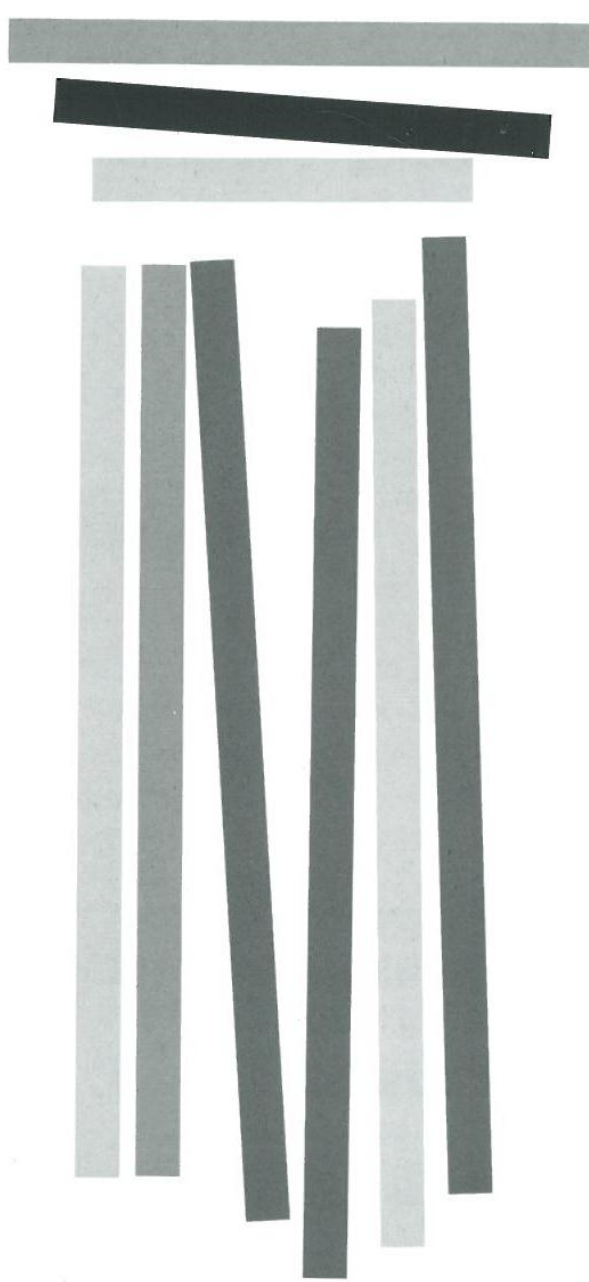


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Maj · 1999 · Nr. 14

Mundtlighed





In English
Please! 

Redaktionen for nr. 14:

**Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Pia Zinn Ohrt,
Elsebeth Rise, Peter Villads Vedel**

Indhold

Forord

[Mundtlighed](#)

Kronik

[Jørn-Ulrik Søndergaard: Fremmedsprogene i den nye læreruddannelse](#)

[Birgit Henriksen: Mundtlighed](#)

[Pia Zinn Ohrt: En ting ad gangen](#)

Christopher Humphris: Hvorfor engagerer elever sig ikke mere end de gør

[Karen Lund: Er kommunikativ undervisning kommunikativ?](#)

[Vibeke Chae Ellekilde & Beata Engels Andersson: En metode til sprogstimulering af tosprogede børn](#)

[Johanne Breuning: "Mit hoved er helt fuldt af engelsk"](#)

[Erik Bach Nielsen: Suggestopædi og russisk](#)

[Margrethe Smedegaard Mondahl & Lisbeth Pals Svendsen: Fra kunnen til viden tur-retur - rapport fra klasseværelset](#)

[Lone Ambjørn: Samtalefærdighed og medansvar](#)

Åbne sider

[Else Brink: Jakarta International School](#)

Forord

Mundtlighed

Skal kommunikation mellem mennesker lykkes, må de have kommunikativ kompetence. Selv om det undertiden er blevet opfattet sådan at kommunikativ kompetence først og fremmest omfatter mundtlig sprogfærdighed, så er alle fire færdigheder tale, lytte, læse, skrive naturligvis kommunikative. På den anden side er der nogle *særlige* kompetencer man skal have for at være mundtligt kommunikativ, kompetencer der hænger sammen med den mundtlige kommunikations særtræk.

I en mundtlig kommunikation er de der kommunikerer, normalt til stede samtidig, og kommunikationen foregår som en dialog hvor de talende løbende tilpasser deres "replikker" til hinanden. Det betyder at der - til forskel fra den skriftlige kommunikation - er meget kort tid til at planlægge det man vil sige. Dertil kommer at forløbet i samtalen ofte, specielt i uformelle samtaler, kan være ret uforudsigeligt. Det kræver derfor et vist beredskab at kunne være med i en samtale. Man må på den ene side have en del automatiseret sprog til rådighed, dvs. udtryk og vendinger som man umiddelbart kan bruge, og på den anden side må man kunne bruge en række forskellige strategier til at kompensere for de problemer man støder ind i såsom manglende ordforråd, manglende viden om høflighedsformer osv. Desuden må man kende til reglerne for turtagning, dvs. hvilke signaler der angiver at det er ens tur til at sige noget, og hvordan man markerer at man gerne vil ind i samtalen.

Fonetik, intonation og prosodi spiller en afgørende rolle i den mundtlige kommunikation. Vi har her at gøre med aspekter af mundtligheden som måske ikke altid får tilstrækkelig opmærksomhed i sprogundervisningen i Danmark. Ordenes udtale og intonationsmønstrene er ikke bare en lydlig indpakning af sprogets betydningsindhold, men er også selv en del af den betydning der signaleres. Dette vil være et emne for et senere nummer af Sprogforum.

Kommunikation foregår altid i en bestemt kontekst der sætter nogle rammer for hvad man kan sige, hvordan og hvornår man kan sige det osv. Måske ønsker man at indrette sig efter "reglerne", men de er der under alle omstændigheder, og det er derfor vigtigt at være bevidst om dem. En viden om kontekst er også en ressource fordi den giver én nogle muligheder for i et vist omfang at vide hvordan samtalen vil forløbe. Kommer man f.eks. ind på en restaurant, ved man i store træk hvad der skal ske. Man får udleveret menukortet hvorefter

Selv om der gælder regler for hvordan man kan og skal kommunikere i forskellige kontekster, er det omvendt også de talende selv der sammen replik for replik skaber konteksten for deres kommunikation. Enhver sproglærer ved således at hvad der foregår i klasselokalet - f.eks. gennemgang af grammatik, diskussion, gruppearbejde - hele tiden er resultatet af en forhandling med eleverne. En enkelt bemærkning fra en elev kan gøre gennemgangen af et grammatisk fænomen til en diskussion om indhold. Det betyder at mundtlig kommunikativ kompetence ikke bare er et spørgsmål om tilpasning til reglerne for kommunikation i bestemte situationer, men også indebærer at man kan forhandle sig frem til hvad kommunikationen i det hele taget går ud på. Dette er ikke mindst vigtigt når man skal udtrykke sig på et fremmed sprog og i en fremmed kultur, hvor der kan opstå en konflikt mellem på den ene side at skulle eller at ville tilpasse sig situationen og på den anden side at bevare sin egen personlighed.

Inden for de senere år er der i den kommunikativt orienterede sprogpædagogik blevet taget udgangspunkt i

større viden om sprogtilegnelse. Med henblik på at skabe de bedst mulige betingelser herfor, arbejdes der mange steder med såkaldte "tasks" (kommunikative problemløsningsopgaver). I forbindelse med løsningen af "tasks" åbnes der for et kommunikativt rum hvori sprogtilegnelsesprocessen kan fremmes. Gennem forhandling om betydning giver denne type opgaver mulighed for udvikling af learners sprog. Netop fordi opgaverne er indholdsbase, kan forståelsesproblemer imidlertid ofte løses ved hjælp af forskellige strategier der ikke nødvendigvis fører til en videreudvikling af intersproget. Derfor må der i tilrettelæggelsen af en sprogundervisning der bygger på "tasks", indgå aktiviteter som bevidst fokuserer på sprogsystemet.

Anvendelsen af problemløsningsopgaver giver også mulighed for at eleverne selv kan begynde at tage ansvar for hvilke opgaver de ønsker og har brug for at løse, og for at arbejde bevidst med forskellige indlæringsstrategier i løsningen af dem. Hermed er der åbnet for et større elevansvar for egen sprogindlæring.

Mange af de omtalte problemstillinger behandles i dette temanummer om mundtlighed, og flere af forfatterne giver konkrete bud på hvordan man kan arbejde med indlæring af mundtligt sprog i praksis.

Birgit Henriksen åbner med sin artikel "Mundtlighed" temaet med at indkredse hvad der er karakteristisk for mundtlig kommunikation, og foreslår opgaveløsning som et centralt pædagogisk redskab til udvikling af learners mundtlige kommunikative kompetence.

Pia Zinn Ohrt understreger i "En ting ad gangen - fokus på indhold, fokus på form" at både form og indhold skal tilgodeses i sprogindlæringen, og hun viser med eksempler hvordan det kan gøres.

"Hvorfor engagerer eleverne sig ikke mere end de gør?" spørger **Christopher Humphris** i sin artikel. Og hans svar er at eleverne gennem skolesystemet er blevet dresseret til ikke at gøre det. Herefter giver han opskriften på hvordan man kan dressere sine elever - men også på hvordan man kan få eleverne til selv at afgøre hvad det er de vil vide.

Selv om kommunikativ undervisning har eksisteret i mange år, spørger **Karen Lund** alligevel i sin artikel "Er kommunikativ undervisning kommunikativ?" Hun gennemgår forskellige fejlopfattelser af hvad kommunikativ undervisning er, og viser heroverfor kriterier for god kommunikativ praksis og hvordan den kan bedrives.

I "En metode til sprogstimulering af tosprogede børn" fortæller **Beata Engels Andersson** og **Vibeke Chae Ellekilde** om TPR-metoden, *Total Physical Response*. Her anvendes sprogposer med ting der har relation til den sprogaktivitet man er i gang med, for at gøre sproget levende, konkret og tredimensionalt.

Johanne Breuning tager i "Mit hoved er helt fuldt af engelsk" læserne med til 'English House' i Hirtshals. Her får folkeskolelever gennem forskellige spændende aktiviteter lejlighed til at udvikle deres engelsk sammen med en indfødt sproglærer.

Erik Bach Nielsen forklarer i "Suggestopædi og russisk" hvad denne metode går ud på, og hvordan den kan anvendes i praksis. Han understreger at metoden ikke er et én gang for alle fastlagt undervisningssystem, men at den kan praktiseres på forskellige måder afhængigt af den enkelte lærers behov og temperament.

En af de myter om indlæring af mundtlig sprogfærdighed som **Margrethe Smedegaard Mondahl** og **Lisbet Pals Svendsen** tager op i deres artikel "Fra kunnen til viden tur-retur rapport fra klasseværelset", er at 'Bare vi taler, så bliver vi bedre'. De viser hvordan de arbejder med at højne deres elevers teoretiske viden om sprog og sprogindlæring, og hvordan de ved at forbinde denne viden med den kommunikative praksis forbedrer deres elevers mundtlige sprogfærdighed.

Lone Ambjørn påpeger i "Samtalefærdighed og medansvar" at det er eleverne der skal have lejlighed til at praktisere fremmedsproget, og at midlet hertil er interaktive kommunikationsopgaver. Samtidig skal

eleverne have mulighed for medansvar både i sprogtilegnelsen og evalueringen. Der gives eksempel på et konkret træningsforløb.

På de åbne sider fortæller **Else Brink** om sine oplevelser med at have sine børn på 'Jakarta International School' i Indonesien, hvor ESOL kurserne (*English for Speakers of Other Languages*) er tæt forbundet med og støtter elevernes muligheder for at deltage i den øvrige undervisning.

Kronikken denne gang er skrevet af **Jørn-Ulrik Søndergaard** og handler om "Fremmedsprogene i den nye læreruddannelse".

Redaktionen



Editors for no. 14:

**Bergthóra Kristjansdottir, Karen Lund, Pia Zinn Ohrt,
Elsebeth Rise, Peter Villads Vedel.**

Contents

Foreword

[Command of the spoken language](#)

Chronicle

Jørgen-Ulrik Søndergaard: Foreign languages in the new course of teacher education

[Birgit Henriksen: Command of the spoken language](#)

Pia Zinn Ohrt: One thing at a time

Christopher Humphris: Why don't pupils get more involved than they do?

[Karen Lund: Is communicative teaching communicative?](#)

Vibeke Chae Ellekilde & Beata Engels Andersson: A method to stimulate language in bilingual children

Johanne Breuning: 'My head's completely full of English'

Erik Bach Nielsen: Suggestopedia and Russian

Margrethe Smedegaard Mondahl & Lisbeth Pals Svendsen: Return ticket from knowing how to knowledge
- report from the classroom

Lone Ambjørn: Conversational proficiency and co-responsibility

Open Pages

Else Brink: Jakarta International School

Good news

Foreword

Command of the spoken language

If communication between people is to be successful, they have to possess communicative competence. Even though communicative competence has sometimes been interpreted as first and foremost meaning oral proficiency, all four skills - speaking, listening, reading and writing - are of course communicative. On the other hand, there are certain *special* competences one has to have in order to be orally communicative, competences that have to do with the special characteristics of oral communication.

In oral communication those who are communicating are normally present at the same time, with communication taking place as a dialogue where those speaking adapt their 'replies' to each other. This means - as opposed to written communication - that there is very little time to plan what one is going to say. Added to which, the course of a conversation - especially informal conversation - can be quite unpredictable. So a certain amount of readiness is called for if one wants to take part in a conversation. On the one hand, one has to have a degree of automatised language at one's disposal, i.e. expressions and idioms that can be used spontaneously; on the other hand, one has to be able to use a number of various strategies to compensate for the problems one runs into, such as lack of vocabulary, a lack of knowledge as regards politeness markers, etc. Furthermore, one has to know the rules about taking turns, i.e. which signals indicate that it is one's turn to say something - and how one indicates that one wants to take over the conversation.

Phonetics, intonation and prosody are crucial to oral communication. Here we are dealing with aspects of speaking a language that are perhaps not given enough attention in language teaching in Denmark. The pronunciation of words and patterns of intonation are not just sound packaging of the semantic content; they are also part of the meaning that is being signalled. This will be a topic for a later number of Sprogforum.

Communication always takes place in a certain context which sets up a framework for what one can say, how and when one can say it, etc. Perhaps one is unwilling to adapt oneself to 'the rules', but they are there nonetheless, so it is important to be aware of them. A knowledge of context is also a resource, because it gives one the chance, to a certain extent, of knowing how the conversation will develop. If you enter a restaurant, for example, you know roughly speaking what is going to happen. You will be given a menu, after which...

Even though there are rules for how one can and shall communicate in various contexts, those taking part in the conversation are nevertheless the ones who, in replying to each other, create the context of their communication. Every language teacher knows that what takes place in the classroom - e.g. going through the grammar, a discussion, group work - is always the result of a negotiation with the pupils. A single remark from one of them can turn the discussion of a grammatical feature into a discussion of content. This means that oral communicative competence is not only a question of adapting to the rules of communication in particular situations but also involves agreeing on what the communication is all about. This is extremely important when one is to express oneself in a foreign language in a foreign culture, where a conflict can arise between, on the one hand, having or wanting to adapt to the situation and, on the other hand, wanting to preserve one's own personality.

In recent years, a point of departure in communicatively oriented language pedagogics has been a greater

knowledge of language acquisition. In order to create optimum conditions for such acquisition, work is going on in many teaching environments on so-called 'tasks' (communicative problem solving tasks). In solving these 'tasks' a communicative space is opened up where the language acquisition process can be fostered. Via negotiation on meaning this type of task makes it possible to develop learners' language. Precisely because the tasks are content-based, problems of comprehension can often be solved using various strategies that do not necessarily lead to a further development of interlanguage. Therefore, in preparing language teaching that builds on 'tasks' one has to include activities that consciously focus on the language system.

The use of problem solving tasks also enables the pupils to begin to take on responsibility for which tasks they want and need to solve, and to work consciously with various learning strategies in solving them. This opens up the path to greater responsibility for one's own learning.

Many of the issues mentioned are dealt with in this theme number on command of the spoken language. Several of the contributors offer concrete examples of how learning command of the spoken language can be learned in practice.

Birgit Henriksen opens with her article on 'Command of the spoken language' by pencilling in the typical features of oral communication, suggesting task solving as a vital pedagogical tool for developing learners' oral communicative competence.

Pia Zinn Ohrt, in 'One thing at a time - focus on content, focus on form', stresses that both form and content must be provided for in language teaching, illustrating with examples of how this can be achieved.

'Why don't pupils get more involved than they do?', asks **Christopher Humphris** in his article. His answer is that pupils are trained throughout their entire school career not to do so. After which he gives a recipe of how to train your pupils - but also of how you can get your pupils to decide for themselves what they want to know.

Even though communicative teaching has existed for many years, **Karen Lund** nevertheless asks 'Is communicative teaching communicative?' in her article. She goes through various misconceptions of what communicative teaching is, then proposing various criteria for good communicative practice and how it can be 'put into practice'.

In 'A method to stimulate language in bilingual children' **Beata Engels Anderson** and **Vibeke Chae Ellekilde** talk about the TPR method, *Total Physical Response*. Here, language 'bags' are used with things that are related to the language activity that you are engaged in so as to make the language be alive, concrete and three-dimensional.

Johanne Breuning, in 'My head's completely full of English', invites readers to visit the 'English House' in Hirtshals. Here, via various exciting activities, pupils of the Danish Folkeskole get the opportunity of developing their English along with native-speaking language teachers.

Erik Bach Nielsen explains in 'Suggestopedia and Russian' what the method consists of and how it can be used in practice. He emphasises that the method is not a once-and-for-all decided-on teaching system, but that it can be used in different ways, depending on the individual teacher's needs and temperament.

One of the myths about learning oral proficiency discussed by **Margrethe Smedegaard Mondahl** and **Lisbet Pals Svendsen** in their article 'Return ticket from knowing how to knowledge - report from the classroom' is 'As long as we keep on talking, things will improve'. They show how they work on improving their pupils' theoretical knowledge of language and language learning and how, by linking this knowledge with communicative practice, the oral proficiency of their pupils is improved.

Lone Ambjørn, in 'Conversational proficiency and co-responsibility', points out that pupils are the ones that should get the chance of using the foreign language in practice, and that interactive communicative

tasks are a means to that end. At the same time, the pupils must be allowed to share the responsibility in both the acquisition of language and the assessment. Examples are given of a concrete training module.

In the open pages, **Else Brink** writes about her experiences when teaching children at the 'Jakarta International School' in Indonesia, where ESOL courses (*English for Speakers of Other Languages*) are closely linked to, and support, the pupil's opportunities of taking part in the rest of the teaching.

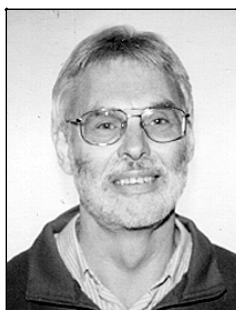
This time, the chronicle has been written by **Jørn Ulrik Søndergaard**. It deals with 'Foreign languages in the new course of teacher education'.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Mundtlighed

Kronik



Fremmedsprogene i den nye læreruddannelse

Jørn-Ulrik Søndergaard

Seminarielektor, cand.mag., Silkeborg Seminarium.

Der er hektisk aktivitet på landets seminarier. Der arbejdes i øjeblikket efter to love på samme tid, den gamle fra 1991 og den nye fra 1997. Siden august 1998 studeres der efter den nye bekendtgørelse og de nye lokale studieordninger, samtidig med at de sidste studerende efter den gamle ordning gør sig færdige. Loven af 1997 modificerer den stærke decentraliseringstendens i 1991-loven, og i en række henseender markerer den nye lov et brud med den traditionelle bredde i dansk læreruddannelse. De kommende lærere erhverver sig således i fremtiden kun undervisningskompetence i deres fire liniefag.

En vigtig intention med indførelsen af en ny læreruddannelse så hurtigt efter den forrige er styrkelsen af fagligheden, bestræbelsen på at skabe den smallere, men fagligt bedre rustede lærer. Det voldsomme chok, som undersøgelserne af danske børns færdigheder og kundskaber for nogle år siden bevirkede, var med til at udløse 1997-loven.

Men ikke blot fagligheden har fået sit. Karakteristisk for den nye læreruddannelse er det nemlig også, at liniefagene nu klart defineres som fagligt-pædagogiske fag med en stærk fagdidaktisk dimension. Ligesom folkeskoleloven indeholder bekendtgørelsen for de enkelte fag i den nye læreruddannelses bestemmelser om 'centrale kundskabs- og færdighedsområder' (CKF'er). Sammen med genindførelse af centralt stillede skriftlige opgaver, bl.a. i fremmedsprogsgene, styrkelse af censorinstitutionen og indførelse af deltagelsespligt fremstår CKF'erne som signaler om en vis tilbagevenden til kraftigere styring af læreruddannelsen fra centralt hold, selv om der som hidtil arbejdes ud fra lokale studieordninger, som godt kan variere en del fra seminarium til seminarium. Dertil kommer bestemmelser om et tæt samarbejde mellem uddannelsens fagfag og de pædagogiske fag og om en større selvstændig faglig-pædagogisk opgave, som der arbejdes med under brug af akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode. Som nye elementer indgår tværfaglighed og den praktisk-musiske dimension. Endelig er praktikken styrket.

Spørgsmålet er så, om den nye bekendtgørelse og de forskellige lokale studieordninger er et tilstrækkeligt solidt og tidssvarende grundlag for uddannelse af lærere til den danske skole, i bl.a. de tre fremmedsprog engelsk, tysk

og fransk. Èt er jo sikkert: kvalifikationskravene er stærkt stigende. Jeg skal prøve at belyse sagen, som den tager sig ud fra min studeplads som tysklærer. Det følgende er ikke nødvendigvis dækkende for alle seminarier og for alle tre sprog, den decentrale struktur betyder, at et egentligt overblik savnes.

Ligesom i bekendtgørelsen som helhed aftegner der sig i målformuleringerne, i CKF'erne og i de enkelte seminariers studieordninger for de tre fremmedsprogsfag en stærk bestræbelse på at nå et højt niveau. De studerende arbejder inden for felterne sprogfærdighed og sprogtilegnelse, sprog og sprogbrug, kultur-og samfundsforhold samt fagdidaktik- og fremmedsprogsfag. Der indgår også beskæftigelse med et selvvalgt emne, og derudover er der mulighed for at udarbejde en større skriftlig opgave med udgangspunkt i fremmedsprogsfagene. Eksamen består af en centralt stillet skriftlig prøve og en lokalt stillet mundtlig prøve. Der gives separat karakter for hver prøve.

Nærmer vi os hermed gennem de nævnte 'opstramninger' en virkelig professionel uddannelse for fremmedsproglærere? [note 1](#)

Det kan i praksis være svært i en liniefagsuddannelse, der kun strækker sig over fire semestre med et relativt lavt antal undervisningstimer pr. semester, at nå det høje mål: den kompetente fremmedsproglærer med indbygget slidstyrke. Timetallet varierer fra det ene seminarium til det andet, og det står fast, at undervisningstimetallet på alle seminarier absolut ligger i underkanten af det forsvarlige. Der kræves derfor megen energi og selvstændighed af de studerende, hvis resultatet skal blive godt. Heldigvis er de klar over, at det er nødvendigt med ret omfattende selvstudier og målrettet arbejde i studiegrupper. Ofte er indgangsniveauet hos de studerende, der starter på et fremmedsprogstudium på seminariet, ikke det bedste. Mange mangler et systematisk overblik over den elementære grammatik, ligesom det kan knibe med grundlæggende kendskab til litteratur, kultur og samfundsforhold i målsprogslandene. Det betyder, at der i studiets første år må bruges tid og kræfter på at fylde hullerne i det faglige fundament ud.

Til gengæld kan man glæde sig over, at de studerende i disse år oftest er modne mennesker med en del erfaringer fra forudgående arbejdsperioder, udlandsophold osv. Vores lærerstuderende udmærker sig ved stor kreativitet og iderigdom, og der er intet i vejen med engagementet og kvalitetsbevidstheden. De fleste brænder for deres liniefag og yder en god studieindsats. De er søgende og videbegærlige, konstruktive og interesserede. De er helt på det rene med det essentielle i at skabe intensitet og dybde i studierne, og der kæmpes i stigende grad med at modstå de mange fristelser til at påtage sig arbejde og andre studieforstyrrende gøremål ved siden af. Resultatet bliver da også, at der i de allerfleste tilfælde i løbet af de fire semestre kommer gode lærere ud af det.

Til trods for de nævnte ikke uproblematisk vilkår er der således muligheder for via den nye læreruddannelse at hæve den så efterspurgte 'kvalitet'.

Valg af sprog

Blandt de tre fremmedsprog er engelsk i dag med sin funktion som lingua franca det absolut førende. Dette afspejler sig med al tydelighed i de lærerstuderendes valg, hvor engelsk er det af de tre fag, der tiltrækker flest studerende. Man kunne derfor - med henvisning til udviklingen og internationale trends - og når det nu uomtvisteligt er sådan, at engelsk er mere og mere dominerende og tiltrækkende, spørge, om det fortsat er klogt og økonomisk rationelt allerede i folkeskolen at arbejde med hele tre fremmedsprog.

Det er vigtigt at pege på, at beherskelse af flere fremmedsprog repræsenterer stor rigdom, økonomisk som menneskeligt. At beherske engelsk på højt niveau giver muligheder for at bevæge sig globalt. Godt kendskab til nabosproget tysk åbner for det differentierede mitteleuropæiske kulturfelt, og med fransk har danskeren chance for et trænge ind i den lidt fjernere sydeuropæiske og mediterrane kultursfære med rødder tilbage til antikken.

For at sikre en ordentlig og bred fremmedsproglig og interkulturel kompetence hos flest mulige danskere må man til at kæle for andet og tredje fremmedsprog, f.eks. ved at lade tysk starte i 6. klasse eller ved at støtte tysk- og fransklærere mere. Dette kunne ske i form af øget adgang til kurser og efteruddannelse, herunder også kurser

med ophold i det tysk- hhv. fransktalende sprogområde. Tysk- og fransklærerne har brug for den stærke stimulering og motivering, som kurser og ophold i tysk- og fransksprogede miljøer giver. I modsætning til engelsklæreren er tysk-og fransklærerne ofte det eneste "medie", eleverne møder.

Der bør udvikles en tidssvarende og fremtidsrettet didaktisk tænkning for tysk- og franskundervisningen her i landet, som tilbyder mere selvstændige tilgange og giver ideer til at dække de sprogbehov, danske elever har på andet og tredje fremmedsprog. Det vil være en rigtig god ide at betone tysk og fransks særlige karakter og ikke fortsat stort set lade dem være halehæng til engelsk - didaktisk-metodisk set. Det er også væsentligt at beskæftige sig med tysk og fransk i deres funktion som modeller og banebrydere for tilegnelse af endnu flere fremmedsprog. Det er endvidere nødvendigt at kigge grundigt og kritisk på evaluerings- og prøvebestemmelserne i tysk og fransk, ikke mindst den skriftlige prøve, dens prøvematerialer og krav. Også her er en løsgørelse fra engelsk ønskværdig. Som anført vil det være en meget god ide at indføre tysk og evt. fransk tidligere; 6. klasse er nævnt, men hvorfor ikke endnu tidligere? Det er umådelig vigtigt, at der kommer fuldt tryk på udvikling og fornyelse i tysk og fransk efter de senere års folkeskoleministerielle forsøgsuvilje. Åbning for realisering af nye, friske ideer vil fremme lyst og arbejdsglæde hos elever og lærere i tysk- og franskundervisningen yderligere og styrke de to sprogs profil. [note 2](#)

Og så til slut tilbage til selve læreruddannelsen.

Flere og flere af vores studerende drager i disse år af sted til udenlandske lærestalter - og kommer berigede hjem. Den erhvervede sproglige og interkulturelle kompetence styrker bl.a. evnen til at kunne skelne skidt fra kanel. Et frisk eksempel herpå er en passage i et brev fra en lærerstuderende på studieophold i England. Brevet indeholder utvetydige meldinger om, at dansk læreruddannelse absolut tåler sammenligning med den engelske, ja at den rent faktisk må karakteriseres som ikke så lidt bedre. Og det hører man fra det land, hvis uddannelsespolitik Bertel Haarder i sin tid skattede så højt. Nu skal man selvfølgelig være forsigtig med at bygge på en enkelt udtalelse, men alligevel tillader jeg mig at glæde mig lidt som seminarlærer. Som sådan har man jo af og til måttet indkassere skarp kritik af standarden på sit arbejdsområde. Men måske er kursen i dansk læreruddannelse, herunder uddannelsen i de tre fremmedsprog, ikke helt ved siden af? De kommende års erfaringer med den nye læreruddannelse vil vise det.

Noter

1 Iversen, Niels: Den professionelle sproglæreruddannelse - en by i Danmark. i: [Sprogforum, 1996, nr. 6, s. 6-13.](#)

2 Vestergaard, Susanne: Et tidssvarende dannelsesideal. i: [Sprogforum, 1999, nr. 13, s. 4-6.](#)

Tema: Mundtlighed



Mundtlighed

Birgit Henriksen

Lektor, cand.mag, i engelsk og religion. Ph.d. i
fremmedsprogspædagogik.
Engelsk Institut, Københavns Universitet.

Indledning*

Ifølge bekendtgørelsen om Dansk som andetsprog for almen voksenundervisning (1992) er et af målene med undervisning i dansk som fremmed- og andetsprog at udbygge kursisternes færdigheder i at bruge det danske sprog som oplevelses- og meddelelsesmiddel. Her lægges vægt på både de receptive og produktive færdigheder. Ser man på udtryksfærdigheden, pointeres det endvidere, at både det mundtlige og skriftlige sprog skal styrkes som et redskab til at udtrykke viden, tanker, følelser og synspunkter. Det understreges, at dette skal ske i en varieret og præcis form, afpasset efter indhold, modtagere og formål.

Ideelle fordringer af denne art stiller selvsagt store krav både til kursister, lærere og til undervisningen. Samtidig er det uklart, hvilke færdigheder inden for f.eks. det mundtlige sprog, der primært skal udvikles og styrkes, for at kursisterne bliver i stand til at opfylde de mere overordnede formålsformuleringer. I den første del af denne artikel vil jeg derfor forsøge at definere begrebet mundtlighed nærmere og sætte fokus på to centrale spørgsmål som trænger sig på:

1. Hvad er forskellene mellem talesprog og skriftsprog?
2. Skal undervisningen give kursisterne en meget bred kompetence, eller skal den målrettes mod mere specifikke krav, f.eks. i forhold til uddannelsessystemets opgaver og krav?

I den anden halvdel af artiklen fokuseres mere på selve undervisningen. Jeg vil se nærmere på udviklingen af sprogindlæreres samtalefærdighed og ordforråd og diskutere brugen af forskellige typer af elevstyrede opgaver, som sigter mod at styrke disse sider af sprogfærdigheden.

Hvordan defineres mundtlighed?

· *Talesprog er ikke 'ukorrekt' skriftsprog*

Den kompetente sprogbruger er i stand til at begå sig som en jævnbyrdig samtalepartner i forskellige kommunikationssituationer og med forskellige formål. For at kunne udtrykke sig flydende og ubesværet trækker sprogbrugeren på en række forskellige kompetencer eller sproglige ressourcer, som tilsammen udgør sprogfærdigheden eller den kommunikative kompetence.

Mange af disse kompetencer er naturligvis fælles for både det mundtlige og skriftlige sprog. Ser man en udskrift af en ganske almindelig samtale forbløffes man imidlertid over, hvor meget talesproget afviger fra det skriftlige produkt. Talesproget kendetegnes ved de mange ufuldendte sætninger, afbrydelser og pludselige emneskift. Det vrimler også med små 'fyldeord' (de såkaldte samtaleregulerende gambitter) som f.eks. "ja", "mhm", "vel" og "lad mig nu se", som ikke umiddelbart udtrykker et bestemt sagsindhold, men snarere ser ud til at have en speciel samtaleregulerende og social funktion i det mundtlige samtaleunivers.

Det er vigtigt at slå fast, at mundtlighed ikke er en form for 'ukorrekt' eller 'mindre præcis' skriftlighed, men er en sproglig færdighed, der opfylder nogle bestemte krav og formål, og som følger sine egne regler og har sin egen indre logik. Regler eller konventioner og de sproglige udtryksmidler for talesproget varierer fra sprog til sprog og må derfor indlæres på linie med de andre sider af sprogfærdigheden.

· *Forskellige træk ved den mundtlige udtryksfærdighed*

Talesproget har to forskellige genrer, monologen og dialogen. Den monologiske tale (f.eks. en længere sammenhængende sagsfremstilling eller et indlæg fra en person), hvor formålet ofte primært er videregivelse af information, minder langt mere om skriftsproget end dialogen. Der er ingen replikskifter og strukturen er langt mere stram, idet ytringerne bl.a. kædes sammen ved hjælp af konjunktioner eller adverbialer, der understøtter argumentationsstrukturen.

Den dialogiske tale, hvor flere samtalepartnere kommunikerer sammen, er kendetegnet ved kortere replikker med en langt friere og mere uberegnelig struktur. Dette skyldes især, at dialogen udvikles løbende i samspillet mellem de talende, idet den interpersonelle funktion, d.v.s. hensynet til samtalepartnernes indbyrdes forhold og meninger, spiller en stor rolle.

Da dialogen på en lang række områder adskiller sig langt mere fra skriftsproget end monologen, vil jeg i det følgende se nærmere på den dialogiske tale. Når intet andet nævnes, bruges 'talesprog' derfor synonymt med denne genre.

For at beherske konventionerne for den dialogiske tale, er det bl.a. nødvendigt at kende spillereglerne for replikskiftet, d.v.s. man skal vide hvornår og især hvordan man tager ordet og giver det fra sig igen. For ikke at blive en passiv deltager i samtalen skal man lære at tage et stærkt initiativ, d.v.s. lære at introducere emner efter eget valg og lære at holde ordet, indtil man har fået sagt det, man ville. Kun herved bliver man istand til at præge samtalens forløb på lige fod med sine samtalepartnere.

Her er det vigtigt at kende til konventionerne for replikskifte på det sprog, man skal lære. Det er bl.a. nødvendigt at have et repertoire af de mange små fyldeord eller faste udtryk (de såkaldte 'samtaleregulerende gambitter', som blev nævnt ovenfor) og som bruges til at styre samtalens forløb. Når vi tager ordet, kan vi f.eks. indlede vores replik med at gentage lidt af den foregående talers replik, eller vi kan sige "det jeg mener er....", "jamen,..." osv. Ønsker vi at markere, at vi gerne vil holde ordet, kan vi f.eks. indskyde et "lad mig nu se" eller blot fylde pausen ud med f.eks. "eær..". Påhængsspørgsmål, f.eks. det lille ord "ik?" har en appellerende funktion, idet den talende hermed kan markere, at ordet gives videre til samtalepartneren.

Som nævnt tidligere må sprogindlærere også lære at afpasse sproget efter indhold, modtagere og formål, d.v.s. de skal kunne udtrykke sig passende i forhold til kommunikationssituationen. Dette gælder naturligvis al kommunikation, men den mundtlige interaktion er langt mere dynamisk eftersom planlægning og produktion af sprog skal foregå stort set samtidig. Sprogbrugeren har en lang række sproglige midler, bl.a. intonationen, som ikke findes i skriftsproget. Ændringer i styrkeforholdet mellem de talende efterhånden som samtalen skrider frem, introduktion af bestemte emner eller et stemningsskift i samtalen kan betyde, at udtryksformen løbende må reguleres og afstemmes. Derudover er bestemte høflighedsstrategier (f.eks. bestemte nedtonende adverbier f.eks.

"måske", "vist", brug af bestemte tiltaleformer, osv.) mere hyppige i talesproget. I det mundtlige sprog er det endvidere ofte sådan, at en bestemt hensigt formuleres langt mere indirekte, og et emne eller f.eks. en anmodning introduceres måske gradvis, efterhånden som samtalen skrider frem.

Skriftsproget er oftest karakteriseret ved en stram, 'lineær' struktur, hvor emnerne organiseres i afgrænsede afsnit med en fremadskridende progression, som styres af forløbet i argumentationen eller af den naturlige tidsfølge i den narrative struktur. Talesproget har derimod en langt mere springende og 'cirkulær struktur' med gentagelser, digressioner og indskud, som afspejler dialogens mere spontane og uforberedte karakter.

Grammatikken er ofte mere løs, og referencerne er tit mere uklare (f.eks. hyppigere brug af ubestemte udtryk som "ting", "den", "disse"), da de talende kan finde støtte i konteksten eller kan få afklaret betydningen eller misforståelser hos hinanden.

I den skriftlige kommunikation vil sprogbrugeren have mulighed for at tænke sig om og omformulere sig. Derudover kan ordbøger og grammatikker konsulteres, hvis sprogfærdigheden ikke slår til. I den mundtlige kommunikation (især den dialogiske tale), der er langt mere krævende og presset, må sprogbrugeren imidlertid klare sig med de sproglige ressourcer, som er til rådighed her og nu. Sprogbrugeren må i disse situationer trække på sin strategiske kompetence og gøre brug af forskellige kommunikationsstrategier, f.eks. bruge omskrivninger, trække på internationale ord, bruge gestik, osv. For sprogindlæreren er det vigtigt at vide, at brug af strategier af denne art ikke skal opfattes som snyderi eller sprogligt kompromis. Evnen til at bruge kommunikationsstrategier hører snarere til en af de vigtige kompetencer inden for den mundtlige interaktion, som gør det muligt for sprogbrugeren at opfylde sine kommunikative behov. Selvom sproglig sikkerhed og præcision selvfølgelig er det endelige undervisningsmål, vil risikovillighed og sprogligt gå-på-mod altid være langt mere effektivt, både kommunikativt og indlæringsmæssigt, end at opgive sin kommunikative plan og 'tie på korrekt dansk'.

· *Forskellige mundtlige genrer*

Ligesom i skriftsproget følger forskellige mundtlige genrer bestemte konventioner, som må beherskes og overholdes. Vi har allerede været inde på forskellen mellem monologen og dialogen. Er der tale om en mere sammenhængende mundtlig sagsfremlæggelse eller en mere formel samtalsituation med mindre hyppige eller mere regulerede samtalskift end f.eks. en uformel sludder, vil der givet være andre krav til f.eks. den logiske stringens.

Som i den skriftlige kommunikation vil forskellige mundtlige genrer også være kendetegnet ved bestemte sproghandlingstyper og bestemte krav om høflighedsmarkeringer. I den mundtlige sagsfremstilling eller i en diskussion, som bl.a. kendetegner sproget i uddannelsessystemet, vil der f.eks. stilles store krav til argumentationsstrukturen og dermed til kendskabet til bestemte argumentative sprog handlinger, f.eks. hvordan man fremsætter holdninger, modargumenter, osv. Ved skole-hjem samtaler, samtaler med personalet i vuggestuen, hos lægen eller på arbejdsformidlingen er det måske vigtigere at kunne formulere hensigter, fremsætte anmodninger eller klager, osv. Endelig vil den almindelige, uformelle hyggesamtale blandt venner eller kollegaer stille krav om beherskelse af helt andre sprog handlinger eller andre mere uformelle udtryksformer. Disse skift mellem genrer og situationer i privatsfæren til den mere offentlige diskurs behersker sprogindlæreren helt ubevidst på sit modersmål. Genrekonventionerne varierer imidlertid fra sprog til sprog og kræver derfor indlæring af bekendte kommunikative aspekter, men med nye regler og nye sproglige koder

· *Behov for en afklaring af hvilke mundtlige genrer, der skal styrkes i undervisningen*

Ifølge bekendtgørelsen er det overordnede mål med undervisningen at gøre kursisterne i stand til at klare sig som borgere i det danske samfund. Udover det sproglige indhold skal undervisningen tilgodese en række kulturelle, tekstanalytiske og studietekniske færdigheder, som gør kursisterne i stand til at klare sig både på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet.

Ifølge bekendtgørelsens krav lægges der op til en styrkelse af evnen til at begå sig i situationer, som primært hører den offentlige sfære til. I den pædagogiske debat omkring undervisning i fagligt sprog (f.eks. på de tekniske skoler) debatteres det i disse år, hvorvidt undervisningen skal tilstræbe at give kursisterne en meget bred, almen sproglig kompetence, der inddrager så mange genrer som muligt, eller om den skal målrettes mod

mere specifikke krav, f.eks. rettet mod specielle servicefunktioner. Jeg mener, at samme overvejelser må gøres inden for undervisningen i dansk, både på niveau 1 og 2. Ser man nærmere på eksamenskravene vægtes evnen til sagsfremstilling, argumentation og diskussion højt. Som nævnt ovenfor vil forskellige mundtlige genrer kræve beherskelse af forskellige konventioner. Behovet for at styrke forskellige færdigheder må nødvendigvis være afgørende for, hvilke arbejdsformer der inddrages i undervisningen.

Opgaveløsning som et centralt pædagogisk redskab

I den kommunikative sprogundervisning, hvor der lægges vægt på at udvikle sprogbrugerens evne til at opfylde egne kommunikative behov, inddrages arbejde med opgaveløsning ('tasks') som et centralt pædagogisk redskab. Forskellige typer af elevcentrerede arbejdsformer, hvor sproglindlæreren i samarbejde med andre indlærere løser en opgave, er blevet udviklet:

- 1) *Problemløsningsopgaver*, hvor informationer skal udveksles og diskuteres mellem samtalepartnerne for at løse den stillede opgave. Dette kan f.eks. være (a) en *pusleøvelse*, hvor et digt, en brochure, opskrift, eller billedserie, som er klippet i stykker, skal rekonstrueres; (b) en *informationskløftopgave*, hvor samtalepartnerne skal give hinanden nogle oplysninger, som er nødvendige for at udfylde et kort, et skema el.lign., eller (c) en *manipulations-* eller *kategoriseringsopgave*, hvor kursisterne sammen skal sortere, graduere eller rubricere forskellige oplysninger for at sammenligne og kategorisere dem. Dette kan f.eks. være en opgave med at sortere ord for dyr, eller madvarer, eller tøj i forskellige grupper eller kategorier (f.eks. pattedyr, insekter, fugle); at finde beskrivende ord for et billede; placere ord eller begivenheder på en skala i forhold til hinanden, osv. Det er vigtigt at understrege, at mange øvelser kan indeholde flere opgaveelementer, og at de nævnte aktiviteter kun er eksempler på mulige typer af problemløsningsopgaver.
- 2) *Holdningskløftopgaver*, d.v.s. forskellige mere argumenterende opgavetyper, hvor de talende i stedet for at samarbejde om en opgaveløsning snarere skal argumentere for forskellige modsatrettede synspunkter. Dette kan f.eks. være pro-et-contra debatter om genteknologi eller opdragelse; retssager; opgaver, hvor de skal blive enige om et ugeprogram på basis af forskellige forudsætninger, ønsker og behov.
- 3) *Sociale interaktionsopgaver*, d.v.s. rollespil, improvisationer og simulationer. Fælles for disse opgavetyper er, at kursisterne her træner bestemte samtalsituationer, som de kan komme ud for i det virkelige liv, f.eks. at bestille mad på en restaurant, være på arbejdsformidlingen, ringe til en ven, osv. Ofte vil de skulle spille bestemte roller, der gør det muligt at øve forskellige samtalsituationer, hvor f.eks. kravet om brug af bestemte høflighedsstrategier skal tilgodeses.

Analyser af sproget i disse forskellige opgavetyper har samstemmende vist, at sproglindlærerne gennem dette arbejde får langt større mulighed for at træne deres samtalefærdighed end det er tilfældet i den lærerstyrede klasseundervisning. Kursisterne får mere taletid, og de får mulighed for at træne deres sprog, så der sker en automatisering af det indlærte. De kan bl.a. øve brugen af de samtaleregulerende gambitter, da ansvaret for samtalereguleringen og for at introducere emner nu er flyttet fra læreren over til kursisterne selv.

Derudover kan forskellige sproghandlingstyper og brug af høflighedsstrategier blive afprøvet og automatiseret. Især de sociale interaktionsopgaver giver mulighed for at arbejde med hele spektret af sproghandlingstyper og med forskellige rollekonstellationer, som tilgodeser træningen af forskellige høflighedsfraser.

Endelig vil opgaveelementet ofte betyde, at kursisten presses i sin sproglige formåen og derfor kan få brug for at strække sine sproglige ressourcer f.eks. gennem brug af kommunikationsstrategier. Herigennem er der også mulighed for at motivere kursisterne til at udvikle deres sprog, idet deres personlige oplevelser i forbindelse med arbejdet med opgaverne giver dem en fornemmelse af, i hvor høj grad deres mundtlige sprogfærdighed gør dem i stand til at opfylde konkrete kommunikative behov.

Analyser af forskellige øvelser har også vist, at kursisternes sprog i disse opgavetyper ikke indeholder flere sproglige fejl end deres sprog i den lærerstyrede interaktion. Det har vist sig, at indlærerne hjælper og

understøtter hinanden, f.eks. gennem rettelser, ved at supplere hinanden i formuleringerne, osv.

Det er vigtigt at understrege, at disse opgavetyper kun er skabeloner, som kan tilpasses de emner og mundtlige genrer, som den enkelte gruppe af kursister har brug for at træne. Som nævnt afhænger valget af aktivitetstyper i høj grad af, hvilke sider af kursisternes mundtlige udtryksfærdighed man ønsker at styrke. Hvis evnen til at fremlægge et sagsforhold og argumentere for sine synspunkter vægtes højt, vil det måske være hensigtsmæssigt at prioritere arbejde med forskellige typer af holdningskløftopgaver. Er hensigten at træne evnen til at samarbejde om en problemløsning vil forskellige typer af problemsløringsopgaver måske indgå som et centralt element i undervisningen. Arbejdet med de sociale interaktionsøvelser kan endvidere målrettes til at øve bestemte situationer, som indlæreren har brug for at beherske uden for klasseværelsets rammer.

Arbejde med ordforrådsaspektet

Kun en forsvindende del af de nye ord, som sprogindlærere støder på, får de en sådan fortrolighed med, at de også bliver i stand til at bruge dem aktivt i den mundtlige kommunikation. Som nævnt ovenfor vil sprogindlærerne i de kommunikative øvelsestyper ofte blive tvunget til at strække deres sproglige ressourcer optimalt. Ofte slår gloseforrådet ikke til, og de må opmuntres til at trække på deres strategiske kompetence. For til stadighed at udvikle deres mundtlighed er det imidlertid vigtigt, at de også får mulighed for at arbejde med deres ordforråd, både med at indlære nye ord og med at automatisere velkendte ord, så de huskes og bliver tilgængelige i den konkrete kommunikationssituation.

Indlæringen af ordforråd foregår primært gennem input, f.eks. via tekstlæsningen. Det er vigtigt, at der også arbejdes systematisk og målrettet med ordforrådsindlæringen, f.eks. gennem brug af opgaver af den type, som er nævnt ovenfor. Mange af disse øvelser, f.eks. de nævnte manipulations- og kategoriseringsøvelser, giver mulighed for at arbejde fokuseret og målrettet med et bestemt gloseområde. Opgaveelementet, f.eks. med at finde par/umage par i en ordliste, tvinger eleven til at fokusere på ordet og dets betydning. De forskellige kommunikative øvelser kan også være et middel til at sikre repetition af det samme glose-materiale. Arbejde med sådanne opgavetyper opfylder en række af de indlæringsmæssige kriterier, som sprogforskere i dag er enige om, er en forudsætning for, at nye glosser vil blive tilegnet bedre.

Igen er det vigtigt at understrege at opgavetyperne kun er 'tomme' skabeloner, der rent tematisk, ordforrådsmæssigt og i forhold til sværhedsgrad kan tilpasses en hvilken som helst undervisningssammenhæng og et bredt undervisningsmæssigt sigte.

Elev- og lærerrollen

Det er klart, at inddragelse af disse opgavetyper vil få en indflydelse på lærerens og kursisternes indbyrdes roller og opgaver i selve undervisningsprocessen. Kursisterne tvinges til at tage langt mere aktivt del i indlæringsprocessen, hvorved de får mulighed for løbende at afprøve deres sproglige ressourcer i mere autentiske kommunikationssituationer. Den lærerstyrede undervisning får en ny central funktion, som det sted hvor sprogindlæreren får input, får instruktioner til opgaveløsningerne og får den nødvendige efterbearbejdning af det elevstyrede arbejde. De elevcentrerede øvelser bliver det felt, hvor sprogindlæreren selv arbejder med at udvikle og afprøve sit sprog. Kun i den sproglige interaktion kan indlæreren selv styre sin sproglige udviklingsproces. Da forskellige elevtyper vil foretrække forskellige undervisningstilgange, er inddragelse af et spektrum af opgavetyper også en vigtig forudsætning for, at den enkelte sprogindlærers behov og individuelle indlæringsstrategier tilgodeses optimalt.

Litteratur

Albrechtsen, Dorte: Fremmedsproglig produktion - at tale. i: Grundbog i fremmedsprogspædagogik. Red af G. Kasper og J. Wagner. Kbh.; Gyldendal, 1989.

Bekendtgørelse nr. 314 af 30. april 1992. Bekendtgørelse om prøver for almen voksenuddannelse. Fagbilag: Dansk som andetsprog.

Henriksen, Birgit: Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogsundervisning. i: Grundbog i fremmedsprogpædagogik. Red af G. Kasper og J. Wagner. Kbh.; Gyldendal, 1989.

Henriksen, Birgit: Hvordan husker man ord? i: [Sprogforum, årg. 1, 1995, nr. 3. S. 45-55.](#)

Lund, Karen: Kommunikativ kompetence - hvor står vi? i: [Sprogforum, årg. 2, 1996, nr. 4. S. 7-19.](#)

Svendsen Pedersen, Michael: What does you have in your "Task" today? i: [Sprogforum, årg. 2, 1996, nr. 4. S. 20-27.](#)

* Denne artikel er tidligere offentliggjort som:

Fælles mål. Om samarbejde mellem sprogskole og almen voksenuddannelse/VUC. Antologi om brobygning.

Red. Martin Jespersen, Hanriette Kaspersen, Sys Wagner. Kbh.; Undervisningsministeriet, 1998

Denne artikel er skrevet m.h.p. voksenundervisning, men overvejelserne kan også gælde for undervisning af børn og unge.

Theme: Command of the Spoken Language



Command of the spoken language

Birgit Henriksen

Lecturer, MA (English and Religion), Ph.D. (foreign language pedagogics)

English Department, University of Copenhagen

Introduction

According to the executive order on Danish as a second language for general adult education (1992), one of the aims of teaching Danish as a foreign and second language is to develop the skills of course participants in using the Danish language as a means of experiencing and communicating. The emphasis here is on both receptive and productive skills. If one looks at proficiency of expression, it is further pointed out that both the spoken and the written language are to be strengthened as a tool for expressing knowledge, ideas, emotions and points of view. It is underlined that this is to take place in a varied and precise form, adapted to suit content, receiver and aim.

Ideal requirements of this nature naturally make great demands on course participants, teachers and teaching. At the same time, it is unclear what skills within, for example, the spoken language that are to be developed and strengthened so that the course participants become able to fulfil the more overall aims formulated. In the first part of this article, I therefore want to attempt to define the concept of command of the spoken language more closely and to focus on two central obvious questions:

1. What are the differences between the spoken and the written language?
2. Is teaching to give the course participants a very broad competence, or is it to be targeted towards more specific requirements, e.g. in relation to the tasks and requirements of the education system?

In the second half of this article the focus is more on the actual teaching. I wish to take a closer look at the development of the language learners' conversational proficiency and vocabulary, and to discuss the use of various types of learner-controlled tasks that aim to strengthen these aspects of language proficiency.

How can command of the spoken language be defined?

- *The spoken language is not incorrect written language*

The competent language user is in a position to act as an equal conversation partner in different communicative situations and with different aims. To be able to express oneself fluently and effortlessly, the language user draws on a number of different competences or linguistic resources which, together, make up language proficiency - or communicative competence.

Many of these competences are naturally shared by both the spoken and the written language. If one looks at a written version of a perfectly normal conversation, one is sometimes amazed at how much the spoken language diverges from the written product. Typical of the spoken language are the many incomplete sentences, the interruptions and the sudden changes of subject. There are also a great number of 'fill-in words' (the so-called conversation-regulating gambits), such as 'yes', 'mmm', 'well' and 'let's see', which on the face of it do not express any particular content, but which rather seem to have a conversation-regulating and social function in the universe of oral conversation.

It is important to emphasise that command of the spoken language is not a form of 'incorrect' or 'less precise' form of the written language; it is a linguistic skill that fulfils certain particular aims and requirements, which follows its own rules and has its own inner logic. Rules or conventions and the linguistic means of expression vary from language to language and therefore have to be learned on a par with other aspects of language proficiency.

- *Various characteristics of oral proficiency*

The spoken language has various genres - monologue and dialogue. Monologue speech (e.g. a cohesive presentation of a subject of a certain length, or a personal presentation), where the aim is often primarily to pass on information, is much more reminiscent of the written language than dialogue is. There are no changes of speaker and the structure is far tighter, since the utterances are linked with the aid of conjunctions or adverbials that support the structure of the argumentation.

Dialogue speech, where a number of conversation partners communicate with each other, is characterised by shorter statements with a much freer and more unpredictable structure. This is especially due to the fact that the dialogue develops as an interaction between the participants, since the interpersonal function, i.e. taking account of the mutual relationships and opinions of the participants, plays a major role.

Since dialogue differs far more in a large number of areas from the written language than monologue does, I wish in the following to look more closely at dialogue speech. When nothing else is indicated, the 'spoken language' is thus synonymous with this genre.

In order to master the conventions needed for dialogue speech it is necessary i.a. to know the rules that determine changing speakers, i.e. one has to know when and especially how one takes over the conversation and relinquishes the role of speaker again. So as not to become a passive participant in the conversation, one has to learn to take a strong initiative, i.e. learn to introduce subjects on the basis of one's own choice and learn how to keep on talking until one has said what one wanted to say. Only in this way can one become able to influence the course of the conversation on an equal footing with the others in the conversation.

In this connection, it is important to know the conventions that apply to changing speaker in the language one is to learn. It is i.a. necessary to have a repertoire of the many small 'fill-in' words or set expressions (the so-called 'conversation-regulating gambits' mentioned above) that are used to control the course of the conversation. When we take over the conversation, we can, for example, begin by repeating some of the previous speaker's last words, or we can say 'What I think is...', 'Yes, but...', etc. If we want to indicate that we wish to keep on speaking, we can, for example, insert a 'let me see', or fill a pause in by, for example, 'er...'. Tag questions, for example, 'isn't it?' appeal to the others in the conversation, since the person speaking can thus indicate that another person can take over the conversation.

As previously mentioned, language learners also have to adapt their language according to content, receiver and aim, i.e. they must be able to express themselves suitably in relation to the communicative context. This naturally applies to all communication, but oral interaction is far more dynamic, since planning and production

of language have to take place virtually simultaneously. The language user has a wide range of linguistic means, i.a. intonation, that are not available in the written language. The changes in the power balance between the two speakers as the conversation develops, the introduction of particular topics or a change of atmosphere in the conversation can mean that form of expression constantly has to be regulated and adapted. Furthermore, certain strategies of politeness (e.g. certain toning-down adverbs such as 'perhaps', 'certainly', the use of certain forms of address, etc.) are more frequent in speech. In the spoken language a particular intention is also formulated far more indirectly and a topic, or, for example, a request, perhaps introduced by degrees - as the conversation proceeds.

The written language is often characterised by a rigorous 'linear' structure, where topics are organised in clearly defined sections and with an ongoing progression dictated by the course of the argumentation or by the natural sequence of the narrative structure. The spoken language, on the other hand, has a far more disconnected, 'circular' structure, with repetitions, digressions and insertions that reflect the more spontaneous, unprepared nature of the dialogue.

The grammar is often looser and the references often less obvious (e.g. more frequent use of imprecise expressions such as 'thing', 'it', 'these') when the speakers can find help in the context or can get the meaning or misunderstandings straightened out between themselves.

In written communication, the language user will have the opportunity to rethink and reformulate. Furthermore, dictionaries and grammar books can be consulted if language proficiency is insufficient. In oral communication (especially dialogue speech), which is far more demanding and pressurised, the language user must, however, make do with the language resources that are at his or her disposal here and now. In such situations, the language learner has to draw on his or her strategic competence and make use of various communicative strategies, e.g. use paraphrases, resort to international words, gesticulate, etc. For the language user it is important to know that the use of strategies of this kind are not to be thought of as cheating, or linguistic compromise. The ability to use communicative strategies belongs more to one of the importance competences within oral interaction, making it possible for the language user to fulfil communicative needs. Even though linguistic proficiency and precision are naturally the final teaching goal, the willingness to take risks and linguistic enterprise will always be far more effective - both in terms of communication and learning - than abandoning one's communicative plan and 'keeping quiet in correct Danish'.

◦ · *Different oral genres*

Just as is the case with the written language, various oral genres follow particular conventions that have to be mastered and adhered to. We have already mentioned the difference between the monologue and the dialogue. If we are dealing with a more cohesive oral presentation of a subject or a more formal conversational situation with less frequent or more regulated changes of speaker than, for example, an informal chat, there will naturally be different demands made on, for example, logical cogency.

As in written communication, various oral genres will also be characterised by particular types of language acts and particular demands regarding politeness markers. In oral presentation or in a discussion such as is typical of, say, language in the education system, considerable demands will, for example, be made to the structure of the argumentation and thus to the knowledge of particular reasoning language acts, for example, how one presents attitudes, counter-arguments, etc. In conversations between the school and the home, conversations with nursery school staff, at the doctor's or at the job centre, it is perhaps more important to be able to formulate intentions, present requests or complaints, etc. Finally, the normal, informal chatting kind of conversation between friends or colleagues will call for mastery of completely different language acts or other more informal forms of expression. These changes between genre and situations in the private sphere to much public discourse are mastered by the language learner completely unconsciously in his or her native language. However, genre conventions vary from language to language and therefore require the learning of known communicative aspects but with new rules and new linguistic codes.

◦ *A need to define which oral genres are to be strengthened in teaching*

According to the executive order, the overall aim of teaching is to make course participants capable of managing as citizens in Danish society. Apart from the linguistic content, teaching is to cater for a range of cultural, text-analytical and study technique related skills that enable course participants to do better in the labour market and in the education system.

According to the requirements of the executive order, a strengthening is intended of the ability to cope in situations that primarily have to do with the public sphere. In the pedagogical debate concerning the teaching of specialist language (e.g. at technical schools) there has of late been much discussion of the extent to which teaching should attempt to give course participants a very broad, general language competence that includes as many genres as possible, or whether it ought to be targeted towards more specific requirements, e.g. special service functions. I feel that the same discussion ought to take place within the teaching of Danish, both at level 1 and at level 2. If one looks more closely at the examination requirements, the ability to present a subject, argumentation and discussion are given high priority. As mentioned earlier, different oral genres call for the mastery of different conventions. The need to strengthen various skills much of necessity be crucial for what types of activity are included in the teaching.

Tasks as a central pedagogical tool

In communicative language teaching, where emphasis is on the development of the language user's ability to fulfil his or her own communicative needs, work is included on tasks as a central pedagogical tool. Various types of pupil-centred forms of activity have been developed in which the language learner solves a task in collaboration with other learners:

1. Problem-solving tasks, where information is to be exchanged and discussed between conversation partners in order to solve the set task. This can, for example, be (a) a puzzle exercise, where a poem, a brochure, recipe or series of pictures that have been cut into pieces are to be reassembled; (b) a information-gap exercise, where the conversation partners have to give each other certain information which is necessary in order to fill in a map, diagram or the like; or (c) a manipulation or categorisation exercise, where the course participants combine to sort, arrange in order or classify various types of information in order to compare and categorise it. Such a task can, for example, consist of sorting words for animals, types of food or clothing into various groups or categories (e.g. mammals, insects, birds); to find descriptive words for a picture; to place words or events in a scale in relation to each other, etc. It is important to underline that many exercises can contain different task elements, and that the named activities are only examples of possible types of problem-solving tasks.
2. Attitude-gap tasks, i.e. various, more reasoning types of task, where the speaker, instead of collaborating on solving a task, has instead to argue for various diametrically opposed points of view. This can, for example, be pro-et-contra debates on gene technology or child-rearing, court cases, tasks where they are to agree on a weekly programme on the basis of various prerequisites, wishes and needs.
3. Social interaction tasks, i.e. role play, improvisations and simulations. A feature shared by these types of task is that the course participants are training certain conversational situations that they might actually meet in real life, e.g. ordering food at a restaurant, looking for a job, phoning a friend, etc. Often they will have to play certain roles that enable them to practise various conversational situations where, for example, the need to use certain politeness strategies has to be taken into account.

Analyses of the language of these various types of task have unanimously shown that by carrying out such tasks language learners get a far greater opportunity to train their conversational skills than is the case in teacher-controlled teaching. The participants get more speaking time, and get the chance to train their own language, so that automatisisation of that which has been learned takes place. They can i.a. practise the use of conversation-regulating gambits, since responsibility for conversation regulation and for introducing subjects has now shifted from the teaching to the course participants themselves.

Furthermore, various types of language acts and the use of politeness strategies can be tested and automatised.

The social interaction tasks in particular make it possible to work with the entire spectrum of language acts and with various role constellations that include the training of various politeness phrases.

Finally, the task element will often mean that the course participant has his or her linguistic capacity pushed to the limits and can thus need to draw on his or her linguistic resources, e.g. via the use of communication strategies. By means of this, it is also possible to motivate the course participants to develop their language, since their personal experiences in connection with working on the tasks give them a feeling of the extent to which their oral proficiency enables them to fulfil concrete communicative needs.

Analyses of various exercises have also shown that the language of the course participants in these types of task does not contain more linguistic errors than their language in teacher-controlled interaction. It turns out that learners help and support each other, e.g. via corrections, by supplementing each other in formulations, etc.

It is important to stress that these types of tasks are only templates that can be adapted to the subjects and oral genres which the individual group of course participants need to train. As mentioned, the choice of types of activity depends to a great extent on what aspects of the oral proficiency of the course participants one wishes to strengthen. If the ability to present a subject and argue for one's points of view is emphasised, it will perhaps be a good idea to give high priority to working with various types of attitude-gap tasks. If the intention is to train the ability to cooperate on solving a problem, various types of problem-solving task ought perhaps to be included as a central element in the teaching. Work on the social interaction exercises can also be targeted to practise particular situations that the learner will need to master outside the four walls of the classroom.

Work on the vocabulary aspect

Only a negligible amount of the new words that language users come across become familiar enough for them also to be able to use them actively in oral communication. As mentioned earlier, language learners will often be forced in communicative types of exercise to stretch their linguistic resources optimally. Often their vocabulary is insufficient and they have to be encouraged to draw on their strategic competence. To constantly be able to develop their command of the spoken language it is, however, important for them also to get the opportunity to work on their vocabulary - both to learn new words and to automatise familiar words so that they are remembered and become accessible in concrete communicative situations.

Vocabulary learning takes place primarily through input, e.g. via the reading of texts. It is important that work is also carried out systematically and purposefully when learning vocabulary, e.g. by the use of tasks of the types mentioned above. Many of these exercises - manipulation and categorisation, for example - provide the opportunity to work in a focused and goal-oriented way on a particular area of vocabulary. The task element in finding, for example, pairs/unequal pairs in a word list, force the pupil to focus on the word and its meaning. The various communicative exercises can also be a means of ensuring repetition of the same vocabulary material. Work on such types of task fulfil a number of the learning criteria which language researchers now agree are a prerequisite for new words being better acquired.

Once more, it is important to emphasise that the types of task are merely 'empty' templates that in terms of themes, vocabulary and degree of difficulty can be adapted to any teaching context and a broad educational aim.

The role of pupil and teacher

It is obvious that the inclusion of these types of task will have an influence on the mutual roles and tasks of the teacher and the course participants in the actual teaching process. The course participants will be forced to take a far more active part in the learning process, which will allow them to try out the linguistic resources in more authentic communicative situations. Teacher-controlled teaching acquires a new central function, as the place where the language learner gets input, receives instructions concerning the solving of tasks and gets the necessary post-processing after the pupil-controlled work. The pupil-controlled exercises become the field where language learners work on their own developing and trying out their language. Only in linguistic interaction can learners control their own language development process. Since various types of pupil will prefer various

approaches to the teaching, the inclusion of a spectrum of task types is also an important prerequisite for best satisfying the needs and learning strategies of the individual language learner.

Literature

Albrechtsen, Dorte: Fremmedsproglig produktion - at tale. i: Grundbog i fremmedsprogspædagogik. Red af G. Kasper og J. Wagner. Kbh.; Gyldendal, 1989.

Bekendtgørelse nr. 314 af 30. april 1992. Bekendtgørelse om prøver for almen voksenuddannelse. Fagbilag: Dansk som andetsprog.

Henriksen, Birgit: Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogsundervisning. i: Grundbog i fremmedsprogspædagogik. Red af G. Kasper og J. Wagner. Kbh.; Gyldendal, 1989.

Henriksen, Birgit: Hvordan husker man ord? i: [Sprogforum, årg. 1, 1995, nr. 3, S. 45-55.](#)

Lund, Karen: Kommunikativ kompetence - hvor står vi? i: [Sprogforum, årg. 2, 1996, nr. 4, S. 7-19.](#)

Svendsen Pedersen, Michael: What does you have in your "Task" today? i: [Sprogforum, årg. 2, 1996, nr. 4, S. 20-27.](#)

Translated by John Irons

Tema: Mundtlighed



En ting ad gangen Fokus på indhold, fokus på form

Pia Zinn Ohrt Lektor,
cand.mag. Frederiksberg
Gymnasium.

Ikke alt sprog læres gennem træning af grammatiske mønstre. Ved siden af den indlæring, hvor eleven fokuserer på de sproglige former, på grammatikken, findes en indlæring, hvor eleven i stedet fokuserer på indholdet, på budskabet.

For at få alle aspekter i sprogundervisningen med, mener jeg, at det er vigtigt at dele undervisningstiden op, så både form og indhold bliver tilgodeset. Det betyder, at man må have aktiviteter, hvor eleverne skal fokusere på den sproglige korrekthed og andre, hvor eleverne skal koncentrere sig om indholdet.

Skellen mellem aktivitetstyper

Det er vigtigt at disse to typer aktiviteter ikke bliver sammenblandet. Hvis en elev f.eks. bliver opfordret til at udtrykke sine tanker om et bestemt emne og samtidig formanet om ikke at lave grammatiske fejl, kan dette nemt få en negativ virkning på resultatet. Eleven kan ikke samtidig koncentrere sig om *hvad* han vil sige og *hvordan*.

Det samme er tilfældet, når en elev skal svare på forståelsesspørgsmål med korrekte sætninger.

Derfor er det vigtigt at holde disse aktivitetstyper skarpt adskilt fra hinanden, så eleven ved, hvad man forventer af ham, og så han kan engagere sig 100% i den opgave, han har fået. Kort sagt: eleven skal vide helt præcist: "Skal jeg koncentrere mig om formen eller om indholdet? Skal jeg lave grammatik eller skal jeg øve mig på mine kommunikative færdigheder?" Virkningen af en skarp adskillelse er en frigørelse af mere energi.

I det følgende vil jeg gengive et skema, som er udarbejdet af Christopher Humphris fra sprogskolen DILIT [note 1](#) i Rom, hvor de praktiserer en opdeling af undervisningen i aktiviteter med fokus på indholdet og andre med fokus på formen.

Skemaet er opdelt i talesprog og skriftsprog. Kasserne på grå baggrund fokuserer på indholdet, mens kasserne på lys baggrund fokuserer på formen.

De 8 didaktiske aktiviteter				
	Receptive færdigheder		Produktive færdigheder	
	autentisk	analytisk	fri	kontrolleret
talesprog	autentiske lytteøvelser	analytiske lytteøvelser	fri mundtlig sprogfærd.	kontrolleret mdtl. sprogfærd.
skriftsprog	autentisk læsning	analytisk læsning	fri skr. sprogfærd.	kontrolleret skr.sprogf.

Jeg vil i det følgende give to konkrete eksempler på aktiviteter, hvor fokus er lagt på indholdet, og tre, hvor fokus er lagt på formen, fordelt over både receptivt og produktivt mundtligt sprog.

	Receptive færdigheder		Produktive færdigheder	
	autentisk	analytisk	fri	kontrolleret
talesprog	quiz 1. del Aktiv lytte- øvelse	sprogpuslespil	fri mundtlig sprogfærd. - reel	quiz 2. del - kontrol af spørgsmål quiz 3. del - sprogleg

5 eksempler på didaktiske aktiviteter

Quiz

Quizen er en række af tre aktiviteter, hvor eleverne, delt i to hold, udfordrer hinanden ved at stille spørgsmål til hinanden (formuleret og kontrolleret af dem selv) til forståelsen af en lyttetekst. De tre aktiviteter skal udføres i rækkefølge, men ikke nødvendigvis samme dag. De tre aktiviteter er:

- 1. del: Aktiv lytteøvelse (eksempel på receptivt sprog med fokus på indholdet)
- 2. del: Kontrol af spørgsmål (eksempel på produktivt sprog med fokus på formen)
- 3. del: Sprogleg (eksempel på produktivt sprog med fokus på formen)

1. del: Aktiv lytteøvelse

Eleverne lytter flere gange til en kort spontan autentisk samtale (ikke over 3 minutter) og leder efter specielle oplysninger. I quizzens 1. del er det eleverne selv, der bestemmer, hvilke oplysninger, de vil have. Aktiviteten træner forståelsen af talesprog og er med til ubevidst at styrke indlæringen af grammatik.

Første fase

Klassen skal lave en sprogleg. Klassen deles i to hold, hvert hold vælger et navn, her for nemheds skyld kaldet A og B. De to hold sætter sig i en rundkreds væk fra hinanden, så de ikke forstyrrer eller kan høre hinanden. Sproglegen går ud på at konkurrere om, hvilket hold der forstår mest af en lytteøvelse. Fremgangsmåden forklares til klassen, inden man går i gang.

Fremgangsmåde:

- Klassen lytter til båndet tre gange i træk
- Hold A og hold B udveksler hver især informationer om det, de har forstået.

De to første punkter kan gentages lige så mange gange blot ét af holdene ønsker det. Det er holdene selv, der afgør, om og hvor mange gange de vil lytte til båndet efter de tre første gange. Det er kun de første to punkter, der styres af læreren. Det er vigtigt, at eleverne er klar over, at det derefter er dem, der har styringen.

- Når holdene føler sig klar til at udfordre hinanden er første fase slut.

Anden fase

Fremgangsmåde:

- De to hold opløses, så alle kan arbejde individuelt.
- Alle skriver en række spørgsmål til indholdet i lytteøvelsen.

Det er vigtigt at gøre tre ting klart:

- spørgsmålene er individuelle: alle formulerer selv deres spørgsmål!
- den enkelte elev skal selv kende svaret på det spørgsmål, han skriver.
- de spørgsmål, som de skriver, skal stilles til det andet hold på et senere tidspunkt.

For at undgå misforståelser som at eleverne f.eks. gentager spørgsmål, som de har hørt i samtalen, er det en god idé at give et eksempel: "hvor mange personer taler?"

2. del: Kontrol af spørgsmålene

Eleverne, der er delt i to hold, diskuterer og retter grammatikken i de spørgsmål, som de har lavet ud fra lytteøvelsen (quizzens 1. del). Spørgsmålene skal stilles til det modsatte hold. Aktiviteten har til formål at styrke indlæringen af grammatiske regler.

Denne aktivitet kan foregå i en følgende lektion.

Fremgangsmåde:

- De to hold fra quizzens 1. del gendannes og sætter sig langt fra hinanden.
- Informationer til de to hold: Grammatikken i spørgsmålene skal være korrekt, ellers mister holdet 1 point.
- Begge hold får al den tid, de har behov for til at kontrollere og rette spørgsmålene.

Hvert hold retter den første elevs første spørgsmål, dernæst den anden elevs første spørgsmål og så fremdeles. Det er vigtigt, at holdet ikke retter alle spørgsmål hos den første elev, da man så risikerer ikke at have fået rettet nogen spørgsmål hos den sidste elev på holdet.

Når et af holdene mener, at de er færdige, afbrydes arbejdet på det andet hold. Afhængigt af holdenes størrelse, skal hver elev have 2 - 10 spørgsmål, så sproglegen kan vare et stykke tid, men under alle omstændigheder skal der være så mange spørgsmål, at gengangere kan smides ud.

3. del: Sprogleg

I quizzens 3. del udfordrer de to hold hinanden om hvem, der har forstået mest af lytteteksten fra 1.del. Formålet med aktiviteten er at styrke elevernes beherskelse af grammatiske regler. Det at eleverne deltager aktivt er med til at motivere indlæringen.

Denne aktivitet kan foregå i en følgende lektion.

Fremgangsmåde:

- De to hold, der her er kaldt A og B, sætter sig over for hinanden i to rækker.
- Spillets regler forklares, en mønt afgør, hvilket hold der starter.
- Hvert hold får på forhånd 10 point.

Reglerne er:

1. Hvis spørgsmålet er grammatisk forkert, mister hold A et point.
2. Hvis hold B retter fejlen/fejlene inden 1 minut, får det et point.
3. Hvis indholdet accepteres af den, der har stillet spørgsmålet, får hold B et point. Der tages ikke hensyn til svarets grammatiske korrekthed.
B1 har 1 minut til at svare i.
4. Det er tilladt at rådføre sig med de andre deltagere på ens hold.
5. Det er tilladt at lytte til båndet igen.
6. Hvis der tales andet end målsproget, mister holdet et point.

De to hold skiftes til at stille hinanden spørgsmål: A 1 stiller et spørgsmål til B1, B1 stiller et spørgsmål til A2, A2 til B2, B2 til A3 osv.

Gode råd:

Tiden og regel 6 skal overholdes strengt.

Lærerens deltagelse begrænser sig til at afgøre grammatiske spørgsmål, holde øje med tiden samt uddele eller fratrække point.

Sprogpuslespil

Eksempel på receptivt sprog med fokus på formen.

Eleverne lytter mange gange til et kort uddrag af et bånd. Opgaven går ud på at rekonstruere dialogen skriftligt og sætte den sammen som i et puslespil. Uddraget varer ca. 15 sekunder og er et uddrag af en spontan autentisk samtale, som tidligere har været brugt til lytteøvelse. Denne aktivitet har til formål at træne lytteevnen, men den fokuserer samtidig på formen, idet eleverne må overveje forskellige grammatiske valg for at udfylde teksten.

Før denne aktivitet kan laves, er det vigtigt, at eleverne har hørt hele samtalen, som uddraget er en del af. Det sikrer, at eleverne har en global forståelse af samtalen. Eleverne begrænser sig derfor ikke til at "samle ord sammen", men er i stand til at indsætte ordene i en sammenhæng. Hvis enkelte elever ikke har hørt samtalen i en tidligere lektion, er det en god idé at lade en af de andre elever give et referat af samtalen.

Uddraget er valgt således, at det altid ligger i overkanten af det, som eleverne kan høre sig til, og som de derfor kan udfylde kun ved at lytte. Eleverne motiveres derfor til at bruge deres generelle viden om sproget og tænke i grammatiske baner: når der mangler nogle ord opfordres eleverne til at tænke over, hvilke grammatiske kategorier de ord som de allerede har fundet, har og ud fra dette gætte og lave hypoteser om hvilke ordklasser, der mangler.

Fremgangsmåde:

Læreren tegner fremgangsmåden i et almindeligt puslespil på tavlen og forklarer, at eleverne skal anvende den samme strategi: skrive de ord ned spredt ud over et stort stykke papir, som de er i stand til at fange og efterhånden som de hører båndet flere gange sætte mere og mere tekst på. Eleverne skal klart frarådes at skrive de første 2-3 ord efter første lytning, de næste 2-3 ord ved anden lytning og så fremdeles.

Et eksempel på sprogpuslespil, der skal samles. [note 2](#)

G: *Dove abita?*

M: *Dunque, io sono in piazza Mazzini al numero venticinque.*

G: *Sì*

M: *E mi chiamo Pietro Morè.*

En elevs udskrift kan f.eks. se sådan ud:

Dunque

Mazzini

cinque

Sì

*Pietro Morè***1. fase:**

- Eleverne arbejder individuelt: De lytter mange gange til uddraget og forsøger at skrive det ned, som de kan opfatte.

2. fase:

- Eleverne arbejder to og to: Parvis sammenligner de deres resultat og forsøger i fællesskab at udfylde de huller, de måtte have. Ud fra deres viden om sprogets opbygning skal de forsøge at finde ud af, hvilke ordklasser, sætningsled eller fyldord, der mangler.
- Båndet afspilles et par gange igen.
- Eleverne sammenligner igen parvis. Samme par som før.
- Disse to faser gentages så mange gange, som eleverne ønsker det.
- Efter 2 - 3 sammenligninger med samme partner, skiftes partner, så hver elev får mulighed for at sammenligne sit resultat med andre resultater.

3. fase:

- På et vist tidspunkt kan eleverne ikke få udfyldt de sidste huller. Her (og først her) indtager læreren en central rolle:
- En af eleverne bliver bedt om at sige, hvor han har et problem samt fortælle, hvad han har skrevet før og efter problemet.
- Læreren skriver elevens sætning på tavlen inklusive de ord, der kommer før og efter problemet, f.eks.
dunque/ /sonin/ piazza Mazzini
/suonin/
- De andre elever opfordres til at kommentere elevens "problem" og komme med andre forslag. Alle forslag skrives op på tavlen under hinanden.
- Eleverne opfordres til at overveje sammenhængen og finde ud af, hvilke former der grammatisk kan være mulige og hvilke ikke.
- Båndet kan høres igen lige så mange gange eleverne ønsker det.
- Gennem grammatiske overvejelser ledes klassen hen til løsningen. Det er altså eleverne, der arbejder og ikke læreren, der retter.

Samme fremgangsmåde anvendes ved det næste problem. Således fortsætter fasen indtil den tid, man har afsat til aktiviteten er gået, eller til alle problemer er løst. Det gør ikke noget, hvis der ikke er tid til at løse alle problemer: Det er processen, der er vigtig, ikke produktet!

De processer, eleverne i denne aktivitet får lejlighed til at anvende, svarer til dem forskeren anvender i sit videnskabelige arbejde: han overvejer, laver hypoteser, beviser sine antagelser og overbeviser sine kolleger/kammerater.

Fri mundtlig sprogfærdighed inspireret af musik

Eksempel på produktivt sprog med fokus på indholdet.

Eleverne får en bestemt opgave og parvis eller i små grupper forsøger eleverne at kommunikere frit på målsproget. Formålet med denne aktivitet er at udvikle elevernes sprog eller rettere metasprog. Eleverne vil altid føle en afgrund mellem det, de gerne vil sige og det, de kan sige. Aktiviteter af denne type stimulerer og motiverer eleverne til at yde deres bedste i forsøg på at blive forstået.

Fremgangsmåde:**1. fase: Udvidelse af ordforråd**

- Læreren sætter noget blid baggrundsmusik på, hvis funktion er at få eleverne til at slappe af.
- Brainstorming: læreren opfordrer eleverne til at nævne nogle ord, der kan beskrive en person, både m.h.t.

udseende og karakter. Ordene skrives spredt på tavlen.

- Eleverne sættes sammen to og to og bliver bedt om at finde flere ord, som kan beskrive en person. Læreren trækker sig tilbage.
- Eleverne bytter partner og fortsætter arbejdet.
- Arbejdet stoppes, og læreren skriver nu alle forslagene op spredt ud over hele tavlen.

2. fase: To musikstykker = to personer.

Læreren har udvalgt to musikstykker, som adskiller sig markant fra hinanden. De kan indeholde forskellige musikinstrumenter, som giver anledning til at forestille sig forskellige personer eller væsener.

Instruktion til eleverne:

"I skal nu høre to stykker musik lige efter hinanden. Mens I lytter til det første, skal I forestille jer en person og beskrive og karakterisere ham eller hende: køn, alder, udseende, karakter. Det samme skal I gøre med det andet musikstykke. I kan skrive stikord ned på et stykke papir, og når musikken er slut, får I endnu et minut til at skrive færdig i."

Musikken spilles, eleverne skriver og får et ekstra minut til sidst til at notere færdig i.

Læreren spørger, hvem eleverne har forestillet sig ved det første stykke musik. De, der har forestillet sig samme person (en mand, en kvinde, en gammel mand/kvinde, en dreng/en pige), bliver sat sammen. Det sammen gentager sig med det andet stykke musik, og eleverne bliver også her sat sammen med en anden elev, der har forestillet sig den samme person.

3. fase: Fri mundtlig sprogfærdighed

Eleverne sættes sammen to og to og taler om deres personer. De to musikstykker bliver spillet igen, mens eleverne snakker. Når beskrivelsen af de to personer begynder at blive udtømt, går læreren op til tavlen og skriver: "Kender de to personer hinanden?" "Hvis ja, hvilket forhold har de til hinanden?" eller "Hvis nej, lad os sørge for at de kommer til at mødes!" og dernæst: "Opfind en historie, som handler om alle jeres fantasipersoner! God fornøjelse!"

Aktiviteten kan i en senere lektion følges op af en fri skriftlig produktion eller den kan dramatiseres.

Noter

1 DILIT-IH er en sprogskole i Rom, officielt anerkendt af det italienske undervisningsministerium. Skolen er en del af International House og har undervist i italiensk som fremmedsprog siden 1968. Skolen er kendt for sin høje kvalitet og store erfaring inden for undervisning samt for sin højt kvalificerede pædagogiske uddannelse og efteruddannelse af lærere. DILIT-IH var en af de første skoler, der anvendte en på alle områder kommunikativ sprogundervisning og metoden følges op og opdateres løbende.

2 Eksemplet er hentet fra Piero Catizone, Christopher Humphris, Luigi Micarelli: Volare 1, lektion 2, Edizioni DILIT - ALPHA&BETA, 1997

Tema: Mundtlighed



Er kommunikativ undervisning kommunikativ?

Karen Lund

Lektor, dansk som andetsprog.
Danmaks Lærerhøjskole.

I et nyligt nummer af tidsskriftet *Hispania* (1998/2) hudfletter den amerikanske andetsprogsforsker VanPatten termen *kommunikativ* eller rettere: Han hudfletter den store gruppe af lærere der efter hans mening besmykker sig med at undervise kommunikativt, desuagtet den undervisning de bedriver, efter hans mening overhovedet ikke er kommunikativ.

Der er, som han ser det, tre gennemgående fejlopfattelser:

- For det første er det en gængs opfattelse at kommunikativ undervisning alene har med *mundtlig* undervisning at gøre.
- Et andet forhold der går igen i flere lærebogsmaterialer, er at *kommunikative aktiviteter* er afslutnings- og opsamlingsaktiviteter. En gennemgående timeopbygning følger mønstret: *præsentation* af nyt stof 'øvelse' heraf 'kommunikative aktiviteter' som bygger på det præsenterede. Dvs. kommunikative aktiviteter ligger til slut og drejer sig i realiteten alene om at anvende allerede indlærte færdigheder i en kommunikativ sammenhæng. Først når eleverne har lært grundbestanddelene, må de kommunikere.
- Et tredje gennemgående træk er de aktivitetstyper der anvendes. Der er fire typer der dominerer:
 - billedbeskrivelse
 - strukturerede spørgsmål-svar
 - strukturerede rollespil
 - par-interviews

Der er ikke nødvendigvis noget galt med disse aktiviteter som sådan, men noget der går igen, er at eleverne sættes til at udføre dem alene med det formål at indøve det ordforråd og den grammatik som er blevet præsenteret og øvet forud. Der er ikke tale om at man skal spørge om noget med det formål at få nogle informationer man skal bruge til noget; man interviewer hinanden udelukkende for at praktiserere det man har lært.

Til det første punkt er det vigtigt at slå fast at kommunikativ undervisning ikke kun drejer sig om opbygning af de mundtlige færdigheder. Det at skrive er også kommunikativt. Både virkelighedens og klasserummets kommunikation involverer såvel lytte-, læse-, skrive- som taleaktiviteter. I visse tilfælde, men meget sjældent, gør vi kun én af delene - f.eks. når vi hører radio. Når vi ser en film på vores modersmål, lytter vi, men samtidig aflæser vi billeder. Er filmen udenlandsk, både lytte- og læseafkoder de fleste samtidig. Vi er vist aldrig kun skrivere, al den stund vi altid bruger megen tid på at genlæse det vi selv skriver. Lige undtaget foredraget, hvor vi er lyttere, så er vi i al mundtlig kommunikation såvel talere som lyttere, og i begge roller er vi ansvarlige for samtalen og dens udfald. Ofte involverer vi alle fire færdigheder i kommunikation. VanPatten nævner som eksempel familiens planlægning af et middagsselskab:

- man udveksler ideer (lytte, tale)
- man finder madopskrifter (læse)
- man laver indkøbslister, invitationer (skrive, læse)
- man tjekker med hinanden (tale, lytte)

Altså termen *kommunikativ* vedrører alle typer af sprogbrug - ikke blot mundtlig sprog [note 1](#).

Angående det andet punkt: *Præsentation -> øvelse -> kommunikativ aktivitet*. Hvis vi bygger vores lektioner op efter denne model, har vi samtidig vedtaget at en egentlig kommunikativ praksis ikke er særlig væsentlig for tilegnelsen af det nye sprog. Først skal man tilegne sig elementerne; så må man bruge dem. Kommunikative aktiviteter er staffage som kan være OK som motivationsskaber til sidst - for at få eleverne til endnu en gang at øve sig. Det er selvfølgelig ikke i sig selv så galt at få lejlighed til at øve det nye stof nok engang. Vi ved der skal relativt mange gentagelser til før man får automatiseret nyt stof. Så hvorfor ikke?

Det man overser, er imidlertid at dette overhovedet at blive sat i kommunikative kontekster er basalt for tilegnelsesprocessen. Det er gennem kommunikative aktiviteter selve tilegnelsen af det nye sprog sker. Ved at blive udsat for at skulle forstå og fortolke hvad andre siger eller skriver, og ved at blive udsat for at skulle formulere et indhold mundtligt eller skriftligt så en modtager kan forstå det, får man de bedste muligheder for at lære det nye sprog. Det tricker tilegnelse når man sættes i en kommunikativ sammenhæng hvor man er nødsaget til *at forhandle om betydning* [note 2](#): Som modtager beder man om forklaringer og uddybninger; som afsender bestræber man sig på at klargøre hvad man har sagt. Altså kommunikation er ikke blot målet; kommunikative aktiviteter er selve midlet hvorigennem man lærer det nye sprog. Man lærer at kommunikere ved at kommunikere. Det skal jeg senere vende tilbage til.

Mod det tredje træk, hvor kommunikative aktiviteter er reducerede til at være mere eller mindre mekanisk gentagelse og opsamling af det allerede indlærte, støder det forhold at kommunikative aktiviteter som sådan altid har et formål. Vi kommunikerer af en grund. F.eks. for at udveksle informationer om vidensforhold, om holdninger til dette og hint; for at signalere social nærhed eller afstand, eller for at afgive besked om magtrelationer gennem særlige kodninger af sproget. Ofte ligger der flere formål gemt i et enkelt udsagn. Vi taler eller skriver, lytter eller læser af en grund.

På samme måde skal kommunikative aktiviteter i klassen også være båret af enten kommunikative eller sociale formål. Hvis man på forhånd ved hvad den anden vil sige, hvorfor så overhovedet bruge tiden til at lytte; hvis man ikke skal bruge det man læser, til noget, hvorfor så bruge ressourcer på at koncentrere sig om det man læser? En undervisning hvor eleverne skriver, taler, lytter og læser uden at have noget egentligt formål hermed - bortset fra at tilfredsstille lærerens krav - er ikke kommunikativ.

Men hvorfor er det nu så vigtigt med disse kommunikative fordringer? Det er det fordi de faktorer skaber det bedste grundlag for tilegnelse af det nye sprog.

Hvorfor så det? Lad os reflektere over dem:

- Der er altid et formål med og en grund til at vi lytter, læser, taler eller skriver. Den der taler eller skriver, vil noget med det indhold der videresendes - informere, overtale, anklage, skabe god stemning osv, og den der lytter eller læser, har ligeledes en god grund til at bruge sine kognitive ressourcer herpå; det man hører eller læser, skal

bruges til noget.

Men hvad har formål med tilegnelsen af det nye sprog at gøre? Alt!!

Ifølge 90'ernes kognitive teorier lærer vi ikke noget med mindre vi har vores opmærksomhed rettet mod det der skal læres. *Opmærksomhed* og (potentielt) *bevidst fokusering* er nøglebegreber i tilegnelsesforskningen (McLaughlin 1987, Schmidt 1990, Lund 1997). Og hvornår er vi de mest aktive, opmærksomme lyttere/læsere? Det er vi når vi har en god grund til at forstå det der bliver sagt - f.eks. fordi vi skal bruge eller er interesserede i det der siges/skrives.

På den baggrund er det klart at kommunikative aktiviteter som alene træner allerede indlært stof, giver uhyre lille incitament til at lægge nogen som helst energi i f.eks. at lytte efter hvad der bliver sagt. Man ved jo på forhånd hvad den anden vil sige, så man tager sig lige et frikvarter eller bruger tiden på at huske sin egen replik. Den talende får forhåbentlig mere ud af det? Men nej. For det første er der ofte tale om en ekstra træning - altså en automatisering, hvilket som sagt ikke i sig selv er at foragte. For at kunne et sprog skal man være i besiddelse af store mængder automatiseret sprog. Der er imidlertid stort set ingen kommunikative udfordringer forbundet hermed. Der skal ikke tages nogen beslutninger om hverken hvad man overhovedet vil sige, eller hvordan man vil udtrykke det. Den talende skal ingen ressourcer bruge på at gøre sig forståelig, for den anden ved jo godt hvad man vil sige. Der skal heller ikke bruges særlig mange kognitive ressourcer på at 'fabrikere' det man vil sige, for det ligger der jo allerede som præfabrikata; altså der mangler helt sproglige udfordringer, hvor man kreativt skal arbejde på at få overbragt et nyt indhold i en form som både er forståelig og 'passende' eller adækvat. Også den talende kan således i vid udstrækning holde frikvarter.

En aktivitet som mange lærere vil nikke genkendende til, er elevfremlæggelsen. Hvad den ikke sluger af tid uden ret mange får ret meget ud af det! De der lytter, falder hen; de der taler får forhåbentlig øvet sig til gavns, men ofte læser de op af et manuskript der ligger langt fra talesproget, og sommetider også langt fra hvad de i øvrigt behersker på fremmedsproget.

Kommunikativ undervisning i Danmark?

Nå, men ét er Amerika (med VanPatten in mente). Noget helt andet er Danmark, plejer vi at hævde - ikke mindst når talen er om sprogundervisning; herhjemme ser det ganske anderledes ud. Eller gør det? Jeg tror vi med ganske få spørgsmål kan få en vis afklaring af om vores undervisning med dertil hørende materialer er kommunikativ:

- Er der en afsender som har en intention med at kommunikere? Hvilken?
- Er der et formål med den enkelte aktivitet? Hvilket?
- Er der en modtager for det der kommunikeres?
- Har modtager en eller flere gode grunde til at lytte/læse det der formidles? Hvilke(n)?

Herefter kan vi videre undersøge om de aktiviteter der foregår i klassen, giver anledning til følgende:

- Betydningsafklaringer (Stiller lytter betydningsafklarende spørgsmål? Foretager den talende reformuleringer for at præcisere det han/hun siger?)
- Gives der feed-back?
- Er deltagerne alle/begge aktive både når de taler, og når de lytter? Eller kan den enkelte frit vælge alene at være lytter - evt. tage sig en stille stund?

Et tjek af disse forhold vil bidrage til at afklare om det der foregår i vores undervisning, giver de bedste muligheder for tilegnelse af det nye sprog.

Hvis man kan se lyset i disse kommunikative krav, har man gode muligheder for at komme igang med ved få greb at gøre relativt ubrugelige hukommelsestrænende rollespil til egentlige kommunikative aktiviteter. Man indlægger et afsenderformål, således at afsender taler af en grund, og man sørger for at modtager har en god

grund til at lytte godt efter, stille uddybende og forståelsesafklarende spørgsmål. I stedet for en hoved-af-aktivitet får man herved skabt en hoved-på-aktivitet.

Kriterier for kommunikative aktiviteter

I en antologi om kommunikative aktivitetstyper (på engelsk kaldet *tasks*) opstiller Pica, Kanagy & Falodun (1993) kriterier som kan bruges til at vurdere kommunikative aktiviteter:

1. Kræver aktiviteten tovejs-kommunikation - skal begge parter bidrage for at opgaven kan løses? Dvs. har begge parter information som den anden har brug for?
2. Har parterne samme/konvergente mål?
3. Ligger der indbygget i aktiviteten at parterne skal nå frem til f.eks. én fælles løsning

Jo flere af ovenstående punkter vi kan svare ja til, desto større er mulighederne for at eleverne indgår i aktiviteter der kræver af dem at:

- de forstår det input de udsættes for
- de giver sig i kast med at betydningsafklare når der er noget de ikke forstår
- de giver feed-back på det de hører/ får feed-back på det de siger

Jo mere det er indbygget i de kommunikative aktiviteter at forståelse, afklaring og feed-back er nødvendig, desto større er mulighederne for at der sker ændringer i elevernes intersprog - det vil sige desto større er chancerne for at de tilegner sig noget mere sprog.

Birgit Henriksen nævner i sin artikel tre typer af opgaver som er velegnede i sprogundervisningen: Problemløsningsopgaver, (herunder pusleøvelser, informationskløftopgaver og manipulations- eller kategoriseringsopgaver), holdningskløftopgaver og sociale interaktionsopgaver. Hvordan svarer de så til ovenstående krav?

I problemløsningsopgaverne er der indbygget at parterne skal nå frem til én fælles løsning, og der er endvidere mulighed for at etablere en informationskløft - således at A f.eks. har nogle informationer som B har brug for og vice versa.

Holdningskløftopgaverne er straks vanskeligere, eftersom der for det første kan være mere end et bud; for det andet er der ikke automatisk indbygget et interaktionskrav. Det kender vi vældig godt: Det er ofte de samme der ytrer sig i holdningsdebatter. Alt afhænger selvfølgelig af hvilket formål eleverne har med opgaven. Man må derfor altid søge at indlægge nogle formål, decentrale organisationsformer eller andet som bevirker at alle er aktive. Det samme gælder for de sociale interaktionsopgaver, som meget let kan blive aktiviteter på autopilot, hvor ingen gider lytte, og ingen egentlig synes der er nogen grund til at tale fordi der netop ofte ikke er indlagt hverken mål eller interaktionskrav.

Gråzonerne

Mange lærere har den meget relevante indvending til de kommunikative aktiviteter at eleverne somme tider kan klare sig igennem opgaven på et halvdårligt, ukorrekt sprog. Det kan vi jo ikke lide. Problemet er at én aktivitet aldrig kan tilgode alle vores fordringer - men det skal den for så vidt heller ikke.

Der er mindst tre overordnede sproglige mål for vores undervisning:

- eleverne skal opnå at kunne tale og skrive så flydende som muligt
- de skal opnå så stor korrekthed som muligt
- de skal endelig opnå så sofistikeret, nuanceret og komplekst sprog som muligt

Lidt populært kan vi sige: Vi vil hverken det flydende forkerte eller det hakkende korrekte.

Disse tre ideale fordringer kan imidlertid sjældent fremmes via de samme aktiviteter. Aktiviteter som bidrager til at fremme flydende sprog, vil sjældent fremme korrektheden og sofistikeringsen - somme tider tvært om. Modsat kan aktiviteter der styrker udviklingen af mere sofistikeret sprog, lægge en bremse på det flydende. Det betyder så at vi må sørge for at veksle mellem aktiviteter der støtter hhv. det ene og det andet. I princippet kan man sige at man som elev kun kan én ting ad gangen. Hvis fokus i en aktivitet er på udveksling af indhold, mening eller lignende, er der mulighed for at det kan gå ud over korrektheden og kompleksiteten. Det er det som kan ske i de kommunikative aktivitetstyper hvor det centrale er at få videreformidlet et indhold. De grammatikalisierende dele af sproget, som rækkefølge, bøjningsendelser, pronominer, artikler, konjunktioner - altså stort set de lukkede ordklasser - er til tider mindre betydningsbærende eller hører til i den pragmatisk sofistikerende ende af budskabet, end f.eks. indholdsverber og substantiver. Konsekvensen er at den talende investerer hovedparten af sine kognitive ressourcer i at få det basale indhold sat på sprog med risiko for at formen lider overlast. Denne fokuseren på det kommunikative indhold kan også bevirke at der ikke sker nogen sproglig udvikling. Eleverne bliver verdensmestre i enten at undgå eller at omskrive sig ud af sproglige hurdler til mulig skade for tilegnelsen af nyt sprog.

Som Pia Zinn Ohrt skriver, er det derfor vigtigt at de kommunikative aktiviteter veksler mellem at fokusere på indhold og på form. Nogle aktiviteter er gode til at fremme den kreative sprogbrug og dermed sætte gang i bl.a. hypotesedannelser og -afprøvninger. Andre giver mulighed for at arbejde med sofistikeringsen af sproget - det er nemlig ikke nok at have forstået mere komplekst og nuanceret sprog; for at der kan ske tilegnelse, skal man tilbydes mulighed for masser af bearbejdning af det nye. Atter andre aktiviteter fremmer den nødvendige automatisering, således at man som sprogbruger gradvis opbygger et nødvendigt, stort repertoire af automatiseret sprog - på samme måde som vi har det på vores modersmål; netop heri ligger grunden til at vi overhovedet kan producere talesprog forholdsvis flydende på modersmålet. Også i den skriftlige produktion er det af afgørende vigtighed at man har automatiseret sprog; hvis man for hvert udsagn skal igennem en total syntetisering fra største til mindste sproglige element, er opgaven uløselig. Eleven der bruger alle kognitive ressourcer på syntaks og morfologi, har ikke meget overskud til de tekstlige eller stilistiske og retoriske dele af opgaven. Både for den mundtlige og den skriftlige produktion gælder det om at have *automatiserede øer* at hvile på mens man knokler med alt det andet der skal produceres.

Noget helt centralt er imidlertid at de formfokuserede aktiviteter tager afsæt i aktiviteter der er indholdsbaserede, således at anledningen til formfokuseret arbejde udspringer af de indholdsbaserede aktiviteter, og ikke mindst at fokus på form altid indgår i en funktionel sammenhæng.

Et eksempel:

I en lytteøvelse 9a i *Snak sammen* (Lone Nielsen) fortæller en person om en række genvordigheder i forbindelse med en bullen finger. Når de indholdsborne aktiviteter af forskellig art er overstået, er denne dialog en oplagt mulighed til at sætte fokus på form - her tempus. Ikke ved at stille en opgave der lyder: Noter alle de datidsformer I hører. Det bibringer ikke yderligere forståelse af tempusformernes brug på dansk. Det første spørgsmål kunne derimod være:

- Hvornår foregår denne mands genvordigheder, og hvordan ved I det egentlig?

I første omgang vil eleverne sikkert nævne forskellige adverbialle tidsangivelser (i forgårs, for tre uger siden, så en dag o.a).

Næste spørgsmål:

- Er der andre ting i det I hører, der fortæller jer hvornår det foregår?

Ved denne lytning vil eleverne fokusere på forskellige bøjninger, og de vil konstatere at såvel datid, førnutid og nutid fortæller om forhold i fortiden. Hermed er anledningen skabt til at eleverne giver sig til at reflektere over de forskellige tempusformers indflydelse på betydningen. Hvorfor bruger personen nutid her? Hvordan virker det? Hvorfor bruger han nogle steder kun før-nutid? Kunne han have brugt datid? Hvorfor/hvorfor ikke? osv.

Hvis ikke der i den formfokuserede del af undervisningen skabes en tæt relation mellem udtryksformer og deres betydning så forbliver formerne ren algebra for eleverne.

Kommunikative aktiviteter og elevautonomi

For en umiddelbar betragtning kan det forekomme at Pica m.fl.'s tre krav til den gode kommunikative aktivitet leder hen til en undervisning som ganske vist er både motiverende, kommunikationsbefordrende og dermed tilegnelsesfremmende, men som dybest set er lærerdefineret og dermed ikke rigtig levner rum for opbygning af elevautonomi. Så længe det er læreren der stiller opgaven, er det jo rigtigt. Jeg tror imidlertid at der i de kommunikative aktivitetstyper ligger nogle potentialer der peger frem mod mulighed for mere elevautonomi. Gennem arbejde med kommunikative aktiviteter får eleverne mulighed for at arbejde med udvikling af læringsstrategier; de bliver trænet i at opstille mål for de aktiviteter de er igang med, og de bliver herigennem bedre og bedre til selv at stille sig opgaver og mål. Altså bliver de rustet til at påtage sig større og større ansvar for deres egne læreprocesser. Med udgangspunkt i kommunikative aktiviteter kan man sigte på at nå frem til en egentlig projektbaseret organisering hvor eleverne selv er styrende i opstilling af såvel de overordnede mål som delmålene. I selve projektarbejdet vil den kommunikative aktivitetsorganisering danne ramme for den lange række af delmål som den enkelte eller de enkelte grupper løbende opstiller for sig selv.

Ser vi nu tilbage på f.eks. den tidligere udskældte billedbeskrivelse, de strukturerede spørgsmål-svar eller andre af de opgavetyper der her har været stillet til kritik, kan vi konkludere at det ikke er opgavetypen i sig selv der er problemet, men det er det den bliver brugt til der afgør resultatet. Inden for en projekt- og kommunikationsbaseret arbejdsramme vil dette at øve sig i at stille korrekte og adækvate spørgsmål f.eks. være et udmærket forarbejde som en gruppe kan stille sig forud for en interviewopgave ude i virkeligheden - når altså man er så heldig at andetsproget findes lige udenfor. På samme måde kan billedbeskrivelsen meget vel være relevant i en given opgavesammenhæng. Holdningskløft- og sociale interaktionsopgaver vil indgå som integrerede dele alt efter hvilket formål de tjener. Det afgørende for resultatet er om der ligger et kommunikativt 'drive' i aktiviteterne - om der overhovedet er en opgave der skal løses.

Det gælder om at finde teknikker og pædagogiske organisationsformer der kan være med til at fremme et godt, autonomt læringsmiljø; et godt læringsmiljø hvor eleverne har optimale muligheder for kreativ anvendelse af sproget til gavn for hypotesedannelser og -afprøvninger; et godt læringsmiljø hvor automatisering og sofistikering af sproget også er i højsædet, samtidig med at eleverne får mulighed for at arbejde bevidst med deres egne læringsstrategier. Her er *de kommunikative aktiviteter* for øjeblikket et af de bedre bud og et godt sted at tage fat.

Litteratur

- Lund**, Karen.: Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog. Herning, Special-pædagogisk forlag, 1997
- McLaughlin**, Barry: Theories of Second Language Learning. London, Edward Arnold, 1987.
- Nielsen**, Lone: Snak sammen. Kbh., Akademisk forlag, 1988.
- Schmidt**, Richard: The role of consciousness in second language learning. i: Applied Linguistics 11, 1990, s. 129-158.
- Pedersen**, Michael Svendsen: What does you have in your "Task" today? [Sprogforum årg. 2, 1996, nr. 4, s. 20-27.](#)
- Pica**, Teresa, Ruth Kanagy & Joseph Faloudun: Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. i: Crookes and Gass: Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice. Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- VanPatten**, Bill: Perceptions of and perspectives on the term "Communicative". i: Hispania 1998, nr. 2, s. 925-932.
- Willis**, Jane: A Framework for Task-Based Learning. Harlow, Longman, 1996

Noter

1 Eksemplerne i denne artikel sigter dog ofte til tale/lytte-aktiviteter, temaet for dette nummer af Sprogforum

taget i betragtning.

2 svarende til det engelske ,negotiation of meaning'

Theme: Command of the Spoken Language



Is communicative teaching communicative?

Karen Lund

Lecturer in Danish as a second language, Royal Danish School of Educational Studies.

In a recent number of the journal *Hispania* (1998/2), the American second language researcher VanPatten pours scorn on the term 'communicative', or rather - he pours scorn on the large group of teachers who, in his opinion, pride themselves on their communicative teaching, despite the fact that the teaching they are involved in has nothing to do with communicative teaching whatsoever.

There are, as he sees it, three recurring misconceptions:

- firstly, it is a common conception that communicative teaching only has to do with oral proficiency.
- secondly, many teaching systems frequently give the impression that communicative tasks are only concluding or summing-up tasks. A typical lesson follows the pattern: presentation of new material, 'practice of the same', communicative tasks based on the material presented, i.e. communicative tasks come last and in reality are only interested in using already learned skills in a communicative context. Only when the students have learned the basic components are they allowed to communicate.
- thirdly, there are typical types of tasks used. The four predominant ones are: + description of illustration, + structured question-answer, + structured role play, + interviews in pairs.

There is not necessarily anything wrong with these tasks as such, but a recurring feature is that the students are asked to carry them out with the sole purpose of practising the vocabulary and the grammar which has been presented and practised in advance. It is not a question of asking for something with the purpose of gaining certain information that can be used for something - students interview each other solely in order to practise what they have learned.

Concerning the first point, it is important to make it quite clear that communicative teaching is not simply a question of building up oral skills. Writing is also communicative. The communication of both reality and the classroom involves listening, reading and writing tasks as well as speaking tasks. In certain cases, though extremely rarely, do we only make use of one of these tasks, e.g. when we listen to the radio. When we see a film in our own language we listen, but we also take in images. If the film is in another language, most of us decode by listening and reading at the same time. We are probably never exclusively writers, whenever we

spend a lot of time rereading what we ourselves are writing. Apart from lectures, where we are listeners, we are both speakers and listeners in all forms of oral communication - and in both roles we are responsible for the conversation and its outcome. VanPatten takes as an example the family as it plans a dinner party:

- ideas are exchanged (listening, speaking)
- recipes are found (reading)
- shopping lists are made and invitations are written (writing, reading)

In other words, the term 'communicative' has to do with all types of language use - not just the spoken language. [note 1](#)

Concerning the second point - presentation → practice → communicative activity. If we use this model for our lessons, we have at the same time approved the idea that a real communicative practice is not particularly important for the acquisition of a new language. One first has to learn the elements before one can use them. Communicative tasks are trappings that can be OK as motivators at the end of a lesson - to get the students to practise yet one more time. Naturally, it is not an entirely bad idea to get the opportunity of practising new material once more. We know that a relatively high number of repetitions are necessary for new material to be automatised. So why not?

What is being overlooked, however, is that placing things at all in a communicative context is basic for the acquisition process. It is via communicative tasks that the actual acquisition of the new language takes place. By being exposed to having to understand and interpret what other people say and write and by being exposed to having to formulate a content orally or in writing so that a receiver can understand it one has the best opportunities for learning the new language. Acquisition is triggered when one is placed in a communicative context where one is obliged to negotiate meaning. As a receiver, one asks for explanations and more detailed information; as a sender one tries to clarify what one has said. In other words, communication is not just the end - communicative tasks are the actual means whereby one learns the new language. One learns to communicate by communicating. I will return to this later.

Against the third point, where communicative tasks are reduced to being more or less mechanical repetition and summing-up of that which has already been learned, it can be argued that communicative tasks always have a purpose. We communicate for a reason, e.g. to exchange information about a state of knowledge, about attitudes on this or that, to signal social proximity or distance, or to pass on information about power relations via special encodings of language. There are often various purposes concealed in a single utterance. We speak or write, listen or read for a reason.

In the same way, communicative tasks in the classroom must also be borne by either communicative or social purposes. If one knows in advance what the other person is going to say, why spend any time listening; if one does not intend to make use of what one reads, why bother to use resources concentrating on what one is reading? Teaching where the students write, speak, listen and read without having any real purpose for doing so - apart from satisfying the demands of the teacher - are not communicative!

Why though are these communicative requirements so important? It is because these factors create the best foundation for the acquisition of the new language.

How come? Let us think about them: There is always a purpose and a reason for our listening, reading, speaking or writing. The person who speaks or writes wants something to happen with the content that is being passed on - to inform, persuade, accuse, create a good atmosphere, etc., and the person who listens or reads also has a good reason for using his cognitive resources on it - that which one hears or reads is to be used for something.

But what does purpose have to do with the acquisition of the new language? Everything!!

According to the cognitive theories of the 90s, we do not learn anything unless our attention is directed towards that which is to be learned. Attention and (potentially) conscious focusing are key concepts in acquisition research (McLaughlin 1987, Schmidt 1990, Lund 1997). And when are we most active, attentive

listeners/readers? It is when we have good reason to understand what is being said, e.g. because we are going to use or are interested in what is being said/written.

Against this background it is clear that communicative tasks which only train material already learned give precious little incentive to invest any energy whatsoever in, for example, listening to what is being said. One knows in advance what the other person is going to say, so you can take a catnap or pass the time remembering what one's reply is going to be. The person speaking hopefully gets more out of it? Oh, no. Firstly, it is often a question of extra training - i.e. automatising, which in itself is not, of course, to be disdained. In order to master a language one has to possess a considerable amount of automatised language. There are, however, practically no communicative challenges connected with this. No decisions have to be taken about what one wants to say at all, or about how one wants to express it. The speaker does not have to use any resources on making himself understandable, since the other person knows in advance what he wants to say. Nor is it necessary to use all that many cognitive resources on 'fabricating' what one wants to say, since everything is already prefabricated. So there is a complete lack of linguistic challenges where one has to work creatively to convey a new content in a form which is both understandable and 'suitable' or adequate. So the speaker can catnap to a certain extent as well.

An activity which many teachers will nod in recognition of is student presentation. What a tremendous amount of time it consumes without many people getting very much out of it! Those who listen doze off, those speaking hopefully benefit from practising, but often they read from a manuscript that is far-removed from the spoken language, and sometimes which is also far-removed from what they otherwise master in the foreign language.

Communicative teaching in Denmark?

Well, one thing is America (with VanPatten in mind). Denmark is quite another kettle of fish, we often claim - not least when the subject is language teaching - things are quite different here. Or are they? I think it is possible with the aid of quite few questions to gain some clarity as to whether our teaching and the materials used are communicate:

- Is there a sender who has a communicative purpose? What purpose?
- Does the individual activity have a purpose? What purpose?
- Is there a receiver for what is being communicated?
- Does the receiver have one or more good reasons for listening/reading that which is being communicated? What reason(s)?

After this we can investigate whether the tasks taking place in the classroom give rise to the following:

- Clarifications of meaning (Does the listener put clarifying questions? Does the speaker reformulate himself in order to make more precise what he wants to say?)
- Is there feedback?
- Are both/all the participants active when they speak and when they listen? Or can the individual freely choose only to be a listener - or possibly to take forty winks?

Checking these conditions will help clarify whether that which takes place in our teaching creates the best opportunities for the acquisition of the new language.

If one can see the light in these communicative demands, one has every chance of grasping how to make relatively unusable memory-training role plays into real communicative tasks. One introduces a sender purpose, so that the sender speaks for a reason, and makes sure that the receiver has a good reason for listening carefully, for asking questions that provide more detail or understanding. Instead of a head-less activity one can thus create a head-on activity.

Criteria for communicative tasks

In an anthology on types of communicative tasks, Pica, Kanagy & Falodun (1993) set up criteria that can be used to assess communicative tasks:

1. Does the task call for two-way communication - must both parties be involved for a solution to be found, i.e. do both parties have information that the other person needs?
2. Do the parties have the same/convergent goal?
3. Is it built into the task that the parties are to reach one common solution?

The more of the above points it is possible to answer yes to, the greater the chance that the students are involved in activities which demand from them that:

- they understand the input to which they are exposed
- they set about clarifying any meanings about which they feel unsure
- they give feedback on what they hear/get feedback on what they say.

The more it is built into the communicative tasks that understanding, clarification and feedback are necessary, the greater the chance that changes will take place in the students' interlanguage, i.e. the greater the chance that they will acquire more language.

In her article, Birgit Henriksen mentions three types of tasks that are well-suited to language teaching: problem-solving tasks (including puzzles, information-gap tasks and manipulation or categorising tasks), attitude-gap tasks and social interaction tasks. How do they correspond to the above demands?

It is built into the problem-solving tasks that the parties are to reach one common solution. There is also the possibility of establishing an information gap, e.g. so that A has some information which B needs, and vice versa.

Attitude-gap tasks are immediately more difficult, since they firstly can contain more than one message, secondly because there is not a built-in interaction requirement. We know this all too well - it is always the same people who speak in attitude debates. Everything of course depends on what purpose the student has with the task. So one must always make sure to insert certain purposes, decentralised forms of organisation, or something else that ensures that everyone is active. The same applies to the social interaction tasks, which can very easily become tasks using an automatic pilot, where no one bothers to listen and no one really feels there is any reason to speak because there is no built-in aim or interaction requirement.

Grey zones

Many teachers make the highly relevant objection to communicative tasks that the students can sometimes get through the task using sloppy, half-correct language. That we do not like. The problem is that one task can never fulfil all our demands - but then, it does not have to, either.

There are at least three overall linguistic aims for our teaching:

- the students are to attain the ability to speak and write as fluently as possible
- they are to attain as high a degree of correctness as possible
- finally, they are to attain as sophisticated, subtle and complex language as possible.

To be less high-brow: We're not interested in fluent howlers or halting perfection.

These three ideal requirements can, however, seldom be promoted using the same tasks. Tasks which assist fluency will seldom promote correctness and sophistication - sometimes the very opposite. Conversely, tasks which strengthen the development of a more sophisticated language hold back fluency. This means that we have to vary tasks that support various skills. In principle, one could say that as a student one can only do one thing at a time. If the focus of a task is on the exchange of content, meaning or the like, there is a possibility that it may be at the expense of correctness and complexity. This is what can happen in types of communicative tasks where

the central thing is to pass on a content. The grammaticising part of language, such as word order, inflections, pronouns, articles, conjunctions - i.e. practically all the close word classes - sometimes convey less meaning or belong more to the pragmatically sophisticated end of the message than, say, content verbs and nouns. The consequence of this is that the speaker invests the main part of his cognitive resources in getting the basic content formulated in language, with the risk of the form suffering. This focusing on the communicative content can also result in no linguistic development taking place. The students become past masters at either avoiding or paraphrasing their way out of linguistic hurdles, possibly damaging in the process their chances of acquiring new language.

As Pia Zinn Ohrt writes, it is therefore important that communicative tasks alternately focus on content and on form. Certain tasks are good at promoting creative language use and thereby encouraging the formation and trying out of hypotheses. Others allow work to take place on making the learner's language more sophisticated - for it is not enough to have understood more complex and subtle language - if acquisition is to take place, one has to be given the opportunity to process the new material a great deal. Again, other activities may help promote the necessary automation, enabling one as a language learner to gradually build up a sufficient, large repertoire of automatised language - in the same way as we do in our native language, for it is precisely thus that we are at all able to produce spoken language relatively fluently in the native language. In written production, too, it is of vital importance that one has automatised language. If one has to go through a complete synthetisation of every linguistic element, from the biggest to the smallest, for each utterance, the task is insoluble. The student who uses all his cognitive resources on syntax and morphology has very little left in reserve for the textual, the stylistic and the rhetorical part of the task. For both oral and written production it is a question of having automatised islands on which to rest while one works away at all the other things that are to be produced.

It is, however, of central importance that the form-focused tasks begin with tasks that are based on content, so that the incentive for form-focused work springs from content-based tasks - not least that the focus on form is always included in a functional context.

An example:

In a listening exercise, 9a in 'Talk Together!' (Lone Nielsen) a person talks about a series of trials and tribulations in connection with a swollen finger. When the content-borne tasks of various types have been completed, this dialogue offers an obvious chance for focusing on form - here tense. Not by creating a task: Note down all the past tenses you hear. This does not bring about any further understanding of the use of tenses in Danish. The first question, on the other hand, could be:

When do this man's trials and tribulations take place, and how do you really know that?

To begin with, the students will probably mention various adverbial time markers (the day before yesterday, three weeks ago, on such and such a day, etc.). Next question:

Are there other things in what you hear that tell you when things happen?

By listening in this way, the students will focus on various inflections and will be able to confirm that past tense, present perfect tense and present tense tell us something about conditions that apply in past time. This will have created the incentive for thinking about the influence of the various tenses on meaning. Why is the person using the present tense here? What effect does it have? Why does he sometimes only use the present perfect tense? Could he have used the past tense? Why/Why not? Etc.

If a close relationship between forms of expression and their meaning is not created in the form-focused part of teaching, the forms will remain pure algebra for the students.

Communicative tasks and student autonomy

At first sight, it might seem that Pica et al.'s three requirements for good communicative tasks leads to teaching that is admittedly motivating, communication-promoting and thereby acquisition-furthering but which, fundamentally, is teacher-defined and which therefore does not grant any space for the building up of student

autonomy. As long as it is the teacher who defines the task, that is true. However, I believe that there is potential

in the various types of tasks for possible greater student autonomy. By working with communicative tasks students get the chance to work on the development of learning strategies - they become trained in setting goals for the tasks in which they are engaged and thereby they become better and better at setting up their own tasks and goals. In other words, they become better equipped to assume ever greater responsibility for their own learning processes. Using communicative tasks as a point of departure, one can aim at achieving a real project-based organisation where the students themselves control the setting up of both the overall aims and the subsidiary objectives. In actual project work the communicative organisation of tasks will form the framework of a whole series of subsidiary objectives which the individual or which individual groups will set up for themselves on an ongoing basis.

If we now look back at, for example, the formerly scorned description of a picture, the structured question-answer or other types of tasks that have been exposed to much criticism, we can conclude that it is not the type of task as such which is problem but that which it has been used for that decides the result. Within a work framework based on projects and communication, practising asking correct and adequate questions will, for example, be excellent preparatory work for a group, before it carries out an interviewing task in reality - that is if one is fortunate enough to have the second language right on one's doorstep. In the same way, the description of a picture can quite possibly be relevant in a given task context. Attitude-gap and social interaction tasks will be included as integral parts, according to the purpose they serve. The crucial thing for the result is whether there is a communicative drive in the tasks - whether there really is a task to be solved.

It is a question of finding techniques and pedagogical forms of organisation that can help promote a good, autonomous learning environment, a good learning environment where students have optimal opportunities for a creative use of language that will benefit their formation and testing of hypotheses, a good learning environment where automation and increased sophistication of language are given pride of place whilst students are given the chance of working consciously with their own learning strategies. At the moment, communicative tasks are one of the better offers available - and a good place to get started.

Litteratur

Lund, Karen.: Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog. Herning, Special-pædagogisk forlag, 1997

McLaughlin, Barry: Theories of Second Language Learning. London, Edward Arnold, 1987.

Nielsen, Lone: Snak sammen. Kbh., Akademisk forlag, 1988.

Schmidt, Richard: The role of consciousness in second language learning. i: Applied Linguistics 11, 1990, s. 129-158.

Pedersen, Michael Svendsen: What does you have in your "Task" today? [Sprogforum årg. 2, 1996, nr. 4, s. 20-27.](#)

Pica, Teresa, Ruth Kanagy & Joseph Faloudun: Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. i: Crookes and Gass: Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice. Clevedon, Multilingual Matters, 1993.

VanPatten, Bill: Perceptions of and perspectives on the term "Communicative". i: Hispania 1998, nr. 2, s. 925-932.

Willis, Jane: A Framework for Task-Based Learning. Harlow, Longman, 1996

Notes

1 The examples in this article often refer to speaking/listening tasks, since the theme of this number of Sprogforum focuses on these aspects of language learning.

Translated by John Irons

Tema: Mundtlighed

En metode til sprogstimulering af tosprogede børn

Beata Engels Andersson

Pædagogisk konsulent for tosprogede børn, Ishøj.

Vibeke Chae Ellekilde

Pædagogisk konsulent, Indre Nørrebro Bydel.

Tosprogede børn er børn, der taler mindst to sprog. Når børnene bor i Danmark er et af disse sprog som regel dansk. Det andet sprog kan f.eks. være tyrkisk eller bosnisk - dette sprog er barnets modersmål, barnets første sprog, som barnet lærer i hjemmet. Barnets andetsprog - dansk, vil det tosprogede barn lære i kontakt med det danske samfund, f.eks. i børnehave eller ved skolestart.

I Ishøj kommune har samtlige tosprogede børn med ganske få undtagelser siden midten af 80'erne gået enten i pædagogisk legestue eller i børnehave før skolestart. Alligevel oplevede vi, at mange af børnene havde et meget ringe udviklet dansk ved børnehaveklassens start. Flere af børnene havde heller ikke et alderssvarende udviklet modersmål. Vi måtte derfor erkende, at det ikke var nok for et tosproget barn at gå i børnehave - der måtte en særlig tilrettelagt sprogstimulering til. Sprog 'smitter' ikke nødvendigvis ved personlig kontakt.

Folketinget har vedtaget en tilføjelse til Folkeskoleloven (§ 4a), som pr. 1. aug. 1999 forpligter alle landets kommuner til at iværksætte et gratis sprogstimulerende tilbud til de tosprogede børn fra 4 års alderen, der måtte have behov herfor. I arbejdet med at udarbejde en handleplan for førskoleområdet for de tosprogede børn fandt vi på et studiebesøg til et indvandrertæt område i Malmø i Sverige en metode ved navn *Total Physical Response*, også kaldet TPR. Metoden er videreudviklet i Sverige af sprogpædagog Marie-Louise Nyberg til brug ved sprogstimulering af tosprogede børn; den stammer oprindeligt fra fremmedsprogsundervisningen af voksne i USA med amerikaneren James Asher som ophavsmand.

Målet for vores arbejde med de tosprogede børn var at udvikle deres andetsprog dansk. Samtidig ønskede vi at styrke børnenes førstesprogsudvikling.

Det helt specielle med TPR-metoden er, at eleven lige fra start er aktiv i sprogindlæringen. Forenklet sagt viser barnet med sine handlinger - at det forstår. TPR kan frit oversættes til "at svare med kroppen". Når barnet efter

en periode har selvtillid og tryghed nok til at tale, kommer det mundtlige udtryk automatisk. Dette står i modsætning til det, der sædvanligvis sker i mange sprogstimulerende aktiviteter, hvor barnet fra start bliver opfordret til at reproducere den voksnes tale. Barnet gentager igen og igen, ofte uden at forstå det, det siger. Talen er mekanisk udenadslære, hvor indholdssiden ikke er med. Først senere opdages det, at barnet ikke kan handle med de lærte gloser.

TPR-metoden er udviklet med den viden, at barnet ser, lytter, afkoder - handler - og så bruger sproget. Man bruger bl.a. de såkaldte sprogpøser, som kan indeholde alle typer af genstande alt efter hvilken type arbejdsområde, man er i gang med. Sprogposerne bruges for at gøre sproget levende, konkret og tredimensionalt for barnet. De ting der bruges, er nøje udvalgt i forhold til barnets udviklingstrin på andetsproget, samt i forhold til hvad der konkret skal arbejdes med den dag.

En TPR-pose kan indeholde de ting, som er de betydningsbærende elementer i en historie, en sang eller et emne. Disse ting indgår i arbejdet eller rettere sagt i den leg, som barnet deltager i (se bilag).

Sprogstimulering efter TPR- metoden består af afgrænsede øvelser på max. 20 minutter om dagen i grupper på 4-5 børn. Stimuleringen skal helst foregå 5 gange ugentlig; kontinuiteten er vigtig.

Metoden appellerer til barnets sanser: høre-, lugte- og ikke mindst syns- og følesansen.

Grundstoffet i metoden er fortællingen, eventyret, sangen eller den fælles oplevelse. Vi vil i det følgende beskrive, hvorledes *fortællingen* får den centrale placering for barnets sprogindlæring.

Når en gruppe tosprogede børn får fortalt en historie, opnår vi:

- at de får en fælles oplevelse.
- at de kan opleve nye situationer i forskellige miljøer, således at de udvikler både deres verdensbillede samt deres evne for empati og fantasi.
- at de får en model for deres egne fortællinger.
- at de udvider deres ordforråd, således at de bliver bedre til selv at fortælle. Desuden får de mulighed for at vælge mere adækvate udtryk, hvorved de kan udtrykke sig mere præcist og dermed også blive bedre forstået af andre.

Barnets egne fortællerevner styrkes ved:

- at en voksen fortæller og læser for barnet.
- at det er en fast rutine, at man hver dag fortæller eller læser.
- at historier og eventyr udvælges omhyggeligt, samt at den voksne er særlig opmærksom på børnenes specielle interesser.
- at indholdet skal være meningsfyldt og forudsigeligt, desuden skal det kunne knytte an til noget i barnets virkelighed.
- at barnet får fortalt både på sit første og andetsprog.
- at barnet kan give ekspressivt udtryk for sin oplevelse af fortællingen, ikke nødvendigvis gennem egne ord, men også gennem drama og billedkunst.
- at der gives plads til, at vi lytter til barnets fortællen.
- at barnets fortællen udgør en nødvendig del af en større sammenhæng.

For det tosprogede barn er det vigtigt, at fortællingerne også fortælles på modersmålet således:

- at barnet styrker sit modersmål
- at barnet får mulighed for identifikation med sin egen kultur både i og uden for hjemmet.
- at barnet oplever, at beslægtede fortællinger findes på mange forskellige sprog.
- at udvalgte nordiske fortællinger findes oversat til flere indvandrersprog.
- at der er fortællinger på sprog, som kun barnets familiemedlemmer eller den tosprogede pædagog eller lærer kan fortælle/læse.

Forforståelse og efterbearbejdning

Det er vigtigt, at pædagogen har gjort sit forarbejde med at observere børnene og iagttage, hvor og hvornår de signalerer, at de mangler sproglige udtryk for handlinger og behov. Man skal give børnene de ord, de på det aktuelle tidspunkt har brug for. Det er dette, der skal være udgangspunktet for sproglegene. Udgangspunktet kan også være pædagogens viden om, hvad barnet i fremtiden skal deltage i eller opleve (institutionens pædagogiske planlægning - årstiderne - skolestart - osv.).

Efterfølgende er det vigtigt at observere, hvordan barnet indgår i det sociale samvær, og hvordan det udnytter sin sproglige kunnen, dels for at sikre sig at barnet udvikler sin sproglige kompetence, dels for at bygge ovenpå i den fortsatte sproglige stimulation.

Disse iagttagelser gøres i alle de øvrige daglige sammenhænge: ved leg, ved historielæsning, ved kreative aktiviteter, ved spisesituationer, o.s.v. Ifølge vores erfaringer er det tydeligt, at de tosprogede børn udviser en mere aktiv lytning, samt indgår i institutionens aktiviteter og leg på en mere aktiv og deltagende form. Før var de enten passive, legede alene eller ved siden af de andre børn.

Materialer

Som et centralt værktøj bruger vi de omtalte sprogposer. Det kan være en eventyrpose, en sangpose eller en begrebspose.

Stofposerne er i forskellige størrelser, materialer og smukke mønstre. Der er ikke to poser, der er ens. I poserne ligger de figurer og ting, som er centrale i eventyret eller de begreber og ord, som pædagogen ønsker at træne med børnene. Børnene oplever, at posen er fyldt med hemmeligheder og bliver magisk og spændende. Børn elsker overraskelser. Materialet i posen kan være alt muligt: eventyrfigurer, legetøj, hverdagsting, naturmaterialer - kun fantasien sætter grænser.

Derudover indgår et lille tøjdyr, som bruges til at gøre legen sjov. Børnene identificerer sig ofte med det lille tøjdyr, som tit gør tingene forkert eller skal have forklaret legen eller aktiviteten af børnene - dermed bliver det legalt at tage fejl, eller ikke helt at forstå. Vi bruger naturligvis også billedbøger, mange smålege, og specielt bruger vi mange varianter af 'kimsleg' (se bilag pkt. 5).

Det er ligeledes vigtigt, at materialer, der bruges i sproglegene, også er til rådighed i en eller anden form i institutionen, så børnene kan lege videre med dem.

Endelig er det også af stor betydning at inddrage materialer fra børnenes egen kultur; det signalerer både respekt og interesse for børnene og styrker deres selvtillid og stolthed over egne rødder.

Miljø

I vores sprogarbejde i mange forskellige institutioner har vi naturligvis også overvejet, hvilken betydning miljøet omkring sprogstimuleringen har. Det er vigtigt, at der kan arbejdes et roligt og uforstyrret sted. Et sprogrum, hvor der kan være de materialer, der skal bruges i sproglegene: poser med materialer, bog- og billedmaterialer, spil m.m. er ideelt, men det er ikke en betingelse - mindre fine faciliteter kan også fungere - for desværre er pladsforholdene og mulighederne i danske institutioner ikke altid de bedste. Det vigtigste er naturligvis, at der er mulighed for, at børnene får sansemæssige og spændende oplevelser, som sproget kan udvikle sig af.

Sprogstimulering er også at gå på opdagelse i forskellige autentiske miljøer, f.eks. i naturen, nærmiljøet, på legepladsen. Barnets oplevelser fra de autentiske miljøer er vigtige at inddrage i det sprogstimulerende arbejde.

Pædagogen/læreren

TPR - metoden er en voksenstyret aktivitet, som kræver, at pædagogen skal være godt forberedt. Pædagogen skal kende den aktuelle børnegrupes behov og niveau. Den kræver en omhyggelig planlægning af de materialer, der skal indgå i sprogstimuleringen; de skal være udvalgt og tilvejebragt før sproglegene går igang. Men allervigtigst er det nok, at pædagogen er engageret, - og har et ,glimt i øjet'. Det betyder utrolig meget, at oplevelsen er sjov og spændende.

I TPR- metoden mener vi at have fundet en model, som egner sig til undervisning af førskolebørn. Førskolebørn kan ikke undervises efter gængse undervisningsmetoder beregnet til ældre børn. Det forhindrer de selv effektivt ved, at de ganske enkelt ikke sidder stille ret mange minutter ad gangen.

TPR- metoden skal anvendes som en leg, hvor barnet hele tiden har en aktiv rolle. Fra forskningen ved vi, at historiefortællingen igennem menneskehedens historie har været en vigtig nøgle til udvikling af både selvforståelse og omverdensforståelse på de helt tidlige udviklingstrin.

Når det lykkes, ses det i børnenes glade øjne. Man kan være sikker på, at de er med og lærer en masse.

Litteratur

Nyberg, Marie-Louise: Den Magiske Sprogpose. Dansk udgave ved Beata Engels Andersson og Vibeke Chae Ellekilde. Kbh.; Haase, 1998. (Haases Pædagogiske skrifter)

Løken, Aud: Språkstimulering med flerspråklige barn. Oslo; Ad Notam Gyldendal, 1995.

Løntoft, Jette og Kirsten Raal: Fra fil til elefant. Herning; Specialpædagogisk Forlag, 1998.

Vejledning om sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn. Folkeskolelovens § 4a.

Undervisningsministeriet og Socialministeriet, 1997.

UFE NYT. Fagtidsskrift. Undervisere for tosprogede elever.

Bilag : TPR- metoden brugt på en historie

Eventyret om den lille bitte kone. Af Elsa Beskow.

1. Præsentation af historiens figurer. Børnene undersøger figurerne.
2. Pædagogen fortæller historien - som et lille teater - med figurerne.
3. Pædagogen fortæller historien igen. Børnene agerer med figurerne.
4. Figurerne lægges på gulvet, børnene peger på eller siger, hvad de forskellige figurer hedder, f.eks. en kone, en stol, en kat. En og et betones.
5. Kimsleg med figurerne. En ting gemmes af et barn eller af tøjdyret, de andre børn skal gætte, hvad der mangler. Pædagogen kan evt. hjælpe ved at sige: Det der mangler begynder med....(lyd), er rødt (hvis børnene kender farverne) eller bruges til at.....
6. Børnene lægger på skift en bestemt ting i kurven /posen: "Læg katten i kurven".
7. Pædagogen spørger: "Hvor ligger katten?" osv.
8. Pædagogen instruerer børnene. "Kan du stille katten på bordet, under bordet, på hylden, bagved mig" osv.
9. Et af børnene fortæller historien samtidig med, at det agerer med figurerne. Pædagogen understøtter sprogligt.
10. Børnene låner figurerne og fortæller historien for sig selv eller to og to sammen.

Aktiviteterne kan ændres, udelades og andre kan inddrages, alt efter børnenes niveau samt deres motivation og koncentration den pågældende dag.

Tema: Mundtlighed



"Mit hoved er helt fuldt af engelsk"

Johanne Breuning
Lærer. Ekstern konsulent,
Integrationsprojektet, Undervisningsministeriet.

I Hirtshals kommune er det nu på tolvte år et led i engelskundervisningen, at den i 4., 6. og 8. klasse i en uge foregår i *English House* under ledelse af en engelsk født og uddannet lærer. I de seneste 9 år har Cheryl Strike forestået undervisningen i huset.

Med 6. a. i English House

Det er sidst på skoledagen, men motivation og iver er stadig høj hos de 18 elever fra 6. klasse, der i denne uge besøger English House i Hirtshals. De har i løbet af dagen været i gang med rebusopgaver i sammensatte ord, lyttet aktivt til en spændende rumhistorie, haft ordforrådslege i par og i fællesskab. I pauserne har de gruppevis taget spil og engelske blade frem, eller brugt husets to ,oldtids'-computere. Nu repeteres reglerne til legen *Captain's coming*, en gruppeleg, hvor først læreren og senere evt. en elev er kaptajn og giver kommando til bevægelser, som gruppen hurtigst muligt skal følge. Den der agerer forkert eller sidst, går ud af legen. Eleverne husker reglerne flot fra besøget i 4. klasse, og de er helt koncentreret om at udføre kommandoerne.

"Please, once again, plea.....se!" Martin og Steffen fra 6. klasse lægger sig på knæ foran engelske Cheryl Strike for at få hendes "ja" til en ny omgang af legen. Det er nok typisk dansk kultur, at man ikke kan tro, at en opfordring til at bruge ordet please kan opfattes som andet end en joke! Jo, der er mange ting at lære om engelsk omgangsform og sprogbrug, selv om der bliver talt ret flot og naturligt engelsk allerede i løbet af den første dag.

6. klasse fortsætter i det engelske hus i morgen og resten af ugen. Hver dag fire-fem timer med samtaler, dramatiseringer, spil, madlavning, musik og indføring i engelske kulturmønstre og vaner. I morgen starter et *Story-line* forløb med rumfigurer. Først fremstilles en fælles dukke, og et fælles univers for historien opbygges. Derefter laver eleverne hver en figur og giver den identitet og liv, blandt andet ved gensidige TV-interview.

Fredag er klassens engelsklærer med i undervisningen hele dagen for at få indblik i det, klassen har lavet. Hun kan så følge op i den fremtidige undervisning. Læreren får ofte øjnene op for nye sider af elevernes formåen ved dette besøg, fortæller Cheryl Strike, netop fordi der i English House trækkes på nye sider af den sproglige kompetence. Det var interessant at iagttage, at der i løbet af et par timer på førstedagen af forløbet, både af elever og lærere, blev anvendt mange forskellige strategier for at holde kommunikationen i gang og få sine

budskaber igennem: Der blev tegnet i luften, der blev omskrevet med kendt ordforråd, der blev direkte oversat fra dansk, der blev appelleret til lærer og kammerater osv. osv.

Da 6. klasse er på vej ud af døren, hører jeg Line sige til Mette: "Det er mærkeligt, det er li'som mit hoved er helt fuldt af engelsk."

Samtale med Cheryl Strike

"Det er en meget stor fordel, at jeg nu har eleverne i tre perioder. Jeg lærer dem efterhånden at kende, husker klassens niveau og en del navne, og eleverne kender mig og huset. Men der er brug for megen variation, når de har engelsk hele dagen i fem dage. Alle sanser skal i brug, og aktiviteterne skal helst opleves meningsfulde for eleverne."

"Programmet for 4. klasserne er meget struktureret og enkelt og i ret høj grad lærerstyret. Det er krævende, og jeg gør megen brug af min oprindelige uddannelse i billedkunst, musik og dramaundervisning."

"I 6. klasse er der større muligheder for en interaktiv undervisning og en yderligere udvidelse af ordforråd. Men både 4. og 6. klassetrin er undervisningen udelukkende mundtlig. Det er kommunikationen, der er det væsentlige. Det lykkes mig i reglen at give eleverne det indtryk, at jeg kun taler engelsk!"

"I 8. klasse har jeg fire engelske 'gæstelærere' med i ugens undervisning. Det er lidt ældre engelske elever, der får rejsen betalt af Hirtshals kommune og er indkvarteret hjemme hos danske elever. Englænderne fungerer som gruppeledere og sekretærer for de danske elever. De engelske elever har ikke prøvet den slags før, men er hurtigt med på ideen. Det er en stor succes. Usikkerhed over for opgaven og generthed forsvinder i løbet af den første dag, og udbyttet er stort for begge parter. De engelske elever lærer mindst lige så meget som de danske elever. Nok ikke sprogligt, men om dansk skole, levevis og kultur."

"I starten trak jeg mest på de erfaringer, som min forgænger havde bygget op. English House startede egentlig som en aktivitet i Hirtshals kommunes sommerskole, som et tilbud i sommerferien om en uges engelskkursus uden bøger: 'Engelsk for sjov'. Eleverne var så begejstrede for formen, at de henvendte sig til skoledirektøren med opfordring til, at modellen blev

indbygget i den sædvanlige undervisning. Det lykkedes i 1985. Først i lokaler på byens vandrerhjem og kun for 5. klasserne og nu i et mindre parcelhus ved en af kommunens skoler for tre årgange."

"Der er 8-10 klasser på hver af de tre årgange i kommunen, og der bliver så i perioder tid til, at andre kommuner kan købe sig ind i huset. Jeg assisterer i klassers projektopgaver og emnearbejder, f.eks. 'En dag i engelsk skole' eller 'Takt og tone' ved besøg i engelske hjem som forberedelse til klassers sproglejrskole i England. Desuden holder jeg lærerkurser både for engelsklærerne i kommuner og for lærere på studiebesøg fra blandt andet Norge og Sverige. Jeg er ansat af Hirtshals kommune på samme vilkår som danske lærere. Jeg er næsten min egen leder med eget budget, men ulempen er, at jeg ikke har daglig kontakt med kolleger. Det kan blive ensomt, hvis man ikke selv sørger for at opbygge et netværk. Heldigvis ligger huset tæt ved Hirtshals Kommuneskole. Jeg anser 'husmodellen' for meget ideel for kommuner i mellemstørrelse. Her kan oparbejdes et godt samarbejde med skolerne og engelsklærerne, så undervisningen i English House ikke er en isoleret aktivitet, men kan ske i tilknytning til den øvrige engelskundervisning i klassen."

Engelsk atmosfære

Huset er indrettet med køkken og London-rum i kælderen, et større England-rum og et mindre Irland-rum i stuen. På første sal er der Skotland- og Wales-rum. Møblementet er sparsomt, men alle vægge og hylder oses af engelsk sprog og britisk *way of life*. England-rummet anvendes til klasseundervisning. Eleverne sidder på måtter på gulvet. Hvis der skulle være stole og borde, ville der ikke være plads til at røre sig, og det er et væsentligt element i undervisningen. De øvrige rum anvendes til gruppearbejde. I køkkenet laves der naturligvis mad efter engelske opskrifter. Der er ikke for god plads i huset, og Cheryl Strike giver udtryk for, at visionen er et større

hus:

"Hvorfor ikke et nedlagt landbrug med også en tysk og fransk afdeling og med i hvert fald et storrum med læse-, computer-, musik- og dramahjørner/værksteder! Mange gode nye aktiviteter strander på mangel på plads, når elevtallet somme tider nærmer sig otteogtyve."

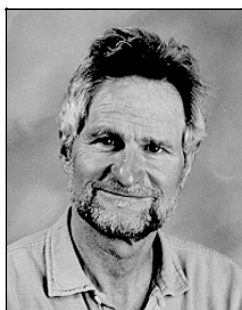
Mange kommuner gennemfører for tiden sparerunder på aktiviteter, der ikke er direkte påbudte, men Cheryl Strike frygter ikke, at English House falder for sparekniven: "I Hirtshals kommunes lokale læseplan er tilbuddet i English House indskrevet som en integreret del af engelskundervisningen. Tilbuddet startede som en ekstra aktivitet, hvor jeg brugte mine egne pædagogiske erfaringer. Men efterhånden som jeg lærte mere dansk og fik mere indsigt i engelskundervisningen i den danske folkeskole, er min undervisning helt i overensstemmelse med de krav og forventninger, der er udtrykt i faghæftet for engelsk i folkeskolen. Jeg må selvfølgelig til stadighed opsøge nye ideer, så eleverne synes det er sjovt og nyt at komme i English House. De danske engelsklærere optager jo mange nye aktiviteter, og så må jeg finde på andre nye ting. De engelske elever har ofte rekvisitter, f.eks. til husets teatergarderobe med til mig, og jeg finder også nye spil m.v., når jeg er på besøg i England.

Det har i øvrigt været let for mig at anlægge en dansk vinkel på min undervisning. Jeg er bange for, at jeg ikke mere vil passe så godt i det noget stivere engelske skolesystem! Jeg vender nok aldrig tilbage til det engelske skolevæsen!"

Litteratur

Strike, Cheryl: Bookless Beginners,- A collection of games to introduce the English language. Kbh., Kaleidoscope, 1997. 120 s. (kopiret).

Tema: Mundtlighed



Suggestopædi og russisk

Erik Bach Nielsen
Lektor, cand.mag.
Frederiksberg Studenterkursus.

Suggesto-hva'-for-noget? kan stadig være den reaktion, man møder, når ordet suggestopædi nævnes. Så lad mig minde om, at suggestopædi er en metode til fremmedsprogsundervisning. Den kom for alvor til Danmark i 1980'erne. Gymnasielærernes faglige foreninger og amtscentraler over hele landet arrangerede i en årrække kurser, hvor suggestopædien blev præsenteret, og flere hundrede fremmedsproglærere fra gymnasier, hf-kurser og folkeskoler fik her en indføring i metoden, som de kunne drage nytte af i deres undervisning. Endvidere fandt suggestopædien i vid udstrækning anvendelse i undervisningen i dansk for indvandrere og flygtninge.

Hvordan er situationen så i dag? Mange fremmedsproglærere på gymnasier, hf-kurser og i folkeskoler benytter metoden eller elementer fra den i deres undervisning. På studieskolen i København er der kurser i fransk efter den suggestopædiske metode. Og der er dannet en dansk suggestopædisk forening, der arrangerer kurser i metoden, og hvis medlemmer mødes og udveksler erfaringer. Men hvis man ser på, hvilke kurser der tilbydes fremmedsproglærere, er det i dag sjældent, man støder på kursustitlen suggestopædi. Måske mener kursusarrangørerne, at markedet er mættet, og at de lærere, der interesserer sig for denne undervisningsmetode, allerede har haft rig lejlighed til at stifte bekendtskab med suggestopædien. Men der kommer jo hele tiden nye lærere til, så der er al mulig grund til at gøre opmærksom på, hvad suggestopædi er, og hvilke anvendelsesmuligheder den har i skolernes fremmedsprogsundervisning.

Hvad er suggestopædi?

Selve ordet er en sammentrækning af suggestion og pædagogik, dvs. at det direkte betyder: en pædagogik der bygger på suggestioner. Men hvad er så det? Ordet suggestion har en negativ klang på dansk, men i forbindelse med det internationale ord suggestopædi har det en helt andet betydning, nemlig: positive påvirkninger. Forenklet kan man sige, at suggestopædi er en undervisningsmetode, der søger at fremme indlæringen ved at lade den foregå under så gunstige omstændigheder som muligt.

Men det er der da ikke noget nyt i, kan man med rette indvende. Alle lærere vil vel gerne skabe et godt undervisningsklima, hvor både elever og lærer trives. Det særlige ved suggestopædien er imidlertid, at den dels fokuserer på indlæringsbetingelserne som det altafgørende for et godt resultat, dels anvender nogle virkemidler, der ellers ikke bruges i sprogundervisningen.

Ved indlæringsbetingelser forstås ikke blot de ydre fysiske rammer, altså indretningen af undervisningslokalet, men nok så meget det psykiske miljø, herunder tillid og respekt mellem eleverne indbyrdes og mellem eleverne og læreren. Blandt de virkemidler, der adskiller suggestopædien fra andre metoder, er en konsekvent anvendelse af rollespil og brug af klassisk musik. Nedenfor forklares det kort, hvordan disse elementer indgår i undervisningen.

Hvordan er den suggestopædiske undervisning bygget op?

Suggestopædien er beregnet til intensive sprogkurser for voksne elever på små hold. Ideelt er der 3-4 timers undervisning om dagen i 20-30 dage på hold med 10-12 elever. Metoden anvendes først og fremmest til begynderundervisning, men dens principper kan også bruges ved undervisning af viderekomne. I den klassiske udgave af suggestopædien, der fik sin udformning i bl.a. Bulgarien og Frankrig i 1960'erne og 1970'erne, sidder eleverne i bløde lænestole uden borde, der kan skabe barrierer mellem læreren og eleverne. Lokalet er udsmykket med grønne planter og kunst og plakater fra det land, hvis sprog eleverne skal lære. Rollespillet består i, at alle elever lige fra den første time har en identitet med navn, bopæl og profession som f.eks. englænder, tysker eller russer, afhængigt af målsproget. Musikken anvendes på den måde, at lærerens oplæsning af lærebogens tekststykker foregår til musikledsagelse. Elevernes indlæring af grammatik og sætningsmodeller og opøvelsen af deres mundtlige sprogfærdighed foregår i vid udstrækning gennem rollespil og sproglige lege, der ideelt stimulerer elevernes lyst til at udtrykke sig på fremmedsproget. For en nærmere beskrivelse af den suggestopædiske undervisning henvises til Birte Christensen m.fl., 1993 (se litteraturlisten).

Anvendelsen af suggestopædien i gymnasiets russiskundervisning

Det siger sig selv, at den undervisning, der er skitseret ovenfor, ikke lader sig overføre til en skolehverdag. Det er imidlertid min opfattelse, at man kan anvende dele af den suggestopædiske metode i fremmedsprogsundervisningen på alle niveauer i det danske skolesystem. Jeg har selv russisk som mit ene fag og vil i det følgende komme ind på, hvilke elementer af metoden man efter min mening kan anvende i gymnasiets russiskundervisning.

Rollespillet

Det suggestopædiske rollespil har flere fordele:

- Det styrker indlæringen af basale sætningsmodeller.
- Det gør oplæsningen af lærebogens tekster lettere for eleverne.
- Det giver eleverne mulighed for at agere og leve sig ind i deres rolle.
- Fornemmelsen: "Det er altid sjovt at være noget man ellers ikke er".

Rollerne fordeles til eleverne i den første undervisningstime. Det kan ske ved lodtrækning, ved at læreren fordeler dem, eller ved at eleverne bliver præsenteret for et antal identiteter og deraf selv vælger én. De suggestopædiske roller er altid meget prestigefyldte: Forfattere, redaktører af spændende tidsskrifter o.l. Jeg var i begyndelsen skeptisk over for dette princip og arbejdede med traditionelle roller fra hverdagslivet. Men det har vist sig, at stort set alle elever hellere vil være skuespillere eller sportsstjerner end ekspedienter og taxachauffører.

Der er en tæt sammenhæng mellem rollerne og lærebogens tekster. Disse er formet som en samtale mellem alle rolleindehaverne. De fleste lærebøger er udarbejdet til 12 personer. Hvis der er flere elever på holdet, må man arbejde med dobbeltroller. Hver lektion er - ligesom i de fleste andre lærebøger - bygget op omkring et bestemt emne: Boligforhold, ferie, interesser o.l. Ved gennemgangen af ny lektie bliver eleverne præsenteret for lektionens vigtigste sætningsmodeller. Det kan f.eks. ske ved, at disse er skrevet på store plakater, der er hængt op i klasselokalet. Eleverne arbejder mundtligt med sætningsmodellerne, ofte ved pararbejde, og først når de er fortrolige med dem, bliver de præsenteret for lærebogens tekst. Det er her, metoden lige fra de første timer gør

oplæsningen af den fremmedsprogede tekst lettere for eleverne. Den tekst, eleverne læser op, har de nemlig i forvejen arbejdet grundigt med mundtligt. Det er en fordel i et sprog som russisk med et andet alfabet.

Rollerne giver også læreren mulighed for at rette på varierede måder. Det er naturligvis en illusion, men ikke uden virkning, at det ikke er eleven, men rolleindehaveren, der bliver rettet, når læreren siger: "Jeg tror, ambassadøren kom til at begå en fejl".

Gennem rollerne indlærer eleverne en række sætningsmodeller, der sætter dem i stand til at kommunikere på et begynderniveau. Det kan være en fordel for de sprogligt svagere elever, at de har et fast grundlag at holde sig til. Men det må naturligvis ikke udarte til blot udenadslæren. Gennem lærebogen bliver eleverne udstyret med grundtrækkene i en biografi, som de selv skal supplere efter lyst og fantasi. Endvidere er det ikke sådan, at eleverne konstant i timerne optræder med deres rolleidentitet. De deltager også i mindre, traditionelle rollespil og sproglige øvelser, som i enhver anden sprogundervisning.

Musikken

Anvendelsen af musik i undervisningen er nok det element i suggestopædien, der vil virke mest fremmedartet for de fleste lærere. Den klassiske suggestopædi opererer med to såkaldte koncerter. Fælles for dem begge er, at læreren læser lærebogsteksten op, samtidig med at musikken afspilles. Musikken er mere end en baggrund for oplæsningen, idet læreren med sin stemme følger musikkens intensitet og styrke.

Den første koncert finder sted, når eleverne mundtligt har arbejdet med lektionens sproglige indhold, men endnu ikke set teksten. De får præsenteret teksten ved at læreren læser den op til musikledsagelse. Ifølge den klassiske suggestopædis anbefalinger er musikken hurtige satser fra wiener-klassicismen, f.eks. førstesatser af symfonier af Mozart eller Haydn. Mens læreren læser, følger eleverne med i teksten. De fleste ord er velkendte for dem, men der forekommer naturligvis også ord, som de ikke har set før. For at undgå forståelsesproblemer består en suggestopædisk lærebogstekst af to spalter. I venstre spalte står teksten på fremmedsproget, i højre spalte er den oversat til elevernes modersmål. Dvs. at eleverne under lærerens oplæsning selv kan klare, hvad der måtte være af forståelsesproblemer. Det skal tilføjes, at hver lektion også indeholder tekster, der ikke er oversat, således at eleverne fra starten bliver vænnet til selvstændigt at arbejde med oversættelse fra fremmedssproget.

Den anden koncert foregår som sidste led i arbejdet med en lærebogslektion, når eleverne har indøvet tekstens ordforråd og grammatik. Til denne koncert anbefales langsomme satser fra barokmusikken. Eleverne ser ikke i teksten, men lytter afslappet til lærerens oplæsning.

Et af formålene med koncerterne er at lette elevernes gløseindlæring. Jeg har selv som observatør ved et kursus haft den erfaring, at jeg senere kunne huske nogle specielle gloser, fordi jeg forbandt dem med ganske bestemte passager i musikken. I øvrigt må man sige, at det er svært at måle effekten af anvendelsen af musik. Baggrunden for, at musikken tages i brug, er den generelle antagelse af, at de fleste mennesker påvirkes positivt af at høre musik, og at musikken bidrager til at skabe en stemning af både velbefindende og "anderledeshed" (der er ikke stor sandsynlighed for, at eleverne i deres skoledag ellers kommer ud for sådanne musikoplevelser).

Anvendelsen af musik i suggestopædisk sprogundervisning er en individuel sag. Nogle lærere anvender kun anden koncert med den langsomme musik. Nogle anvender musik ofte, andre sjældent. Det afgørende er, at man som lærer vælger musik, som man selv kan lide, og som man kender så godt, at man ved, hvordan man skal forme oplæsningen. Nogle lærere anvender musik til de såkaldte fantasirejser. Mens musikken lyder, fortæller læreren en medrivende historie. Eleverne lytter og forestiller sig, at de er med på rejsen, og de ser for deres indre blik det, som de hører. Det er en spændende form for lytteøvelse.

Øvelser til indlæring af grammatik

Uanset hvilken metode en sproglærer benytter, vil det være et af målene for undervisningen, at eleverne lærer at tale på fremmedsproget, helst både nogenlunde flydende og sprogligt korrekt. Af alle undervisningsmålene i fremmedsprog er det nok det, der er sværest at opnå. Læreren skal både bibringe eleverne et grundlæggende

ordforråd og kendskab til sprogets grammatik, og samtidig give dem færdighed i at anvende det tillærte ordforråd og grammatikken i praksis. Alle sproglærere har nok gjort den erfaring, at de fleste elever kan tilegne sig en stor sproglig korrekthed, når der - typisk i sproglige øvelser af den ene eller den anden art - arbejdes med isolerede grammatiske fænomener, og at den sproglige korrekthed aftager i fri samtale. På den anden side er der næppe nogen lærere, der mener, at man kan lære at tale et sprog uden kendskab til dets grammatik, med mindre man bor i det land, hvor sproget tales. At finde den rette balance mellem elevernes kendskab til grammatik og deres evne til at omsætte dette kendskab til en fri samtale er nok noget, sproglærere altid vil stræbe efter.

Til forskel fra rollefordelingen til eleverne og anvendelsen af musikken, der er specielle kendetegn for den suggestopædiske undervisning, adskiller de virkemidler, som suggestopædien bruger til indlæring af grammatiske strukturer, sig ikke væsentligt fra de sproglige øvelser i andre sprogindlæringsmetoder. Som eksempler kan jeg nævne to øvelser med præpositioner, som jeg har anvendt i begynderundervisningen i russisk.

På russisk er det sådan, at nogle præpositioner styrer akkusativ, når de angiver en bevægelse, og lokativ, når de angiver en forbliven på et sted (svarende til akkusativ og dativ på tysk). At indlære denne sondring er formålet med følgende lille øvelse:

Hver elev vælger et land og finder ved hjælp af ordbogen ud af, hvad det hedder på russisk. På et stort stykke papir skriver de med store bogstaver deres land på russisk og tegner en tegning af noget, man forbinder med det land (f.eks. tyrefægtning hvis landet er Spanien). Alle stiller sig i en rundkreds med deres tegning synlig foran sig. Den elev, der starter, vælger et af de andres lande og siger f.eks. på russisk: "Jeg vil gerne rejse til Grækenland". Derefter går han/hun hen og stiller sig ved siden af den elev, der har Grækenland, og siger f.eks. "jeg kan godt lide at være i Grækenland" eller en anden sætning, der udtrykker et ophold i landet, og derfor kræver, at præpositionen nu styrer lokativ. Således fortsætter man, til alle elever har besøgt hinanden. Øvelsen kan let udvides med byer og seværdigheder i de forskellige lande, eller ved at eleven nævner navnet på den, han/hun rejser hen til (det kræver på russisk en anden præposition med en anden kasus).

Den anden øvelse har til formål at indlære, hvilken kasus præpositionerne styrer. Der er 6 kasus på russisk. Ingen præposition forbindes med nominativ, så der skal skelnes mellem 5 grupper af præpositioner. Til denne øvelse klipper læreren karton i to forskellige farver i stykker på størrelse med spillekort. På hvert kort i den ene farve skrives en præposition, på hvert kort i den anden farve et substantiv i en kasus, der kan styres af præpositionerne. Eleverne inddeles i grupper med f.eks. 8 i hver. 4 elever i gruppen får hver et antal kort med præpositioner (f.eks. 8 eller 10), og de 4 andre elever får hver det samme antal kort med substantiver. En af eleverne med præpositions-kortene begynder og lægger et af sine kort på bordet, så man kan se præpositionen. Den af eleverne med substantivkort, der hurtigst lægger et kort på, der kan passe med den præposition, har fået 'stikket'. Derefter lægger en elev et substantivkort, der stikkes af en elev, der har en tilsvarende præposition. Det gælder selvfølgelig om at få flest stik.

Som sagt adskiller disse øvelser sig ikke væsentligt fra de øvelser, der anvendes i andre metoder. Fordelen ved dem er efter min mening, at de rummer en variation fra grammatikøvehæfternes indsætningsøvelser. I den første øvelse får eleverne lejlighed til at udfolde deres tegneevner. Nogle vil måske indvende, at det ikke har noget med sprogindlæring at gøre. Men de få minutter, det tager at tegne, er godt anvendt, fordi de giver eleverne mulighed for at koble lidt fra. Ingen kan tåle at blive bombarderet med 'effektiv' sprogøvelser 45 minutter i træk. Noget andet er, at eleverne i denne øvelse får lejlighed til at stå op og bevæge sig lidt (tænk på hvor lang tid, eleverne sidder ned en hel skoledag!). Den anden øvelse rummer lidt af kortspillets spænding.

Andre sproglige øvelser

Grammatik er vigtig, men uden ordforråd går det ikke! Når nogle elever har en begrænset talefærdig, skyldes det sjældent manglende kendskab til grammatik, men simpelthen at de ikke kan ord nok på fremmedsproget. Her er en lille lytte- og gloseindlæringsøvelse:

Læreren læser en historie op. Til de nøgleord i teksten, som skal indlæres, har læreren på forhånd fremstillet/fremskaffet billeder. Hver gang læreren i sin oplæsning kommer til et af nøgleordene, holdes det

tilsvarende billede op, så eleverne kan se det. Efter endt oplæsning fordeles billederne til eleverne, så de f.eks. får 4-5 billeder hver. Læreren læser nu teksten op igen. Hver gang et af nøgleordene nævnes, fremvises det tilsvarende billede af den elev, der har det. Eller billederne kan efter første oplæsning lægges på et stort bord, hvorefter eleverne under anden oplæsning skal gribe det rigtige billede, når læreren kommer til et af nøgleordene.

En almindelig samtaleøvelse består i, at hver elev får udleveret et stykke papir med et sæt oplysninger om f.eks. interesser, foretrukne feriemål o.l. Papirerne er udarbejdet således, at der er nogle få oplysninger, der parvis går igen. Eleverne skal gå rundt og udspørge hinanden og på den måde finde frem til deres 'partner'.

Afsluttende bemærkninger

Suggestopædien indeholder således både nye og mere traditionelle elementer. Det er vigtigt at understrege, at suggestopædien ikke er et én gang for alle fastlagt undervisningssystem. Den udvikler sig til stadighed og praktiseres vidt forskelligt i forskellige lande af forskellige lærere. Den lærer, der ønsker at gå i gang med metoden, kan udvælge de dele af den, der passer til hans ellers hendes temperament og personlighed.

Det kræver under alle omstændigheder et stort arbejde at lære et fremmedsprog. Elever, der undervises efter den suggestopædiske metode, har lige så meget hjemmearbejde som andre elever. Men metoden kan måske bidrage til, at indlæringen i timerne bliver mere spændende for både elever og lærer.

Litteratur

Christensen, Birte m.fl.: Suggestopædi i teori og praksis. Kbh., Hans Reitzels Forlag, 1993.

Christensen, Birte og Rikke Fabricius-Bjerre: Wild Castle. Suggestopædi til engelsk. Kbh., Gad, 1991.

Gervig, Birgitta: Et la fête continue... Herning, Systime, 1991.

Stets, Karen Marie og Kirsten Roos: On va danser? Kbh., Munksgaard, 1989.

Suggestopædisk symposium. Brønshøj, Institut for anvendt suggestopædi, 1992.

Tema: Mundtlighed

Fra kunnen til viden tur-retur - rapport fra klasseværelset



Margrethe Smedegaard Mondahl
Lektor, ph.d., Institut for Engelsk,
Handelshøjskolen i København.

Lisbet Pals Svendsen
Lektor, Institut for Engelsk,
Handelshøjskolen i København.



Indledning

I denne artikel vil vi diskutere, hvordan man med udbytte kan undervise voksne learnere i fremmedsprog - i vores tilfælde engelsk - således at de opnår en væsentligt forbedret kompetence i mundtlig sprogfærdighed gennem såvel teoretisk indsigt i sprog og tilegnelse som praksisbaserede aktiviteter. Vores hypotese er, at en kombination af praksis og teori giver learnerne optimale muligheder for at lære sproget.

Vi har igennem en periode på snart syv år arbejdet med undervisning i mundtlig kommunikation på MA(Master)-niveau ved Institut for Engelsk ved Handelshøjskolen i København, og det er erfaringer herfra vi gerne vil dele med andre. De principper, vi underviser efter, vil naturligvis også kunne bruges i forbindelse med undervisningen i andre fremmedsprog, ligesom principperne også kan anvendes på andre niveauer end MA.

'Udturen'

De studerendes forudsætninger

Når de studerende møder op til deres første undervisningstime hos os, er deres kompetence allerede forholdsvis god, idet de har læst engelsk både i folkeskolen, gymnasiet og i et BA-forløb. På MA bliver de studerende gjort bevidste om vigtigheden af den teoretiske forståelse, og det ruster dem til at sætte mere målrettet ind mod de svagheder, som deres mundtlige kompetence på det tidspunkt trods alt rummer. Den målrettede træning og tilegnelsen af den teoretiske viden om kommunikation finder sted i klasselokalet, og det er herfra vi har hentet vores observationer.

Myter hos de studerende

Som så mange andre danskere lider de studerende på MA af en række forudfattede meninger om kunsten at tale fremmedsprog, især engelsk. Den mest sejlivede myte hedder *„Alle kan tale engelsk“* - en myte man tit og ofte kommer ud for, også blandt erhvervsfolk. Hertil kan vi kun svare *„Ja, indtil et vist punkt, og så må der professionelle folk til“*. Mange danskere er ganske rigtigt gode til engelsk, men deres kompetence er stort set begrænset til deres eget fagområde eller til dagligdagssprog alene, hvor de så til gengæld har et ganske godt greb om terminologi m.m. Men de områder, hvor det kniber, er som regel small-talk, grammatik, turtagning, sociale færdigheder, udtale og intonation.

Herudover har mange kvindelige studerende på holdene og navnlig de stille piger den opfattelse, at *„den der lever skjult, lever godt“*. Det vil sige, at det kan være uhyre vanskeligt at formå dem til at stille sig op og *„skabe sig“* foran hele klassen. Dette er et fænomen, som kun sjældent opleves blandt de mandlige studerende, selvom vi må erkende, at vores statistiske grundlag på dette punkt er ret spinkelt på grund af de relativt få mandlige studerende på MA.

En tredje og sejlivet myte, vi tit støder på, er den, at *„bare vi taler, så bliver vi bedre“*. Denne myte betyder ofte, at de studerende i første omgang ikke opfatter disciplinen mundtlig kommunikation som noget egentligt studieobjekt, endsige vidensfag, da de igennem hele deres skole- og gymnasietid har hørt sætningen *„bare tal, så skal det nok komme“*. Også blandt studerende på HHK har denne indstilling indtil for ganske få år siden været fremherskende, bl.a. fordi mundtlig sprogfærdighed ikke tidligere var en selvstændig disciplin, men blev trænet i forbindelse med undervisningen i andre discipliner.

Undervisernes diagnose

Resultatet af den undervisning, vores studerende hidtil har fået i mundtlig kommunikation, har været, at de rent ordforrådsmæssigt er godt kørende inden for mange forskellige fagområder, men deres sproglige kompetence lider af en række mangler:

- Udtale- og intonationsproblemer
- Manglende pause-udfyldere og gambitter
- Manglende eller løs sætningsstruktur
- Mangel på variation, så de studerende kan fremkomme med andet og mere end neutrale udsagn
- Mangel på viden om tur-tagning
- Mangel på viden om hvordan et dialogforløb tilrettelægges, så det ønskede resultat nås.

På MA niveau har vi igennem de forløbne år bevidst øget andelen af teoretisk materiale inden for ovenstående områder.

Arbejde med teori

I diskussionen af det teoretiske materiale i klasseværelset lægger vi vægt på, at underviserne kun kommer med et kort oplæg, og at hovedansvaret for diskussionen af det teoretiske materiale og eksemplificeringen af problemstillingerne ligger hos de studerende - derved får de studerende mulighed for at forbinde deres bevidste viden om sprog med praksis. Ydermere tilegner de sig et metasprog til beskrivelse af såvel deres egen som andres sproglige kompetence.

En af de modeller for kognitiv kontrol og fremmedsprogskompetence, vi arbejder med, går ud på, at learnere arbejder med tre typer af viden, når de producerer sprog.

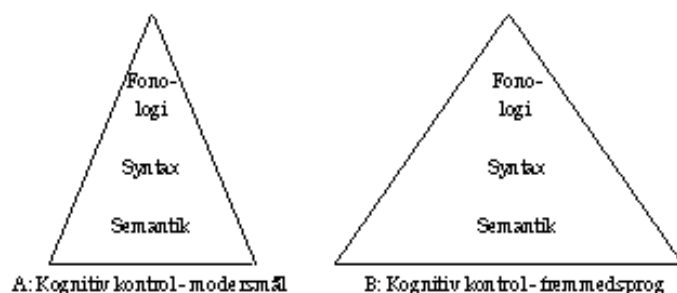
- *know-why*: viden om de bagvedliggende processer der styrer sprogproduktionen.
- *know-how*: sprogproduktion der hviler på viden om regler
- *know-when*: sprogproduktion hvor reglerne anvendes ubevidst.

Noget tyder på, at voksne learnere trækker mere på know-how, altså den regelbaserede viden, end på de to andre

typer (se iøvrigt Mondahl og Jensen, 1996, Bialystok 1994).

Vanskeligheden ved den mundtlige produktion er, at den kræver hurtig kognitiv bearbejdning, og at der derfor næsten ingen tid er til kontrol. Ved konkret at arbejde med de studerendes bevidsthed om, hvilke mentale ressourcer de kan trække på, og hvordan de kan anvende dem i mundtlig produktion, giver vi de studerende arbejdsredskaber til at forbedre deres udtryksfærdighed.

En anden model, vi præsenterer de studerende for, er Bialystoks model fra 1994 (figur 1 A og B) for kognitiv kontrol i henholdsvis modersmålsproduktion og fremmedsproglig produktion, som giver de studerende en forståelsesramme for, hvad det er muligt at gøre noget ved som voksen learner af fremmedsprog, i sammenligning med hvad der var muligt, da de oprindeligt tilegnede sig deres modersmål. Forskellen i mulig og nødvendig kognitiv kontrol vises her meget klart, idet figur A - den smalle trekant - illustrerer omfanget af kognitiv kontrol på modersmålet inden for områderne fonologi, syntaks og semantik, hvor figur B - den brede trekant - viser omfanget af kognitiv kontrol på fremmedsproget inden for de samme tre områder. Ved en sammenligning af de to trekanter ses det, at behovet for kognitiv kontrol på fremmedsprogsområdet er væsentligt større end på modersmålet. Jo højere man kommer op i pyramiden, jo vanskeligere er det desuden at udøve kognitiv kontrol, så forenklet sagt betyder det, at vejen til automatisering på fremmedsproget er længere og kræver større anvendelse af bevidst viden.



Figur 1. Bialystok, 1994

Vi diskuterer modellen og tager udgangspunkt i de studerendes egne oplevelser af tilegnelse af ny viden som voksen. De traditionelle tilbagemeldinger er, 'nå, så er det derfor jeg har så svært ved at gøre noget ved min danskklingende intonation', 'så forstår jeg bedre, hvorfor det ikke er så svært at tilegne sig nye ord og vendinger' og 'så er det derfor mundtlig kompetence ofte er sværere at forbedre end skriftlig'. Ved en øget forståelse af hvor problemerne ligger, og hvor det er muligt at gøre noget ved dem, sættes de studerende i stand til bl.a. at arbejde bevidst med *constraints* (se nedenfor) som middel til forbedring af deres mundtlige kompetence. Ved en øget opmærksomhed på at fremmedsproglig produktion i udgangspunktet kræver mere kognitiv kontrol, bevidstgøres de studerende via forskningsresultater om deres egen situation og deres egne udviklingsmuligheder. Reaktioner fra de studerende på denne fremgangsmåde er særdeles positive - de føler, at de får en forklaring på noget, der hidtil har været et mysterium.

Vores hypotese har været, at jo mere vi fortæller de studerende om, hvorfor noget er lettere end andet, desto bedre er de motiverede for at arbejde med problemområderne og lade de felter, som de i forvejen er gode til, ligge.

'Mens vi er derude'

Teoriens placering i undervisningen

For at give de studerende det teoretiske input, vi finder nødvendigt, begyndte vi oprindeligt med at udlevere kopierede artikler og kapitler fra diverse bøger. Vi blev hurtigt klar over, at det ville være bedre, hvis vi selv udarbejdede en bog med det teoretiske input. Det førte til udgivelsen af bogen *'Oral communication in a foreign*

language'. Bogens teoretiske del indeholder kapitler om andetsprogstilegnelse, retorik, talehandlinger, perceptionsteori og kommunikationsteori. Herefter følger kapitler med mere praktiske aspekter af mundtlig kommunikation.

I undervisningsforløbet, som er tilrettelagt som 3-lektioners moduler fordelt over et semester, bruger vi den første del af timen til at diskutere bestemte teoretiske aspekter, som de studerende kommenterer på engelsk; det understøtter tilegnelsen af et metasprog til behandling af sproglige fænomener.

Når vi herefter går over til de praktiske øvelser, tilstræber vi som oftest at bygge bro mellem det teoretiske input og det praktiske output gennem bestemte krav, *constraints*: vi præsenterer de studerende for sproglige elementer, som de enten skal anvende eller ikke må anvende i deres mundtlige produktion. Denne arbejdsform for *consciousness-raising* har vist sig at være nyttig, idet den skærper de studerendes bevidsthed om det, der stilles krav om i opgaven. Eksempler på krav kan være, at de studerende i deres produktion skal anvende minimum 5 tag-questions (*don't you? couldn't we?*), bruge et vist antal nærmere angivne modalverber som *could* eller *might* eller undgå at bruge *OK* eller *yes* som optager, men erstatte med f.eks. *right*, *now* eller *well*.

Sådanne krav til den mundtlige produktion har den store fordel, at de studerende får et helt håndgribeligt værktøj, de kan arbejde med. Det udgør samtidig en stor udfordring for interaktionen, for når diskussionen bliver hed, er man tilbøjelig til at glemme kravene til formen til fordel for indholdet.

Denne måde at arbejde på er et led i den bevidstgørelsesstrategi, vi forsøger at bibringe vore studerende. For voksne studerende er det helt naturligt, at de selv tager ansvaret for sprogtilegnelsesprocessen og for deres egen forståelse af deres 'learner style'- herunder arbejdet med at tilegne sig ny terminologi, grammatiske strukturer, sætningskonstruktioner m.m. Fjernsyn, radio, video, film, bånd, aviser, blade, fag- og skønlitteratur og alle andre tænkelige medier er udtømmelige kilder til at tilegne sig et større ordforråd på et fremmedsprog. Især de visuelle medier giver de studerende mulighed for ved selvsyn at konstatere, hvordan omgangsformer m.v. er i de lande, hvor deres målsprog tales. Man kan således med god samvittighed sætte sig ned foran fjernsynet og se et talk-show, en soap-opera eller en boksekamp uden at skulle have dårlig samvittighed, for der er mulighed for at tilegne sig nyttig viden, mens man lader sig underholde.

'Hjemturen'

Evaluerings under og efter undervisningsforløbet

Både under og efter undervisningsforløbet foregår evalueringer. Vi benytter os af flere forskellige evalueringsmetoder: Hver enkelt undervisningsgang afsluttes ved, at de studerende rapporterer, hvad de mener, deres udbytte af lektionen har været. Underviserne rapporterer, hvad vi har kunnet lytte os frem til, mens vi har cirkuleret mellem de forskellige grupper i diskussionsfasen. Under normale omstændigheder deler vi vores kommentarer op i følgende hovedkategorier:

- Intrasproglige problemer, d.v.s. sproginterne og ofte fælles problemer (f.eks. verbalkongruens, modalitet, brug af adj. vs. adv., leksikalske problemer, m.m.)
- Intersproglige problemer, d.v.s. problemer der opstår på grund af forskelle mellem de to sprog (f.eks. syntax, brug af præpositioner, idiomatik m.m.)
- Strukturelle problemer, d.v.s. problemer med planlægningen af hvad man vil sige, hvornår og hvordan (f.eks. turtagning, fillers og gambits m.m.)
- Problemer med kropssprog, øjenkontakt m.m. (f.eks. holdning).

Hvis det rent tidsmæssigt kan lade sig gøre i undervisningsforløbet, gennemfører vi en lektion, hvor de enkelte grupper får video-optaget et rollespil, som derefter evalueres af underviserne, således at hver enkelt deltager får udleveret et skema med 21 punkter, som spænder lige fra grammatik til øjenkontakt, fra intonationsmønstre og pauser til strukturering af indlægget. Med dette skema i hånden får hver enkelt studerende et værktøj til selvdiagnosticering og afhjælpning af eventuelle svage punkter. For at fjerne evalueringen så langt som muligt fra 13-skalaens faste karakternormer, benytter vi A, B og C med pile op og ned og i så vid udstrækning som

muligt ledsaget af en kommentar eller et konkret eksempel fra den enkelte studerendes indlæg. De får herefter mulighed for gruppevis at se deres videoklip, når evalueringsskemaerne er udleveret, og de problemer, der er generelle for de fleste, er kommenteret. Således får de studerende hver gang feed-back på deres præstationer, både fra underviserne og fra deres medstuderende.

Og hvad kan vi så lære af det?

Det, vi selv primært har lært af at undervise i denne disciplin, er, at vejen fra kunnen til viden er vigtig, men at det er næsten endnu vigtigere at komme retur, d.v.s. at kunne kortlægge hele vejen fra viden til en kunnen. Derved bliver de studerende i stand til selv aktivt at tage ansvaret for at forbedre deres mundtlige fremmedsprogskompetence.

I og med at disciplinen har fået sin egen profilerede identitet gennem en målrettet kobling mellem teori og praksis, er de studerendes tilstedeværelsesfrekvens øget markant. Vi får helt klare tilkendegivelser af, at mange studerende når de først er kommet sig over, at det ikke er et lille 'sludrefag' synes, at det er spændende og interessant at lære, hvordan man kan hjælpe sig selv til at blive bedre og øge sin mundtlige kompetence på fremmedsproget.

Litteratur

Bialystok, Ellen: Towards an explanation of second language acquisition. i: Language and Understanding. Ed. by Gillian Brown, Kirsten Malmkjær, Allister Pollitt & John Williams. Oxford, Oxford University Press, 1994, s. 115-139.

Mondahl, Margrethe og Knud Anker Jensen: Lexical Search Strategies in Translation. i: Frank Königs (ed.) META Vol. 41, , 1996, No.1. University of Montreal, s. 97-114

Mondahl, Margrethe og Lisbet Pals Svendsen: Oral Communication - in a foreign language. København, Handelshøjskolens Forlag, 1998.

Tema: Mundtlighed

Samtalefærdighed og medansvar

Lone Ambjørn
Lektor, Spansk Institut,
Handelshøjskolen i Århus.

Hvem har det største behov for at praktisere fremmedsproget? Læreren eller sprogindlæreren? Spørgsmålet kan forekomme absurd, men ikke desto mindre påvises det hos Trosborg (1995), at den lærerstyrede fremmedsprogsundervisning kun giver ca. 20% af taletiden til de studerende, medens resten går til læreren.

Med al fare for at overgeneralisere vil jeg vove den påstand, at den lærerstyrede pseudosamtale på trods af ca. 25 års fokus på kommunikative aspekter i fremmedsprogsundervisningen fortsat er den altdominerende kommunikationsform i klasseværelset. Et skift fra lærerstyring til deltagercentrering med udgangspunkt i *interaktive kommunikationsopgaver* er en nødvendighed.

Denne opgavetype udmærker sig ved at fremme og forbedre mulighederne for deltageraktivitet og autentisk kommunikation.

Det skyldes flg. faktorer (se også Wagner, 1990)

- der skabes et langt mere naturligt diskursmønster
- der skabes kreativitet og variation i dialogen, fordi alle studerende aktiveres på én gang i deres skiftende roller som afsender og modtager
- opgaven kan udvikles i den retning, deltagerne selv ønsker det
- den levner mulighed for inddragelse af personlige synsvinkler i dialogen
- den bibringer forståelse af, at alle deltagere i en samtale er lige ansvarlige for dens opbygning
- den medvirker til udvikling af læreruafhængighed og samarbejdsudvikling.

Medansvarlighed

Foruden de kommunikative aspekter i fremmedsprogsundervisningen, har der også i en længere årrække været fokus på selvstændighed og autonomi. Den stadigt stigende interesse for disse begreber skal naturligt ses i lyset af, at sprogindlæring nu engang ikke kan finde sted, uden at sprogindlæreren selv spiller en aktiv rolle i processen. Behovet for selvstændighed bliver særlig klart i de deltagercentrerede opgavetyper, hvis afvikling i længere perioder må foregå uden assistance fra læreren, der i sagens natur ikke kan være hos alle samtalegrupper

i lokalet på én gang.

Hos Glahn (1991/92) defineres autonomi som følger: "Elever tager selv ansvaret for og har kontrol over deres tilegnelsesproces, dvs. at de selv fastsætter mål, definerer indhold og progression, vælger metoder og teknikker, overvåger processen samt selv vurderer, hvor meget de har fået lært". For mig er der her tale om autonomi i sin yderste konsekvens, og min holdning er, at det kun kan sættes som et helt overordnet og langsigtet mål. Som et delmål og et skridt på vejen i retning af fuld autonomi forekommer udvikling af *medansvar* og dermed af *den medansvarlige sprogindlærer* mere realistisk.

Denne udvikling bør i de indledende faser foregå på basis af løbende vejledning og rådgivning fra lærerside, såvel hvad angår kommunikative som indlæringsmæssige problemstillinger.

Samtalefærdighed

På BA-studiet i spansk (1. - 3. sem.) har jeg et kursus i *samtalefærdighed*, hvor de studerende bevidstgøres om og trænes i talesprogsdiskurs, regulering af replikskifte, samtaleregler, gambitter, sproghandlinger, sproglig høflighed samt kommunikationsstrategier.

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan jeg anvender deltagercentrerede, interaktive kommunikationsopgaver med sigte på konkrete og veldefinerede kommunikative strukturer og på samme tid udvikler medansvar hos de studerende for såvel kommunikationen som indlæringsprocessen.

Beskrivelse af et samlet træningsforløb

Som illustration har jeg valgt et samlet forløb af arbejdet med *feedbackfunktionen i samtalen* som det overordnede kommunikative formål.

Punkterne 1-5 udgør tilsammen forberedelsesfasen til en interaktiv kommunikationsopgave som i dette tilfælde er af typen *diskussion* [note 1](#). Punkt 6 udgør afviklingsfasen og punkt 7 evalueringsfasen.

1. Bevidstgørelse om det overordnede kommunikative formål med træningsforløbet, her: feedbackfunktionen i samtalen.

I form af lærerstyret gennemgang med illustrerende eksempler forklares for de studerende vigtigheden af at være en opmærksom og aktiv modtager gennem anvendelse af tilbagekanaliserende feedbacksignaler [note 2](#) uden at gøre krav på taleretten. Feedbacksignaler har en kommunikativ støttfunktion og bidrager til, at den interaktive dimension, der netop karakteriserer en samtale, opretholdes. Uden disse signaler fra modtager ville afsenders bidrag fremstå som en monolog.

2. Bevidstgørelse om undervisningsmetode. Inden for den forståelsesorienterede metode anvendes receptive (forståelsesorienterede) øveformer før de produktive. De studerende skal først have forstået det pågældende sproglige fænomen, før de sættes til at producere det samme. Forståelse går således forud for produktion, med det formål i sidste instans at gøre den sproglige produktion bedre. (Ambjørn 1998, og Cadierno/Van Patten 1993, Cadierno 1994, Ellis 1993).

3. Receptiv øvelsesfase af feedbackfunktionen

Forslag til forståelsesorienterede øvelser over feedbackfunktionen:

- Besvarelse af spørgsmål til den gennemgængede teori omkring feedbackfunktionen.
- Øvelser, hvor de studerende skal identificere feedbacksignaler i autentiske dialoguddrag.
- Øvelser, hvor de studerende skal systematisere forskellige former for feedbacksignaler ud fra deres funktion i autentiske dialoguddrag, (f.eks. registrering, forståelse, forhåndskendskab, forbavelse, medfølelse).
- Øvelser, hvor de studerende på skift fungerer som observatør på andre studerendes samtale og

efterfølgende kommenterer på så vel god som mangelfuld feedback.

4. Bunden produktiv øvelsesfase af feedbackfunktionen

Som næste led i forberedelsen til de frie interaktive kommunikationsopgaver arbejder de studerende med produktive øvelser. De fokuserer specifikt på afgrænsede kommunikative fænomener, der trænes produktivt, isoleret fra en kommunikativ helhed. Inden for denne øvelseskategori forekommer både helt bundne øvelser, som kan kontrolleres, og øvelser, der tillader en vis grad af individuel variation med manglende kontrolmulighed til følge. Forslag til øvelser af feedbackfunktionen:

- a. De studerende præsenteres skriftligt for isolerede, autentiske udsagn på fremmedsproget, som de i modtagerrollen på en eller flere mulige måder giver feedback på (mundtligt eller skriftligt).
- b. En studerende i afsenderrollen realiserer en lang replik af 3-4 minutters varighed. En anden studerende i modtagerrollen reagerer med adækvate og varierede feedbacksignaler.

5. Forberedende aktiviteter til diskussionsopgaven

Rammen, som feedback indgår i, er her en diskussion. Den kan forberedes på følgende måde:

- a. Bevidstgørelse om fremgangsmåde i forbindelse med afvikling af diskussionsopgaven. Beskrivelse af fremgangsmåden, der udleveres på tryk, så den kan findes frem igen ved kommende opgaver af samme type, fokuserer på såvel den individuelle forberedelse som forberedelsen i grupper samt bringer praktiske anvisninger på afviklingsfasen og den efterfølgende selvevaluering.
- b. Ekstensiv bearbejdelse af materialer fra aviser, tidsskrifter, tv, video, CALL-programmer eller Internettet med henblik på overordnet orientering om det pågældende diskussionsemne og/eller:
- c. Intensiv bearbejdning af samme form for materialer med henblik på søgning af konkrete informationer samt emnerelaterede glosser.
- d. Træning af ordforråd, der relaterer til det pågældende emneområde. Til dette formål anvendes det computerstøttede gloseværktøj *gtPlus* (Ambjørn/Clausen 1998), der i stedet for at rumme et præprogrammeret, niveaubestemt ordforråd, giver brugeren vejledning i opbygning af et individuelt glosekartotek, der således skræddersys efter individuelle behov og interesser. De udvalgte og indskrevne glosser trænes efter den såkaldte *intervalmetode*, der er baseret på indlæringspsykologiske principper. Grundideen bag denne metode er direkte gloseindlæring via gentagelser med stadigt længere tidsintervaller (Mondria/Mondria-De Vries 1994)[note 3](#).
- e. Gennemlæsning af udsagnene i diskussionsopgaven. Herefter nedfældelse, gerne i form af stikord, nøgleord og -vendinger, af alt, hvad der falder deltagerne ind i relation til hovedemne og delemner, og som de finder relevant at inddrage i en diskussion. Denne del af forberedelsen kan med fordel foretages som fælles brainstorming i den enkelte samtalegruppe.

6. Fri produktiv øvelsesfase over feedbackfunktionen

Afvikling af diskussionsopgaven.

Det er i denne fase, den højeste grad af regelautomatisering finder sted. Her integreres forudgående isolerede delelementer i mere komplekse og meningsfulde interaktioner, hvor de studerende får lejlighed til at mobilisere al deres fremmedsproglige viden og kunnen.

7. Evalueringsfase

Evalueringsfase kan bl.a. foregå på følgende måde:

- a. Lærerstyret evaluering, enten af den enkelte samtalegruppe eller i plenum. Eller:
- b. Deltagercentreret selvevaluering ud fra de til formålet relevante evalueringskriterier.

Afsluttende bemærkninger

Koblingen imellem deltagercentrerede aktiviteter og medansvar forekommer såre logisk, i og med at lærerens rolle her bliver vejlederens og rådgiverens, såvel på det kommunikative som det indlæringsmæssige plan.

På det kommunikative plan er delmålet med forløbet *feedbackfunktionen i samtalen*, som trænes i en progression gående fra receptive over bundne produktive øvelser til den frie produktive diskussionsopgave. Da de studerende generelt ikke er vant til at arbejde bevidst og systematisk med kommunikative elementer, er det for at oparbejde den fornødne motivation særdeles vigtigt at bevidstgøre dem om formålet med metoden, de enkelte fasers indlæringsmæssige potentiale samt den fremgangsmåde, der skal anvendes til de forberedende øvelser og til afviklingen af den interaktive kommunikationsopgave. Det vil jeg anbefale, at man bliver ved med, indtil det hos de studerende er blevet en automatiseret adfærd at køre såvel de forberedende øvelser som den frie produktive opgave i overensstemmelse med forskrifterne, således at en hensigtsmæssig og optimal indlæring sikres.

Det samme gælder for evalueringen. Efterhånden som de forskellige evalueringsrutiner er blevet indarbejdet, kan man i samtalegrupperne registrere en stadig stigende evne til at arbejde kritisk og til selvstændigt, med udgangspunkt i de udleverede evalueringskriterier (jf. pkt. 7b), at påpege de stærke og svage punkter i samtalefærdigheden.

Noter

1 Beskrivelse af en diskussionsopgave, der bedst afvikles i grupper på tre deltagere:

De studerende præsenteres for ca. 10-15 nedskrevne, autentiske udsagn på fremmedsproget omhandlende et givent emneområde med tilhørende delemner.

Udsagnene, der f.eks. kan hentes fra interviews i tidsskrifter, fjernsyns- eller radioprogrammer, anføres som 'pinde' uafhængigt af hinanden. I udvælgelsen af udsagnene er det vigtigt at tage højde for, at de berører det valgte emneområde fra så mange forskellige synsvinkler som muligt.

Såvel indholdet i de autentiske udsagn som egne supplerende bidrag fra de studerende (ekstra informationer fra emnerelateret læsestof, uddybelse af delasppekter, egne meninger og opfattelser, løsningsforslag til givne problemstillinger, personlige erfaringer og oplevelser) indflettes i en diskussion over det pågældende emneområde.

2 Eksempler på tilbagekanaliserende feedbacksignaler: ja; aha; hm; nå; det kan jeg forestille mig; det siger du ikke; det var dog skrækkeligt; o.lign.

3 Programmet findes til en række sprog. For nærmere information: <http://users.cybercity.dk/~cis3525>

Litteratur

Ambjørn, Lone: Reception før produktion - proces før produkt. i: [Sprogforum, 10, 1998, s. 50-55.](#)

Ambjørn, Lone & Georg Beyer Clausen: Oparbejdelse af den leksikalske kompetence via direkte og computerstøttet glosetræning. i: Informationer fra Spansklærerforeningen, 69, 1998, s. 29-36.

Cadierno, Teresa: On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations. i: Pluridicta 29, Odense Universitet, 1994.

Ellis, Rod: The structural syllabus and second language acquisition. i: Tesol Quarterly, 27/1, 1993, s. 91-113.

Glahn, Esther: Indlæringsstrategier i fremmedsprogstilægnelsen. i: Sprogvidenskabelige Arbejdspapirer fra Københavns Universitet, årg. 1, 1991/92, s. 25-36.

Mondria, Jan-Arjen & Siebrich Mondria-De Vries: Efficiently memorizing words with the help of word cards and "hand computer": Theory and applications. i: System, 22/1, 1994, s. 47-57.

Trosborg, Anna: Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 1995.

Vanpatten, Bill & Teresa Cadierno: Input processing and second language acquisition: A role for instruction. i: The Modern Language Journal, 77/1, 1993, s. 45-57.

Wagner, Johannes (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen. Ålørke, 1990.

Tema: Mundtlighed



Jakarta International School

Else Brink

Lærer, exam.pæd. Handelsoverlærer,
Købmandsskolen i Aabenraa. P.t. orlov.

I august 1998 besluttede min familie og jeg at flytte til Jakarta, Indonesiens hovedstad trods den spændte politiske situation i landet. Mine to sønner på 7 og 10 skulle starte et meget anderledes skoleforløb på Jakarta International School (JIS).

"Jakarta International School (JIS^{[note 1](#)}) tilbyder undervisning i ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) på både *elementary* og *secondary* niveau. Elever med begrænsede engelskkundskaber i 3., 4. og 5. klasse bliver testet med henblik på optagelse på et ESOL kursus. ESOL kurser er nødvendige for den elev, hvis mundtlige og skriftlige sprog ikke er tilstrækkeligt til at klare sig tilfredsstillende i de ordinære fag." (*Parent Handbook, JIS 1998-99*, p. 16)

Ingen af mine sønner talte engelsk, så de første måneder var umådelig svære. Men nu efter et halvt år klarer de sig forholdsvis godt i et amerikansk inspireret skolesystem, hvor al daglig undervisning foregår på engelsk og ingen lærere forstår dansk.

For nylig havde jeg mulighed for at interviewe ESOL lærer, Cindie Davidson, på *Pondok Indah Elementary*, den afdeling af JIS, hvor Andreas og Simon er elever. Denne afdeling har ca. 650 elever fra børnehaveklasse til 5. - svarende til aldersgruppen 4 til 11 år.

Cindie Davidson er uddannet lærer med henblik på *elementary* niveau i USA - før i tiden arbejdede hun med tosprogede klasser i det sydlige Californien. Det var her hun blev særligt interesseret i at undervise de børn, som blev tvunget til at lære engelsk for at kunne følge den almindelige læseplan. For at få lov til at arbejde som ESOL lærer kræves et særligt certifikat, et efteruddannelseskursus, som afsluttes med en eksamen. Jeg var heldig at møde Cindie Davidson en onsdag eftermiddag i hendes lille klasseværelse på første sal. Rummet er fyldt med spændende materialer: bøger, bånd, børnetegninger, hatte, fjer...og så dufter der lifligt af nybagte småkager. Her emmer bogstavelig talt af glad aktivitet!

"Eleverne på JIS kommer fra 57 forskellige nationer; her på *Pondok Indah Elementary* går omkring 60 elever svarende til 10% på ESOL kursus. Vores mål er, at eleverne bliver kompetente nok på engelsk til at kunne klare sig i klassen uden vores hjælp!"

Engelsk som sprog er ikke et mål i sig selv, men midlet til at få del i den læring, der sker i klassen. Derfor har ESOL lærerne et tæt samarbejde med klasselærerne, og undervisning uden for klasseværelset søges begrænset til et minimum - ESOL lærerne støtter mest i klassen som en ekstra kapacitet.

"Men det er min erfaring, at børn i nogle situationer føler sig lettede over at blive taget ud til en lille gruppe, hvor de kan være sammen med andre ESOL elever på deres eget niveau. Det gør jeg specielt meget med nye elever, det kan være 3-4 gange om ugen. Jeg tror på, at fundamentet for overhovedet at kunne lære noget er, at man føler sig tryk og veltilpas - og det der sker i klassen kan til tider virke overvældende på en nyligt ankommen."

Cindie Davidson forklarer, hvordan hun starter sin undervisning med børn, som ikke forstår et ord engelsk, og som hun dybest set ikke kan tale med i begyndelsen. Selv bruger hun udtrykket "overlevelsengelsk", som betyder, at den nyligt ankomne helst skal kunne give udtryk for sine basale behov så hurtigt som muligt - et eksempel kunne være at bede om at gå på toilettet. For at opbygge en tiltro til at det nye sprog også virker, bruger Cindie Davidson sange, rim og remser osv., og hun påpeger igen, at "størstedelen af læringen sker i klasseværelset; ESOL lærerens rolle er først og fremmest at afklare og gøre det lettere for eleverne at forstå, hvad der sker i klassen. Vi bevæger os væk fra den lærercentrerede undervisning, og derfor er det vigtigt, at ESOL kurserne støtter de af vores elever, som ikke er flydende på engelsk, så de bliver i stand til at deltage i den tematiske undervisning i klassen."

Indholdet af ESOL kurserne er tæt forbundet med den generelle læseplan for de enkelte klassetrin, og som Cindie Davidson udtrykker det: "Det er min opfattelse, at der ikke eksisterer det, der kaldes let og svært på et fremmedsprog, der er ikke nogen naturlige trin at følge. Man bjergtages af at høre, hvor avanceret et ordforråd disse børn behersker FORDI de fokuserer på et fagligt indhold."

Jeg bad Cindie Davidson gøre rede for, hvad der kræves af et barn for at lære et fremmedsprog, og hun peger på, at et solidt og veludbygget modersmål, også kaldet L1, har vist sig at være meget vigtigt. "Selvfølgelig spiller motivation, indstilling, baggrund og almen viden ind, men nyere neurolingvistisk forskning har påvist, at færdigheder opnået på et sprog overføres til et andet sprog, derfor er det så vigtigt at beherske sit modersmål. Det er grunden til, at vi opfordrer forældre til at læse for deres børn og diskutere og tale på deres eget sprog. Det er af uvurderlig betydning. En anden pointe er, at det ikke er vores hensigt at gøre vores elever til udelukkende engelsktalende."

Ydermere pointerer JIS over for forældrene, at det at bruge tid med engelsktalende er meget vigtigt: at gå til fødselsdagsfester, invitere engelsktalende børn hjem og at deltage i andre aktiviteter, som JIS tilbyder.

Ifølge Cindie Davidson er myten om, at *børn lærer et nyt sprog hurtigt* en sandhed med modifikationer: "Det kommer helt an på det enkelte barn, de er alle forskellige, nogle er fagligt stærke, andre socialt stærke osv. og uanset hvad, så er det en kæmpeopgave."

Et barn betragtes som rede til at forlade ESOL kurserne, når følgende beherskes:

- mundtlig flydende med alderssvarende grammatisk korrekt sætningsstruktur (afgøres ved tests)
- læsefærdighed og skriftlig fremstilling (stærk nok til at fuldføre klasseopgaver på egen hånd)
- studiefærdigheder (kan fuldføre klasse- og hjemmearbejde på egen hånd)
- elevindstilling (selvmotiveret, selvstændig, bidrager til diskussion og stiller spørgsmål, når han eller hun ikke forstår)

Afgørelsen træffes af ESOL læreren og klasselæreren i forening.

Mod slutningen af interviewet spurgte jeg Cindie Davidson, hvad hun ville svare, hvis en EFL [note 2](#) lærer spurgte hende om et råd til sin undervisning:

"Lad være med at gøre sprogundervisningen til et mål i sig selv og som jeg sagde før, 'let' og 'svært' findes ikke!

Faktisk kan jeg sige det med to ord, tror jeg: tematisk undervisning!!"

Tiden er ved at være gået, men Cindie Davidson kan næsten ikke stoppe:

"Det er en fornøjelse at få lov til at tale om det, man virkelig brænder for. Noget af det, vi har talt om er i virkeligheden forbundet med menneskesyn og uddannelsespolitik, og det er et virkelig spændende område...."

Ingen tvivl om det. Mine drenge har der godt på JIS; de var lidt spændte på at starte efter en 3 ugers juleferie, og de må stadig kæmpe meget med sproget, men de ser ud til at klare sig forbavsende godt - og én ting klager de aldrig over: ESOL timerne med Ms. Davidson - og for mig er der ingen tvivl om hvorfor!

JIS har en hjemmeside, som er værd at besøge, www.jisedu.org. God fornøjelse.

Noter

1 Jakarta International School består af tre campus, to *elementary schools* fra forskole til og 5. klasse, en *middle school* fra 6. til 9. klasse og en *high school* svarende til det danske gymnasium, i alt 2500 elever.

2 English as a Foreign Language.
