

Sproglig bevidsthed og fokus på form



Dorte Albrechtsen

Lektor, Engelsk Institut, Københavns Universitet.

Hvilken rolle har skrivning på fremmedsproget for selve sprogindlæringen? Dette spørgsmål vil jeg søge at belyse i det følgende med udgangspunkt i nogle af de seneste bud på, hvad det er, der fremmer elevernes sprogtilegnelse.

Tre hypoteser om fremmedsprogsundervisningen

I de senere år er der fremsat og diskuteret en række hypoteser om, hvad der synes at fremme fremmedsprogstilignelsen:

- *input*-hypotesen
- *negotiation of meaning*-hypotesen, og
- *output*-hypotesen. (Se også Haastrup & Svendsen Pedersen, 1998).

Ifølge *input*-hypotesen foregår sprogtilignelse ved, at elever udsættes for sprog, de ikke umiddelbart kan afkode,

men som alligevel indeholder tilstrækkelige mængder af kendt stof til, at de når til forståelse (*comprehensible input*). Gennem forhandling om betydningsindhold (*negotiation of meaning*) antages sprogtilignelsen at blive styrket ved, at elever via interaktionen selv er med til at afklare, hvilke dele af det sprog, de udsættes for, der volder forståelsesproblemer. I *output* hypotesen sættes der derimod spørgsmålstejn ved betydningen af *input* alene, og elevens egen sprogproduktion tildeles en større rolle.

Output hypotesen bygger på den antagelse, at forståeligt *input* nok er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for sprogtilignelse. Grunden til, at *input* ikke er nok, er, at eleverne via gættestrategier kan slutte sig til meget og derfor ikke behøver at bemærke,

hvorledes betydning er indkodet i sproget - eller sagt på en anden måde: betydningsbearbejdning er tilstrækkelig for at kommunikationen lykkes - en bearbejdning af formen (sprogets morfologi og syntaks) er ikke nødvendig. De kan med andre ord klare kommunikationen med de ressourcer, de allerede har, og udvikler derfor ikke nødvendigvis deres sproglige repertoire. Når elever selv ytrer sig på sproget, vil de derimod i højere grad være tvunget til en bearbejdning af formen, f.eks. ved at foretage valg inden for sprogets morfologi og syntaks. De er med andre ord nødt til at lægge mærke til og danne hypoteser om, hvorledes sproget formmæssigt er skruet sammen.

Fokus på form

I pædagogiske sammenhænge betød *input*-hypotesen, at fokus i undervisningen lå på elevernes forhandling af betydningsindholdet gennem deltagelse i en række kommunikative aktiviteter. I dag er vi derimod meget optaget af, hvorledes vi kan hjælpe vores elever til også at fokusere på form uden at give køb på de kommunikative fordele, de opnår gennem betydningsbearbejdning.

Der er i dag i litteraturen et voksende antal undersøgelser, der søger at afklare hvilke aktivitetstyper, der bedst fremmer fokus på form i undervisningen. Jeg skal ikke her komme ind på disse aktivitetstyper, men i stedet henviser til, at en gammelkendt aktivitet - nemlig skrivning på fremmedsproget - meget vel kan anses for en aktivitet, der netop egner sig fortræffeligt til at sætte fokus på form.

Skrivning som middel til fokus på form

Takket være de senere års mange undersøgelser af elevers skriveprocesser har vi fået et værdifuldt indblik i, hvad elever gør, når de skriver på fremmedsproget (se Koudahl i dette nummer s. 19-24). Vi er blevet klar over, at evne til at skrive på modersmålet er en vigtig forudsætning for at kunne skrive på fremmedsproget, og vi har set, hvad der karakteriserer de gode og de mindre gode skribenter. Alt dette har givet indsigt til den procesorienterede skrivepædagogik. Måske har vi i denne forbindelse 'glemt' sproget i vores iver efter at hjælpe eleverne til en bedre skriveproces.

Dette sidste er nu ikke de omtalte undersøgelses skyld - de har faktisk afdækket en del forhold, der netop viser, hvorledes eleverne helt af egen drift fokuserer på sprogets form, når de skriver. Her vil jeg især fremhæve undersøgelser udført af den canadiske forsker Merrill Swain, som i øvrigt er ophavskvinden til *output*-hypotesen.

Output har ifølge Swain tre funktioner, som er vigtige for sprogindlæring. For det første vil elever, når de producerer sprog, løbe ind i sproglige problemer. De vil med andre ord lægge mærke til, at de ikke kan udtrykke det, de ønsker at udtrykke. Dette er det første skridt henimod sprogudvikling. For det andet giver sprogproduktion eleverne mulighed for at afprøve hypoteser om sproget som forsøg på at løse de sproglige problemer. Endelig kan *output* i visse situationer have en metasproglig funktion, idet elever ytrer sig om løs-

ningen af de problemer, der opstår under brugen af fremmedsproget (enten via højtænkning eller via samtale med andre).

En i vores sammenhæng vigtig funktion er den, at eleverne bliver bevidste om, at de har et hul i deres viden. Swain formulerer betydningen af denne bevidstgørelse på følgende måde:

... det at skulle producere noget på målsproget kan få lærnere til at erkende nogle af deres sproglige problemer på fremmedsproget; det kan få dem til at blive bevidste om ting de har brug for at finde ud af om deres L2. (Swain, 1995)

Netop når der er tale om skriftlig sprogproduktion er der større mulighed for en sådan bevidstgørelse, i og med at eleverne har mere tid og dermed mentalt overskud til at overveje deres formuleringer, end det er tilfældet i mundtlig sprogproduktion. (Se også Pagner, 1993).

I forbindelse med undersøgelser af elevers skriveproces, hvor eleverne bliver bedt om at tænke højt, medens de skriver, har vi mulighed for at få indblik i, hvordan de takler de problemer, der opstår undervejs. Swain & Lapkin (1995) identificerede kommentarer i elevers højtænkning, der gik på sprogligt relaterede problemstillinger.

Mange af disse kommentarer var af født af problemer med at finde den rigtige glose. Det, der især var interessant, var, at ca. 40% af kommentarerne viste, at eleverne fokuserede på grammatiske problemstillinger.

Jeg skal i det følgende give eksempler fra elever i Canada og Danmark. Eksemplerne 1-4 (Swain & Lapkin, 1995) stammer fra elever fra 8.klasse (alder: ca. 13 år) fra en skole i Canada, hvor elevernes modersmål er engelsk og målsproget er fransk (*French immersion*¹). Eksemplerne 5-12 er mine egne data. Oversættelse til dansk er angivet i parentes

- 1 Elev nr. 17 har skrevet en artikel om, hvordan fosfater udledt i søer og have får planter til at vokse så hurtigt til kolossale størrelser, at de vil dræbe alle fiskene. I den følgende højtænkningsepisode kæmper hun med, hvordan man siger 'kill all the fish': *et mort (og dør). I don't know. 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 they are being murdered and not dying. So, uhm, et tue toutes les poissons (og dræber alle fiskene), or something like that. (Swain & Lapkin, 1995)*

Her fornemmer elev nr. 17, at man bør skelne mellem intransitive og transitive verber - selvom vi ikke kan vide, om eleven selv ville kunne formulere sit problem i disse termer.

- 2 Elev nr. 12 har lige skrevet: *Cette problème est causé par de chimiques envoyé (Dette problem er forårsaget af kemikalier sendt): Uhm, is it passé composé or what? Cette problème est causé par des ... just had de, so you change it 'cause it's des chimiques. Envoyé ... sent ... well it might be passé*

composé because xxx. It's in the past. So, I ... 'cause it says that are sent. So I could change this. Cross out envoyé and write uhm des chimiques qui sont envoyé. If I did it that way [den måde hun oprindeligt skrev det på] then I would have to put it in either uhm imparfait or, or in infinitive or a verb tense, but I think it would be better in passé composé, and I have put uhm who are. I can't just put ... I have to put which are, or whatever, so I have to add the qui, and then because it's passé composé I add the uhm sont before the verb. Wait, would it be sont? Uhm, Ya. (Swain & Lapkin, 1995).

Her behandles problemer med hensyn til tempus, artikelbrug og relativt pronomen.

3 S12: *Porter du (at have nogle ... på). No not du because it's des. It's plural. Des vêtements (nogle klæder). (Swain & Lapkin, 1995).*

4 S8: *I was gonna write les droits uhm d'animaux, but it doesn't sound right so I said les droits des animaux (dyrrettigheder) (Swain & Lapkin, 1995).*

Det sidste eksempel viser, at det ikke altid er tilfældet, at eleverne formulerer en regel.

De følgende eksempler kommer fra en elev i en dansk 9. klasse, som konsekvent tænker højt på engelsk, medens hun skriver. Eksempel 5 viser, at hun gør sig stilistiske overvejelser. Eksemplerne 6, 7 og 8, der forekommer på forskellige tidspunkter i hendes skrivearbejde, viser, at hun er blevet bevidst

om et problem med hensyn til ordstilling, og at hun ikke kan beslutte sig. Bemærk at skarp parentes angiver tekst, som eleven læser højt.

5 *er then I I don't know I guess if I lived in the city I would miss out on the excitement I wrote first I think I will write I guess if I lived in the city I guess I would miss out on all the excitement (sukker) or maybe just if I lived in the city I guess if I lived in the city I would miss all the excitement it's just it depends on if it has to be the way you would say if you were talking to a friend or the way you are supposed to write I don't know ... but I think I will say I will say that I would miss out on all the excitement that's what I would say to a friend also one of my age.*

6 *[as bad they are] -as bad are they- [as bad they are]*

7 *[just as exciting cities are - bad are - as bad they are] -as bad are they erm maybe I should just change this-*

8 *[as bad they are] -as bad are they- (ler)*

Nedenstående data kommer fra tre elever i 8. klasse, der skriver en stil sammen foran en computer. Eksemplerne er udskrifter fra deres samtale. Samtlige eksempler viser, at de er ved at blive klar over, at nogle navneord er tællelige og andre ikke.

9 Hanne: Vores egne

Nina: *Our own*

Hanne: Arbejder

Nina: *wor works* det tror jeg det skal være fordi det skal være flertal

Hanne: *Works*

Jan: *For example our own works*

Hanne: Du kan da ikke sige for eksempel vores egne arbejder.

Nina: *Arbejde*

(De taler i munden på hinanden)

Hanne: For eksempel vores egne vores eget arbejde.

Jan: Det må være vores arbejdspladser.

Hanne: Det er altså rigtig nok *our own work*

10 Nina: *Doesn't*. Hvad hedder lomme-
penge?

Jan: *Pocket money*.

Hanne: Ja, *pocket* betyder lomme.

From their parents. Children who doesn't get any pocket money from their parents, and they can only get money if they have a work.

Nina: *Job*.

Hanne: *A job* hedder det.

11 Nina: Det er ikke store ting de stjæler, kun slik. Er slik i flertal?

Hanne & Jan: Ja, det er ikke slik.

Hanne: *Candy and soda*.

Jan: Slik er jo sådan set også flertal.

12 Nina: Jeg synes, du skal have et komma.

Hanne: Hvorfor det?

It is okay that children ain't allowed to do hard physical work. To do any physical work. Stav lige physical.

Jan: *Jobs*.

Hanne: Nej, *work*.

Eksemplerne viser, at elever bliver bevidste om sproglige problemer, at de forsøger at løse dem, og at de i nogle tilfælde går ind i en form for gramma-

tisk analyse af et givent problem. I en situation, hvor de skriver individuelle opgaver, har de naturligvis ikke mulighed for at få reaktioner på deres overvejelser og kun mulighed for senere at få reaktioner på de løsninger, de ender med at anvende i selve det skriftlige produkt. Det er derfor ikke sikkert, at de ender med en korrekt løsning på problemet. Men hvorom alting er, har det, at de har et sprogligt problem, været oppe at vende.

Pædagogiske implikationer

Vi har set, at elever i løbet af selve skriveprocessen, i situationer hvor de tænker højt eller indgår i samtale med andre elever, mere eller mindre eksplícit giver udtryk for, at de har et sprogligt problem. Det er derfor sandsynligt, at de, også når de skriver uden højt-tænkning, bliver opmærksomme på mangler i deres sproglige viden. Skriveaktiviteter, hvor elever i par eller i grupper skriver en stil, medens de i fællesskab arbejder ved en computer, vil måske i højere grad sikre, at de sproglige problemer, der behandles i samtalen, fæstner sig i erindringen.

Man kan derfor overveje, om det ville være en idé at bede elever om løbende at notere sig de problemer, de har, medens de skriver, for derved at give mulighed for at diskutere dem i klassen. En sådan fremgangsmåde vil sikre, at de grammatiske problemer, som der bruges tid på i undervisningen, udspringer af behov, som eleverne selv er blevet bevidste om. Det vil derfor være sandsynligt, at de vil være modtagelige for at indlære en given regel eksplícit.

De har med andre ord taget et afgørende skridt på vejen til at udvikle deres sproglige viden, som en dag måske også bliver en del af deres implicite viden og dermed direkte tilgængelig for ikke bare den skriftlige men også den mundtlige sprogproduktion.

Noter

1 Udtrykket *French immersion* refererer til skoler i Canada, hvor elever med engelsk som modersmål bliver undervist på fransk i alle skolens fag i hele eller store dele af deres skoleforløb. Se også Haastrup & Svendsen Pedersen, 1998.

Litteratur

- Haastrup, K. & M. Svendsen Pedersen:** Input - output - interaktion. i: Sprogforum, nr. 10, 1998.
- Pogner, K.:** Skriftlig produktion og kommunikation. Bemærkninger til en igangværende semantisk kamp. i: Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. Red. af K. Risager, A. Holmen & A. Trosborg. ADLA, 1993.
- Swain, M.:** Three functions of output in second language learning. i: G. Cook & B. Seidlhofer (red): Principles and Practice in Applied Linguistics. Oxford University Press, 1995.
- Swain, M. & S. Lapkin:** Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. i: Applied Linguistics, 16,3, 1995.

Eksempler til Kognition og til Kunnen i forlængelse af K.-H. Pogners artikel s. 7-13

Kognition/proces: Vores klasse:

Individuelt arbejde/ smågrupper/ pararbejde/ plenum

Eleverne udfærdiger i smågrupper spørgeskemaer med spørgsmål om deres klassekammerater. I plenum skal de blive enige om et ensartet spørgeskema. Ved hjælp af dette spørgeskema interviewer eleverne hinanden to og to. I plenum præsenterer alle kort deres partner. Derefter laver de en kort skriftlig karakteristik af partneren og diskuterer, om beskrivelsen passer med ham. Eventuelt må de revidere deres tekster. Med sproglig hjælp fra læreren fremstiller eleverne de endelige tekster. Disse tekster bliver indsamlet og offentliggjort i en 'hvem er hvem?' for klassen. Hvis der bliver anvendt dæknavne, kan en anden lærer eller en parallelklasse gætte, hvem der gemmer sig bag beskrivelserne.

Kunnen: Indhold, der kalder på konkret form (konjunktiv):

Individuelt arbejde eller smågrupper/plenum

Billedimpulser og begyndelsessætninger gives på fremmedsprog/ andet-sprog, f.eks. „Jeg ville ønske jeg var ...“. „I min drømmeferie ville jeg ...“. „Hvis jeg var usynlig...“ eller „Du er en mortensand før mortensaften - hvordan føler du dig?“ (Eine Weihnachtsgans einen Tag vor Heiligabend, a turkey the night before Thanksgiving Day, un agneau à la vielle de Pâques ...)