvis hjerne der dæmrer noget om regler for netop ord som *helfen*.

Det er væsentligt at få den sidste fase i opgaven med: Når eleverne er færdige med deres rekonstruktion, skal de have lejlighed til at sammenligne deres version med – måske de andre grupper – men i hvert fald originalen. For empiriske undersøgelser viser, at det, eleverne har snakket sig frem til som løsning på et sprogligt problem, huskes ved senere test. Men det gælder selvfølgelig også de fejl, man er blevet enige om (Merrill Swain 1998: 78 f.). Derfor understreger Swain lærerens ansvar for, at de korrekte former kommer frem, enten ved gennemgangen på klassen eller når opgaverne bliver rettet. Det betyder dog ikke en rettepraksis, hvor alle fejl bliver rettet. Der tænkes kun på dem, der nu er blevet fokuseret på. Og det er eleverne, der bestemmer, hvad det er for nogle. Det er nemlig processen, den fortsatte udvikling af intersproget, der er mest afgørende for Swain, og hun er meget bevidst om, hvor meget – eller hvor lidt – eleven kan kapere.

Dictogloss kan man arbejde med i forbindelse med alle mulige tekster. Men man bør starte med små tekstbidder for at vænne eleverne til den tidskrævende arbejdsform. Det er samtidig godt at vælge indholdsmæssige highlights, fordi det så forekommer rimeligt at arbejde så grundigt med netop det valgte sted. Jeg giver et eksempel fra min egen undervisning. Det stammer fra drejebogen til Fatih Akins film *Im Juli*. Man opdager her, at der ligger et lig i bagagerummet, og tror derfor, Isa er morder, hvad der viser sig ikke at holde stik. Diskussionen om det indholdsmæssige er derfor mindst lige så påtrængende som det sproglige:

Die Sonnenfinsternis ist vorbei. Isa steht noch da und schaut in den Himmel. Plötzlich schnuppert er irgend etwas. Isa geht zum Kofferraum und öffnet ihn. Einen Augenblick steht er vor dem offenen Kofferraum und schaut hinein. Dann nimmt er die Sonnenbrille ab. Im Kofferraum liegt ein Mann. Wir sehen seine Füße und Beine. Dann hält er mit entschlossener Miene eine Dose Geruchsentferner in den Kofferraum und drückt drauf. Ein paar Sekunden sprüht er seinen Kofferraum mit Zeugs ein. Bis er hinter sich eine Stimme hört.

(Solformørkelsen er slut. Isa står stadig og ser op i himlen. Pludselig lugter han noget. Isa går om til bagagerummet og åbner det. Et øjeblik står han foran det åbne bagagerum og kigger ind. Så tager han solbrillerne af. I bagagerummet ligger der en mand. Vi ser hans fødder og ben. Så holder han med beslutsom mine en dåse lugtfjerner ned i bagagerummet og trykker på den. I et par sekunder sprøjter han sit bagagerum til med sadset. Indtil han hører en stemme bag sig.)

Det grammatiske fokuspunkt er præpositioner, specielt tvivlspræpositionerne. Eller rettere: Det er lærerens fokuspunkt. For al erfaring viser, at eleverne ofte under rekonstruktionen af teksten fokuserer på ganske andre størrelser, end dem læreren havde planlagt. Det er netop her, det viser sig, hvilke *gaps* og *holes* eleverne har. Og i det hele taget, hvor zonen for nærmeste udvikling ligger.

Når den enkelte gruppe er færdig med sin tekst, kan det være lærerigt for eleverne at gå rundt og kigge de andre grupper over skuldrene. Det vil føre til nye drøftelser: "Har de eller vi mon ret?" "Nå, ja, sådan hedder det da" eller "Nej, det kan da ikke passe, for ...". Under alle omstændigheder sluttes der som sagt af med en sammenligning med den oprindelige tekst. Det er her vigtigt at erindre om, at en tro kopi ikke er målet. Det er derimod en velformuleret tekst.

Der findes også andre former for rekonstruktion af tekster. I bogen *Grammatik kreativ*, skrevet af tre østrigere til brug for tyskundervisningen, arbejdes der altid med et bestemt grammatisk fokus i tre faser: en tekstpræsentation, en rekonstruktion og en imitation – det er her, det kreative kommer ind – af en original- eller modeltekst, fx som her, hvor modelteksten lyder:

Ich möchte eine Frau kennen lernen,
die goldfarbene Augen hat,
die eine Schlange um den Hals trägt,
deren Haustiere Kröten
und deren Freunde Zauberer sind,
und die mir vor dem Einschlafen Lieder vorsingt,
wenn ich sie darum bitte.
(Jeg ville gerne lære en kvinde at kende,
som har gyldne øjne,
som bærer en slange om halsen,
hvis husdyr er padder,
og hvis venner er troldmænd,
og som synger sange for mig, før jeg skal sove,
hvis jeg beder hende om det.)
(Gerngross m.fl. 1999: 141 f.)

Denne tekst vises for eleverne fx på overhead og læses op af læreren. Under oplæsningen udelades dog de relative pronominer; læreren må altså have dækket dem til eller fjernet dem, så eleverne ikke kan se dem, og læreren skriver først formen ind, når eleverne er blevet enige om den rigtige.

Dernæst fjernes i tre omgange flere og flere ord, fx først alle verber. Efter hver omgang skal eleverne rekonstruere teksten. Til sidst kan de stort set teksten udenad, og det er derfor nemt for dem at udfylde det flg. tekstskelet:

Ich möchte einen .../ eine .../ ein ...
_____ kennen lernen,
_____ hat,
_____ trägt,
_____ Haustiere _____,
_____ Freunde _____
und _____,
wenn ich _____.

De må nu selv bestemme hvad der skal stå på de tomme pladser. Og de må også gerne udskifte verber og substantiver med andre ord fra samme ordklasse. Fx kennen lernen med heiraten, Haustiere med Kleider. Men strukturen skal de bibeholde.

Udfyldningsopgaven giver en vis frihed mht., hvad elevteksten skal handle om, men den giver samtidig tryghed, fordi de rigtige former i modelteksten kan give et vink om, hvordan de relative pronominer i den ny tekst skal konstrueres. Det er jo de relative pronominer, der er omdrejningspunktet.

Rekonstruktion og imitation kan varieres i det uendelige. Jeg troede ikke mine egne øjne, da jeg første gang prøvede en opgave, hvor tekstskelettet kun bestod af forbogstaver. Men det virkede. Eleverne klarede rekonstruktionensopgaven, fordi de havde været gennem forskellige faser, hvor de havde arbejdet intensivt med modelteksten. Der er ikke tvivl om, at opgaver af denne art stimulerer sproglig opmærksomhed og fremkalder metasprog. Samtidig med at gamle, glemte dyder som udenadslæren hjælper automatiseringen på vej.

Dialog og højttenkning

Det er lærerens opgave at tilrettelægge en undervisning, hvor refleksion og dialogisk læring opstår. Swain er påvirket af Vygotskys⁹ opfattelse af sprogets betydning. "Tanken bliver ikke udtrykt i ordet, den bliver til gennem ordet", har han sagt. Også hans nok så kendte begreb *zonen for den nærmeste udvikling* er knyttet til dialogen mellem lærer og elev eller mellem flere elever. Dialogen er simpelthen stedet for læring. Swain siger: "In dialogue we can see language learning in progress". (Swain i Woodfield 2008: 2) At tænke over det, man vil sige eller skrive, og at tale om sproglige fænomener er nøgleaktiviteter. Swain giver mange eksempler på elevernes evne til at reflektere over et sprogligt problem, de er stødt ind i. Ofte viser det sig, at eleverne er i stand til at tale sig frem til en løsning, eller de kan "co-construct language and/or linguistic knowledge: Two heads are better than one". (Swain 2005: 1)

Et særligt slående eksempel på en sådan refleksion har hun i en samtale mellem to elever, der arbejder med en dictogloss. Under rekonstruktionen af teksten studser den ene over, at de har skrevet *nous tracasé*, for det må da være en fejl, det hedder da

nous tracassons (vi driller). Den anden holder fast i *nous tracasse*, for det sagde læreren, da dictoglossen blev læst op. I den følgende diskussion får de talt sig frem til en forståelse af, der ikke er tale om pluralis, men om en anden ordstilling end den, de kender fra engelsk. *Nous* er nemlig objekt (os), ikke som de troede subjekt (vi).

Swain får kendskab til, hvad der foregår i hovederne på eleverne ved at optage deres samtaler, mens de arbejder med et sprogligt problem, men også ved at lade dem tænke højt under problemløsningen. Det følgende eksempel viser, hvordan en elev forsøger at sætte ord på sine overvejelser. Eleven skal skrive om, hvordan fosfatudslip dræber fisk i en sø, men hun har problemer med glosen at dræbe. Hun tænker højt:

et mort (og dør). I don't know because mour ... mourir les poissons (at dø fiskene), it's like mourir is something that you do. It's not something that someone does to you. So it's more like being murdered and not dying. So uhm ... et tue toutes les poissons (og dræber alle fiskene), or something like that. (Swain i Woodfield 2008: 3)

Eleven bruger ikke lingvistisk terminologi, men når alligevel frem til en overbevisende distinktion mellem transitive og intransitive verber.

Det er også lærerens opgave at vænne eleverne til at sætte ord på deres sproglige problemer. Det er efter Swains mening meget givtigt. Hun påviser jo netop, i hvor høj grad det er muligt for eleverne ad den vej at konstruere deres egen grammatik.

Dialogisk skrivning

Dialog om formulering skal ind i skriveprocessen, for at skrivning kan blive et redskab til indlæring af et fremmedsprog. Det må være konklusionen i en sammenlægning af Swains teori om outputs betydning og skriftlighed i fremmedsprog. Dialog må i denne forbindelse forstås som elevdialog. Og det betyder, at skriveprocessen skal foregå i mindre grupper eller par. Formålet med denne organisering af skriveprocessen er at skabe et naturligt miljø for drøftelse af grammatiske, syntaktiske og semantiske aspekter af formuleringer og – selv om det ikke er noget, Swain kommer ind på – også pragmatiske og tekstlingvistiske.

I min egen undervisningspraksis har det i mange år været en selvfølge, at eleverne skriver sammen. Først og fremmest når de skal fremlægge (del)resultater af et gruppearbejde og skal vise dem for de andre grupper enten på overheadplancher eller elektronisk. Det indebærer i sig selv en større interesse omkring den sproglige korrekthed, og derfor er det godt at være flere om det. Mine elever synes i hvert fald, at det er en indlysende fordel at få lejlighed til at formulere sig sammen. Det kan være, de bliver bedt om “at sige i en nøddeskal”, hvad der er det centrale i en tekst eller et tekststykke. En opgave af den art kræver ligelig opmærksomhed på det indholds-

mæssige og det sproglige. Det samme gælder, når de skal formulere en flaptekst til et værk, de læser.

Er der tale om større skriftlige arbejder, vil jeg ofte bede dem starte med en hurtig-skrivning hver for sig. Dernæst læser de to og to deres produkt op for hinanden og vælger så ud, hvad de vil gå videre med i den næste fase, hvor de skriver sammen. Der kan så evt. indgå en “del og stjel-runde”, og først dernæst følger den endelige omformulering og sproglige afpudsning. Det gælder under alle omstændigheder om, at eleverne bliver vant til, at det de har skrevet, altid skal gås igennem med tæt-tekam. Man kan for at gøre det mere overskueligt støtte dem i at finde frem til, hvilke sproglige problemer – et, to eller højst tre – de bør fokusere på for at forbedre resultatet. Det samme kan man gøre, når man retter deres skriftlige arbejder.

Opgavetyperne kan være meget forskellige: Det kan være at skrive videre på en tekst, det kan være et brev – en efterhånden meget benyttet valgfri opgave til skriftlig eksamen; det kan være en transformationsopgave, fx at skrive en nyhedsartikel om en ulykke, der er “sket” i en tekst. Men det kan også være de helt banale: at skrive et resumé, et referat eller et talepapir, måske til et indlæg i en diskussion. Og meget ofte vil der finde en sammenligning sted mellem de forskellige produkter, for det er vigtigt at gøre sig vurderingskriterierne klart. Hvorfor er elevtekst a bedre end b? Det drøfter vi med en ligelig vægtning mellem form og indhold. Her kommer vi så ud over det i snæver forstand sproglige forstået som det grammatisk-syntaktiske, som Swain beskæftiger sig med, og må inddrage forhold som kohærens, kohæsion, genrekrav, argumentation og relevans.

Mens Swain tidligere var optaget af at udvikle output-hypotesen, vægter hun nu mere den dialogiske læring. Hun lægger “... emphasis on the co-construction of language as a proces (languaging), not a product (language).” Det procesorienterede vægtes således frem for produktet – som i moderne skrivepædagogik, men det gælder dog både for den og for Swain, at processen frembringer et stadig forbedret produkt.

Noter

1. Sådan kalder hun sig på sin hjemmeside med en kønspolitisk ukorrekthed.
2. Baggrunden for Swains interesse for grammatik og sproglig korrekthed – på et tidspunkt hvor det blandt engelsksprogede fremmedsprogsforskere er umoderne – er måske, at hun beskæftiger sig med fransk, der er langt mere formrigt end engelsk, vel at mærke hvad morfologien angår.
3. FI står for French Immersion.
4. I Interview with Merrill Swain, Conference Reports at the NALDIC annual conference 2005.

5. Beskæftigelse med grammatik kan iflg. Krashen kun fremme den eksplicitte eller deklarative viden (learning), ikke ens procedureviden – det, man faktisk mestrer i en kommunikationssituation (acquisition). Den eksplicitte viden kan dog fungere som en slags monitor, altså føre til større sproglig korrekthed, men kun skriftligt eller ved planlagt mundtlig fremstilling.
6. Lightbown *Second Language Research* 7 (2), s. 719.
7. Haastrup 2004.
8. Dictoglossen eller *grammar dictation*, som den også kaldes, er tidligere behandlet indgående i dette tidsskrift, se Pedersen & Jensen samt Geist 2004.
9. Russisk psykolog (1896-1934). Har blandt andet skrevet *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel, 1971.

Litteratur

- Geist, Hanne: "Focus på form i en opgavebaseret undervisning". *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*, nr. 30, juni 2004.
- Gerngross, Günter, Willfried Krenn og Herbert Puchta (1999): *Grammatik kreativ*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Haastrup, Kirsten: "Focus on form – med afsæt i nordamerikansk forskning". *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, (Tema: Sproglig opmærksomhed), nr. 30, juni 2004.
- Lightbown, Patsy (1991): "Input, instruction and feedback in second language acquisition". *Second Language Research* 7.
- Pedersen, Annette og Jensen, Rikke: "Dictogloss i undervisningen". *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, (Tema: Sproglig opmærksomhed), nr. 30, juni 2004.
- Swain, Merrill (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." I: S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (s. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill (1998): "Focus on form through conscious reflection." I: C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom second Language Acquisition* (s. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill (2005): "Collaborative Dialogue and Second Language Learning", Monash University. <http://arts.monash.edu.au/lcl/research/seminars/swain-handout.pdf>
- Woodfield, J. David (2008): "Output and Beyond to dialogue: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA". *The Language Teacher online* 21.09. <http://jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/woodfield.html>