

4 Verkets teoretiske forankring

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hvilket syn på grammatikk som ligger til grunn for **På nivå**, og jeg vil se på hva ulike forskere mener om hvordan man best kan øve på grammatikk. Som lærer i norsk som andrespråk legger jeg til grunn av det er mulig å øve på å få bedre grammatisk kontroll. Riktig mengde tilrettelagt innputt med fokus på form fører til økt forståelse for, og økt kontroll med, hvordan grammatikk får språklige elementer til å henge sammen.

Andrespråklæring

En definisjon på andrespråklæring kan være denne:

Vi definerer dette bredt, til å gjelde for all språklæring, opp til et hvilket som helst nivå, bare med den forutsetningen at læringen av det 'andre' språket skjer en eller annen gang seinere enn tilegnelsen av det første språket. (Mitchell, Myles og Marsden, 2013, s. 1, min oversettelse)

I denne definisjonen skilles det ikke mellom *fremmedspråklæring* og *andrespråklæring*. I Norge har vi en tradisjon for å skille mellom det å lære et fremmedspråk (= å lære et språk i en kontekst der språket ikke snakkes utenfor klasserommet) og det å lære et andrespråk (= å lære et språk i en kontekst der språket er i daglig bruk utenfor klasserommet). I engelskspråklig litteratur om andrespråklæring er det ikke vanlig å operere med dette skillet.

Når det gjelder undervisningssituasjonen, vil jeg imidlertid hevde at skillet er nyttig. En grunnleggende forskjell er muligheter til å kommunisere om språk og om språklæring. En andrespråklærer har ikke mulighet til å oversette eller drive komparativ undervisning slik en engelsk-, tysk- eller fransklærer i grunnskolen har. I det følgende vil jeg derfor mene lærings- og undervisningssituasjonen der vi arbeider med norsk som andrespråk i Norge.

Grensesnittspørsmålet

Videre ser vi at definisjonen opererer med to ulike ord for språklæringsprosessen: *læring* ('learning') og *tilegnelse* ('acquisition'). Dette er et skille som er og har vært viktig i forskning på andrespråklæring: *Læring* knyttes til at noe skjer bevisst, gjerne fordi en mottar instruksjoner, mens *tilegnelse* anses å være en ubevisst prosess. Enkelte forskere vil hevde at bare det som er tilegnet, kan i neste omgang automatiseres til å bli flytende tale. Dette omtales i andrespråkforskning som *grensesnittspørsmålet*:

Hvordan forholdet og samvirket mellom det implisitte og det eksplisitte kan modelleres, omtales i litteraturen som *interface-spørsmålet*, nemlig i hvilken grad man antar en kontaktflate eller et grensesnitt som gjør det mulig å overføre eksplisitte og implisitte kunnskaper. (Nordanger og Tonne, 2018, s. 169-170)

Skillet handler om at når vi lærer noe på en implisitt måte, skjer læringen ubevisst uten at innputten analyseres, og slik læring fører til implisitt kunnskap. Implisitt kunnskap er kunnskap som er lagret slik den kan gjenfinnes (og brukes) automatisk. Kunnskapen er automatisert. Motsatt er eksplisitt læring bevisst og analytisk læring, og eksplisitt kunnskap

vil man for eksempel dermed kunne gjøre rede for. Problemet med eksplisitt kunnskap er at den ikke er automatisert, og den er dermed ikke anvendelig for produksjon (særlig muntlig produksjon) på samme måte som den implisitte kunnskapen.

Induktiv og deduktiv læring (og læringsstrategier) er begge eksempler på eksplisitt læring når de skjer på en analytisk måte: En induktiv tilnærming til hvordan en lager presens på norsk, vil være å gi en rekke eksempler på presens, men la det være opp til innlæreren å finne ut hva det er som er et felles trekk ved alle eksemplene en har oppgitt. En deduktiv tilnærming til det samme vil være å presentere regelen: «Vi lager presens på norsk ved å legge -r/-er til verbets stamme».

Forskjellen på induktiv tilnærming og deduktiv tilnærming er altså at en i induktiv tilnærming utleder en regelmessighet fra mange eksempler, men at en i deduktiv tilnærming utleder eksempler fra en presentert regel. Men i den grad begge tilnærmingene handler om å *avdekke regelmessigheter*, må begge tilnærmingene sies å være eksempler på eksplisitt læring. Imidlertid vil den induktive tilnærmingen nok kunne sies å *ligge nærmere* implisitt læring fordi den i større grad enn den deduktive tilnærmingen speiler hvordan læring foregår når den skjer ubevisst og ikke via instruksjon.

Grensesnittspørsmålet handler med andre ord om og i hvilken grad det er mulig at eksplisitt kunnskap kan gå over til å bli implisitt kunnskap. Særlig når det gjelder undervisningseffekt, er dette interessant, men fortsatt uavklart (Nordanger og Tonne, 2018, s. 170). For en lærer i norsk som andrespråk vil det være nærmest meningsløst å sette et kategorisk skille mellom eksplisitt og implisitt kunnskap.

Det fins et annet nærliggende eksempel på at instruksjon etterfulgt av øving fører til automatiserte ferdigheter, nemlig *lesing*: Nesten ingen har lært å lese uten veiledning eller instruksjon. Men på grunn av bortimot uante mengder lesetrening har lesingen blitt så automatisert at det å *ikke* lese en samling bokstaver når en ser dem, vil være nær sagt umulig. (Det vil selvsagt finnes mennesker med ulike typer lese- og skrivevansker, men her sikter jeg til voksne lesere uten slike utfordringer.) I det neste avsnittet vil jeg se nærmere på en teori og et norsk forskningsresultat som støtter overgangsmuligheter i grensesnittspørsmålet.

Teorier om ferdighetstilegnelse

Ferdighetstilegnelsesteori ('Skill Acquisition Theory') handler om muligheten til å gjøre deklarativ kunnskap (altså kunnskap som er lært gjennom eksplisitt instruksjon) om til implisitt (automatisert) kunnskap:

Den grunnleggende påstanden i teorien om ferdighetstilegnelse er at det er påfallende likheter mellom ulike typer læring i måten utviklingen skjer på; fra begynnende uttrykk for kunnskap via endring i utførelse (atferd) til avslutningsvis flytende, spontane og i det store og hele uanstrengte ferdigheter, og at denne utviklingen kan forklares ved hjelp av et sett grunnleggende prinsipper som er felles for all tilegnelse av ferdigheter. (DeKeyser, 2007, s. 97, min oversettelse)

Ferdighetstilegnelsesteori anser altså at det er mulig å forsere grensesnittet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap, men at det ikke er likegyldig hvordan en går fram for å oppnå ønsket resultat. Teorien deler prosessen i tre etapper (DeKeyser, 2007, s. 98-99):

1. Det *deklarative* steget: Alt starter med en forklaring på hvordan en oppgave skal utføres, enten det gjelder anvendelse av en grammatisk regel eller et nytt dansetrinn.
2. Det *prosedurale* steget: Så tas regelen i bruk ved at innlæreren utfordres med en rekke eksempler. Det vil si at en går fra HVA til HVORDAN.
3. Det *automatiserende* steget: Veien mot automatisert kunnskap kan være lang eller kort, men den krever uansett mye tilrettelagt og målrettet øving.

Dette kan synes som en liketil og innlysende «oppskrift» på for eksempel grammatikkundervisning, men det er samtidig en oppskrift som krever tålmodighet og stamina, både hos innlæreren og hos læreren. En vil nemlig se en nedgang i antall feil og en økning i produksjonshastighet allerede i løpet av det prosedurale steget, og dermed kan en bli forledet til å tro at kunnskapen allerede har nådd det tredje steget. Imidlertid vil kunnskap som ikke er automatisert nok, preges av at innlæreren har problemer med å overføre den til andre situasjoner, og derfor understreker DeKeyser følgende om de tre stegenes forhold til hverandre:

Automatisering forutsetter prosedural kunnskap. Prosedural kunnskap forutsetter deklarativ kunnskap og langsom, tilsiktet (bevisst) øving. At deklarativ kunnskap skal kunne bli prosedural, forutsetter en klok og fornuftig bruk av regler og eksempler. Disse stegene kan ikke hoppes over, reverseres eller påskyndes. (DeKeyser, 2006, s. 107, min oversettelse)

I et forskningsprosjekt ved Universitetet i Bergen ble det prøvd ut hvilken effekt drilløvinger hadde på feilprosent og hastighet i forhold til ett spesifikt grammatisk fenomen i norsk (V2). Prosjektet, «*Drills*» revisited – in light of a usage-based approach, ble blant annet presentert på NORDAND14 i København våren 2019. I prosjektet hadde en operert med tre innlærergrupper: En gruppe som fikk «vanlig» kommunikativt orientert undervisning, en gruppe som fikk V2-regelen forklart spesielt, men uten at forklaringen ble fulgt opp med øvelser, og en gruppe som både fikk regelen forklart og fikk drilløvinger. Drilløvingene varte imidlertid kun i 20 minutter. Det viste seg at feilprosenten sank mest hos den gruppen som hadde fått forklaringen fulgt opp med drilløvinger, både i den kontrollen som ble utført umiddelbart etter undervisningsøkten og i kontrollen som ble utført etter et lengre tidsintervall (se <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1400821>).

Både forskningsresultater i den refererte artikkelen av DeKeyser og resultatene fra forskningsprosjektet gir altså støtte til at det er mulig, også i andrespråklæring, å forsere grensesnittet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap. Samtidig gir de anslag til svar på spørsmålet om hvordan en kan gå fram for at innlærerne skal greie overgangen: regelen det er tale om må presenteres, presentasjonen må følges opp med relevante og målrettede øvinger, og øvingen må være ved om kunnskapen, når den har blitt en automatisert ferdighet, skal kunne overføres til andre situasjoner enn den øvingen var spesifikt knyttet til.

På nivå legger opp til en arbeidsmåte som støtter dette, og denne typen særlig fokus på grammatikk er, som vi har sett, viktig både på kort og lang sikt. I tekst- og arbeidsbøker som

vanligvis brukes på norskkurs, uansett spor, presenteres grammatikken både typisk deduktivt (som i *Ny i Norge*) eller typisk induktivt (som i *Norsk nå!*), men antallet oppgaver som følger presentasjonen, vil sjelden være nok for å oppnå automatisering. Derfor representerer forklaringene og oppgavene i **På nivå** et viktig tillegg til ordinære tekst- og arbeidsbøker.

En medfødt modul eller sosial interaksjon?

Et annet spørsmål, i slekt med de foregående, er om det å lære et nytt språk kan sammenliknes med det å lære andre ferdigheter, som for eksempel å lese, å sykle, å spille dataspill eller å sy, eller om det på en eller annen måte er en medfødt evne vi har. Det fins to hovedretninger innen forskning på språklæring og andrespråklæring i dag.

Den ene retningen er *nativistisk*. (Nativisme handler nettopp om det som er medfødt.) Nativistene mener at språklæring er knyttet til en bestemt «utrustning» i hjernen, en språklæringsmodul, og i denne modulen ligger språket latent, så å si. Mønstrene i denne språkmodulen kalles *LAD* (Language Acquisition Device – «Språk Tilegnelses Apparat»), og den abstrakte arkitekturen, eller de mulighetene som fins i språkmodulen, kalles *UG* (Universal Grammar – universalgrammatikk).

En slik tilnærming til språklæring mener at hjernen kommer ferdig levert med et nettverk av mulige løsninger for realisering av språk (språkllyder, språkstrukturer osv.). Innpotten en får setter modulen i gang, og en rekke kjedereaksjoner inntreffer, som igjen åpner noen muligheter og stenger for andre. (Ved hjelp av innputt «forstår» modulen at det er bruk for noen muligheter, men ikke for andre).

Generative grammatikere, som støtter en slik måte å se språklæring på, mener dermed at det som er interessant for forskningen er for det første å prøve å forstå (og analysere) hvordan disse abstrakte systemene for hvordan språk organiseres, kan se ut (Åfarli, 2000). For det andre har de generative grammatikerne som studerer andrespråklæring vært opptatt av å finne ut hvor lenge et menneske har tilgang til mønstrene i språklæringsmodulen, og i hvilken grad de mønstrene modulen har oppfattet for førstespråket, har en innvirkning på læring av et andrespråk (Melum Eide og Busterud, 2015).

En annen måte å se språklæring på, er den kognitivistiske. Innenfor kognitivistiske teorier om språk og språklæring fins det mange retninger som legger vekt på ulike sider ved språklæringen, men det disse retningene har til felles, er at de anser at språklæring *ikke* er fundamentalt forskjellig fra annen type læring. Språklæring er nemlig drevet av behovet for sosial samhandling mellom mennesker (Ellis, 2007, s. 100-101; Ellis, 2015). Denne retningen mener altså at det *ikke* fins noe abstrakt mønster i hjernen, det er *ikke medfødt* å lære språk, men det er medfødt å ha en trang til å samhandle med andre fordi mennesker er sosiale vesener.

Kommunikasjons- og samhandlingsbehovet vil drive oss både når det gjelder førstespråklæring og når det gjelder læring av språk seinere i livet. Så selv om behovet for kommunikasjon er biologisk, er ikke utviklingen av verktøyet vi bruker for å kommunisere (verbalt og ikke-verbalt språk) medfødt. Det vokser fram og utvikler seg i og rundt hver

enkelt av oss som et resultat av dette behovet. Dette betyr at forskningsinteressen er rettet mot hvordan behovet manifesterer seg i språket. Den italienske forskeren Tomasello (2009) har for eksempel studert hvordan samspillet mellom foreldre og barn fører til utvikling av først et privat og etter hvert et sosialt språk: Blikkontakt, fysisk kontakt og felles oppmerksomhet (oppmerksomhet rettet mot den andres ønsker og behov), samt ønske om at den andre parten skal godkjenne det en gjør ('to seek approval' - både forelder overfor barn og omvendt) er faktorer som driver språkutviklingen framover.

Når det gjelder læring av et andrespråk, vil kognitivt orienterte forskere altså mene at læringen er et spill av *mange faktorer*, blant annet motivasjon, fokus, orientering, bevissthet, tilgang på innputt og øving. Sentralt for læringen er muligheten for å knytte form til betydning ('form-meaning-mapping'). Dette gjelder enten det dreier seg om førstespråklæring eller andrespråklæring. Vi hører ytringer og kombinasjoner av ord brukt igjen og igjen i de samme kontekstene, kanskje med variasjoner, men likevel i slike mengder at vi blir i stand til å huske dem og knytte dem til bruk, og til å hente dem fram og bruke dem selv. Slik sett er språklæring *eksempelbasert* samtidig som den er *rasjonell* (Ellis, 2007, s. 80): Ved hjelp av eksempler og eksemplenes frekvens og overførbarhet, klarer innlærere å *gjennomskue* språkets mønstre, så å si.

Nettopp denne sammenknytningen av betydning og bruk står sentralt i *bruksbaserte tilnærminger* til språk og språklæring. Bruksbaserte tilnærminger til språk og språklæring vil, som vi så i de foregående avsnittene, anse at språk læres gjennom *bruk*, og at denne oppfatningen får konsekvenser for hva vi mener det er interessant å beskrive når vi beskriver språk:

I et bruksbasert perspektiv er språket ontologisk sett forstått som et verktøy for kommunikasjon og for sosial og mellommenneskelig aktivitet. Synet på hva som utvikler seg når språket utvikler seg, er dermed radikalt forskjellig fra tradisjonelle perspektiver på grammatikk som et formalsystem. (Ortega, 2015, s. 361, min oversettelse)

At språket ontologisk sett er et verktøy for kommunikasjon, vil nettopp si at det er det en forstår for språkets viktigste karakteristikk eller kjennetegn: Det er det en mener at språk *er*.

På nivå plasserer seg innenfor bruksbaserte tilnærminger til språk og språklæring: Jeg mener det er lite sannsynlig (og i denne sammenhengen heller ikke interessant) om det fins en medfødt modul for språklæring. Språklæring skjer i samhandling med andre, og det er mange faktorer, både ytre og indre, som påvirker prosessen. I tråd med innsiktene fra teorier om ferdighetstilegnelse, mener jeg videre at tilrettelagt innputt, presentert på rett tid og på rett måte, med adekvate stillaser for læring og tilstrekkelige mengder øving, vil føre til utvikling av en språkbrukers ferdigheter i et andrespråk. Dermed blir det mulig å overskride grensesnittet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap.

Kjennetegn ved språkundervisning

Jeg vil nå se nærmere på hva som kjennetegner språkundervisning, og som kan gjøre instruert og veiledet språklæring mer effektiv enn om den foregår i 'det virkelige liv', altså utenfor klasserommet. Til sammen utgjør disse kjennetegnene en ramme som vi også kan legge omkring grammatikundervisning.

Individuell tilrettelegging og sammensetning av grupper

Det første, og kanskje mest opplagte, kjennetegnet ved språkkurs og språkundervisning, er at en kan tilrettelegge undervisningen til den enkelte innlærers spesifikke behov. Voksne innlærere av et andrespråk er svært forskjellige. De har ulike beveggrunner for å lære språket, og de har hatt ulik erfaring med skolegang – både når det gjelder lengde og kvalitet: Noen leser, skriver og snakker opp til flere språk, og behersker kanskje flere alfabeter, mens andre ikke kan lese eller skrive på noen språk. Videre har de ulik grad av motivasjon, og holdningene både vis à vis målspråket og målspråkets brukere kan være mer eller mindre positive. I tillegg kan andre faktorer som alder, kjønn og personlighet spille inn.

Følgelig er det en fordel å kunne tilrettelegge kurs og opplæring i henhold til den enkelte, men samtidig: Å se for seg en situasjon der alle innlærere får én til én-undervisning tilpasset sine individuelle behov, mål og forutsetninger, er i beste fall en luftspeiling. Følgelig må flere innlærere settes sammen til én gruppe, men i voksenopplæringen, i motsetning til i grunnskolen, kan denne gruppens sammensetning fint gjøres med utgangspunkt i den enkelte innlærers utgangspunkt.

Imidlertid er det svært viktig at den som skal fungere som gruppens veileder og lærer, er på det rene med hva som er motivasjonen for å sette nettopp disse innlærerne sammen: Er det norskferdighetenes nivå? Er det innlærernes grad av litterasitet? Er det sosioøkonomiske forhold som for eksempel skolebakgrunn? Er det semiotisk avstand mellom førstespråk og det språket en er i ferd med å lære? Har det noe med kultur å gjøre? Er det innlærers mål for kurset? Er det intensjoner om progresjon? Osv. Ikke alltid synes det å være like avklart og omforent hva som styrer sammensetningen av en gruppe, men dette er faktisk avgjørende for hvordan læreren skal imøtekomme de ulike behovene i gruppen og best mulig kunne tilrettelegge for framgangsrik språkinnlæring.

Læringsmiljø

Alle lærere vet at for at det skal skje læring i et klasserom, må klasserommet være en trygg oase der alle som er til stede kan være sikre på at det er i orden å prøve og feile. Å skape en trygg atmosfære er ikke alltid like lett, men en skulle kanskje tro at med *voksne* innlærere var ikke dette noe en trengte å bruke tid på. Ingenting kan være mer forfeilet. I klasserom der det foregår undervisning og læring av norsk som andrespråk, kan det sitte innlærere med mange ulike bakgrunner og mange ulike erfaringer.

Det man kanskje umiddelbart tenker på, er mennesker som er helt eller delvis traumatiserte på grunn av krig, flukt og katastrofer. Det synes innlysende at mennesker som bærer på slike personlige tragedier, trenger at en har ekstra fokus på strukturelle faktorer slik at de kan frigjøre energi til å takle en språklæringssituasjon. At flyalarmen ble testet ved inngangen til en av undervisningsøktene jeg hadde med en gruppe flyktninger fra Bosnia høsten 1993, var ikke spesielt læringsfremmende, for å si det slik.

I tillegg vil jeg trekke fram to andre grupper innlærere. De er ikke nødvendigvis traumatiserte på grunn av krig og/eller katastrofer, men kommer fra skoletradisjoner med et strengt hierarki og liten vekt på samarbeid. Om ikke fysisk og psykisk avstraffelse er vanlig, kan hersketeknikker være utbredt, slik at elever blir satt opp mot hverandre og kanskje blir oppfordret til å le av hverandre i stedet for å støtte hverandre. Det er min erfaring at

innlærere med slike erfaringer også vil profitere mye på et ekstra fokus på læringsmiljø, og på hvordan en kan forholde seg til både medelever og lærer for å få mest mulig ut av undervisnings- og lærings situasjonen.

4F-er: Frekvens, fokus, forståelse og forberedelse

I bruksbaserte tilnærminger til språklæring står frekvens i innputt svært sentralt. Vi kan si at et grunnleggende prinsipp er at språk læres ved å brukes, slik det også legges til grunn i Rammeverket (Rammeverket s. 10). Men for en andrespråksinnlærer må innputt, i tillegg til å være frekvent, også være mulig å *forstå* betydningen av i den konteksten den opptrer i. Hvis ytringen og dens deler ikke blir forstått, kan ikke betydningen identifiseres og 'kartlegges' ('be mapped'), og følgelig vil det heller ikke skje noen læring.

Dette gir språkundervisning en klar fordel framfor læring 'i det virkelige liv': Innputt kan tilrettelegges slik at *frekvent* vokabular kommer i *fokus*, formens forhold til betydning blir *forståelig*, det skjer en *forberedelse* til ulike kommunikasjonssituasjoner.

Selv om innlærere av et andrespråk, slik jeg avgrenset det innledningsvis, befinner seg i det landet der språket som skal læres snakkes utenfor klasserommet, kan klasserommet i starten av opplæringen være et *beskyttet læringsrom*. Det vil si at innputt kan bli valgt ut, både med tanke på vokabular og språkstrukturer. På den måten kan språkferdighetene bygges opp gradvis på en slik måte at innlæreren får mulighet til å danne egne hypoteser om språket han eller hun skal lære. Samtidig veiledes disse hypotesene på en støttende måte av læreren.

Undervisning er således ikke bare å forklare det som er vanskelig og gjøre det forståelig, men å forsterke det som er forståelig. Ved å la den eksplisitte (altså den instruerte) læringen speile hvordan implisitt læring foregår, men i tilpasset form, forenkles overgangen mellom det eksplisitte og det implisitte slik at det som er lært via instruksjon og øving, kan bli automatiserte ferdigheter.

Didaktiske konsekvenser for arbeid med grammatikk

Innsiktene som er skissert i det foregående avsnittet får didaktiske konsekvenser for arbeid med grammatikk. Innenfor en bruksbasert tilnærming til språk og språklæring vil grammatikk handle om språket i bruk, og som jeg slo fast innledningsvis: Å arbeide med grammatikk betyr å *forstå* den betydningen som fins i grammatikk.

En didaktisk konsekvens av dette er at grammatikk må knyttes til bruk. Det er ikke nødvendigvis øvingens struktur som er det viktigste, men at øvingen er knyttet til meningsfull språkbruk som det er mulig å anse som betydningsfull – på en eller annen måte. Det vil si at alle øvinger, enten de er flervalgsoppgaver, drilløvinger, kryssordoppgaver osv. må ha en forankring *utover* det grammatiske momentet som skal øves.

For eksempel: I oppgave 15 i substantivkapittelet i arbeidsboka på A1 blir innlæreren invitert til å finne ord på ting i boligen (i stua og på kjøkkenet), for så å bøye disse ordene (1-10) i et bøyingskjema. På den måten knyttes vokabular til bøyning, og bøyningen får en hensikt utover seg selv.

En viktig didaktisk konsekvens er altså den nære sammenhengen det er mellom arbeid med vokabular og arbeid med grammatikk. På samme måte er det en nær sammenheng mellom arbeidet med grammatikk og arbeidet med kommunikasjon. Dette er tydelig i mange av oppgavene i **På nivå**. For det første er mange av oppgavene utformet som dialoger, og for det andre har hele verket et tydelig fokus på øving på grammatikk i kombinasjon med lytteøvelser.

Fokus på form og fokus på former

Når det gjelder selve den praktiske tilnærmingen til hvordan vi kan (eller bør) arbeide med grammatikk, kan det være nyttig å referere to didaktiske løsninger: Vi kan ha fokus på form, eller vi kan ha fokus på former. På engelsk omtales dette som *FonF (Focus on Form)* og *FonFs (Focus on Forms)* (Laufer, 2005). Den førstnevnte tilnærmingen settes gjerne i sammenheng med en praksis der *meningsfull* kommunikasjon står i sentrum. Innenfor en slik praksis vil det være naturlig å legge vekt på grammatikk i den grad det oppstår muligheter for å gjøre det, i sammenheng med kommunikative oppgaver eller kommunikative situasjoner. Tanken bak denne tilnærmingen er at det er formålsløst å prøve å undervise i trekk som ikke oppleves som relevante for innlærerens kommunikative behov.

Den andre typen praksis, fokus på former, anser det som nødvendig å rette oppmerksomheten mot grammatiske fenomener *som sådan*, og da ses gjerne det enkelte grammatiske fenomenet som en del av et større hele, slik at innlæreren skal kunne sette ting i sammenheng og få oversikt. Læringsteoretisk sett vet vi at *oppmerksomhet* rettet mot ett fenomen, enten det er innenfor vokabulartrening eller grammatikk, vil bidra til at det settes i gang en læringsprosess. Det kan altså være viktig for læringsprosessen som sådan å øve spesifikt på et grammatisk trekk, og om fokuset opprettholdes over tid, kan trekket automatiseres.

Hvis en samtidig har innlærernes ulike bakgrunner i mente, er det klart at det kan være vanskelig å si at disse didaktiske løsningene trenger å være et enten/eller. Snarere mener jeg at de vil være ytterpunkter på et kontinuum, og representere tilnæringsmåter som det er mulig å veksle mellom. En innlærer med lingvistisk eller filologisk bakgrunn og/eller tidligere erfaring med instruert språklæring, vil helt sikkert ha størst utbytte av begge tilnærmingene brukt parallelt. For en innlærer med kortere skolebakgrunn vil kanskje en tilnærming med fokus på former passe i starten, og etter hvert, når innlæreren har fått en del oversikt og kan knyte tråder og se sammenhenger, kan det være nyttig å forklare eventuelle vokabularmessige og grammatiske knutepunkter underveis i en undervisningsøkt når det oppstår et kommunikativt behov.

Min erfaring er at selv om fokus på form er en tilnærming som setter kommunikasjonen først i undervisningsøkten, skal man som lærer ha god oversikt over sitt eget språk for å kunne gi tilrettelagte og enkle forklaringer som bidrar til forståelse og ikke forvirring. Min erfaring er også at mange innlærere synes det er nyttig å få holde fokus på én (eller i alle fall et begrenset antall) grammatiske utfordringer om gangen, og å få dvele ved dem. Det handler om å prosessere og å få tid og anledning til å øve på noe, nettopp slik ferdighetstilnærings-teorier understreker at er viktig for å sikre godt forankret prosedural kunnskap.