

Input - output - interaktion



Kirsten Haastrup

Dr. ling.merc. et lic.phil.
Professor i engelsk ved Danmarks
Lærerhøjskole.

Michael Svendsen Pedersen

Sprogcentret ved Holbæk Handelsskole og
Holbæk tekniske Skole.



Det er *elev*en der tilegner sig et sprog, og det er derfor vigtigere at fokusere på hvad han/hun kan få ud af forskellige typer aktiviteter i klasseværelset end at beskrive hvad læreren gør, sådan som vi kender det fra præsentationer af f.eks. den direkte eller audiolinguale metode.

Hvilke aktivitetstyper der så er de mest velegnede til at fremme elevens indlæring af sproget, er der forskellige opfattelser af, afhængig af hvilke modeller for sprogtilægnelse man støtter sig til¹. Vi har her valgt at skelne mellem dem der fokuserer på henholdsvis input, interaktion og output.

Inputmodeller lægger hovedvægten på det sprog eleverne udsættes for, f.eks. i form af båndtekst og skrevne tekster. Interaktionsteorier understreger betydningen af at eleverne involveres i at „forhandle om betydning” med hinanden, f.eks. parvis eller i smågrupper. Hovedidéen i outputmodellerne er, at nok er det sproglige input vigtigt, men det er også nødvendigt for eleven selv at producere sprog fordi hans/hendes eget output har en væsentlig funktion i sprogtilægnelsen.

„Input” og „output” er begreber fra computerverdenen, og det kan måske virke indsnævrende at bruge sådanne mekanistiske metaforer for dynamiske

og kreative menneskelige fænomener. Derfor vil vi også i det følgende supplere med en mere „humanistisk“ beskrivelse af hvad der foregår når mennesker tilegner sig et fremmedsprog, f.eks. når vi skriver om at elever der kommunikerer på et fremmedsprog danner og afprøver hypoteser om hvordan dette sprog fungerer.

„Lad dem lytte“ - et undervisningsforsøg baseret på en inputmodel

Ifølge erfaringer fra et canadisk undervisningsforsøg lærer eleverne fremmedsprog på bedste vis blot de får stillet et rigt og varieret input til rådighed. Den canadiske forsker, Patsy Lightbown, har beskrevet dette forsøg under overskrifterne „*The comprehension approach*“ (en forståelsestilgang), „*Just listen*“ og „*Can they do it themselves?*“².

Det følgende er Lightbowns beskrivelse af hvad der typisk foregår i klasselokalet:

Det er en engelsktime i en folkeskole i et fransktalende område af Canada (et isoleret område hvor eleverne næsten intet engelsk hører uden for skolen). Eleverne, der er 9-10 år, kommer ind i klasseværelset, som er indrettet med små lyttebokse hele vejen rundt langs væggene. De går hen til hylderne med bøger og båndkassetter og vælger det materiale de vil læse og lytte til i de næste 30 minutter. Læreren går nogle runder i klassen og ser efter at båndoptagerne fungerer som de skal. Han/hun taler ikke med eleverne om hvad de arbejder med. Nogle af eleverne sidder og lytter med lukkede øjne; andre læser tydeligvis

meget aktivt idet de udtaler ordene for sig selv. Der er ret stille i klassen bortset fra lyden af bånd der bliver sat i eller taget ud, eller skraben af en stol når eleverne går hen til hylderne for at hente et nyt bånd eller en ny bog³.

Resultaterne af dette forsøg viser at eleverne efter nogle år med denne type undervisning bliver meget bedre til at lytte og forstå sammenlignet med en kontrolgruppe af jævnaldrende kammerater der er blevet undervist efter en metode der sigter på produktion⁴. Og det er jo ikke overraskende! Det fascinerende er imidlertid at de også bliver lige så gode, og i nogle tilfælde bedre, til at *tale* fremmedsproget end kontrolgruppen. Som Lightbown beskriver det, lægges der overhovedet ikke op til kommunikation mellem eleverne indbyrdes eller mellem lærer og elev, og eleverne taler ikke engelsk uden for skolen. Så hvordan kan man forklare deres produktive færdigheder?

Forsøget knytter an til den såkaldte inputhypotese, der blev fremsat i 1970'erne af den amerikanske forsker Stephen Krashen⁵. Han hævdede oprindeligt at et forståeligt input (*comprehensible input*) var alt hvad en elev behøvede for at lære et fremmedsprog, eller lidt præcisere: et input der lå et lille stykke over, så eleven skulle stå på tæer for at forstå det (*comprehensible input + 1*, som Krashen beskrev det). Senere har han modificeret sit synspunkt stærkt, så han nu taler om at et rigt, varieret input er en nødvendig - men ikke en tilstrækkelig betingelse for sprog-tilegnelse.

Det omtalte canadiske forsøg er et af flere sprogprogrammer der er inspireret af eller har inspireret inputhypotesen. Af andre kan nævnes „immersion“ programmerne (sprogbadsprogrammerne) hvor f.eks. engelsktalende børn bliver „badet“ i fransk lige fra børnehaven.

Der er andre eksempler på en undervisningspraksis der tager udgangspunkt i en udvikling af de receptive færdigheder. I Totalhandlingsmetoden (*Total Physical Response*) består begynderfasen af sprogundervisningen udelukkende i at eleverne skal reagere med hele kroppen på lærerens kommandoer: „*Turn round, walk to the door, pick up the ball*“ osv. Flere forskere anbefaler en sådan „*silent period*“, dvs. en periode hvor eleverne får lov til at lade sproget synke til bunds inden de bliver opfordret til at tale. Forsøg med dette viser generelt at elever undgår den nervøsitet der ofte opstår når de skal tale før de er klar til det.

Undervisning baseret på inputmodellen er nok mest anvendelig i begynderfasen af sprogundervisningen, og måske især med yngre elever. Da vores yngste fremmedsprogs elever, de 10-årige i 4. klasse, imidlertid får så meget engelsk input uden for skolen, ville det måske være sproglærere der varetager tysk- og franskundervisning i folkeskolen samt undervisning af frygtssomme voksenbegyndere der kunne have mest glæde af at lade sig inspirere af „Lad-dem-lytte“ modellen.

„Lad dem forhandle om betydning“ - Interaktionsmodellen

Ifølge interaktionsmodellen er det vigtigt at se på hvad både læreren og eleverne kan gøre ved input for at understøtte sprogtiltagelsen. Læreren kan typisk gøre inputtet mere forståeligt ved at simplificere det eller ved at sørge for at der henvises til den kontekst inputtet indgår i.

Læreren kan f.eks. spørge: „*What's the boy's name?*“ og omforme spørgsmålet til: „*The boy, what's his name?*“ Eleverne kan imidlertid også selv i samarbejde med andre være med til forarbejde et input gennem forhandling således at det bliver forståeligt:

Lærer: *What's the boys name?*

Elev: *Uh?*

Lærer: *The boy, what's his name?*

Det sproglige indhold i de to ytringer er det samme, men når de bruges i denne kommunikative interaktion får de en funktion som strategier i en betydningsafklaringsproces. Strategien består her i at gentage spørgsmålet og omforme det. Også „*Uh?*“ bruges strategisk, nemlig som en anmodning om betydningsafklaring på samme måde som „*What do you mean?*“.

Sådanne interaktionelle forhandlinger om betydning (*negotiation of meaning*) er for Michael Long mere velegnede til at gøre inputtet forståeligt fordi eleven kan komme med tilbagemeldinger om hvorvidt inputtet er forstået eller ej.

Den pædagogiske udfordring for sproglæreren består nu i at give eleverne mulighed for at indgå i betydningsafklarende interaktion med hinanden.

For det første er det værd at se på hvordan man selv som sproglærer indgår i interaktion med eleverne. Selv hos erfarne lærere kan man finde en tendens til at stille check-spørgsmål, dvs. spørgsmål som de godt kender svaret på, og det giver begrænsede muligheder for forhandling af betydning. I stedet kunne man prøve at stille reelle spørgsmål og give eleverne mere tid til at svare.

For det andet er en *task*-baseret pædagogik, hvor eleverne i par eller grupper arbejder med opgaver af typen 'informationskløft', 'puslespil' osv., meget velegnet til at skabe kommunikativ interaktion, som det sker i det følgende hvor den ene elev (E1) instruerer en anden elev (E2) i at lave en krukke af en klump ler:

E1: *Dann machst du ein Loch mit deinem Daumen.*

E2: *Ein Loch?*

E1: *Ein Loch.*

E2: *Was ist das?*

E1: *Mit der Tum. Mit dem Daumen.*

E2: *Ich nicht verstehen nicht.*

E1: *Dein Daumen. Dein Daumfinger.*

E2: *Daum mit?*

E1: *Mit der Daumfinger.*

E2: *Das tykke der?*

E1: *Ja.*⁶

Som man kan se er der her livlig forhandling om betydning selv om det ikke lykkes at få forklaret hvad „Loch“

betyder. Undersøgelser af det sprog elever producerer i forbindelse med løsningen af en *task* viser at det både er mere omfangsrigt og nuanceret end traditionelt lærer-elev sprog, f.eks. anvendes der flere forskellige sprogfunktioner (spørge, udtrykke uenighed, anmode osv.).

I det hele taget åbner en *task*-baseret pædagogik for mange væsentlige sider af en kommunikativ sprogpædagogik: Eleverne får lejlighed til at arbejde med et varieret og 'realistisk' sprog, og de får lejlighed til både at få input og producere output og dermed udvikle deres sprogtilegnelse gennem afprøvning af hypoteser om hvordan sproget er skruet sammen sådan som vi beskriver det i næste afsnit om outputmodeller. Desuden viser undersøgelser at en *task*-baseret sprogundervisning i sig selv giver muligheder for differentiering idet elever på mellemniveau får lige så meget ud af at interagere med andre elever på samme niveau som med elever på et højere niveau, og at elever på mellemniveau i interaktion med elever på et højere niveau producerer mere varieret sprog hvis de skal tage initiativet i udførelsen af en *task*⁷.

Men måske er der kun tale om *muligheder*. Der er nemlig et væsentligt forbehold: Man ved faktisk ikke om der finder en egentlig sprogtilegnelse sted i forbindelse med selve *task*-løsningsprocessen da dette ikke er blevet undersøgt. Der er undersøgelser der viser at den lingvistiske del af elevernes kommunikative kompetence, dvs. den sproglige korrekthed, kan stå i stampe selvom der finder en interaktiv kom-

munikation sted. I det hele taget bør man måske opfatte brugen af *tasks* som en måde at skabe et kommunikativt handlerum hvori eleverne kan udvikle deres kommunikative kompetence - forudsat at læreren og eleverne selv er i stand til gennem viden om sprogindlæring bevidst og målrettet at udnytte den kommunikation der finder sted. *Tasks* er således velegnede til at afdække og få øje på de problemer eleverne har med forskellige sider af sproget, og det er så vigtigt at arbejde videre med disse problemer. Forskellige typer af *tasks* kan anvendes til at skabe forskellige typer sproglig interaktion og til at fokusere på bestemte sider af den kommunikative kompetence, men sprogindlæringen tager ikke vare på sig selv i selve løsningen af en *task*. En *task*-baseret pædagogik tager udgangspunkt i *tasks*, men må indeholde mere end det.

„De skal presses til at tale” - eller outputmodeller

I Canada har man mere end 20 års erfaring med de tidligere nævnte sprogbadsprogrammer (*immersion programmes*). Det drejer sig typisk om at engelsktalende børn fra den totalt engelsksprogede Ontario-provins undervises på fransk fra børnehaven og op gennem skoleforløbet. Fransk er således undervisningssprog f.eks. i både matematik- og musiktimerne⁸.

Betragter vi den indlæring der finder sted, f.eks. i en biologitime, er det klart at hovedvægten i undervisningen ligger på det naturfaglige indhold snarere end på den sproglige form. Sprogbad-

elever får rigeligt af forståeligt input (*comprehensible input*), og sprogbadsprogrammerne betragtes da også af nogle forskere som det største eksisterende forsøgslaboratorium for afprøvelse af input-hypotesen.

Hvad kan de elever nu typisk som gennem mange år har været igennem de sprogbadsprogrammer der primært er baseret på input? De er blevet vældig gode til lytteforståelse, de taler flydende, og de tager gerne initiativ i en samtalsituation (det gælder især dem der startede i børnehavealderen). På den anden side er deres sprog ikke særlig korrekt; især mangler den grad af grammatisk præcision som man normalt ville forvente efter mange års undervisning.

Dette fik Merrill Swain, en af sprogbadprogrammernes mødre, til at fremsætte sin model om „*pushed language output*”. Det er nødvendigt, siger hun, at få eleverne til at arbejde både med det receptive og det produktive.

I forståelsesprocessen (receptionen) benytter eleven især sin viden om verden, samt sin viden om semantik og ordforråd - semantisk forarbejdning kalder hun det. I produktionsprocessen spiller grammatikken imidlertid en stor rolle idet eleven her må arbejde med de enkelte dele af syntaksen.

Eleverne skal derfor, siger Swain, „presses” til ikke bare at producere længere sammenhængende tale, men også mere *korrekt* tale, bl.a. ved at de gennem spørgsmål og kommentarer presses til at omformulere upræcise

vendinger. Hun overfører begrebet „*negotiation of meaning*” fra interaktionsteorien, og introducerer begrebet „*negotiation of form*”. Således kan elever i pararbejde hjælpe hinanden til sproglig præcision ved at stille opklarende spørgsmål.

Swain fremhæver at eleverne har brug for selv at producere sammenhængende ytringer fordi elevernes egen sproglige produktion er et vigtigt udgangspunkt for sproglig bevidstgørelse. Eleven skal bl.a. vejledes i at lægge mærke til huller eller mangler i sit eget sprog, og lære hvordan han/hun ved at øge sin viden om f.eks. grammatik kan komme tættere på målsprogsnormen.

Her kunne man også nævne at de fleste forskere er enige om at nogle af de grundlæggende processer i sprogtilegnelsen er hypotesedannelse, hypoteseafprøvning og feedback. Eleven danner sig en hypotese om hvordan målsproget fungerer, f.eks. at datid på engelsk ender på *-(e)d*, også datid af *'go': 'goed'*. Gennem feedback fra samtalepartner/lærer eller ordbog bliver denne hypotese bekræftet, eller (i dette tilfælde forhåbentligt) afkræftet: *'went'*. Den enkelte elevs engagement i disse processer er antagelig den vigtigste årsag til hans/hendes sproglige udvikling.

Swain understreger at hendes outputmodel skal ses som et supplement til inputmodeller. Også for hende er det vigtigt at eleverne fra starten af får tillid til at de kan få deres budskab igennem på fremmedsproget, men især på

de videregående trin skal „*pushed output*” hjælpe dem til større præcision.

Udover Swains model findes der flere andre outputmodeller, f.eks. den såkaldte diskurshypotese, der er fremsat af Rod Ellis. Han hævder at elever kun lærer den diskurs/kommunikationsform de har arbejdet med. Hvis det er rigtigt, er det vigtigt at arbejde med både en uformel/uplanlagt og en formel/planlagt diskurs da det især er gennem reception og produktion af den sidste at eleverne får „grammatikaliseret” deres sprog. Den pædagogiske konsekvens af dette er at læreren må vælge aktivitetstyper der giver mulighed for at øve begge typer diskurser, og dem der ligger imellem dem.

„Sprogtilegnelse” i denne artikel og i resten af temanummeret

Fælles for de teorier vi har valgt at omtale er at de tager udgangspunkt i at sprogindlæringsprocessen foregår hos eleven (eller „*learneren/lørneren*” som han/hun derfor kaldes). Det er den enkelte elevs aktive hypotesedannelse og -afprøvning der får hans/hendes sprog til at udvikle sig. De fleste forskere er enige om at både input, interaktion og output spiller en væsentlig rolle for sprogtilegnelsesprocessen. Forskellene mellem modellerne kan forklares ved at de rammer den enkelte forsker arbejder inden for naturligt kommer til at præge hvad de sætter fokus på (f.eks. Canadas særlige sprogsituation og sprogpolitik).

I stedet for at sukke over at forskerne ikke kan blive enige om én model for

hvordan der skal/bør arbejdes med sprogtilægnelsen, skal vi nok hellere glæde os over at vi kan vælge mellem forskellige modeller, der beskæftiger sig med det aspekt af sprogtilægnelsen som vi her og nu er mest interesseret i.

Konklusion

Det er en væsentlig faglig udrustning for en sproglærer at have viden om elevens kognitive tilegnelsesprocesser - dvs. hvad der foregår i den enkelte 'learners' bevidsthed når han/hun tilægger sig sprog gennem kommunikation og hvilke sider af sprogfærdigheden der kan forventes udviklet gennem bestemte klasseværelsesaktiviteter. Ja, en sådan viden er en nødvendig forudsætning for at kunne træffe kvalificerede valg om bl.a. undervisningens indhold og aktiviteter i klasseværelset.

Skal eleven kunne udnytte de indlæringsmuligheder læreren stiller til rådighed, så han/hun kan blive en 'learner', må han/hun imidlertid også selv have en viden om sprogtilægnelsesprocesser og om sin egen måde at lære sprog på.

Med denne fælles viden er der mulighed for at realisere perspektiverne i de aktuelle sprogpedagogiske strømninger: (med-)ansvar for egen læring, selv-evaluering, undervisningsdifferentiering.

Noter

1 Vi kan anbefale følgende introduktioner til denne forskning:

Ellis, Rod: *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford; Basil Blackwell, 1992.

Ellis, Rod: *Second Language Acquisition. Introduction to Language Studies*. Oxford; Oxford University Press, 1997.

Lightbown & Spada: *How Languages are Learned*. Oxford; Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press, 1993. (Se anmeldelse i dette nummer af Sprogforum).

2 Lightbown & Spada (1993)

3 Vores frie oversættelse af eksempel 8, side 88 i Lightbown & Spada (1993).

4 Kontrolgruppens sprogundervisning beskrives som "aural-oral", hvilket må indebære at der lægges vægt på det mundtlige, både lytteforståelse og udtryksfærdighed.

5 Krashens teorier er omtalt i Lightbown & Spada (1993)

6 Efter Wagner, Johannes: *Dann du tagen eineeeee - weisse Platte - an analysis of interlanguage communication in instructions*. I: Færch, Claus & Kasper, Gabriele (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London; Longman, 1983.

7 Om *task*-baseret sprogundervisning se: Willis, Jane: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman, 1996 (Longman handbooks for language teachers).

Pedersen, Michael Svendsen: *What does you have in your "Task" today?* Sprogforum, nr. 4, 1996.

8 Der er flere forskellige typer sprogbadsprogrammer i Canada. Der skelnes f.eks. mellem total og delvis immersion (total and partial), tidlig og sen immersion (early and late immersion), hvor "sen" ofte betyder senere end i 8-års alderen. Målsproget er ofte, men ikke altid fransk. I denne artikel beskriver vi ikke et bestemt projekt, men et prototypisk fransk immersionsprogram i Ontario.