

*Intersprogsanalyse og
andetsprogs­pædagogik*

Helle Pia Laursen

**CVU København & Nordsjælland /uc2
Københavns kommune
2007**

Intersprogsanalyse og andetsprogs-pædagogik

Projekt <i>Intersprogsanalyse og andetsprogs-pædagogik</i>	3
Intersprogsanalyse og andetsprogs-pædagogik – en afdækning af et spændingsfelt	3
Intersprog	5
Betydningsbaseret sprogundervisning og intersprogsanalyse	14
Fokus-på-form og taskbaseret sprogundervisning	18
Forhandling af betydning og implicit negativ feedback	22
Forskning i negativ feedback og forslag om redefineringer af fokus-på-form	24
Foregribende fokus-på-form	27
Anvendelse af metasprog	30
Planlagt fokus-på-form	31
Behovet for eksplicit fokus på sprog	34
Grundlagskritik af betydningens forrang	38
Afrundende bemærkninger	44
Litteratur	48
Bilag 1 – Projekt <i>Intersprogsanalyse og andetsprogs-pædagogik</i>	54

Figur 1: Formfokuseret og betydningsfokuseret sprogundervisning	22
Figur 2: Foregribende fokus-på-form	27
Figur 3: Struktur ved forebyggende elevinitierede fokus-på-form-episoder	29
Figur 4: En udvidet forståelse af fokus-på-form	30
Figur 5: Fokus-på-former og fokus-på-form	32
Figur 6: Tasks anvendt med henblik på at elicitere spørgeformer	33
Figur 7: Et eksempel på fokuseret task <i>Find billedet</i>	33
Figur 8: Et eksempel på fokuseret task <i>Billedforskelle</i>	34
Figur 9: Et eksempel på en C-R task	36
Figur 10: Komponenter i Willis' ramme for taskbaseret sprogundervisning	38
Figur 11: Udviklingstendenser i relation til meaning-mainly paradigmet	44

Projekt *Intersprogsanalyse og andetsprogs*pædagogik

Projektet *Intersprogsanalyse og andetsprogs*pædagogik udsprang af et ønske om at udvikle andetsprogsundervisningen i sprogcenterregi ud fra en indsigt i elevernes intersprogsudvikling og at generere ny viden om de muligheder og problemstillinger, der er knyttet dertil. Projektet er blevet til i et samarbejde mellem Københavns kommune og CVU København & Nordsjælland og er gennemført på en københavnsk skole i 2005-06.

Ny viden kan skabes på mange måder. Nogle gange sker det på måder, man som forsker på forhånd har planlagt. Andre gange sker det ved, at tingene ikke forløber, som man forventer, så man undervejs bliver tvunget til at vende blikket mod andre forhold end dem, det var planlagt at rette opmærksomheden mod. Det gælder for eksempel i dette projekt, der fra begyndelsen af var planlagt som et aktionsforskningsprojekt, og som pædagogisk set sigtede imod at udvikle en andetsprogs

pædagogik, der tog afsæt i en indsigt om elevernes intersprogsudvikling. Det viste sig dog af forskellige årsager at være umuligt at gennemføre. Den opdagelse pegede ind i en række problemstillinger af både strukturel og sprogpædagogisk karakter, der blandt andet har at gøre med udgangspunktet for sprogcentrets arbejde og organiseringen deraf. Grundlæggende synes der at være et behov for en diskussion af, hvordan man undgår den måltrængsel, der kendetegner det sprogpædagogiske rum, som lærerne i sprogcenteret agerer i, hvilket videre peger ind i en diskussion af fordele og ulemper ved at knytte al sprogcenterundervisning så tæt til den øvrige undervisning, at det bliver vanskeligt at sætte selvstændige andetsprogs

pædagogiske dagsordner og systematisk at forfølge mere generelle og langsigtede sproglige mål i relation til den enkelte elevs intersprogsudvikling. I forlængelse heraf synes der også at være brug for en diskussion af det andetsprogs

pædagogiske grundlag bag undervisningen. På den baggrund har jeg nedenfor foretaget en afdækning af spændingsfeltet mellem teorier om intersprogsudvikling og andetsprogstilegnelse på den ene side og andetsprogs

pædagogiske overvejelser og kategoriseringer på den anden side, mens de konkrete problemstillinger, der er knyttet til sprogcenterarbejdet diskuteres kort i bilag 1.

Intersprogsanalyse og andetsprogspædagogik – en afdækning af et spændingsfelt

Den fremherskende andetsprogs

pædagogiske diskurs har gennem de seneste årtier været koncentreret omkring den betydningsbaserede sprogundervisning med særligt fokus på den del af den, Cook (2000) for nylig har døbt *meaning-mainly*, og som grundlæggende er knyttet til task-

pædagogikken. I meaning-mainly tænkningen ligger, at sprogundervisningen bør struktureres omkring kommunikative aktiviteter, og at opmærksomheden mod sprogets form kun bør forekomme, når det nødvendiggøres af kommunikative vanskeligheder undervejs i interaktionen. Denne undervisningsstrategi er af Long (1988) blevet benævnt fokus-på-form og har dannet grundlag for en omfattende forskning i andetsprogsindlæreres forhandling af mening og den modificering af input, der er resultatet af denne forhandling.

Meaning-mainly paradigmet bunder i en skepsis overfor eksplicit undervisning i sproglige former, der blandt andet hviler på en forestilling om, at en sådan vil være overflødig, hvis ikke den præcist kan ramme indlæreres såkaldte indbyggede læreplan, og hvis ikke den kan baseres på en mere eller mindre udtømmende forskningsmæssig afdækning af generelle sproglige udviklingslinier.

Således synes den fremherskende andetsprogs-pædagogiske diskurs at være præget af en udgrænsning af et eksplicit fokus på sprog og i forlængelse heraf også af en vigende interesse for den løbende sproglige vejledning ud fra en indsigt i indlærernes intersprogsudvikling.

Denne diskurs er i de senere år blevet problematiseret fra flere sider – såvel indenfor som udenfor paradigmet. Indenfor paradigmet har flere efterlyst en udvidelse af forståelsen af fokus-på-form, der tillader en øget fokusering på sprogets form og opprioriterer brugen af metasprog. Udenfor paradigmet finder man en stadig stigende grundlagskritik af meaning-mainly diskursen og den indbyggende dikotomi mellem betydning og form, der ligger deri. En kritik, der sigter mod en genlegitimering af at sætte sproget eksplicit på dagsordenen.

Jeg vil i det følgende forfølge spor i udviklingen af meaning-mainly diskursen og i kritikken af den. Indledningsvis vil jeg skitsere fremkomsten af intersprogsbegrebet og intersprogsanalysen, hvorefter jeg introducerer meaning-mainly diskursen og centrale begreber i tilknytning hertil (fokus-på-form, forhandling af betydning, implicit negativ feedback, recasts etc.). Herefter retter jeg blikket mod problematiseringen af det, Cook (2000) kalder betydningens forrang. Først den problematisering, der ligger indenfor den grundlæggende paradigmatiske tænkning i meaning-mainly diskursen, og som blandt andet leder til forslag om øget fokus på *eksplicit* negativ feedback (Lyster & Ranta), supplerung af de kommunikative aktiviteter med form-fokuserede aktiviteter (Pica), redefinering af fokus-på-form, så det kommer til at omfatte *foregribende* fokus-på-form og *planlagt* fokus-på-form (Ellis et al.) samt øget brug af metasproglig terminologi (Ellis et al., Swain).

Dernæst følger den problematisering, der ligger udenfor paradigmet, og som omfatter en grundlagskritik af den dikotomi af betydning og form, meaning-mainly diskursen hviler på, og af et indlejret sprogsyn, der alene ser sproget som transaktion af informationer. Denne problematisering leder til forslag om en genlegitimering af et eksplicit fokus på sprog i sprogpedagogisk sammenhæng (Sheen, Cook), blandt andet gennem inddragelse af samtaler om sprog og andre aktiviteter, der bygger videre på indlærernes erfaringer med og interesse for sprog (Laursen), og af sproglige og opdigtede eksempler i sprogundervisningen (Cook, Tarone).

Fra min side sigter denne afdækning mod at finde ind til de præmisser, udgrænsningen af et eksplicit fokus på sprog og nedtoningen af den sproglige vejledning hviler på, med henblik på en fornyet debat om, hvordan det eksplicitte fokus på sprog kan genindsættes i den sprogpedagogiske diskurs og genlegitimeres i den sprogpedagogiske praksis.

Intersprog

I store dele af de eksisterende oversigtsværker over andetsprogsforskningens oprindelse og udvikling beskrives Stephen Pit Corders "The significance of learners errors" fra 1967 ofte som startskuddet på et epokegørende nyt syn på andetsprogstilegnelsen, hvor fejl blev set på som tegn på udvikling i stedet for et produkt af en ikke ønskværdig vanedannelse (se fx Block 2003, Sharwood Smith 1994). En forståelse, der banede vejen for introduktionen af intersprogsbegrebet, der ifølge Sharwood Smith blev det dominerende begreb i, hvad han kalder den første fase i 60'erne og 70'ernes andetsprogstilegnelsesforskning. En forskning, der har dannet grundlag for den andetsprogsforskning, der også i dag er den fremherskende.

Corders forståelse af andetsprogstilegnelsen afløste en behavioristisk forståelse af sprogstilegnelsen som en transformationsproces, hvor vaner fra modersmålet gradvist skal udskiftes af nye vaner.

Robert Lado beskriver i 1957 processen på denne måde i bogen "Linguistics across cultures".

"We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language. The student tends to transfer the sentence forms, modification devices, the number, gender, and case patterns of his native language.

We know that this transfer occurs very subtly so that the learner is not even aware of it unless it is called to his attention in specific instances. And we know that even then he will underestimate the strength of these transferred habits, which we suspect may be as difficult to change when transferred as when they operate in the native language (Lado 1957: 58)"

Det var en pædagogisk interesse i udvikling af velegnede lærebøger til andet- og fremmedsprogsundervisning, der lå bag interessen for den kontrastive analyse, som Lado præsenterede i bogen. Heri argumenterer han for, at effektive sprogundervisningsmaterialer må hvile på en sammenligning mellem elevernes modersmål og det sprog, som de er i færd med at lære. En sådan sammenligning vil ifølge Lado gøre det muligt at forudsige de vanskeligheder, eleverne vil få i tilegnelsen af det nye sprog.

“We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them (Lado 1957: 2)”

Den grundlæggende ide i Corders opgør med denne forståelse er, at sproglige fejl i høj grad er systematiske afvigelser, der afspejler det underliggende sprogsystem, som indlæreren følger (the built-in syllabus) og dermed stadier i indlærerens udvikling af andetsproget. Corder gør hermed op med synet på fejl som negative forstyrrelser i indlæringsprocessen. Samtidig er han skeptisk overfor den forståelse af fejl, der ser dem udelukkende som transfer fra modersmålet. Det er ifølge Corder en misforståelse at tro, at man på baggrund af en kontrastiv analyse kan opstille en liste over de sproglige vanskeligheder, en elev vil få, og derudfra tilrettelægge en sprogundervisning, så disse fejl mere eller mindre kan undgås.

When one studies the standard works on the teaching of modern languages it comes as a surprise to find how cursorily the authors deal with the question of learners' errors and their correction. It almost seems as if they are dismissed as a matter of no particular importance, as possibly annoying, distracting, but inevitable by-products of the process of learning a language about which the teacher should make as little fuss as possible. It is of course true that the application of linguistic and psychological theory to the study of language learning added a new dimension to the discussion of errors; people now believed they had a principled means for accounting for these errors, namely that they were the result of interference in the learning of a second language from the habits of the first language. The major contribution of the linguist to language teaching was seen as an intensive contrastive study of the systems of the second language and the mother-tongue of the learner; out of this would come an inventory of the areas of difficulty which the learner would encounter and the value of this inventory would be to direct the teacher's attention to these areas so that he might

devote special care and emphasis in his teaching to the overcoming, or even avoiding, of these predicted difficulties (Corder 1967: 162)”

Fejl anses tværtimod som nødvendige led i sprogtilenelsesprocessen og har værdi såvel for indlæreren selv som for sproglæreren. For indlæreren er fejl udtryk for hypoteser om andetsproget, som han eller hun afprøver på samme måde, som det lille barn gør i modersmålstilgenelsen. For læreren har fejlene værdi, i og med de – ved en systematisk analyse – kan fortælle, hvor langt indlæreren er i sin vej mod målet, og hvilke dele af sproget han eller hun mangler at tilegne sig. Endelig er fejlene værdifulde for andetsprogsforskeren, der gennem fejlene kan få viden om sprogtilenelse generelt og om de strategier, indlærere betjener sig af i processen.

Langt hen ad vejen er tilenelsesprocessen ifølge Corder den samme, hvad gælder modersmålet og andetsproget. Det er i bund og grund de samme strategier, der tages i brug – hypotesedannelse og hypoteseafprøvning. Dog er der en forskel. Hvor den, der er i gang med at lære sit modersmål, har et ubegrænset antal hypoteser, der må afprøves, skal andetsprogsindlæreren grundlæggende kun forholde sig til, hvorvidt det nye sprog er lig eller forskellig fra modersmålet, og – hvis det er forskelligt – hvori så forskellene ligger. Derfor forekommer der fejl, der er knyttet til indlærerenes modersmål. Disse skal dog ikke ses som overførsel af vaner, men som tegn på, at indlæreren er i gang med at undersøge det nye sprog. Den viden, indlæreren har fra modersmålet, forstås således ikke som en hæmmende faktor, men en ressource, indlæreren uvilkårligt trækker på, når han eller hun danner hypoteser om andetsproget.

Ikke alle fejl er dog systematiske. Derfor foreslår Corder, at man skelner imellem systematiske *fejl* (errors) og usystematiske *fejltagelser* (mistakes). Alle laver sproglige fejl eller smuttere engang imellem – også på modersmålet, - der for eksempel kan være forårsaget af træthed. Disse fejltagelser er ikke udtryk for en egentlig manglende kompetence i Chomskys forstand og forekommer derfor tilfældige og usystematiske. De er således heller ikke af betydning for indlæringsprocessen. For Corder er fejl derimod et resultat af manglende kompetence, og der kan derfor iagttages en systematik, der afspejler stadier og strategier i indlæringsprocessen.

“We have been reminded recently of Von Humbolt’s statement that we cannot really teach language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way. We shall never improve our ability to create such favourable conditions until we learn more about the way a learner learns and what his built-in syllabus is. When we do know this (and the learner’s errors will, if systematically studied, tell us something about this) we may begin to be more critical of our cherished notions. We may be able to allow the learner’s innate strategies to

dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adopt ourselves to his needs rather than impose upon him our preconceptions of how he ought to learn, what he ought to learn and when he ought to learn it (Corder 1967:169).”

Pædagogisk set peger Corder her på, at opgaven i sprogundervisningen ikke er at undervise i sprog, men at skabe betingelser for, at eleverne selv tilegner sig sproget. Disse betingelser kan kun skabes, hvis læreren har kendskab til måden, indlæreren lærer på, og til indlærerens indbyggede læreplan. Hvad der ellers kendetegner disse betingelser, kommer Corder ikke ind på, men vejen til kendskabet om elevens indbyggede læseplan går via en fejlanalyse. Gass & Selinker (1994:67-68) beskriver med udgangspunkt i Corder forståelse heraf trinnene i en fejlanalyse som så:

1. Indsamling af data
2. Identifikation af fejl
3. Klassifikation af fejl
4. Optælling af fejl
5. Analyse af fejl
6. Pædagogisk intervention

Corders betragtninger af fejl som nødvendige trin i andetsprogsudviklingen blev senere fulgt op af Larry Selinker, der var den, der introducerede termen *intersprog*.

“An ‘interlanguage’ may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker’s attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and non-errors. It is assumed that such behaviour is highly structured. In comprehensive language transfer work, it seems to me that recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors (Selinker 1969:5)”

Intersprogsbegrebet rummede på en gang en videreudvikling af Corders fejlanalyse, idet Selinker som Corder så afvigelser fra målsproget som systematiske og som kilde til få indsigt i andetsprogstilegnelsesprocessen. I 1994 beskriver Selinker i en introduktionsbog om andetsprogstilegnelse, der er skrevet sammen med Susan Gass, yderligere fejlanalysens begrænsninger.

“... error analysis, although important in the recognition that learners are more than passive hiccupers of NL forms and functions, falls short in the analysis of second

language data in that it only sees a partial picture of what a learner produces of the second language. One cannot hope to appreciate the complexity of the learning situation by studying one biased part of it (Gass & Selinker 1994:74).”

Gass & Selinker (1994) peger her på, at en analyse af indlærersprog, der udelukkende tager udgangspunkt i fejl, vil være utilstrækkelig og misvisende. Som eksempel henviser de til en artikel af Schacter (1974), hvori hun har analyseret 50 stile fra hver af fire grupper af engelskindlærere: en gruppe af indlærere med persisk, en med arabisk, en med kinesisk og en med japansk som modersmål. Fra et fejlanalyseperspektiv kunne man konkludere, at de japansk- og kinesisktalende indlærere til forskel fra de andre to grupper havde god kontrol over relativsætninger, idet de havde langt færre fejl, knyttet til relativsætninger. Et nærmere blik på deres totale produktion, der inkluderede fejlfrie relativsætninger, viste dog en mere kompliceret billede, for selvom det forholdt sig sådan, at procentdelen af fejl i relativsætninger faktisk var større hos de arabisk- og persisktalende, var det samtidig også sådan, at de kinesisk- og japansktalende kun producerede halvt så mange relativsætninger som de persisk- og arabisktalende. Det kan ifølge Gass & Selinker hænge sammen med, at måden at konstruere relativsætninger på på kinesisk og japansk adskiller sig mere fra måden at gøre det på på engelsk, end det er tilfældet med arabisk og persisk¹.

På den baggrund peger Selinker altså på, at en intersprogsanalyse må se på, hvad indlæreren gør og ikke gør på et andetsprog og forsøge at forstå, hvilke processer der ligger bag. I 1972 peger Selinker på fem centrale processer til forståelse af intersprogsudviklingen:

- sproglig transfer
- transfer fra undervisningen
- strategier, knyttet til tilegnelsen af andetsproget
- strategier, knyttet til kommunikation på andetsproget
- overgeneralisering

En intersprogsanalyse kan aldrig give et udtømmende og entydigt billede af indlærerens sprog, og der er, som Gass & Selinker formulerer det i nedenstående citat, ikke noget korrekt svar, når man analyserer intersprogsdata.

¹ På kinesisk og japansk placeres relativsætningen ifølge Gass & Selinker før det led, det henviser til, mens den på arabisk og persisk placeres efter på samme måde som på engelsk.

”Thus, it is frequently the case that there are no ”correct” answers in analyzing interlanguage data, as there might be in doing arithmetic or calculus problems. At best, there are better and worse answers, backed up by better and worse argumentation (Gass & Selinker 1994:16).”

Sharwood Smith (1994) beskriver begrebet intersprog som det dominerende begreb i, hvad han kalder den første fase i 60’erne og 70’ernes andetsprogstilegnelsesforskning. Den anden fase i samme periodes andetsprogstilegnelsesforskning beskriver han som værende domineret af begrebet *kreative konstruktioner*. Sharwood Smith henfører begrebet til ”a school of thought which maintained the view that L1 and L2 acquisition were similar and were driven by the same subconscious learning mechanisms unaffected by conscious intervention and crosslinguistic influence (Sharwood Smith 1994:197).” Synet på sprogstilegnelsen som en kreativ konstruktionsproces indebar blandt andet en forestilling om en fast morfologisk tilegnelsesrækkefølge, som man finder det hos for eksempel Dulay & Burt (1973) og i Krashens (1976) ’natural order hypothesis’ som del af dennes såkaldte monitormodel.

Ellis (1982) problematiser denne forståelse af andetsprogstilegnelsen som en *intra-sproglig* proces, hvor udviklingen principielt foregår på samme måde som udviklingen af modersmålet (som fx hos Dulay, Burt og Krashen), idet intersprogsudviklingen ses som en *genskabelsesproces*, og udgangspunktet anses for at være et basalt medfødt sprog, som indlæreren har adgang til. Ellis mener ikke, at andetsprogstilegnelse alene kan forklares ved, at indlæreren har adgang til et medfødt sprog, som genaktiveres i andetsprogstilegnelsen. Det ville betyde, at andetsprogstilegnelsesprocessen skulle starte fra et nulpunkt, og at indlæreren ikke ville trække på den viden, han eller hun i forvejen havde tilegnet sig om sprog fra modersmålet og fra andre sprog. Ellis mener endvidere, at det er problematisk at forstå intersproget som en morfologisk og syntaktisk simplificering af andetsprogets strukturer, der svarer til den simplificering, der finder sted i for eksempel baby talk, når forældre forenkler deres sprog i samtale med mindre børn, idet han fremhæver, at en simplificering kræver, at man har viden om det, man simplificerer. Når forældre anvender baby talk, kan man logisk set godt tale om simplificering, idet de faktisk har kendskab til det system, som de forenkler. Dette gælder ikke for den person, der netop er startet på sin andetsprogstilegnelse.

På baggrund af en sammenligning af en række repræsentative ytringer fra sin egen toårige datter og en række ytringer fra en portugisisk dreng, der netop er startet på at lære engelsk

som andetsprog², konkluderer Ellis, at udgangspunktet for andetsproget ikke er medfødte sproglige registre eller en morfologisk-syntaktisk simplificering af andetsproget. I forlængelse deraf opstiller han fire hypoteser om udgangspunktet for intersproget, der indeholder ligheder med den tidlige modersmålstilegnelsen, men som også på afgørende punkter er forskellige derfra.

Fælles for datterens og den portugisiske drengs ytringer er, hvad Ellis ser som *en semantisk simplificering*. I begge typer af ytringer var der tegn på, at sprogbrugerne foretog en semantisk simplificering ved, at de udvalgte en eller flere semantiske funktioner, der var nødvendige for kommunikationen. Datteren siger for eksempel – i en fordansket udgave – *ligge ned Lwindi*, da hun på et tidspunkt skal til at lægge sig ned. Her angiver hun udover verbalet agens for handlingen. Tilsvarende siger den tiårige andetsprogstalende *mig mælkemand*, da han vil fortælle sin lærer, at han gerne vil være mælkemand. Dertil anvender han her en dativ og et objekt. Begge simplificerer deres ytringer, forstået på den måde, at de på baggrund af den viden, de har om verden, sætter ord på de semantiske kategorier, de anser for at bære de væsentligste informationer.

På den baggrund opstiller Ellis følgende hypotese om udgangspunktet for intersprogsudviklingen:

Hypotese 1:

Andetsprogsindlæreren bruger sin begrebslige viden om den konceptuelle organisering af begivenheder og simplificerer repræsentationen deraf i andetsproget i henhold til principper om informationsværdi. Han anvender en semantisk simplificeringsstrategi.

Ellis finder dog også en række forskelle i ytringerne på modersmålet og på andetsproget, der ledte ham til de følgende hypoteser:

Hypotese 2:

Andetsprogsindlæreren ved, at sprog er syntaktisk. Han arbejder derfor ud fra den formodning, at ordrækkefølge er af betydning, hvis dette gælder for modersmålet.

Hypotese 3:

Andetsprogsindlæreren ved, at sprog indeholder såvel propositionelle elementer som modalitetselementer og søger aktivt at finde måder, hvorpå han kan udtrykke de modalitetstræk, som han finder af betydning for kommunikationen.

² Ellis anvender som udgangspunkt 10 repræsentative ytringer fra den to-årige datter og 10 repræsentative ytringer fra den portugisiske dreng, der er indsamlet de første tre måneder i det sprogcenter, han går i. Derudover har han samlet eksempler på chunks fra den portugisiske dreng.

Hypotese 4:

Andetsprogsindlæreren bruger sin evne til at lære, lagre og reproducere verbal information til at opsøge chunks, som er af kommunikativ værdi for ham.

Hvad angår hypotese 2, viste en sammenligning af eksemplerne på datterens førstesprogstilegnelse og den ti-åriges andetsprogstilegnelse, at andetsprogsindlæreren ikke brød med reglerne for ordrækkefølge i engelsk, når denne var lig portugisisk, mens datteren forvaltede ordrækkefølgen langt friere.

Hypotese 3 baserer sig på det resultat af sammenligningen, at der i den portugisiske drengs ytringer tidligt forekom eksempler på modalitet i stærk kontrast til datterens ytringer.

Hypotese 4 henviser til, at andetsprogsindlæreren anvender en række chunks som for eksempel *this one or this one* eller *my name is John*.

Ellis (1990, se også Ellis 1997) beskriver sammenfattende intersproget som

- (a) systematisk - idet indlæreren løbende konstruerer systemer af abstrakte sproglige regler,
- (b) gennemtrængeligt - og dermed åbent for udviklingen af nye sproglige former og regler både indefra gennem for eksempel transfer fra modersmålet eller overgeneralisering og udefra gennem nyt input,
- (c) midlertidigt – idet gennemtrængeligheden gør, at indlærerne hele tiden reviderer intersproget,
- (d) variabelt – idet forskellige sproglige former, der afspejler forskellige bagvedliggende regler, kan være i brug samtidigt,
- (e) reflekterende kognitive indlæringsstrategier – såsom transfer, overgeneralisering og udeladelse,
- (f) reflekterende eventuel brug af kommunikationsstrategier – der er strategier, som sprogbrugeren tager i anvendelse for at undgå, at kommunikationen bremses på grund af sproglige vanskeligheder, for eksempel nydannelser eller omskrivninger,
- (g) genstand for mulig fossilering – hvor intersprogsudviklingen synes at gå i stå og ikke mere nærme sig det givne målsprogs regler.

Graden af systematik har længe været diskuteret indenfor andetsprogsforskningsforskningen. Hvor blandt andet nativisterne ser intersprogsudviklingen som en ren intra-sproglig proces, der følger en på forhånd given rute og systematik, karakteriserer Larsen-Freeman (1997) på baggrund af

kaos/kompleksitetsteorier intersproget som et dynamisk, komplekst og nonlinear system. I denne sammenhæng forstås *dynamisk* som, at sproget forandres, hver gang det bruges, hvorfor hun ser begrebet målsprog som misledende, da dette hele tiden er under udvikling.

”... by virtue of using the target language, it is transformed. Indeed, the very phrase ‘target language’ is misleading because there is no endpoint to which the acquisition can be directed. The target is always moving (Larsen-Freeman 1997: 151).”

Larsen-Freeman understreger, at det ikke betyder, at andetsprogsindlærere ikke kan tilnærme deres sprog til de modersmålstalendes sprog, idet adaptation til omgivelser også kendetegner dynamiske systemer.

Intersproget er endvidere *komplekst*. Dels er det sammensat af mange forskellige subsystemer (fonologi, morfologi, leksikon, syntaks, semantik, pragmatik). Dels er disse subsystemer indbyrdes forbundne, således at forandring i et af dem leder til forandring i de andre.

”In other words, the behavior of the whole emerges out of the interaction of the subsystemes. Thus describing each subsystem tells us about the subsystems; it does not do justice to the whole (Larsen-Freeman 1997: 149).”

Mange faktorer spiller ind på intersprogsudviklingen, heriblandt ‘målsproget’, modersmålet og andre sprog, indlæreren har tilegnet sig, mængden og typen af input, graden og karakteren af den interaction, vedkommende indgår, graden og typen af den feedback, indlæreren modtager, socialpsykologiske faktorer etc. Ingen af disse faktorer vil alene bestemme intersprogets udvikling, men interaktionen imellem dem vil have stor betydning for forløbet.

Endelig karakteriseres intersprogsudviklingen som *non-lineær*. Indlæreren tilegner sig ikke en sproglig enhed for så at tage fat på den næste, ligesom indlæringskurven for den enkelte enhed heller ikke er lineær. Det klassiske eksempel er indlæreren, der synes at beherske både de regelmæssige og de uregelmæssige verbers bøjning, hvorefter kaos indtræder, og der følger en periode med en tilsyneladende tilfældig brug af regelmæssige og uregelmæssige bøjningsformer. Ofte vil der på overfalden være en linearitet, men denne linearitet kan i åbne systemer, der er i interaktion med omgivelserne, brydes på uforudsigelig vis.

”Nonlinear systems can also sometimes exhibit linearity; however, at other times, they may react in a way that is all out of proportion to the cause (Larsen-Freeman 1997: 143).”

Således vil intersprogsudviklingen på trods af de regelmæssigheder, der er at finde, ifølge Larsen-Freeman ligesom vejret altid være uforudsigelig. Intersproget er et ustabil system, der på en gang bærer systematikken og ustabiliteten i sig. På den baggrund advarer Larsen-Freeman mod reduktionistiske forklaringer på intersprogsudviklingen, der ikke rummer kompleksiteten deri.

Betydningsbaseret sprogundervisning og intersprogsanalyse

I sin natur er en intersprogsanalyse - her bredt forstået som enhver analyse af intersprog som et dynamisk, komplekst og non-lineært system - fokuseret på indlæreren og på de læringsprocesser, der er involveret i læringen, og siger i sig selv ikke noget om sprogundervisning som sådan. I forlængelse af denne forskydning af fokus indenfor andetsprogstilegnelsesforskningen til indlærerens indbyggede læreplan har en række forskere sat spørgsmålstejn ved undervisning i specifikke sproglige former. Ellis (2001) beskriver her nedenfor problematiseringen af en undervisning i specifikke sproglige former ud fra en forståelse af, at den alene vil kunne have effekt, hvis den rammer indlærerens indbyggede læreplan. Dette anser han som værende urealistisk, dels fordi forskningen efter 30 år endnu kun har afdækket få aspekter af udviklingslinier i andetsprogstilegnelsen, og dels fordi det logistisk set vil være vanskeligt for lærere at bestemme den enkelte elevs præcise udviklingstrin.

“Any answer to this question needs to consider that form-focused instruction cannot work unless the instructional syllabus matches the learner’s built-in syllabus. This requirement first raised by Corder (1967) and subsequently framed as the Teachability Hypothesis by Pienemann (1989), holds that teachers must be familiar with the order and sequence of acquisition that learners in general manifest and the developmental stage that individual learners have reached. Only in this way can teachers be certain that a learner will be ready to acquire the specific linguistic features they are targeting in their teaching. As Long (1985), among others, has pointed out, teachers are unlikely to achieve this familiarity. One reason is that knowledge of developmental orders and sequences remains sketchy after 30 years of research in SLA. A second reason is the logistic problems teachers will experience in determining the precise stage of development that individual students have reached. Thus, the effective teaching of discrete linguistic forms might not be feasible even if it can be theoretically justified (Ellis et al. 2001: 409-10).”

I denne udtalelse ligger der flere problematiske præsuppositioner. Dels hviler udtalelsen på en forestilling om, at det faktisk vil være muligt at identificere generelle udviklingslinier for andetsprogstilegnelsen som sådan, hvilket som ovenfor nævnt blandt andet er blevet problematiseret af Larsen-Freeman (1997). Dels ligger der en antagelse om, at lærere – hvis ikke der var logistiske vanskeligheder – vil kunne erhverve en præcis indsigt i den enkelte elevs udviklingstrin, og at denne præcise indsigt er en forudsætning for at interessere sig for specifikke sproglige former i sprogpedagogisk sammenhæng.

I forlængelse af den skepsis over for undervisning i specifikke sproglige former, der udviklede sig, så man op igennem 80'erne og 90'erne en stigende interesse for en sprogundervisning, der baserede sig på *betydning* frem for form. Cook (2000) skelner mellem to udgaver af en sådan betydningsbaseret undervisning: *meaning-only* og *meaning-mainly*.

”One, which I shall call the *meaning-only* view, proposes that students should pay exclusive attention to meaning. Krashen, a major proponent of this view of language teaching, for example, used to declare in lectures, rather crudely, that where acquisition is concerned, ‘the only thing that counts is giving people comprehensible messages’. The other, more sophisticated view, which I shall call the *meaning-mainly* view, allows some limited attention to form, but only on condition that this arises out of activities, or as part of a syllabus, in which focus on meaning is ascendant (Cook 2000: 163).”

Som det fremgår af citatet, ser Cook Krashen som den fremmeste fortaler for *meaning-only* synspunktet med pædagogiske anbefalinger om at basere sprogundervisningen på tilpasset input og tilegnelse (acquisition) i modsætning til indlæring (learning)³. Kendetegnende for disse anbefalinger er, at de hviler på en antagelse af, at sproget læres implicit (at man tilegner sig sproget uden opmærksomhed specifikt rettet mod sproget) og incidentalt (at man tilegner sig sproget uden at man har til hensigt at lære det, og mens man er optaget af noget andet). Her anses positiv evidens (information om, hvad der er muligt på målsproget) gennem input at være den nødvendige og

³ Krashen skelner mellem tilegnelse som en ubevidst proces, som resulterer i kommunikationsfærdighed - og indlæring, der er en bevidst proces, som resulterer i viden om sprog. I følge Krashens *non-interface teori* er der tale om to adskilte processer. Hvad der indlæres, har ingen direkte indflydelse på sprogstilegnelsen og dermed på kommunikationsfærdigheden. Den eksplicite viden om sprog, der er resultat af indlæring, har udelukkende en monitorfunktion eller en kontrolfunktion. Denne kan træde i kraft før produktion af sprog, hvis sprogbrugeren ikke er under tidspress og har fokus på sprogets form, og den kan træde i kraft efter produktionen af sprog som revision af det allerede sagte eller skrevne.

tilstrækkelige forudsætning for, at sprogtilegnelse kan finde sted. I forlængelse heraf skal sprogundervisningen således alene sætte fokus på betydning og ikke på form.

Krashens pædagogiske anvisninger og det bagvedliggende syn på andetsprogstilegnelsesprocessen som en ren intra-sproglig proces, der foregår ubevidst og er styret af en fastlagt 'naturlig' rækkefølge, har ifølge Block (2003) haft stor appel til mange sproglærere, idet han vurderer, at intersprogsbegrebet af mange lærere er blevet anset for at være overanalytisk.

“While the order suggested by these researchers was contrary to that found traditionally in language textbooks, it was still an order and, more importantly, the belief in language learning as incremental and accretive resonated with teachers accustomed to working to targets with itemsable objectives. Interlanguage, by comparison, was perhaps over-analytic, too nuanced in its form and even intuitions to be of interest to teachers (Block 2003:23)”

Meaning-mainly synspunktet knytter Cook til fortalere for task-pædagogikken (fx Nunan 1989, Long & Crookes 1992, se også Ellis 2003) og til Longs introduktion af begrebet fokus-på-form (Long 1988). I modsætning til meaning-only synspunktet, hvor indlærerne forventes udelukkende at rette opmærksomheden mod betydning, tillades det indenfor meaning-mainly synspunktet, at indlærernes opmærksomhed i begrænset omfang rettes mod sprogets form, men kun når denne opmærksomhed nødvendiggøres af kommunikative problemer, og når det primære fokus fastholdes på indholdet i kommunikationen.

Hvor meaning-only synspunktet generelt set afskriver sig en interesse for elevernes intersprogsudvikling i sprogpedagogisk sammenhæng, idet sprogtilegnelse så at sige forventes at passe sig selv forudsat den nødvendige dosis input, synes der indenfor meaning-mainly synspunktet og taskpædagogikken at være, hvad man muligvis kan se som en ambivalens, hvad angår intersprogsanalysens betydning.

I forhold til anvendelsen af en indsigt i intersprogsudviklingen i forbindelse med en taskbaseret undervisning vurderer Ellis (2003) i introduktionen til sin bog om taskbaseret sprogpedagogik, at lærerne må kende betydningen af at elicitere eksempler på indlærersprog, for at indlærerne kan få lejlighed til at bruge sproget, da de ellers vil risikere ikke at udvikle evnen til at kommunikere flydende and effektivt.

”Increasingly, both researchers and teachers acknowledge the need to elicit samples of language use that are representative of how learners perform when they are not attending to accuracy. Such samples, it is believed, provide evidence of learners’ ability to use their L2 knowledge in real-time communication. SLA researchers recognize the importance of such samples for documenting how learners structure and restructure their **interlanguages** over time. Teachers recognize that unless learners are given the opportunity to experience such samples they may not succeed in developing the kind of L2 proficiency needed to communicate fluently and effectively (Ellis 2003: 1)”

Samtidig fremstår det bogen igennem uklart, hvordan indsigten i intersproget tænkes at berige den sprogpedagogiske praksis. I bogen beskriver Ellis en række forhold af relevans for en taskebaseret sprogpedagogik uden dog yderligere at forholde sig til, hvordan læreren kan bruge en indsigt i indlærersproget. Lærernes rolle synes således grundlæggende at blive reduceret til at igangsætte sproglige aktiviteter.

For forskeren anses det derimod for vigtigt at elicitere intersprogseksempler med henblik på gennem analyser af intersproget at kunne dokumentere, hvordan indlærere strukturerer og restrukturerer deres intersprog over tid.

I Ellis’ tilfælde kommer dette spændingsfelt mellem intersprogsanalysen og den sprogpedagogiske praksis yderligere til udtryk i en anden udgivelse, der udkom to år efter. ”Analysing Learner Language” (Ellis & Barkhuizen 2005) er en bog, der giver eksempler på forskellige metoder til at analysere indlærersprog⁴ og indeholder for hver metode en øvelse, så læseren har mulighed for selv at afprøve analysen. Kendetegnende for denne bog er, at den ikke forholder sig til sprogundervisning og dermed til, hvordan sproglæreren kan anvende en given indsigt i indlærersprog, om end det i indledningen nævnes, at en forståelse af, hvordan indlærere lærer et andetsprog, bør have betydning for, hvordan lærere underviser. Om bogen hedder det:

”It does not aim to provide advice to teachers about how they should teach. Obviously, though, an understanding of how learners learn an L2 should inform how teachers teach ... (Ellis & Barkhuizen 2005: 3).”

⁴ Indlærersprog (Learner language) defineres bredt som ”the oral or written language produced by learners (Ellis & Barkhuizen 2005:4).” Intersprog (Interlanguage) defineres med henvisning til Selinker (1972) som “the mental grammar that a learner constructs at a given stage in the learning process (Ellis & Barkhuizen 2005: 54).” Intersprogsanalyse (Interlanguage analysis) anvendes i denne bog som synonymt med ‘frequency analysis’, der ”examines the various devices a learner uses in order to perform a specific grammatical feature and, therefore, can account for the inherent variability in learner language (Ellis & Barkhuizen 2005: 93).”

Hvilken betydning fremgår dog hverken af citatet eller af bogen som sådan.

Disse to udgivelser fra Ellis, der er udkommet med få års mellemrum, afspejler således samlet set en adskillelse af intersprogsanalysen fra den sprogpædagogiske praksis, således at intersprogsanalysen som sådan helliges forskere, mens lærernes opgave synes at være at give eleverne i den taskbaserede undervisning mulighed for at bruge sproget i kommunikation på grundlag af en vis generel indsigt i intersprogsudvikling.

Alligevel afskrives opmærksomheden på sprogets form i undervisningssammenhæng – teoretisk set i hvert fald – ikke helt så radikalt i meaning-mainly diskursen som i meanings-only diskursen, men via begrebet fokus-på-form (Long 1988) henvises den til drypvise intermezzoer forårsaget af sproglige vanskeligheder under kommunikative aktiviteter.

Fokus-på-form og taskbaseret sprogundervisning

Indenfor den gren af den betydningsfokuserede sprogundervisning, som Cook benævner meaning-mainly, står begrebet 'focus on form' (fokus-på-form) således centralt. Begrebet blev introduceret af Long (1988) som et alternativ til den traditionelle undervisningsstrategi, som han kalder 'focus on forms' (fokus-på-former).

Fokus-på-former har primært fokus på sprogets formside og dækker over en undervisning, hvor der på forhånd er udvalgt specifikke sproglige aspekter, hvor der foregår en systematisk behandling af disse aspekter, og hvor eleverne forventes at rette deres opmærksomhed intensivt mod dem med henblik på at lære det. Denne tilgang forudsætter, at både lærer og elever er bevidste om, at det primære formål med aktiviteten er at lære disse sproglige aspekter. Fokus-på-former knyttes i en model af Long og Robinson (1998) til metoder som grammatik-oversættelsesmetoden, den audiolingvale metode, Silent Way, Total Physical Response og alle strukturelle og begrebsmæssige-funktionelle læseplaner. Kendetegnende for disse er, at de tager udgangspunkt i en analyse af målsproget og en opdeling af dette i mindre enheder, der så undervises i en efter en. Sprogpædagogiske praksisformer som disse karakteriseres af Long (1988:136) som "neanderthal teaching practices".

Det er i lyset heraf, at Long introducerer sit begreb *fokus-på-form*. I modsætning til fokus-på-former fastholdes det her, at det primære fokus er på betydning. Opmærksomheden på sprogets form side menes så at udspringe af en betydningscentreret aktivitet i form af en kommunikativ aktivitet.

”... whereas the content of lessons with a focus on *forms* is the *forms* themselves, a syllabus with a focus on *form* teaches something else – biology, mathematics, workshop practice, automobile repair, the geography of a country where the foreign language is spoken, the cultures of its speakers, and so on – and overtly draws students’ attention to linguistic elements as they rise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (Long 1991, s. 45-46)”

Her er både læreren og eleverne optaget af at bruge sproget kommunikativt og ikke på at lære om sproget. Lærernes rolle er således at afvente, at der undervejs opstår situationer, hvor eleven føler et presserende sprogligt behov, eller hvor kommunikationen bryder sammen, således at læreren kan gribe det sprogligt opståede behov og fokusere på sprogets form.

Sprogundervisning med fokus-på-form er ifølge Long og Robinsons model (1998) stort set ensbetydende med en *task-baseret undervisning*⁵, der bygges op over en række pædagogiske tasks, der er relateret til aktuelle eller fremtidige sprogbrugsbehov. Long selv definerede i 1985 en *task* på følgende vis:⁶

⁵ Til den task-baserede undervisning tilføjes i Long og Robinsons model – med spørgsmålstejn – indholds-baseret sprogundervisning samt Breen & Candlin’s Process Syllabus.

⁶ Tasks er siden da blevet defineret på utallige måder. Nedenfor følger Breens fra 1987, der i sin meget brede definition mere specifikt knytter task’en til sprogundervisningen.

...’task’ is used in a broad sense to refer to any structural language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as problem-solving or simulations and decision-making (Breen 1987 s. 23).

Senere definitioner har mere specifikt fremhævet, at en task til forskel fra andre typer sprogundervisningsaktiviteter lægger op til betydningsfokuseret brug af sproget. Det fremgår blandt andet af Nunans definition fra 1989.

”... a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (Nunan 1989, s. 10)”

Skehan (1998) giver et opsamlende bud på, hvad der konstituerer en task, og på, hvad en task ikke er: En task har for Skehan følgende karakteristika:

- betydning er det primære,
- der er kommunikativt problem, der skal løses,
- der er en slags relation til sammenlignelige virkelighedsnære aktiviteter,
- færdiggørelsen af en task har en vis prioritet,
- vurdering af task’en sker i form af resultater.

”... a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a check, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by ‘task’ is meant the hundred and one things people *do* in everyday life, at work, at play, and in between (Long 1985: 89)”

Centralt i den task-baserede undervisning står en behovsanalyse, der specificerer de tasks, en given gruppe indlærere har brug for at kunne udføre. Long & Robinson formulerer det på følgende måde:

”Syllabus content is a series of *pedagogical tasks* (or, in some content-based approaches, curricular subject matter), the justification for which is that the content or tasks are related to the current or future needs of a particular group to be served. As described elsewhere ..., pedagogical tasks are designed, with no specific linguistic focus, as successively more complex approximations to the *target tasks* that a task-based needs analysis has identified as facing the learner, such as attending a job interview, making an airline reservation, reading a restaurant menu or a journal abstract, writing a lab report, or taking a driving lesson (Long & Robinson 1998: 23).”

Tilegnelsesmæssigt er tanken bag den task-baserede undervisning, at der undervejs i udførelsen af en task lejlighedsvis kan opstå situationer, hvor opmærksomheden vendes mod sprogets form, og hvor eleverne kan hente negativ evidens (information om, hvad der *ikke* er muligt i målsproget) gennem feedback, hvilket anses for at være - om ikke et nødvendigt - i hvert fald et gavnligt led i sprogtilenelsesprocessen.

Andre definitioner af tasks

Tasks er siden blevet defineret på utallige måder. Nedenfor følger Breens fra 1987, der i sin meget brede definition mere specifikt knytter task'en til sprogundervisningen.

... 'task' is used in a broad sense to refer to any structural language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have

I sin karakteristik af, hvad en task ikke er, peger Skehan på, at en task

- ikke lader indlærerne gengive andres menneskers meninger,
- ikke fremlægger sprog,
- ikke er orienteret mod konformitet,
- ikke er øvelsesorienteret,
- ikke indlejrer sprog i materialer, således at der kan fokuseres på specifikke strukturer.

Se i øvrigt Bygate et al. (2001) og Ellis (2003) for en gennemgang og diskussion af forskellige definitioner af tasks.

the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as problem-solving or simulations and decision-making (Breen 1987 s. 23).

Senere definitioner har mere specifikt fremhævet, at en task til forskel fra andre typer sprogundervisningsaktiviteter lægger op til betydningsfokuseret brug af sproget. Det fremgår blandt andet af Nunans definition fra 1989.

”...a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (Nunan 1989, s. 10)”

Skehan (1998) giver et opsamlende bud på, hvad der konstituerer en task, og på, hvad en task ikke er: En task har for Skehan følgende karakteristika:

- betydning er det primære,
- der er kommunikativt problem, der skal løses,
- der er en slags relation til sammenlignelige virkelighedsnære aktiviteter,
- færdiggørelsen af en task har en vis prioritet,
- vurdering af task'en sker i form af resultater.

I sin karakteristik af, hvad en task ikke er, peger Skehan på, at en task

- ikke lader indlærerne gengive andres menneskers meninger,
- ikke fremlægger sprog,
- ikke er orienteret mod konformitet,
- ikke er øvelsesorienteret,
- ikke indlejrer sprog i materialer, således at der kan fokuseres på specifikke strukturer.

Se i øvrigt Bygate et al. (2001) og Ellis (2003) for en gennemgang og diskussion af forskellige definitioner af tasks.

Fokus-på-form repræsenterer ifølge Long & Robinsons model (1998) ikke alene en tilgang, der – som ovenfor nævnt – adskiller sig fra fokus-på-former, hvor sproget brydes ned i enheder, der så undervises i en efter en, men repræsenterer for Long & Robinson også et alternativ til det, de kalder fokus-på-betydning, hvor sproget overhovedet ikke behandles som genstand i undervisningen, men udelukkende bruges som kommunikationsmiddel – det, som Cook ville kalde *meaning-only*⁷.

Long og Robinsons model er dog problematisk af flere grunde. Dels reduceres sprogundervisning i deres konkretisering deraf grundlæggende til udførelse af en prædefineret og velafgrænset metode, hvorved for eksempel den individuelle sproglige vejledning og den løbende tilpasning af undervisning i forhold til de valgte mål og den faktiske elevgruppe afskrives. Dels reduceres al undervisning, der eksplicit sætter fokus på sprogets form, til bestemte traditionelle og mere eller mindre behavioristisk orienterede undervisningstilgange, hvorved afskrives andre mulige måder at arbejde eksplicit med sproget på, herunder tilgange, der baserer sig på et bredere sprogsyn og ser eleverne som aktive dialogpartnere i en udforskning af sproget som et dynamisk og mangfoldigt fænomen (se fx Bain et al. 1992, Sealey 1996, Cook 2000, Laursen 2001, Laursen et al. 2003).

⁷ Under sprogundervisningstilgange med fokus-på-betydning placerer Long og Robinson Krashen og Terrell's Natural Approach, Prabhu's Procedural Syllabus og nogle (men ikke alle) indholdsbaseerede metoder og immersionprogrammer.

De forskellige tilgange i Long og Robinsons model kan med inddragelse af Cooks skelnen mellem meaning-only og meaning-mainly paradigmet og med den bagvedliggende forståelse af sprogtilegnelse illustreres således:

Formfokuseret undervisning	Betydningsfokuseret undervisning	
	<i>Meaning-only</i>	<i>Meaning-mainly</i>
Fokus-på-former	Fokus-på-betydning	Fokus-på-form
Sprogtilegnelse gennem eksplicit undervisning i sprogets enkeltdele	Sprogtilegnelse gennem tilpasset input	Sprogtilegnelse gennem forhandling af betydning

Figur 1: Formfokuseret og betydningsfokuseret sprogundervisning.

Forhandling af betydning og implicit negativ feedback

Long knytter sin anbefaling om at basere undervisningen på fokus-på-form, der er indlejret i tasks, på sin interaktionshypotese, hvori begreberne *forhandling af betydning*, *implicit negativ feedback* og *recasts* står centralt.

”According to the Interaction Hypothesis, a crucial site for language development is interaction between learners and other speakers, especially, but not only, between learners and more proficient speakers and between learners and certain types of written texts, especially elaborated ones ... Particularly important is the negotiation for meaning that can occur more or less predictably in certain interactions, for example, according to the kinds of tasks in which speakers are engaged and the prevailing task conditions. Among other benefits, modifications to the interactional structure of conversation that result from negotiation work ... increase input comprehensibility without denying learners access to unknown L2 vocabulary and grammatical forms, as tends to occur through linguistic simplification ..., and provide important information about L2 form-function relationships. Negotiation work also elicits negative feedback, including recasts, that is, corrective reformulations of the child’s or adult learner’s (L1 or L2) utterances that preserve the learner’s intended meaning (Long & Robinson 1998: 22-23).”

Interaktionshypotesen har rødder tilbage i Krashens inpuhypotese (Krashen 1985), der indebærer, at mennesker kun lærer sprog på en måde, nemlig ved at modtage forståeligt input. Sprogtilegnelsen finder ifølge inpuhypotesen sted i en naturgiven rækkefølge og foregår ved, at man modtager og forstår input, der indeholder strukturer, der ligger lige over det sproglige kompetenceniveau, man i forvejen befinder sig på. Man bevæger sig fra *i*, der står for det kompetenceniveau, man i øjeblikket

er på, til $i+1$, der er det næste niveau i den naturlige tilegnelsesrækkefølge. Interaktionshypotesen tager udgangspunkt i, at tilpasset input ikke er en tilstrækkelig forudsætning for andetsprogstilegnelse, men at en teori om andetsprogstilegnelse også må omfatte interaktion (Long 1985). Den tilskriver ligesom Krashen tilpasset input en central rolle i andetsprogstilegnelsen, men går ud fra, at inputtilpasningen sker gennem interaktion og den forhandling af betydning, der finder sted der.

Udtrykket *forhandling af betydning* dækker så over den proces undervejs i processen, hvor indlærere og deres samtalepartnere tager en række strategier i brug for at løse de kommunikationsvanskeligheder, der opstår undervejs i interaktionen.

”Negotiation of meaning is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor’s perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved (Long 1996:418)”

Når en forhandling af betydning anses for at have betydning for sprogstilegnelsen, hænger det ifølge Long (1998) som nævnt sammen med, at indlærerens opmærksomhed gennem interaktionen implicit henledes på de aspekter af deres sprog, der afviger fra målsprogsnormen. De får med andre ord implicit negativ evidens eller feedback⁸. *Implicit negativ feedback* kan bestå af:

- (a) *recasts*, som er omformuleringer med rettelser af afvigelser fra målsproget. Hvis en indlærer for eksempel siger *Jeg har så en ugle*, vil en recast fra en erfaren målsprogsbruger typisk kunne være *Du har set en ugle*,
- (b) *forståelsestjek* (fx *Forstår du, hvad jeg siger?*)
- (c) *anmodning om bekræftelse* (fx *Er det det, du mente?*)
- (d) *anmodning om afklaring* (fx *Hvad?* eller *Hvad sagde du*)⁹.

⁸ Mackey et al. (2000) peger endvidere på, at indlærerne gennem forhandlingen af betydning i interaktionen bliver opmærksomme på aspekter af sproget, der endnu ikke indgår i deres repertoire på andetsproget. En anden bagvedliggende formodning er knyttet til begrebet *noticing the gap* (Schmidt & Frota 1986), der er udtryk for, at indlæreren bliver opmærksom på den kløft, der er mellem det, de gerne vil udtrykke, og det, de faktisk kan udtrykke. Endelig formodes det, at forhandlingen tvinger indlærerne til at tilpasse og modificere deres output for at gøre det forståeligt for samtalepartnere og dermed mere målsprogsnært.

⁹ Nogle forskere (fx Oliver 2000) skelner imellem recasts og forhandling af betydning, der så omfatter anmodning om afklaring, anmodning om bekræftelse og forståelsestjek. Se også figur 2, hvor Ellis et al. (2002) også foretager denne skelnen.

Ifølge Long et al. (1998) er det i traditionelle sprogundervisningstilgang med fokus-på-former almindeligt at anvende eksplicit negativ feedback, hvor indlærerens opmærksomhed direkte henledes på afvigelserne fra målsproget. Ved implicit negativ feedback fastholdes indlærerens fokus derimod på budskabet og vendes ikke mod den sproglige kode, hvorfor det er denne type af negativ feedback, der har Longs interesse i tilknytning til fokus-på-form.

Forskning i negativ feedback og forslag om redefineringer af fokus-på-form

Den store interesse for fokus-på-form og implicit negativ feedback har afstedkommet en omfattende forskning, der sigter mod at identificere og klassificere diskursstrategier i tilknytning til forhandling af betydning og feedback i en kommunikativt orienteret undervisning.

En stor del af disse undersøgelser har haft specifikt fokus på anvendelsen af recasts. Nicholas et al. (2001) giver en forskningsoversigt herover, hvor de peger på, at undersøgelserne samlet set giver et broget billede af interaktionel forhandling og feedback. Udover at der har været anvendt forskellige definitioner, scoringsmetoder og kategorier i undersøgelserne, har også den interaktionelle kontekst varieret betragteligt, herunder undervisningssammenhængen, indholdet af interaktionen og deltagernes alder og sproglige kunnen samt deltagernes fokus og egne mål med interaktionen. Nogle fremhæver som nævnt recasts som effektive i forhold til at vise indlærere, hvordan deres aktuelle intersprog adskiller sig fra målsprogsnormen (Long & Robinson 1998, Long et al. 1998), mens andre er mere skeptiske overfor deres betydning i andetsprogstilegnelsen og foreslår, at der foretages forskellige udvidelser af forståelsen af fokus-på-form og justeringer af den sprogpædagogiske praksis i forlængelser heraf.

Det gælder eksempelvis Lyster & Ranta (1997), der på baggrund af en undersøgelse af forhandling af betydning i en række 4. klasser på en fransk immersion skole i Montreal¹⁰ problematiserer forestillingen om recasts som effektive, da de ikke nødvendigvis opfattes som negativ feedback af indlærerne.

Lyster & Ranta (1997) ønskede med deres studie blandt andet at undersøge de forskellige typer af feedback – implicite og eksplicite -, der forekom i den kommunikativt orienterede undervisning, og i hvilken grad disse ledte til uptake. Udover recasts, der her defineres som "the teacher's

¹⁰ Deres data bestod af i alt 100 timers båndoptagelser i forskellige lektioner i 4. og 6. klasser. Analyserne baserede sig på udskrifter af udvalgte lektioner fra 4. klasse (og en delt 4-5.klasse), i alt 27 lektioner, 13 fransk 'language art' lektioner og 14 lektioner fra naturfag, 'social studies' og matematik. Lektioner, hvor der foregik eksplicit grammatikundervisning, blev fravalgt. Disse data blev kodet for forskellige typer af fejlbehandling fra lærerens side og uptake fra elevernes side.

reformulation of all or part of a student's utterance, minus the error (Lyster & Ranta 1997:46), var de interesseret i følgende former for *eksplicit negativ feedback*:

- (a) *metalingvistisk feedback*, der består af kommentarer, informationer eller spørgsmål, der er relateret til afvigelser i indlærerens ytringer,
- (b) *eksplicit korrektion*, der er klare indikationer af, at indlæreren har sagt noget forkert og angivelse af den korrekte form.
- (c) *elicitation*, der er teknikker, der består af gentagelse af dele af indlærerens ytring, men med en strategisk pause før afvigelsen, så indlæreren får mulighed for selv at korrigere
- (d) *repetition*, der består af gentagelse af indlærerens afvigelse, men med sin intonation signalerer, at der er tale om en afvigelse.

Uptake er i deres forståelse “ en elevs ytring, som følger umiddelbart efter lærerens feedback, og som på en eller anden måde udgør en reaktion på lærerens intention om at rette opmærksomhed mod et givet aspekt af elevens oprindelige ytring (denne overordnede intention er klar for eleven, selvom lærerens specifikke sproglige fokus ikke nødvendigvis er det) (Lyster & Ranta 1997 s. 49, min oversættelse)”.¹¹

Deres resultater viser, at der i deres undersøgelse er en markant tendens til, at lærere som feedback fortrinsvis anvender recasts. Det sker på trods af, at denne type feedback synes at fremkalde en mindre grad af uptake (31%) end metalingvistisk feedback (86%), anmodninger om afklaring (88%), elicitation (45%), og repetition (78%).

Hvad angår typen af uptake førte cirka halvdelen af recasts til reparationer, altså cirka 16 %, mens 45% af den metalingvistiske feedback førte til reparationer. Forfatterne peger endvidere på, at recasts ikke altid opfattes som feedback med fokus på form, idet gentagelser ofte af lærere

¹¹ De skelner mellem to typer af uptake:

- (a) uptake, der fører til reparationer, som de forstår som korrekte reformuleringer af en afvigelse,
- (b) uptake, der resulterer i en ytring, hvori der fortsat er behov for reparation.

Hvad angår reparationer, skelner de videre mellem fire forskellige typer heraf, der er fremkaldt på baggrund af feedback fra en anden:

- (a) *gentagelse*, hvor indlæreren gentager lærerens feedback, der indeholder den korrekte form, for eksempel gennem recast,
- (b) *inkorporering*, hvor indlæreren indarbejder den korrekte form fra lærerens feedback i en længere ytring,
- (c) *selvreparation*, hvor indlæreren retter en tidligere afvigelse, som vedkommende er blevet opmærksom på ved at læreren har indikeret, at der er en afvigelse, for eksempel gennem anmodning om afklaring,
- (d) *reparation fra en jævnaldrende*, hvor en anden elev end den, der lavede afvigelsen, korrigerer på baggrund af lærerens feedback.

anvendes som feedback på indholdet i elevernes udsagn. Det er typisk tilfældet i den såkaldte IRF-struktur, hvor læreren stiller et spørgsmål (initiativ), eleven responderer (respons), og læreren giver feedback (feedback). Der er således en tvetydighed forbundet med recasts, der ifølge forfatterne ikke gælder de andre typer af feedback (se herom også Lyster 1998). Lyster & Ranta foreslår derfor, at der i højere grad sættes fokus på andre feedbacktyper, der aktivt involverer indlærerne i en forhandling af form, forstået som ”the provision of corrective feedback that encourages self-repair involving accuracy and precision and not merely comprehensibility (Lyster & Ranta 1997:42).”

I et studie af den forhandling af betydning, der fandt sted i en indholdsbaseret andetsprogsundervisning (Pica 2002)¹², fandt Pica, at der kun var ganske få eksempler på forhandling af betydning og negativ feedback, og at hovedparten af de af indlærernes ytringer, der var afvigende fra målsproget, ikke blev taget op på nogen måde, selv om der var adskillige episoder, der kunne have givet anledning til at rette opmærksomheden mod de udvalgte form-betydningsrelationer.

I sin diskussion af de pædagogiske implikationer af disse resultater forholder Pica sig til begrænsningerne i anvendelse af klassediskussionen som dominerende aktivitet sprogundervisningssammenhæng og foreslår alternativt, at man styrker forhandlingen af betydning i diskussionerne gennem planlagte interventionsstrategier som for eksempel omformuleringer og/eller at diskussionerne reduceres til en indledende eller opsamlende aktivitet og suppleres med mere formfokuserede aktiviteter som for eksempel mere lukkede informationskløftsopgaver.

”Given the popularity and interest generated by the discussion in content-based classrooms, two approaches might be taken to preserve its place, yet modify its application. One approach would guide teachers in modifying their responses to students’ multiutterance contributions in ways that would generate more input, feedback, and production of student output. The other approach would encourage teachers to use the discussion as an initial activity to introduce or review content, and then follow it with interactive, form-focusing tasks that promote opportunities for

¹² I Picas (2002) studie er der fokus på at identificere forskellige måder, hvorpå lærere modificerer interaktionen om et fagligt indhold i en indholdsbaseret andetsprogsundervisning for at støtte indlærernes behov for input, feedback og produktion og henlede deres opmærksomhed på relationen mellem sprogets form og betydning (her med særligt fokus på brugen af artikler i forbindelse med reference til personer, steder og begivenheder samt med fokus på verbalmorfologi i forbindelse med angivelse af tid, aspekt og modalitet). Der var i alt tale om seks 7-ugers kurser for voksne indlærere, hvor sprogundervisningen var indholdsbaseret og tilrettelagt tematisk i relation til film og litteratur. Undervisningen foregik primært som lærerstyrede diskussioner. Data bestod af bånd- og videooptagelser af interaktionen. Disse data blev kodet såvel med henblik på forskellige træk under forhandling af betydning som med henblik på form-betydningsrelationen.

more targeted input, feedback, and student production of modified output (Pica 2002: 16)”

Også Ellis et al.(2002) peger på nødvendigheden af at sikre, at lærere gennem deres grunduddannelse er bekendt med de procedurer, hvormed man kan rette elevernes opmærksomhed på sprogets form under kommunikative aktiviteter, herunder at lærerne får en indsigt i de fordele og ulemper, der knytter sig til de forskellige måder at gøre det på.

“Given the growing importance that is being attached to teaching form in the context of communicative activity (see the articles in Doughty & Williams 1998), the procedures for achieving this deserve careful consideration. Arguably, initial training courses for teachers need to ensure that teachers are equipped with the skills needed to focus students’ attention to form and that they have an understanding of the potential advantages and disadvantages of the different procedures involved (Ellis et al. 2002: 420)”.

Pædagogisk set foreslår Ellis og hans forskerkolleger – udover at læreren gives øget indsigt i de forskellige måder at sætte fokus på form under kommunikative aktiviteter – også en redefinering af fokus-på-form, så det kommer til også at rumme foregribende fokus-på-form, og at der kommer mere fokus på brugen af metasproglig terminologi (Ellis et al. 2002, Basturkmen et al. 2002). Det handler det følgende afsnit om.

Foregribende fokus-på-form

Hvor Long udelukkende forstår fokus-på-form som noget, der opstår reaktivt, når der forekommer kommunikative problemer, foreslår Ellis et al. (2002) en udvidelse af forståelse af begrebet, således at fokus-på-form også kommer til at omfatte de episoder, hvor samtalepartnerne godt forstår hinanden, men alligevel fokuserer på et sprogligt træk undervejs i interaktionen, og endvidere også rummer, hvad han kalder *foregribende* (preemptive) *fokus-på-form* episoder.

<i>Foregribende fokus på form</i>	<i>Læreren eller en anden elev gør en sproglig form til genstand for interaktionen, selv om der ikke har været en sproglig afvigelse</i>
1. Elevinitieret	En elev stiller et spørgsmål om et sprogligt fænomen
2. Lærerinitieret	Læreren giver et sprogligt råd vedrørende et sprogligt træk, som denne vurderer kan være vanskeligt, eller stiller en elev et spørgsmål om dette sproglige træk.

Figur 2: Foregribende fokus på form efter Ellis et al (2002), s. 429.

Hvor reaktiv fokus-på-form involverer forhandling og igangsættes, når der opstår kommunikative problemer i det, en af de interagerende har sagt eller skrevet, handler *foregribende* fokus-på-form om, at læreren eller en elev sætter fokus på form, uden at der har været kommunikative vanskeligheder. Hvor reaktiv fokus-på-form relaterer sig til et performansproblem, relaterer *foregribende* fokus-på-form sig til en faktisk eller formodet kløft i elevens kompetence. *Foregribende* fokus-på-form kan både være elev- og lærerinitieret. Ellis et al. (2001) giver følgende eksempel på en lærerinitieret fokus-på-form episode, der tager afsæt i en formodet sproglig vanskelighed – udtrykket *take off*, hvilket faktisk viser sig at være eleven bekendt. Klassen taler om en forstående flyrejse, og læreren tager her op, hvad han opfatter som en mulighed kløft i elevernes leksikalske viden.

T: what's the opposite of landing?

S: take off

T: take off

SS: take off

(Ellis et al. (2001: 414)

Som eksempel på en elevinitieret fokus-på-form episode, der som regel vil relatere sig til en faktisk sproglig vanskelighed, giver de følgende eksempel, der stammer fra en informationskløftaktivitet.

S: what's sacked?

T: sacked is, when you lose your job, you do something wrong maybe, you steal something, and your boss says, right, leave the job.

(Ellis et al. (2001: 415)

Ellis et al. (2001) problematiserer, at meget af den forskning, der har handlet om fokus-på-form har været fokuseret på reaktiv fokus på form, og retter derfor opmærksomheden mod *forebyggende fokus-på-form* i deres studie af i alt 12 timers kommunikativ undervisning i to forskellige klasser for unge engelskindlærere fra Østasien og Europa på en privat sprogskole i New Zealand¹³. De fandt, at

¹³ Læreren blev forsynet med en trådløs mikrofon, og det var således lærerens interaktion med eleverne og ikke elevernes indbyrdes interaktion, der var i fokus. De 12 timers undervisning, der indeholdt rollespil (fx en politimand, der interviewer en mistænkt efter et røveri), jigsaw tasks (opklaring af en mordsag) generelle

der var lige så mange forebyggende fokus-på-form-episoder, som der var reaktive fokus-på-form-episoder. Hovedparten af de forebyggende episoder var initieret af eleverne og handlede om ordforråd, og at disse var kendetegnet ved at følge nedenstående struktur:

1. Trigger	En elev stiller et spørgsmål om et specifikt sprogligt træk
2. Respons	Læreren svarer på spørgsmålet
3. Uptake	Eleven anerkender responsen, forsøger at bruge informationen eller prøver at producere det sproglige træk.

Figur 3: Struktur ved forebyggende elevinitierede fokus-på-form-episoder (oversat fra Ellis et al. 2001: 421).

Nedenstående er et eksempel på en form-på-fokus-episode, der indeholder en anerkendelse og et forsøg fra elevens side på at indarbejde den information, som læreren har givet.

S: excuse me, T, what's spoil means?
T: spoil means
S: spoil
T: if you are my child
S: mhm
T: and you keep saying give me, give me sweets, give me money, give me football, let me watch TV, and I say yes all the time, yes, I spoil you, I give you too much because you always get what you want
S: ah, ah
T: so
S: they spoil them, mm, they always get whatever

Ellis et al. 2001: 422

Derudover fandt de, at uptake forekom hyppigere, når fokus-på-form-episoderne var elevinitierede.

klasseværelsesdiskussioner (fx diskussion om en film), holdningskløftsopgaver (forudsige forhold i fremtiden), læseforståelsesaktiviteter (fx at udnytte information i et afsnit til at udfylde en hotelreservation), lytteaktiviteter og samtaler om sprogindlæring (fx hvordan man lærer ordforråd) blev båndoptaget. Herefter blev fokus-på-form-episoder identificeret, udskrevet og kategoriseret forebyggende eller reaktive.

Nedenstående skema er en sammenfatning af forståelsen af fokus-på-form i en udvidet udgave, der både omfatter Longs oprindelige tænkning i implicit negativ feedback og forslag til udvidelse af fokus-på-form begrebet, så det også dækker eksplicit negativ feedback og foregribende fokus-på-form, som det udmøntes af henholdsvis Lyster & Ranta (1997) og Ellis (2002).

	Implicit	Eksplicit
<i>Reaktiv fokus på form</i>	Recasts Forståelsestjek Anmodning om bekræftelse Anmodning om afklaring	Metalingvistisk feedback Eksplicit korrektion Elicitation Repetition
<i>Proaktiv fokus på form</i>	Elevinitieret	
	Lærereninitieret	

Figur 4: En udvidet forståelse af fokus-på-form

Anvendelse af metasprog

Basturkmen et al. (2002) Peger endvidere på betydningen af anvendelsen af metasprog og anvender samme data som i ovennævnte undersøgelse i et studie af *brugen af metasprog*, defineret som ”language used to analyse or describe language” (Basturkmen et al 2002, s. 5) i relation til fokus-på-form i et antal kommunikative sprogundervisningslektioner¹⁴. Resultatet af deres undersøgelser er blandt andet, at der blev brugt metasprog i omkring 1/3 af de identificerede episoder med fokus på form, og at det i langt højere grad blev brugt i forbindelse med forebyggende fokus-på-form episoder (55 %) end i forbindelse med de reaktive episoder (9%). Derudover fandt de, at hovedparten af det metasprog, der blev brugt, var af en karakter, som de benævner ikke-teknisk eller semi-teknisk (som eksempel herpå gives ordet *word*, der karakteriseres som ikke-teknisk, fordi der indgår i almindeligt sprogbrug). Som eksempel på brug af henholdsvis ikke-teknisk metasprog henviser de til eksemplet om forståelsen af *spoil*, der er citeret i forbindelse med deres analyse af forebyggende fokus-på-form-episoder, hvor en elev spørger ”what’s spoil means”. Som eksempel på brugen af teknisk metasprog anvender de følgende eksempel.

¹⁴ I denne analyse blev såvel de forebyggende og reaktive undersøgt med henblik på metasprog. Her skelner de mellem på den ene side teknisk metasprog og ikke-teknisk eller semi-teknisk metasprog på den anden side. De gør opmærksom på, at det kan være svært at skelne skarpt imellem de to kategorier.

S1: PREdiction?
S2: I think the second syllable is stressed
S1: preDICTion
T: preDICTion

Begge tilfælde ses endvidere som eksempler på vellykket uptake.

Endelig fandt de – hvad de karakteriserer som værende ikke overraskende – at det var læreren, der i størst grad anvendte metasprog. I deres afrundende diskussion konkluderer de således.

”In summary, we have found that, in the communicative lessons we observed, metalanguage did occur in focus on form and that it was largely of a non-technical nature and was more likely to be used by the teacher. We also found that it occurred variably. It occurred more frequently in pre-emptive focus on form than in reactive focus on form. Furthermore, in student-initiated pre-emptive focus on form, there was a significant relationship between the presence of metalanguage and the presence of uptake (Basturkmen et al. 2002:11)”

Planlagt fokus-på-form

På den baggrund udvider Ellis et al. (2002) samtidig forståelsen af fokus-på-form til også at omfatte, hvad han kalder *planlagt fokus-på-form*¹⁵. Han skelner således mellem planlagt fokus-på-form og tilfældig fokus-på-form. Når der er tale om tilfældig fokus-på-form, er der ikke fra lærerens side blevet udvalgt et bestemt sprogligt træk på forhånd. Omvendt har læreren ved planlagt fokus-på-form på forhånd udvalgt et specifikt sprogligt træk. På den måde ligner det fokus-på-former, da opmærksomheden på form er, hvad Ellis kalder intensiv frem for ekstensiv, idet ”it involves repetitive exposure to a single preselected linguistic feature rather than nonrepetitive exposure to numerous linguistic features within a single lesson (Ellis et al. 2001:411)”. Men til forskel fra fokus-på-former forventes elevernes opmærksomhed på det sproglige træk ved fokus-på-form at finde sted i en interaktion, hvor der primært er fokus på betydning, og hvor eleverne ikke på forhånd er blevet bedt om at fokusere på dette sproglige aspekt.

Oversigtsmæssigt kan Ellis’ differentiering illustreres sådan:

¹⁵ Tilsvarende foreslår Doughty & Williams (1998), at forståelsen af fokus-på-form udvides, så den også kommer til at dække over, hvad de kalder en *proaktiv* tilgang, hvor læreren på forhånd udvælger et sprogligt aspekt, der så lægges ind i en kommunikativ aktivitet.

Type	Læseplan	Primært fokus	Fordeling
1. Fokus på former	Strukturel	Form	Intensiv
2. Planlagt fokus på form	Task-baseret	Betydning	Intensiv
3. Tilfældig fokus på form	Task-baseret	Betydning	Ekstensiv

Figur 5: Fokus-på-former og fokus-på-form (Ellis et al. 2002).

Planlagt fokus-på-form har således primært fokus på betydning og består dels af tilgange, der bygger på beriget input, hvor eleverne modtager input, i hvilket et bestemt sprogligt træk er særligt fremherskende. Målet er, at eleverne opfanger dette træk, mens de er beskæftiget med en betydningsfokuseret aktivitet. Elevernes opmærksomhed kan eventuelt henledes mere specifikt på dette træk gennem understregning af et eksempel på det sproglige aspekt i en tekst. Dels består planlagt fokus på form af fokuserede kommunikative tasks, der er udarbejdet med henblik på at elicitere produktion af et givet sprogligt fænomen i en kommunikativ kontekst.

I tilknytning til differentieringen mellem tilfældig fokus-på-form og planlagt fokus-på-form opererer Ellis (2003) med en skelnen mellem ufokuserede og fokuserede tasks. *Fokuserede tasks* er tasks, hvori der er et planlagt fokus-på-form, således at de er designet med henblik på at elicitere brug af specifikke sproglige aspekter. Ellis understreger, at fokuserede tasks ligesom ufokuserede tasks opfylder de kriterier, der generelt gælder tasks, herunder at det overordnede kommunikative sigte er af indholdsmæssig karakter (selv om det ikke udelukker opmærksomhed på sprogets form), at deltagerne selv kan vælge, hvilke sproglige ressourcer, de mener, der er brug for, og at der er et klart defineret resultatmål.

Fokuserede tasks er altså designet med henblik på at elicitere brugen af og opmærksomheden på et specifikt sprogligt træk, uden at man dermed kan være sikker på, at eleverne faktisk bruger og retter opmærksomheden på det givne træk. Modsat kan det også forekomme, at eleverne under udførelsen af ufokuserede tasks retter opmærksomheden mod et specifikt sprogligt træk. Det er altså ikke den faktiske udførelse af tasken, men overvejelserne bag designet og brugen af tasken, der gør forskellen mellem ufokuserede og fokuserede tasks.

Som eksempel på fokuserede tasks, der blandt andet kan være tænkt til at elicitere brug af og opmærksomhed på spørgeformer, peger Ellis (2003) med afsæt i Mackey (1999) på følgende.

Task	Beskrivelse
Fuldførelse af fortælling	At finde frem til en fortælling ved at stille spørgsmål
Billedrækkefølge	At finde frem til rækkefølgen af billeder i en billedserie
Billedforskelle	At identificere forskelle mellem næsten identiske billeder
Billedtegning	At beskrive eller tegne et billede

Figur 6: Tasks anvendt med henblik på at elicitere spørgeformer (oversat og bearbejdet fra Ellis 2003: 154)

Et eksempel på billedtegning som fokuseret task ses nedenfor

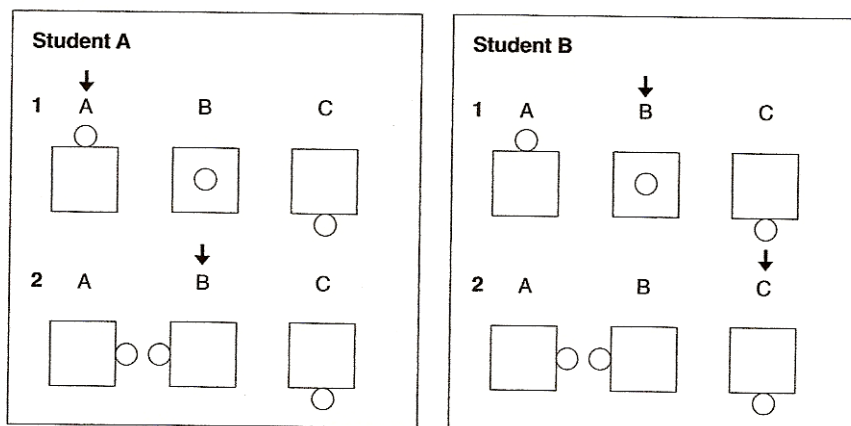
Find the picture

Student A

Work with a partner. Describe the picture marked with an arrow so your partner can find it.

Student B

Work with a partner. Listen to your partner. Write down the letter of the picture he/she describes. Then describe your picture marked with an arrow.

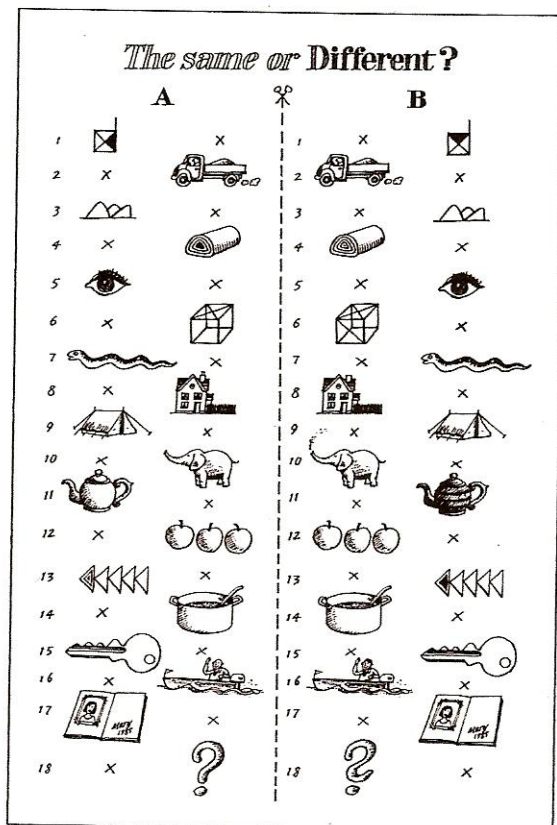


Figur 7: Et eksempel på fokuseret task *Find billedet* (Ellis 2003: 18)

Og her følger et eksempel på billedforskelle

The same or different?

Work with a partner. Take it in turn to describe your pictures. Does your partner have the same picture as you or a different one? Ask your partner questions about his/her picture if you are not sure.



Figur 8: Et eksempel på fokuseret task *Billedforskelle*

Behovet for eksplicit fokus på sprog

I de senere år har der fra flere sider udviklet sig en skepsis overfor en sprogundervisning, der entydigt baserer sig på fokus-på-form i den oprindelige betydning og en stigende interesse for i højere grad at sætte eksplicit fokus på sproget. Såvel Pica som Ellis et al. (2002) foreslår ovenfor, at lærerne får et øget kendskab til forskellige måder at sætte fokus på form undervejs i kommunikative aktiviteter. Ellis et al. (2001, 2002) åbner da også for en debat om behovet for form-fokuseret undervisning¹⁶ af en eller anden art.

¹⁶ Når Ellis (2001) henviser til *formfokuseret undervisning*, som han definerer som "... any planned or incidental instructional activity that is intended to induce learners to pay attention to linguistic form (Ellis 2001)" inkluderer han såvel de forskellige slags strategier under fokus-på-form som forskellige strategier under fokus-på-former. Ifølge Ellis' definition her rummer termen den formfokuserede undervisning således både mere traditionelle, strukturelt baserede

“Though few teacher educators or researchers would currently deny the importance of meaning-focused instruction, many now recognize, that it needs to be complemented with form-focused instruction of some kind (Ellis et al. 2001: 408)”

Også Merrill Swain har flere steder udtrykt et behov for, at man i sprogundervisningen – og her har hun primært fokus på immersionprogrammer - ofrer mere opmærksomhed på grammatisk korrekthed med henblik på at fremme elevernes intersprogsudvikling. Spørgsmålet er bare hvordan.

”What, then is to be done to move immersion students toward more nativelike proficiency, that is, to further their interlanguage development? Few immersion teachers and researchers would disagree that more attention to grammatical accuracy is needed, but less consensus would be found as to how this might be best accomplished ... (Swain 1998:65)”

Som beskrevet ovenfor er Ellis et al.’s (2001, 2002) svar på behovet for yderligere form-fokuseret undervisning ikke, hvad de karakteriserer som en tilbagevendende til fokus-på-former, men derimod en redefinerende af fokus-på-form, så den bliver mere rummelig overfor, at sproget kan sættes på dagsordenen undervejs i interaktionen, også selv om der ikke har været kommunikative problemer forinden.

I forlængelse heraf inkluderer Ellis (2003) også de såkaldte C-R tasks (consciousness-raising tasks) i en udvidet forståelse af taskbaseret sprogpædagogik. C-R tasks er designet med henblik på at sætte eksplicit fokus på forskellige sproglige forhold, og det ønskede resultat af denne type tasks er således en indsigt i specifikke sproglige former og deres funktion. Ellis (2003: 163) beskriver C-R task’ens centrale træk som

tilgange og mere kommunikative tilgange, hvor opmærksomheden på sprog indgår i aktiviteter, der grundlæggende er betydningsbaserede.

Under *fokus-på-former* foretager Ellis dels en skelnen mellem eksplicit og implicit fokus på former og dels mellem struktureret input og produktiv praksis.

EksPLICIT fokus-på-former er undervisning, der tager udgangspunkt i, at man fokuserer på et eller andet sprogligt træk undervejs i processen. Det kan både foregå deduktivt og induktivt. Foregår det deduktivt, betyder det, at en grammatisk struktur eller lignende indledningsvis præsenteres for eleverne. Foregår det induktivt, betyder det, at eleverne selv forsøger for eksempel at udlede principperne bag et givet sprogligt fænomen.

IMPLICIT fokus-på-former bygger typisk på drills og lignende, hvor eleverne lærer et givet sprogligt træk udenad ved for eksempel at gentage forskellige sætninger, hvori trækket forekommer.

Formfokuseret undervisning, der baserer sig på et *struktureret input*, er undervisning, hvor eleverne præsenteres for et input og anmodes om at udføre en aktivitet, der er tilrettelagt med henblik på, at de bemærker et bestemt sprogligt træk. Struktureret input adskiller sig fra en såkaldt inputoversvømmelse (input flood), hvor fokus primært er på betydning.

Produktiv praksis handler grundlæggende om at give eleverne mulighed for at øve sig i et bestemt sprogligt træk og kan både omfatte mere mekanistiske drills og mere åbne kommunikationsaktiviteter.

1. Der tilstræbes at *isolere* et specifikt sprogligt træk med henblik på fokuseret opmærksomhed derpå.
2. Indlærerne gives *data*, der illustrerer det givne sproglige træk, og de gives muligvis også en *eksplicit regel*, der beskriver eller forklarer dette træk.
3. Indlærerne forventes at gøre en *intellektuel indsats* for at forstå det sproglige træk.
4. Indlærerne kan blive anmodet om at verbalisere en regel, der beskriver den grammatiske struktur.

Ellis (2003: 164) giver følgende eksempel på en C-R task:

-
- A** What is the difference between verbs like 'give' and 'explain'?
- She gave a book to her father. (= grammatical)
 She gave her father a book. (=grammatical)
- The policeman explained the law to Mary. (= grammatical)
 The policeman explained Mary the law. (= ungrammatical)
- B** Indicate whether the following sentences are grammatical or ungrammatical.
- 1 They saved Mark a seat.
 - 2 His father read Kim a story.
 - 3 She donated the hospital some money.
 - 4 They suggested Mary a trip on the river.
 - 5 They reported the police the accident.
 - 6 They threw Mary a party.
 - 7 The bank lent Mr. Thatcher some money.
 - 8 He indicated Mary the right turning.
 - 9 The festival generated the college a lot of money.
 - 10 He cooked his girlfriend a cake.
- C** Work out a rule for verbs like 'give' and 'explain'.
- 1 List the verbs in B that are like 'give' (i.e. permit both sentence patterns) and those that are like 'explain' (i.e. allow only one sentence pattern).
 - 2 What is the difference between the verbs in your two lists?
-

Figur 9: Et eksempel på en C-R task (Ellis 2003:164)

Også Swain ønsker af at få sat sproget yderligere på dagsordenen, blandt andet fordi hun og kolleger i forbindelse med studier i de franske immersionprogrammer har fundet, at eleverne syntes at klare sig godt, når det gjaldt lytte- og læseforståelsen, men at det knob mere med selv at udtrykke sig og med den sproglige korrekthed. Swain (1994) opsummerer deres resultater således.

“Our research demonstrated quite clearly that in spite of the input-rich communicatively-oriented classrooms the students participated in, the students did not develop native-like proficiency in French (e.g., Swain, 1985). The results from two

decades of research in French immersion classes suggested that immersion students are able to understand much of what they hear and read in the target language even at early grade levels. However, although they are fairly well able to get their meaning across in French, even at intermediate and higher grade levels, they often do so with non-target-like morphology, syntax and discourse patterns (Swain 1994: 46)”

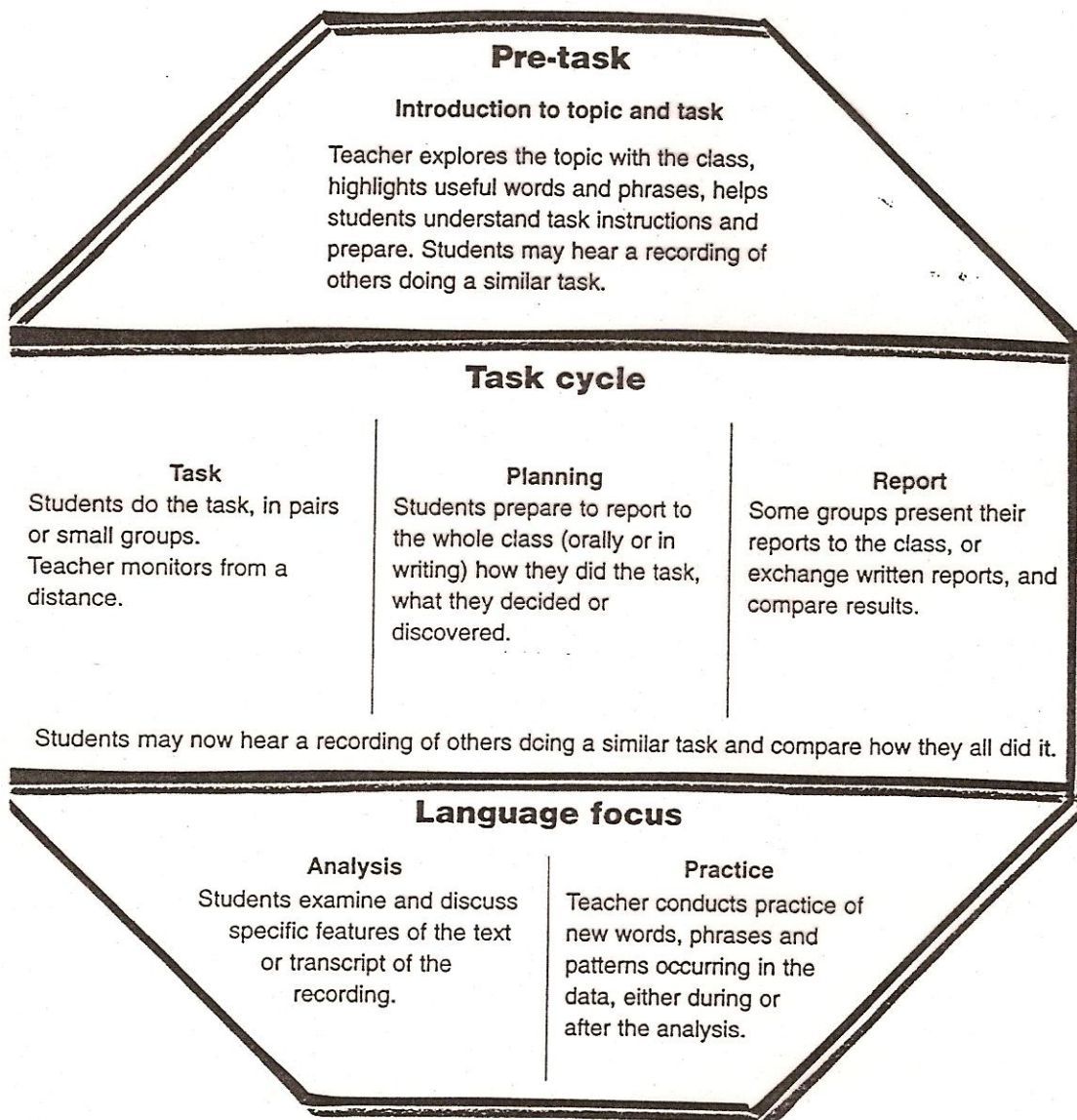
Det betød blandt andet, at der i stigende grad blev interesse for at udvikle elevernes metalingvistiske opmærksomhed og at undersøge betydningen deraf. Swain og flere af hendes kolleger blev blandt andet optaget af at designe tasks, der var rettet mod at få eleverne til at tale om sprog. En central task i den sammenhæng var den såkaldte dictogloss.

”We also wanted our tasks to foster the use of metatalk. Thus, we have begun to try out in the classroom different tasks that are communicatively oriented, but where communication is in part, at least, about language; that is, where students will talk about – consciously reflect on – their own output. One type of task that we have found effective in achieving these goals is the dictogloss task ... (Swain 1994: 52):”

I en dictogloss læser læreren først en kort og indholdsmæssig tæt tekst, der er konstrueret med henblik på at give eleverne mulighed for at øve sig i et specifikt grammatisk træk. Indholdet af teksten i immersionsammenhæng være relateret til et fagligt indhold, der arbejdes med i klassen. Læreren læser teksten op i normal hastighed. Under højtlesningen noterer eleverne ord og vendinger. Derefter arbejder eleverne sammen i små grupper og rekonstruerer teksten. Gruppernes endelige produkter sammenlignes og analyseres, og der gives feedback fra læreren.

Ellis og Swain karakteriserer selv henholdsvis de fokuserede tasks, C-R tasks og dictogloss som en task, selv om de vanskeligt dækkes af den traditionelle forståelse af task (se herom tidligere). I det hele taget er task-begrebet ifølge Cook (2000) i mange tilfælde blevet udvidet i en grad, så man kan spørge sig selv, om begrebet er blevet så altomfattende, at det har mistet sin brugbarhed.

En anden måde at sætte sproget eksplicit på dagsordenen indenfor den taskbaserede sprogpedagogiske tænkning er at indlejre selve tasken i en ramme, hvor der forud for selve den såkaldte taskcyklus går en førtaskfase, og hvor taskcyklusen efterfølges af en eftertaskfase. Såvel i før- som i eftertaskfasen kan sproget mere eksplicit sættes på dagsordenen. Det gælder for eksempel hos Willis (1996).



Figur 10: Komponenter i Willis' ramme for taskbaseret sprogundervisning (Willis 1996:38)

Grundlagskritik af betydningens forrang

Hvor Ellis' fremhævelse af behovet for yderligere eksplicit fokus på sproget skriver sig ind i den grundlæggende tænkning bag fokus-på-form, ligesom Swains også langt hen ad vejen gør det, er der fra anden side rejst en kritik, der sætter spørgsmålstegn ved det teoretiske fundament, fokus-på-form-tænkningen hviler på.

Eksempelvis problematiserer Sheen (2003) den dikotomi, Long (1988) skaber mellem fokus-på-form og fokus-på-former og hans forestilling om fokus-på-form som den a priori mest effektive sprogundervisningstilgang. Han karakteriserer denne forestilling som en myte under udvikling og beskriver myten på følgende vis.

”An underlying assumption of a focus on form approach is that all classroom activity needs to be based on communicative tasks, and that any treatment of grammar should arise from difficulties in communicating any desired meaning. Further, the treatment preferably takes the form of quick corrective feedback allowing for minimal interruption in communicative activity (Sheen 2003: 225).”

Også Cook (2000) problematiserer det, han kalder forestillingen om betydningens forrang, som han beskriver som ”one of the most cherished in current applied linguistics (Cook 2000: 162).” Cook problematiserer såvel forestillingen om meaning-only som forestillingen om meaning-mainly, der tillader en begrænset opmærksomhed på sprogets form, men kun på betingelse af, at denne opmærksomhed udspringer af aktiviteter, hvor betydningen er i forgrunden. Dette synspunkt forudsætter, at form og betydning faktisk kan adskilles i sprogtilegnelsen og sprogundervisningen. Cook medgiver, at fonologiske, morfologiske og syntaktiske regler faktisk kan fremstilles som form uden mening, som det for eksempel gælder, når den grundlæggende syntaktiske struktur i engelsk beskrives som SVC (subjekt, verbal, komplement). Men lige så snart der gives konkrete eksempler som for eksempel *han købte en hat med grønne fjer*, er det svært at opretholde distinktionen mellem form og mening. Tilsvarende gælder for eksempel vrøvlevers og dadaistiske digte. Cook citerer følgende digt af Hugo Ball:

Gadjama bimbalo glandridi glassala zingtata impoalo ögrogööö
Viola laxato viola zimbrabim viola uli paluji maloo.

Hvad der umiddelbart kan se ud som form uden betydning, vil som digt betragtet alligevel bære en betydning som for eksempel *jeg er en avantgarde poet, der bryder med konventionerne*. Ser man sådan på det, bliver spørgsmålet altså ikke, om sprogbrugen i sprogundervisningen skal have betydning, men snarere hvilken betydning man mener, den skal have.

I forlængelse heraf undrer Cook sig også over afvisningen af opdigtede eksempler og kravet om autentisk sprog, forstået som virkelighedsnært sprog. Dette opsummeres på følgende måde:

”The general wisdom in recent years has been to favour meaning-driven over form-driven language use in language teaching. This has been achieved either by creating or simulating practical purposes in the classroom (‘tasks’) or by borrowing bits of language which have already been used by for some practical purpose in another context (‘authentic’ texts and dialogues). In meaning-mainly teaching, where some

focus on form is allowed, and understanding of some particular language item is felt to be needed, it is hoped that the tasks will elicit it, or that the authentic example will illustrate it, in a way which makes it clear to the learner. However, the invention of texts and sentences to exemplify some particular word or grammatical structure is ruled out as meaningless, unauthentic, and contrived (Cook 2000: 167).”

At det såkaldte autentiske sprog foretrækkes frem for opdigtede eksempler hænger sammen med en for Cook beslægtet forestilling om, at sprogbrugen og sprogundervisningen skal være behovsbaseret. Han mener, at man bag denne forestilling ofte finder en opfattelse af, at en transaktionel diskurs om praktiske gøremål i taskform¹⁷ skulle generere mere interesse og sprogtilegnelse end sproglege og legende diskurser om andet end praktiske gøremål. Her nævner han for eksempel identitet og magt, der repræsenterer emner, som han ser udgrænset fra en række lærebøger. I sin diskussion heraf sætter han endvidere spørgsmålstejn ved selve forståelsen af termen behov.

”What sort of needs – or perhaps more pertinently *whose* needs – are we talking about? Those of students, institutions, employers, or governments? And if the first of these, do we mean simply their economic job-related needs, or some deeper spiritual need for knowledge, self-development, and enjoyment? And do we mean the final goals, or interim pedagogic targets leading towards those goals, and if so what is the relationship between the two? And are language needs simply the vocabulary and conventional grammatical choices associated with some particular subject matter, or are they specialized aspects of more general communicative abilities – such as sociocultural, discourse, and strategic competences (Cook 2000, s. 152).”

Cook peger tillige på, at identifikationen af et givet sprogbrugsbehov i sig selv ikke siger noget om, hvilken vej (eller hvilke veje) der bedst fører frem mod dette mål. Selvom det at beherske den sprogbrug, der anvendes i et undervisningsforløb eller på et bestemt job, er af overordentlig stor betydning for de fleste indlærere, er det ikke nødvendigvis sådan, at den bedste måde at imødekomme dette på er at simulere endemålet eller at sætte interim mål ved at arbejde sig baglæns fra endemålet.

¹⁷ Her refererer han primært til Longs (1985) forståelse af task som, hvad Cook kalder 'work-oriented'. Han nævner i den sammenhæng, at der findes andre forståelser af tasks, der er mere rummelige. I den sammenhæng peger han på Skehan & Foster (1997), der i deres taksonomi over forskellige typer af tasks inkluderer personlige tasks, og at deri også findes en opfordring til, at eleverne selv konstruerer egne tasks. Det fører dog Cook over i refleksioner over, hvornår en task ophører med at være en task, og hvorvidt de kommer til at inkludere traditionelle klasseværelsesaktiviteter som spil, grammatiske øvelser, litteraturarbejde etc.

Han sætter endvidere spørgsmålstegn ved den selvfølgelighed, hvormed disse forestillinger fremstilles. Forestillinger, der ifølge Cook indebærer en tro på, at sprogundervisningen består af at skabe sprogbrug i klasseværelset, der er behovsbaseret, betydningsfokuseret, autentisk og kulturelt konventionelt, og at sproget skal præsenteres induktivt og analytisk.

”Many currently influential approaches to language teaching take for granted a number of related assumptions, both about language use and the way in which it should be presented to students. Their aspiration is often to create classroom language use which is needs-based, meaning-focused, ‘real’, and culturally conventional. The language system is presented inductively (i.e. to be derived from examples) rather than deductively (i.e. with the teaching of explicit rules preceding practice), and analytically (i.e. holistically) rather than synthetically (i.e. as separate and sequenced components) (Wilkins 1976). Taken together, these approaches to language use and presentation are commonly described as ‘communicative’ rather than ‘traditional’ (Nunan and Lamb 1996: 14-15) or ‘form-focused’ rather than ‘task-based’¹⁸ (Skehan 1998a:4) (Cook 2000: 150)¹⁹”

Denne selvfølgelighed, hvormed et eksplicit fokus på sprog pure afvises som andet end drypvise afbrud undervejs i kommunikative aktiviteter, kan også undre i betragtning af den interesse for sprog, der faktisk kendetegner de fleste andetsprogsindlærere. Selv har jeg (Laursen 2001) undersøgt opmærksomheden på sprog hos en gruppe tosprogede dansk-tyrkisk/kurdisk-talende børn mellem 10 og 14 år. Undersøgelsen viser samlet set denne gruppe børn som aktive sprogbrugere, der på forskellig vis forholder sig reflekterende til deres sprog og sprogtilegnelse, og som retter opmærksomheden såvel mod sprogets mindstedele som mod komplekse forhold omkring sprogtilegnelse og sprog, identitet og magt. Jeg peger på den baggrund på behovet for at udvikle en sprogpædagogik, der anerkender den sproglige kunnen, de sproglige erfaringer og den opmærksomhed på sprog, som børnene har, og gør disse til genstand for diskussion, refleksion og videreudvikling.

I forlængelse heraf gennemførte i 2002-2003 et aktionsforskningsprojekt i en 2. klasse (Laursen et al 2003, Laursen 2004, Jensen 2004), der sigtede mod at inddrage den sproglige bevidsthed i sprogundervisningen på en måde, der overskred forståelsen af sproglig bevidsthed som værende ensbetydende med eksplicit viden om sprog alene forstået som grammatiske regler eller regelmæssigheder, og som anerkendte den sproglige bevidstheds betydning i

¹⁸ Formentlig har Cook her byttet rundt på begreberne, så der skulle have stået, at tilgangene ofte beskrives som taskbaserede frem for formfokuserede.

¹⁹ Referencerne i citatet kan findes hos Cook (2000).

sprogtilenelsesprocessen. Resultaterne af projektet peger på, at der kan sættes eksplicit fokus på form, uden at det nødvendigvis reduceres til en isoleret sproglæreundervisning i sprogets enkeltdele.

Tarone (2000) interesserer sig for den interesse for og opmærksomhed på sprog, der kommer til udtryk gennem børns sprogleg undervejs i deres andetsprogstilegnelse og viser, hvordan børnene af sig selv inddrager sproglegen i deres indbyrdes interaktion (se herom også Bell 2005, Cekate & Aronsson 2005, Belz 2002).

Hun diskuterer videre med afsæt i Bakhtins teori om uforudsigelighed i sprogbrugen og Larsen-Freemans (1997) syn på sprog som en dynamisk, kompleks og non-lineær størrelse, hvordan sproglegen²⁰ – udover at muliggøre øvelse i at anvende intersproget til kreative og hypotetiske formål - kan bidrage til andetsprogstilegnelsesprocessen ved

- (a) at mindske affektive barrierer,
- (b) at give indlæreren mulighed for at afprøve mange forskellige stemmer og sproglige varianter i relation til mange forskellige roller,
- (c) at destabilisere intersproget.

Ud fra et syn på intersproget som et resultat af spændinger mellem konservative kræfter, der kræver korrekthed, og individuelle kreative kræfter, der kræver fornyelse, ses sproglegen som en innovationskraft, der kan destabilisere intersproget og dermed bane vejen for udvikling.

”Play med L2 forms involves creative use of the interlanguage, which in turn may allow the development of the permeable parts of the learner’s interlanguage, stretching the learner’s rule system beyond the limits of its current norm (Tarone 2000: 50).”

Cooks (2000) interesse ligger også i sproglegen og dens betydning i sprogtilenelses- og sprogundervisningsøjemed. I relation til sprogundervisning argumenterer han for, at en forståelse af sproglegens betydning vil komplicere den opfattelse, der ligger til grund for selvfølgeligheden i den sprogpedagogiske meaning-mainly diskurs, og han anbefaler i forlængelse heraf, at sproglegen

²⁰ Tarone (2000: 32) definerer sprogleg som ”a use of language that is not primarily transactional, but rather ludic in function – language whose purpose is not primarily to transmit information, but rather to entertain .” Sammen med Broner diskuterer Tarone (Broner & Tarone 2001) to forskellige forståelser af sprogleg, dels en forståelse der ser sprogleg som sjov (Cook), dels en forståelse der ser sprogleg som øvelse og indre tale (Lantolf).

inddrages i undervisningen, idet et element af leg i sprogtilenelsesøjemed vil kunne have følgende funktioner:

2. Et element af leg vil give mulighed for en eksplicit deduktiv undervisning af regler (når det er muligt på elevernes førstesprog) og hyppige og løbende diskussioner af dem mellem lærere og elever i lyset af praksis.
3. Et element af leg vil bidrage til at løse det tilsyneladende dilemma mellem at vælge mellem at lægge vægt på struktur og brug.
4. Behovet for autentisk, varieret og motiverende eksempler, hvor specifikke sproglige træk sættes i forgrunden, kan delvis tilgodeses ved at give plads til litteratur, også i sprogundervisningen til specifikke formål.
5. Et element af leg vil "lovliggøre" behandlingen af klasserummet som et 'kunstigt' snarere end 'virkeligt' miljø.
6. Et element af leg vil legitimere brugen af opdigtede eksempler, der fokuserer på specifikke former.
7. Et element af leg vil stimulere brugen af illustrative eksempler som kvasilitterære huskeeksempler – jo mere bizar betydning, jo bedre.
8. Et element af leg vil genindføre udenadslære, repetition and recitation som fornøjelige indlæringsstrategier.
9. Et element af leg vil udvide bredden af tilladte interaktionsmønstre i klasserummet.
10. Et element af leg tillader forandrings- og traditionskræfter at eksistere sammen, og læreren at bevæge sig frit mellem at udøve og afgive autoritet efter behov.

Både Tarone og Cook efterlyser således en andetsprogsforskning og en andetsprogspædagogik, der tager udgangspunkt i et sprogsyn, der også omfatter sprogets kreative eller poetiske funktion.

En mere generel kritik af det begrænsede syn på sprog i den fremherskende andetsprogsforskning finder man hos Block (2003), der karakteriserer dette som et sprogsyn, der ensidigt fokuserer på kommunikation som informationsudveksling, hvormed overses, at kommunikation aldrig udelukkende er et spørgsmål om overførsel af information og forhandling af betydning, men også altid vil handle om forhandling af sociale positioner. I forlængelse heraf fremhæver Block 'negotiation of solidarity and support', 'negotiation of face' og 'negotiation of identity' som eksempler på forhandlingsprocesser, der også karakteriserer interaktion, der involverer

andetsprogsindlærere, og han problematiserer den andetsprogsforskning, der udelukkende interesserer sig for at identificere fokus-på-form-episoder i interaktionerne, og ser bort fra, at der for deltagerne i interaktionen også altid vil være andre dagsordner end at forhandle betydning (se for eksempel også Firth & Wagner (1997) og Laursen (2001) for en kritik af synet på sprog og sprogtilegnelse som udelukkende kognitive fænomener).

Sammenfattende kan de ovenfor hovedtrækkene i de beskrevne udviklingstendenser i relation til meaning-mainly paradigmet illustreres i følgende model.

Opstramning af fokus-på-form	Udvidet forståelse af fokus-på-form og af taskebegrebet indenfor meaning-mainly paradigmet	Brud med meaning-mainly og fokus-på-form paradigmet
Øget opmærksomhed på de procedurer, hvormed opmærksomheden kan rettes mod sprogets form under taskarbejdet.	Planlagt fokus på form og fokuserede tasks. Metalingvistiske samtaler, C-R tasks og dictogloss.	Opgør med dikotomien form-betydning. Sprogleg og sproglig bevidsthed

Figur 11: Udviklingstendenser i relation til meaning-mainly paradigmet.

Afrundende bemærkninger

Den fremherskende andetsprogpædagogiske diskurs har i de senere år i høj grad været præget af meaning-mainly paradigmet. Et paradigme, der ud fra en dikotomisk opfattelse af form og betydning med Cooks ord har givet betydningen forrang. I modsætning til meaning-only tænkningen tillader meaning-mainly tænkningen, at der sættes fokus på sprogets form, men kun i form af hurtige mellemspill undervejs i kommunikative aktiviteter, når der opstår sproglige vanskeligheder.

Videre har en forestilling om en dikotomi mellem *fokus-på-former* og *fokus-på-form* ført til en mistænkeliggørelse af sprogpædagogiske aktiviteter, der sætter sproget eksplicit på dagsordenen. En mistænkeliggørelse, der også bunder i en grundlæggende opfattelse af, at sprogundervisning er bundet op på en given metode, og at det at sætte sproget eksplicit på dagsordenen udelukkende hører hjemme inden for metoder som for eksempel grammatik-oversættelsesmetoden.

Ud over mistænkeliggørelsen af at sætte sproget eksplicit på dagsordenen og dermed også en manglende nysgerrighed overfor forskellige måder at gøre dette på synes også den sproglige vejledning at glide i baggrunden, idet der bag denne andetsprogspædagogiske diskurs synes at ligge en forestilling om, at hvis ikke man forskningsmæssigt kan afdække mere eller mindre universelle udviklingslinier i intersprogsudviklingen og identificere den enkelte sprogindlærers præcise udviklingstrin, så er det hverken muligt eller hensigtsmæssigt at undervise i og vejlede om specifikke sproglige forhold.

Det er svært at forestille sig, at den faktiske andetsprogsundervisning rundt omkring reelt og entydigt afspejler dette meaning-mainly syn, idet den i praksis oftest vil have et mere eklektisk præg og som regel også være båret af bredere didaktiske overvejelser. Omvendt er det også svært at forestille sig, at meaning-mainly diskursen ikke vil sætte sit præg på, hvad der opfattes som værende rigtigt og centralt, og hvad der opfattes som værende mindre rigtigt og mere perifert i sprogundervisningen.

I den senere tid har der da også været et stigende antal kritiske røster, der har sat spørgsmålstegn ved forskellige dele af dette paradigme. Centralt i kritikken står en problematisering af det sprogsyn, som paradigmet hviler på. Et sprogssyn, der alene fokuserer på sprogets transaktionelle sider, og som skelner skarpt imellem sprogets form- og betydningsside. Kritikken har også omfattet forestillingen om andetsprogstilegnelse som et mere eller mindre universelt, lineært og forudsigeligt fænomen, der blot ikke forskningsmæssigt er blevet endeligt afdækket endnu. Et tredje kritikpunkt har været rettet mod behovsstyringen i andetsprogspædagogisk sammenhæng og den bagvedliggende forståelse af behov, der blandt andet kommer til udtryk i megen task-pædagogisk tænkning, og som primært udledes af formodede fremtidige aktiviteter.

Også indenfor paradigmet kommer et stadig stigende behov for et øget eksplicit fokus på sprog til udtryk. Et større antal undersøgelser af recasts og anden form for feedback i betydningsbaserede kommunikative aktiviteter har vist, at der ikke altid finder den forhandling af betydning sted, som forudsættes i fokus-på-form strategien, og der foreslås i forlængelse heraf en række udvidelser af flere af de grundlæggende begreber indenfor meaning-mainly tænkningen med henblik på at få et øget fokus på sprogets form. Kendetegnende er dog, at de centrale grundlæggende præmisser om sprog, sprogstilegnelse og sprogspædagogik fastholdes. Det kan undre, at et så gennemgående behov for et øget eksplicit fokus på sprog indenfor meaning-mainly paradigmet ikke fører til, at der sættes

spørgsmålstegn ved paradigmet som sådan, men at man i stedet fortsat forsøger at udvide betydningen af de centrale teorier og begreber, så de i visse tilfælde risikerer at miste substantiel betydning og kraft. Det gælder for eksempel begrebet task, der i takt med det stigende behov for en genoplivning af et eksplicit fokus på sprog tenderer til at blive et begreb, der stort set omfatter alt, inklusive aktiviteter, som til forveksling synes at ligne de grammatiske øvelser, som task-tænkningen oprindeligt skrev sig op imod.

Det er således min opfattelse, at der er brug for et mere radikalt brud med meaning-mainly paradigmet, ikke for at bortdømme tasks fra sprogundervisningen eller negligere de muligheder, der ligger i forhandlingen af betydning i kommunikativ undervisning, men for at se med friske øjne på de muligheder, der ligger i at arbejde eksplicit med sprog og dets mange facetter uden at være fanget i en dikotomisk opfattelse af fokus-på-former, der på forhånd er dømt neandertal, og fokus-på-form, der på forhånd er dømt som sikker vinder.

En sprogundervisning, der overskrider meaning-mainly paradigmet, vil dels kunne omfatte aktiviteter, der på forskellig vis gør udvalgte dele af sproget til eksplicit genstand for undervisningen. Det kan for eksempel være gennem samtaler om sprog, sprogleg, såkaldte C-R tasks, dictogloss-aktiviteter og andre aktiviteter, der sigter mod at udvikle elevernes sproglige opmærksomhed. Dels vil en sådan sprogundervisning kunne indeholde sproglig vejledning af den enkelte elev med afsæt i en forståelse af de grundlæggende aspekter i intersprogsudviklingen, hvilket for mig at se ikke forudsætter, at der kan identificeres faste udviklingslinier i den sproglige udvikling, eller at man som lærer præcist kan indsætte eleven på et bestemt udviklingstrin. Ofte kan der identificeres gennemgående systematiske intersprogstræk i en given elevs sprogbrug, som kan kommenteres, diskuteres eller på anden vis gøres til genstand for opmærksomhed. Følges eleven over tid, vil den enkelte lærer med indsigt i intersprogsudvikling kunne danne sig et billede af elevens sproglige udvikling og brug af strategier. Ligeledes kan den sproglige vejledning også rumme samtaler med eleven, der tager udgangspunkt i elevens egne overvejelser over sproglige vanskeligheder for eksempel på baggrund af en båndoptagelse, en skriftlig tekst eller måske undervejs i en skriveproces (se fx Holm 2001). Ingen af disse aktiviteter forudsætter, at der findes, og at der forskningsmæssigt er afdækket og udtømmende beskrevet faste sproglige udviklingslinier.

En sådan undervisning, der uden tvivl foregår mange steder, betyder ikke, at der ikke kan indgå den type af aktiviteter, der peges på indenfor den betydningsbaserede sprogpedagogiske

diskurs med de muligheder for forhandling af betydning og form, der kan udspringe deraf. Derimod kan man her med Pica og Ellis et al. interessere sig for, hvordan man som lærer kan rette elevernes opmærksomhed på sprogets form under kommunikative aktiviteter ud fra en indsigt i de fordele og ulemper, der kan være knyttet til forskellige måder at gøre det på (reaktiv overfor foregribende fokus-på-form, tilfældig overfor planlagt fokus-på-form, implicit over eksplicit negativ feedback, brug af metasproglig terminologi etc.).

Litteratur

Bain, R., B. Fitzgerald & M. Taylor (1992): *Looking into Language*. London: Hodder & Stoughton.

Basturkmen, Helen, Loewen, Shawn & Ellis, Rod (2002). Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. I *Language Awareness* 11 (1), s. 1-13.

Bell, Nancy D. (2005): Exploring L2 language Play as an Aid to SLL: A case Study of Humour in NS-NNS Interaction. I *Applied Linguistics* 26 (2): 192-218.

Belz, Julie A. (2002): Second Language Play as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study. I *Journal of Language, Identity, and Education* 1(1): 13-39.

Block, David 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Cornwall: Edinburgh University Press.

Branden, Kris Van den (1997). Effects of Negotiation on Language Learners' Output. I *Language Learning* 47: 589-636.

Breen, Michael (1987): Learner contribution to task design. I Christopher Candlin & Dermot Murphy (red.): *Language Learning Tasks*. Lancaster Working Papers in English Language Education 7. London: Prentice Hall, s. 23-46.

Broner, Maggie A. & Elaine Tarone (2001): Is It Fun? Language Play in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom. I *The Modern Language Journal* 85 (ii): 363-379.

Bygate, Martin, Skehan, Peter & Swain, Merrill (2001): *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Essex: Pearson Education.

Cekate, Asta & Karin Aronsson (2005): Language Play, a Collaborative Ressource in Children's L2 Learning. I *Applied Linguistics* 26 (2): 169-191.

Cook, Guy (2000): *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, Stephen Pit (1976): The study of interlanguage. In *Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics*. Munich, Hochschulverlag.

Corder, Stephen Pit (1967): The significance of learners errors. I *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.

Doughty, Catherine & Jessica Williams (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, Catherine & Jessica Williams (1998): Pedagogical choices in focus on form. I Doughty, Catherine & Jessica Williams (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 197-261.

Ellis, Rod (2003): *Task-based language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (2001): Introduction. Investigating Form-Focused instruction. I *Language Learning* 51 (1): 1-46.

Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, Rod (1990): *Instructed Second language Acquisition*. Cambridge: Blackwell.

Ellis, Rod (1982): The Origins of Interlanguage. I *Applied Linguistics* 3(3): 207-223.

Ellis, Rod & Gary Barkhuizen (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod, Helen Basturkmen & Shawn Loewen (2002): Doing focus-on-form. I *System* 30: 419-432.

Ellis, Rod, Helen Basturkmen & Shawn Loewen (2001): Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. I *Tesol Quarterly* 35 (3): 407-432.

Firth, Alan & Johannes Wagner (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. I *The Modern Language Journal* 81 (iii): 285-300.

Gass, Susan, Mackey, Alison & Pica, Teresa (1998): The role of input and interaction in second language acquisition. An introduction. I *Studies of Second Language Acquisition* 16, s. 283-302.

Holm, Lars (2001): Sproglig vurdering af tosprogede elevers danske skriftsprog. I *Ufe-nyt* nr. 4: 26-31.

Jensen, Lisbeth Eg (2004): Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpædagogik. I: *ufe-nyt* nr. 3, september 2004: 29-35.

Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures*. Michigan: The University of Michigan.

Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos/Complexity Science and Second language Acquisition. I *Applied Linguistics* 18 (2): 141-165.

Laursen, H.P. (2003) (red.): *Dansk som andetsprog i fagene*. Københavns Kommune og CVU København-Nordsjælland.

Laursen, Helle Pia (2001): *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. København: Akademisk Forlag 2001.

Laursen, Helle Pia (2004): Hvad taler Bin Laden? Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpædagogik – et aktionsforskningsprojekt. I Ekberg, Lena & Gisela Håkonsson (red.): *Nordand 6: Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lund: Lunds Universitet.

Laursen, Helle Pia, Lisbeth Eg Jensen & Mona Petersen (2003): *Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpædagogik – et aktionsforskningsprojekt*. Københavns kommune.

Long, Michael 1996: The role of linguistic environment in second language acquisition. In William Ritchie & Tej Bhatia (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press.

Long, Michael (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. I K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramersch (red.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, s. 39-52.

Long, Michael (1988): Instructed Interlanguage Development. I L. Beebe (red.): *Issues in Second Language Acquisition: Multiple perspectives*. New York: Newbury House, s. 115-141.

Long, Michael (1985): A role for instruction in second language acquisition. I Kenneth Hyldenstam & Manfred Pienemann (1985) (red.): *Modelling and Assessing Second Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters:

Long, Michael (1981). Input, interaction and second-language acquisition. I H. Winiz (red.). *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379 s. 259-278.

Long, Michael & Guy Crookes (1992): Three approaches to task-based syllabus design. I *TESOL Quarterly* 26 (1): 27-57.

Long, Michael & P. Robinson (1998): Focus on form: theory, research and practice. I Doughty, Catherine & Jessica Williams (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 15-41.

Long, Michael, Shunji Inagaki & Lourdes Ortega (1998): The role of Implivit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. I *The Modern language Journal* 82 (iii): 357-371.

Lucas, Teresa (2005): Language Awareness and Comprehension through Puns among ESL Learners. I *Language Awreness* 14(4): 221-238.

Lyster, Roy (1998): Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. I *Studies in Second Language Acquisition* 20: 51-80.

Lyster, Roy & Ranta, Leila (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. I *Studies in Second Language Acquisition* 19, s. 37-66.

Mackey, Alison, Gass, Susan & McDonough, Kim (2000): How do learners perceive interactional feedback? I *Studies in Second Language Acquisition* 22, s. 471-497.

Mohan, B., C. Leung & C. Davison (2001): *English as a Second Language in the Mainstream. Teaching, Learning and Identity*. Singapore: Longman.

Nicholas, Howard, Lightbown, Patsy M & Spada, Nina (2001): Recasts as Feedback to Language Learners. I *language Learning* 51(4): 719-758.

Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliver, Rhonda (2000): Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. I *Language Learning* 50: 119-151.

Oliver, Rhonda (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. I *Studies in second language acquisition* 7 (4): 459-481.

Richard, J.C & T.S. Rodgers (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Schmidt, R. & S. N. Frota (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese." In Day, R. (ed.): *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House: 237-326.

Sealey, Alison (1996): *Learning about language. Issues for primary teachers*. Buckingham: Open University Press.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. I *International Review of Applied Linguistics* X.

Selinker, Larry (1969): Language Transfer. In *General Linguistics* 9: 67-92.

Sharwood Smith, Michael (1994): *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman.

Sheen, Ron (2003): Focus on form – a myth in the making. I *ELT Journal* 57(3) s. 225-233.

Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, Peter & P. foster (1997): The influence of second language planning and task type on second language performance. I *Language Teaching Research*. 1 (3): 185-212.

Swain, Merrill (1994): Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. I Genesee, Fred (1994) (red.): *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, Merrill (1985): Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input And Comprehensible Output in Interlanguage Development. I Gass, S. & C. Madden (eds.) (1985): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House: 235-253.

Tarone, Elaine (2000). Getting Serious about Language Play: Language Play, Interlanguage Variation and Second Language Acquisition. I Swirzbin, Bonnie, Frank Morris, Michael E. Anderson, Carol A. Klee & Elaine Tarone (red.): *Social and Cognitive Factors in Second language Acquisition. Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*. Somerville: Cascadilla Press.

Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

Bilag 1

Projekt *Intersprogsanalyse og andetsprogs pædagogik*

Projektet *Intersprogsanalyse og andetsprogs pædagogik* var fra begyndelsen planlagt som et aktionsforskningsprojekt, og som pædagogisk set sigtede imod at udvikle en andetsprogs pædagogik, der tog afsæt i en indsigt om elevernes intersprogsudvikling. Det viste sig dog at være umuligt at gennemføre. Udover en række problemer i forbindelse med barsel, sygdom, indlæggelse, aflysninger, fraflytninger etc. under de planlagte dataindsamlings- og afprøvningsperioder skyldtes det forskellige strukturelle forhold, knyttet til den konkrete sprogcenterundervisning. Af særlig interesse for dette projekt er forhold, der er forbundet med organiseringen af sprogcenterets arbejde med intersprogsanalyse, visiteringen af eleverne til sprogcenterundervisningen og gennemførelsen af undervisningen som kursusforløb.

Organisering af sprogcentret

Den følgende beskrivelse af organiseringen af sprogcenterundervisningen på skolen og de strukturelle problemstillinger i forbindelsen dermed hviler på sprogcenterets årsplan for 2004/2005, deres evaluering af skoleåret 2004/2005, deres informationsbrev til samtlige lærere om undervisningen i 2005/2006 samt uformelle interviews med de fire deltagende lærere. Der er således ikke tale om en omfattende og udtømmende forskningsmæssig undersøgelse af de organisatoriske forhold, da det ikke var en del af det planlagte projekt, men udelukkende om en mere generel beskrivelse af nogle problemstillinger, der aktualiserer behovet for en afdækning og diskussion af andetsprogs pædagogiske udviklingstendenser, der kan være med til at præge konkrete sprogpædagogiske beslutninger.

På skolen er der oprettet et sprogcenter til at varetage det af Undervisningsministeriets fastlagte formål i faget dansk som andetsprog i samspil med den undervisning i dansk som andetsprog, der finder sted som dimension i al undervisning af tosprogede elever på hele skolen.

Undervisningen i dansk som andetsprog varetages af sprogcentrets dansk som andetsproglærere.

Undervisningen sigter mod

1. støtte af forståelsen af fagligt stof via andetsproget
2. fortsat udvikling af andetsproget

I relation til (2) har sprogcentret i 2004-2005 haft et udviklingsarbejde om opbygning af et matematikværkssted på baggrund af en vurdering af, at mange af skolens tosprogede elever har svært ved den sproglige del af matematikken. Undervisningen varetages af to af sprogcentrets dansk som andetsproglærere, der samtidig er matematiklærere. Den tilrettelægges dels som korte intensive kurser i sprogcenteret og dels som kurser i klassen.

I sprogcenterteamet indgår i 2005-2006 10 lærere. En af disse fungerer samtidig som funktionslærer. Som udgangspunkt har sprogcenterlæreren minimum 10 ugentlige timer i sprogcentret.

Eleverne indstilles til sprogcentret gennem visitationsskemaer, som klassens lærere udfylder (se bilag 1).

Sprogcentret tilstræber, at ca. 30 % af undervisningen foregår i sprogcentret, og 70 % foregår i klassen. Klassens lærer kan desuden ”bestille” sprogcenterlærerne til at være med i undervisningen i klassen. Det pointeres i den sammenhæng i informationspapiret fra sprogcentret, at sprogcenterlærerne ikke skal anses som ”støttelærere” eller ”ekstralærere”, men at deres indsats har fokus på de elever, der er visiteret til sprogcenterundervisning gennem visitationsskema.

Skolen har tillige et sprogstøttecenter, hvor eleverne kan få faglig undervisning på modersmålet.

Afdækning af elevernes behov og løbende evaluering

Sprogcenterundervisningen tager udgangspunkt i en afdækning af den enkelte elevs behov. Det sker i et samarbejde mellem klassens lærere og sprogcenterlæreren. Udgangspunktet for afdækningen er det visitationsskema, der er udformet af sprogcentret, og som udfyldes af klassens lærerteam eller den indstillende lærer. Visitationsskemaet er fra sprogcentrets side udformet ud fra et ønske om at få beskrevet elevens faglige, sociale og sproglige niveau.

Visitationsskemaet følges typisk op af et besøg i klassen af en sprogcenterlærer med henblik på en afdækning af elevens behov.

”I august måned kommer en sprogcenterlærer ud i de klasser, hvor vi har ”ventende”²¹ eller nyindstillede visiterede elever. Denne lærer skal sammen med klassens lærere afdække hvilket behov, de pågældende elever har (Sprogcenterets information om næste års sprogcenter / dansk som andetsprog juni 2005)”

Med hensyn til den løbende evaluering af eleverne blev det i skolens årsplan for sprogcentret 2004/05 besluttet, at der for hver elev i sprogcentret blev oprettet en mappe/logbog, hvor formålet for undervisningen og evalueringen af undervisningen efter endt periode blev noteret. I mappen kunne der samtidig indsættes diverse tests.

I løbet af skoleåret 2004/05 er der endvidere en fast lærer, der udarbejder sproglige profiler på de enkelte klasser og elever på skolen med henblik på at målrette såvel dansk som andetsprogsundervisningen og sprogstøtteundervisningen.

I 2004/05 har der tillige været etableret et samarbejde mellem sprogcentrets funktionslærer og skolens talepædagog, der var rettet mod at kunne gøre brug af hinandens testresultater.

Sprogcentrets erfaringer med afdækningen af elevernes behov og den løbende evaluering

Afdækningen af elevernes behov er således dels knyttet til visitationsskemaet, som udfyldes af klassens lærere, der ikke kan formodes at have en omfattende sproglig baggrundsviden, men som kender børnene fra den daglige undervisning. Dels er den knyttet til de sproglige profiler, der udarbejdes af en lærer med særlig ekspertise deri, men som ikke kan forventes at kende eleverne fra den daglige undervisning.

Hvad angår de sproglige profiler, rejses der i ”Evalueringen af sprogcenter-årsplanen skoleåret 2004/05” en problemstilling, der har at gøre med den tid, der anvendes på at udarbejde disse profiler. Der udtrykkes dels bekymring over, om den pågældende tid ville være bedre udnyttet til at give børnene mere andetsprogsundervisning. Dels udtrykkes der bekymring over, hvorvidt profilerne faktisk udnyttes, som de er tænkt til.

”Vi er naturligvis ikke uenige i, at det er en god ide at skabe et grundigt udgangspunkt for dansk som andetsprogsundervisningen i alle klasserne på skolen, men vi tvivler på,

²¹ ”Ventende” elever er ifølge sprogcentrets informationspapir ”... elever, der allerede én gang har været igennem sprogcenteret på det pågældende visitationsskema, men som vi skønner har brug for mere sprogcenterundervisning.”

om skolens lærere i øvrigt er i stand til at gøre maksimalt udbytte af de foreliggende testresultater (intersprogsanalyser).”

I det uformelle interview med de fire deltagende sprogcenterlærere blev der endvidere givet udtryk for, at sprogcenterlærerne ikke altid var opmærksomme på deres eksistens, eller at de ikke havde umiddelbar adgang til de sproglige profiler, der var udarbejdet for de børn, de underviste i sprogcenteret.

Hvad angår visitationsskemaet, hedder der i ”Evalueringen af sprogcenter-årsplanen skoleåret 2004/05”

”Vi havde, i starten af dette skoleår, en meget lang debat på dette område som resulterede i udformningen af et visitationsskema til henvisning af elever til sprogcenterundervisning. I denne debat var det meget vigtigt for os ... at elever til sprogcenterundervisning skulle visiteres ordentligt, dvs. de skulle beskrives grundigt af de lærerteams, der visiterede eleverne – såvel sprogligt som socialt. Det var en meget lang proces, og den er langt fra tilendebragt, at få de øvrige teams til at udfylde disse, meget omfattende, visitationsskemaer således, at vi kunne bruge dem til det vi gerne ville – nemlig til en meget målrettet planlægning af sprogcenterundervisningen. Dette synes vi langt fra er vellykket. Lærerne er ikke i stand til, hverken fagligt (sprogfagligt) eller tidsmæssigt at udfylde disse skemaer efter vores hensigt – og vi mener på den baggrund (og erfaring), at det bør diskuteres, hvorvidt disse skemaer skal laves om / forsimples”

Og mere specifikt i forhold til visitering til matematikværkstedet siges det samme sted:

”Og også de visitationsskemaer, der går på matematikundervisning, er mangelfuldt udfyldt. Vi havde nok håbet på, at ”sprog og fag” –kurserne²² havde gjort matematiklærerne dygtigere til at udfylde visitationsskemaerne men må konstatere, at der skal mere til, før vi får nogle udfyldte skemaer, vi kan bruge optimalt”.

I det uformelle interview med de fire sprogcenterlærere²³ om deres erfaringer med behovsafdækningen og den løbende evaluering, problematiserer de også værdien af visitationsskemaerne, når det gælder beskrivelsen af elevernes sprogfaglige forudsætninger og behov. Som svar på et spørgsmål fra mig om, hvor og hvordan de mener de får de væsentlige

²² ”Sprog og fag” er et efteruddannelsesprogram, der blev gennemført af uc2 i 2003-2005. Det sigtede mod ”at give lærere i Københavns kommune mulighed for at tilegne sig viden, indsigt og handlemuligheder i forhold til tilrettelæggelse af en faglig undervisning, som medtænker dansk som andetsprog og interkulturalitet som en dimension i undervisningen” (www.uc2.dk).

²³ Lærerne er her anonymiseret

informationer om børnenes forudsætninger og behov, fremhæver alle samtalen med den pågældende klasse- eller faglærer og besøget i klassen som væsentlig i forhold til at få et mere generelt kendskab til barnet og til den undervisning, der foregår i klassen. Alle fremhæver tillige det første møde med barnet som centralt. Nedenfor følger et uddrag fra interviewet.

Annette: ... Jeg plejer altid at starte med, når jeg får børnene ned, at lave nogle øvelser, hvor altså, for mig åbner det op om, i hvad de kan og hvad de ikke kan.

....

Lone: Jeg må da også indrømme, selv om det ikke er meget, men den der første lektion, hvor jeg møder et fuldstændig fremmed barn efter at have fået visitationsskemaet, efter at have talt med læreren, så synes jeg altså også, jeg får meget ud af den der første ... I kender den der lektion, hvor man lige skal lure barnet an, fordi jeg har været inde i klassen, men han er en anden herinde sammen de der, han nu er på hold med, eller hvad det nu er. Den får jeg altså også meget ud af, ikke at kan skrive en bog om ham, vel.

Grete: Bare det at bede barnet om at fortælle om sig selv, spørge ind til det, og vise interesse, det kan man få meget ud af, det fortæller meget om, hvad barnet kan

Karen: Det synes jeg også, i matematik specielt, synes jeg, de er ret bevidste om, hvad de ikke kan

Annette: Ja

Karen: Og der synes jeg, vi har meget ud af at snakke med dem hernede, også fordi vi starter med det her med, at hernede er der ikke dumme spørgsmål og alle de der ting, og her griner man ikke af hinanden, man kan grine med hinanden, men ikke af hinanden. Der åbner de op for, at det her har jeg sgu alligevel svært ved, selv om de sådan i starten, jamen det her det kan jeg godt, ik'. Og så lige pludselig kommer den, altså. Jeg kunne faktisk godt tænke mig, at vi / arbejdede med, og det er så selvfølgelig indenfor det område, som jeg nu har aftalt med læreren, at de skal arbejde med, ik'

Sprogcenterlærerne synes altså at være i en situation, hvor de i deres sprogpædagogiske planlægning skal balancere mellem de sproglige profiler, der for nogle elevers vedkommende er udarbejdet af en lærer med særlig ekspertise deri, og som tager udgangspunkt i en analyse af elevernes sproglige udvikling i et intersprogsperspektiv, mellem klassens læreres vurderinger af elevens behov, der primært synes at tage afsæt i de faglige mål, der er sat for klassens arbejde, og mellem deres egne vurderinger af elevens behov på grundlag af iagttagelser i klassen, samtaler med lærerne, samtaler med eleven selv etc. Dertil kommer så *Fælles mål*, som ingen af lærerne eksplicit nævner her, men som udgør det officielle grundlag for undervisningen i dansk som andetsprog, og som der henvises til i kommunens *Vejledning om sprogcentre i Københavns folkeskoler*. Flere af

lærerne giver da også gentagne gange udtryk for, at de finder det vanskeligt at afgøre, hvor de skal tage fat, på hvilket grundlag de skal sætte mål, og hvordan de skal forfølge disse mål og samtidig være åbne over de sproglige og faglige behov, der opstår undervejs.

I perioden august – december 2005 blev sprogcenterundervisningen grundlæggende tilrettelagt som kursusforløb, hvor grupper af børn i en periode fik andetsprogsundervisning, dels i sprogcenteret og dels integreret i klassen. Varigheden af disse perioder var vekslende. Derudover indgik to af de deltagende lærere i en mere generel eksamensforberedelse af skolens 9. klasser²⁴. Lærerne giver flere gange udtryk for, at det er vanskeligt at finde en hensigtsmæssig struktur for sprogcenterarbejdet. Af evalueringen af skoleåret 2004/05 fremgår det, at de tidligere har organiseret kursusforløbene (i og uden for klassen) i tre overordnede perioder henover skoleåret, men at de var utilfredse med denne faste struktur, da de ikke mente, den gav dem tilstrækkelig mulighed for at være fleksible i forhold til de behov, der løbende opstod.

Lærerne peger således på en række strukturelle problemstillinger af mere generel karakter. De samme strukturelle forhold var også medvirkende til, at det viste sig at være vanskeligt at forfølge projektets formål - at udvikle andetsprogsundervisningen i sprogcenterregi ud fra en indsigt i elevernes intersprogsudvikling og at generere ny viden om de muligheder og problemstillinger, der er knyttet dertil, idet de pågældende sprogcenterlærere kun havde eleverne i forholdsvis kortvarige forløb, hvor deres muligheder for at få grundig indsigt i elevernes intersprogsudvikling var begrænset, og hvor forventningerne til udgangspunktet og målene for undervisningen synes at være flertydige.

Der er således nogle konkrete strukturelle forhold, der kan gøre det vanskeligt, hvis man gerne vil basere andetsprogsundervisningen på en indsigt i elevernes intersprogsudvikling og på deres sproglige behov i forlængelse heraf. Ovenfor er skitseret nogle af dem, der har kunnet identificeres

²⁴ Jeg fik i denne periode mulighed for at følge 7 lektioner hos en lærer i matematikværkstedet og 1 lektion hos en lærer, der underviste mere generelt i dansk som andetsprog. Læreren i matematikværkstedet karakteriserer sin undervisning som task-baseret. Dels baserer hun sin undervisning på en række matematiske tasks, hun selv udarbejder på baggrund af en vurdering af elevernes behov. Tasks, der kræver, at eleverne anvender sproget i den fælles opgaveløsning. Dels baserer hun undervisningen på fælles opgaveløsning og samtale om problemløsningsopgaver fra klassens matematikbog. Læreren, der underviser mere generelt i dansk som andetsprog, valgte i den lektion, jeg fulgte med 2 elever fra 3. klasse, efter aftale med klassens lærer at arbejde med læse/lytteforståelse på baggrund af en sproglig tilpasset udgave af Emil fra Lønneberg. Læreren læste op og lod eleverne indgå i at lave et mundtligt referat af den oplæste passage. Undervejs blev fokus lagt på ordforråd, da læreren valgte at tjekke elevernes forståelse deraf og forklare ord, der ikke var forstået.

på det pågældende grundlag. Hvorvidt disse er genkendelige på andre skoler er svært at sige, men det er måske under alle omstændigheder en diskussion, der er værd at tage også andre steder.

Et pædagogisk spændingsfelt mellem intersprogsanalyse og andetsprogs-pædagogik

Måske er der dog ikke alene tale om strukturelle problemstillinger, men endvidere om en række bagvedliggende pædagogiske problemstillinger, der har rødder i den fremherskende forståelse af andetsprogstilegnelse, der i høj grad hviler på Longs (1991, 1988, 1985) introduktion af begrebet *fokus-på-form* og videreudviklinger deraf. En forståelse, der har sat sig markante spor i en taskbaseret pædagogik og indebåret en grundlæggende skepsis over for en undervisning, der eksplicit sætter sproget på dagsordenen eller beskæftiger sig med konkret sproglig vejledning af de enkelte elever. Derfor har jeg foretaget en afdækning af spændingsfeltet mellem teorier om intersprogsudvikling og andetsprogstilegnelse på den ene side og andetsprogs-pædagogiske overvejelser og kategoriseringer på den anden side, der udgives i selvstændig form (Laursen 2007).

Det spinkle datagrundlag fra den konkrete sprogcenterundervisning giver mig dog ikke anledning til at konkludere meget om selve undervisningen i relation til forholdet mellem intersprogsanalyse og andetsprogs-pædagogik. Derimod peger den teoretiske afdækning af spændingsfeltet mellem intersprogsanalyse og andetsprogs-pædagogik på et behov for at diskutere præmisserne bag og implikationerne af det såkaldte meaning-mainly paradigme i forhold til at tilrettelægge en andetsprogsundervisning, der bygger på en indsigt i elevernes intersprogsudvikling, og mulighederne af at overskride dette paradigme. I meaning-mainly paradigmet ligger, at sprogundervisningen bør struktureres omkring kommunikative aktiviteter, og at opmærksomheden mod sprogets form kun bør forekomme, når det nødvendiggøres af kommunikative vanskeligheder undervejs i interaktionen.

Perspektivering

Målet med dette projekt var at udvikle andetsprogsundervisningen i sprogcenterregi ud fra en indsigt i elevernes intersprogsudvikling og at generere ny viden om de muligheder og problemstillinger, der er knyttet dertil.

På baggrund heraf synes der at være brug for en diskussion af det andetsprogs-pædagogiske grundlag bag undervisningen (se videre herom i Laursen 2007). Samtidig synes der at tegne sig et behov for en drøftelse af muligheder for at udvikle en struktur, der giver

grundlag for at følge elevernes intersprogsudvikling og tilrettelægge en målrettet andetsprogs pædagogik med afsæt deri, og af, hvordan den enkelte andetsproglærer erhverver sig indsigt i intersproget og intersprogsudviklingen hos de elever, de underviser, samt hvordan denne gives mulighed for at udnytte sin viden derom kontinuerligt.

I forlængelse heraf ligger endvidere et behov for en diskussion af, hvordan man undgår den måltrængsel, der synes at kendetegne det sprog pædagogiske rum, som lærerne i sprogcenteret agerer i, hvilket videre peger ind i en diskussion af fordele og ulemper ved at knytte al sprogcenterundervisning så tæt til den øvrige undervisning, at det bliver vanskeligt at sætte selvstændige andetsprogs pædagogiske dagsordner og systematisk at forfølge mere generelle og langsigtede sproglige mål.

Referencer

Laursen, Helle Pia (2007): *Intersprogsanalyse og andetsprogs pædagogik*. CVU København & Nordsjælland og Københavns kommune.

Long, Michael (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. I K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (red.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, s. 39-52.

Long, Michael (1988): Instructed Interlanguage Development. I L. Beebe (red.): *Issues in Second Language Acquisition: Multiple perspectives*. New York: Newbury House, s. 115-141.

Long, Michael (1985): A role for instruction in second language acquisition. I Kenneth Hyltenstam & Manfred Pienemann (1985) (red.): *Modelling and Assessing Second Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters: