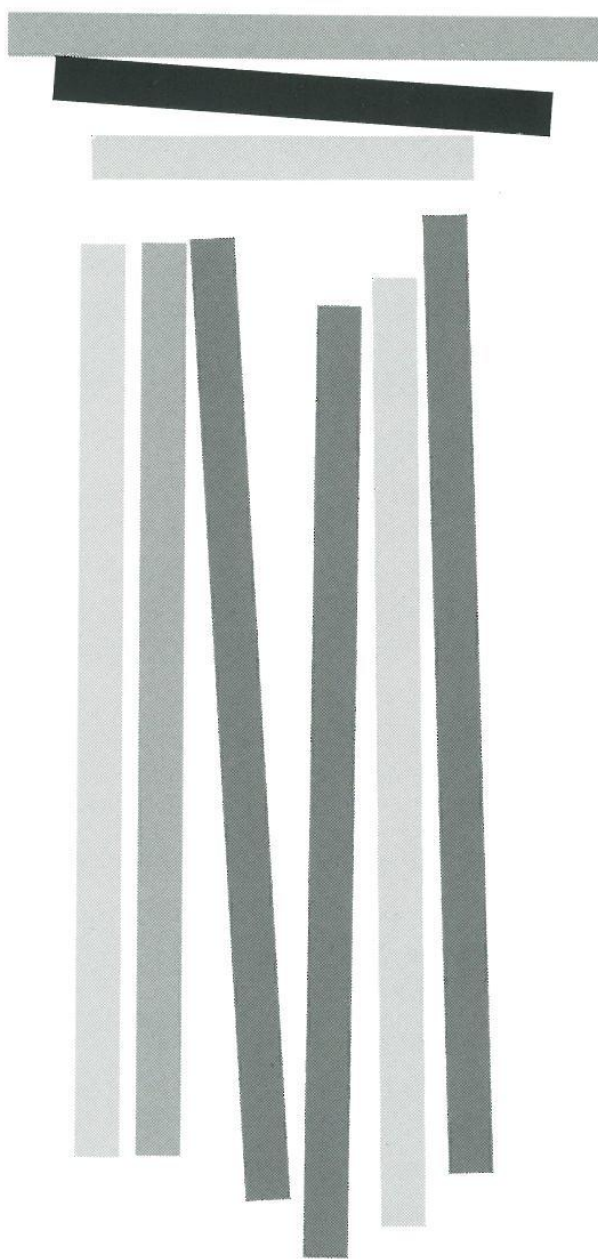


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1996 · Nr. 4

*Rundt om
kommunikativ kompetence*



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 4, 1996: Tema:
Rundt om
kommunikativ
kompetence



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 4:

**Karen Margrethe Frederiksen, Niels Iversen, Marianne Ledstrup,
Karen Lund og Ulla Pia Ohrt.**

Indhold

Forord: [Rundt om kommunikativ kompetence](#)

Den sprogpoltiske kronik

[Karen E. Bjerre: Den japanske udfordring](#)

[Karen Lund: Kommunikativ kompetence - hvor står vi?](#)

[Michael Svendsen Pedersen: What does you have in your "Task" today?](#)

[Rineke Brouwer: Læserapporter i fremmedsprogsundervisningen](#)

[Ulla Pia Ohrt: Fem skriveopskrifter](#)

[Uwe Geist: Imitation, skrivepædagogik og fremmedsprog](#)

[Karen Risager: Eleven som etnograf](#)

[Karen-Margrete Frederiksen: Hvorfor ikke tage skridtet fuldt ud?](#)

[Johannes Wagner: Tidssvarende undervisningsmateriale](#)

Rundt om kommunikativ kompetence

Kommunikativ kompetence har været et af de store nøgle- og slagord i sprogundervisningen i mange år og er det

stadig. I de sidste år har det været genstand for en større kontrovers om, hvad der egentlig ligger i begrebet, og om f.eks. eleverne da bare skal lære at snakke? Derfor har vi fundet det relevant at sammensætte et nummer af Sprogforum, der gør status over, hvordan man kan bruge begrebet frugtbart i dag.

Kommunikation drejer sig ikke blot om sprog. Når vi taler, ledsages talen i større eller mindre omfang af såkaldt non-verbal kommunikation: gestus, mimik, afstand, kropsholdning, suk m.m., og vi udsender derudover mange signaler om os selv: påklædning, frisure m.m. Visuelle tekster - billeder, film osv. - er meget væsentlige kommunikationsformer i dag, også i sprogundervisningen. Den kommunikative kompetence er altså meget omfattende og kompleks.

Den non-verbale kommunikation deler vi med andre levende væsener, men sproget er en særlig menneskelig kommunikationsform, et indviklet system af betydningsstørrelser, der udtrykkes ved hjælp af lyd frembragt af taleorganerne - eller sekundært ved hjælp af skrift. (Døve har deres egne sprog udtrykt gennem tegn). I dette nummer af Sprogforum fokuserer vi på den sproglige del af den kommunikative kompetence, men uden at lade den non-verbale kommunikation helt ude af betragtning.

Den sproglige del af den kommunikative kompetence dækker alle de såkaldte fire færdigheder: lytte, læse, tale og skrive. Det er vigtigt at understrege dette, da en meget almindelig misforståelse er, at kommunikativ kompetence kun refererer til evnen til at tale. Kommunikativ kompetence er både produktiv og receptiv.

Vi har alle udviklet kommunikativ kompetence i modersmålet, mundtligt og senere evt. også skriftligt. Tilegnelsen af kommunikativ kompetence i et fremmed- eller andetsprog foregår derfor på baggrund af, at vi allerede har et modersmål. Der er tale om udviklingen af to systemer, der interagerer. Spørgsmålet om hvordan dette sker, har man bl.a. undersøgt inden for forskningen i tosprogethed.

Når man taler om kommunikativ kompetence, tænker man på individet: der er tale om en kompetence, som et individ har eller er i færd med at udvikle. I virkeligheden kunne man også tale om kommunikativ kompetence på højere niveauer: gruppens, institutionens, virksomhedens, statens kommunikative kompetence. Megen af samfundets kommunikation foregår jo mellem sådanne ikke-individuelle sociale aktører, og disse aktører kan siges at udnytte en kommunikativ kompetence, der ikke er lig summen af de kompetencer, som de involverede individer har. Megen af dagens samfundsforskning drejer sig om sådanne sociale aktørers kommunikation med omverdenen, f.eks. inden for public relations, marketing og international politik.

Et sådant perspektiv kunne muligvis komme til at præge synet på kommunikativ kompetence i sprogundervisningen på længere sigt; f.eks. vil det være hensigtsmæssigt at tale om den kollektive kommunikative kompetence som klassen/holdet/projektgruppen udvikler både indadtil og udadtil.

Som årene er gået, er begrebet kommunikativ kompetence blevet fyldigere og fyldigere, i takt med at sprogforskningen har fået øje på flere og flere aspekter af sproglig kommunikation. I dag dækker kommunikativ kompetence ikke bare over en bestemt færdighed eller evne, selv om ordet kompetence lægger op til en sådan snæver forståelse. Kommunikativ kompetence dækker også over bevidsthed om sprog og sprogbrug og over bevidsthed om de socialpsykologiske forhold, der spiller ind i kommunikationen og f.eks. letter den interkulturelle kommunikation.

Kommunikativ kompetence er det centrale mål for fremmed- og andetsprogsundervisning, men det er ikke det eneste. Afhængigt af uddannelsesforløbets art vil der også være andre mål, bl.a. en bred sociokulturel kompetence. Det er vigtigt at slå fast, at nogle dele af den sociokulturelle kompetence er indeholdt i den kommunikative kompetence (cf. Karen Lunds artikel her i bladet). Men store dele af den sociokulturelle kompetence er uafhængige af den kommunikative kompetence, først og fremmest den almene viden om verden og den almene menneskekundskab. Som eksempler kunne nævnes: at det ofte blæser fra vest i Danmark, at mange danske mænd hjælper til i hjemmet, at der er en større klassebevidsthed i Storbritannien end i Danmark, at kæledyr behandles som familiemedlemmer i nogle samfund, at det er en fordel at have arbejdet med sine fordomme og sin egen tolerancetærskel.

Dette nummer af Sprogforum retter blikket mod kommunikativ kompetence inden for fremmed- og andetsprog

og giver en række bud på, hvordan man i undervisningen kan give eleverne de bedst mulige rammer for at tilegne sig så god en kommunikativ kompetence som muligt.

Vi starter med en artikel af [Karen Lund](#), som giver en oversigt over de forskellige komponenter af begrebet kommunikativ kompetence i forbindelse med fremmed- og andetsprogstilegnelse. Derefter følger en artikel af [Michael Svendsen Pedersen](#), der fortæller om, hvordan man kan integrere de forskellige dele af kompetencen i bestemte aktiviteter, der går under det engelske ord "Task".

Den næste artikel beskæftiger sig med den receptive kompetence: [Rineke Brouwer](#) beskriver en metode til udvikling af læsefærdighed, hvor man bruger fri læsning og læserapporter; og de efterfølgende beskæftiger sig med den skriftlige kompetence: [Ulla Pia Ohrt](#) fortæller om en række opgaver, der kan opmuntre eleverne til at skrive i klassen; og [Uwe Geist](#) skriver om, hvordan man kan bruge imitationer på en frugtbar måde i undervisningen i skriftlig kommunikation.

[Karen Risager](#) beskriver, hvordan man kan anvende en etnografisk inspireret metode til at udvikle alle dele af den kommunikative kompetence, inkl. den ikke-sproglige. Og [Karen-Margrete Frederiksen](#) fortæller om nogle erfaringer med samtale mellem elever som led i mundtlig eksamen. Endelig bringer [Johannes Wagner](#) en anmeldelse af to lærebogssystemer, som hver på sin måde er svaret på mange af sproglærerens behov i dag for kommunikativt orienterede materialer.

Vi ser meget gerne nogle indlæg om dette emne til de kommende numre, så debatten kan fortsætte!

Redaktionen



Editors for no. 4:

Karen Margrethe Frederiksen, Niels Iversen, Marianne Ledstrup,
Karen Lund og Ulla Pia Ohrt.

Contents

Foreword: [A look at communicative competence](#)

The language chronicle

Karen E. Bjerre: The Japanese challenge

[Karen Lund: Communicative competence - where do we stand?](#)

[Michael Svendsen Pedersen: What does you have in your "Task" today?](#)

[Rineke Brouwer: Reading reports in foreign language teaching](#)

Ulla Pia Ohrt: Five recipes for writing

Uwe Geist: Imitation, writing pedagogics and foreign languages

Karen Risager: The pupil as an ethnographer

[Karen-Margrete Frederiksen: Why not take things to their logical conclusion?](#)

Johannes Wagner: Up-to-date teaching materials

A look at communicative competence

Communicative competence has been one of the great key-words and buzz-words of language teaching

for many years. It still is. In recent years, there has been a certain amount of controversy as to what the concept actually comprises, and whether all that, for example, pupils have to learn to do is talk. For this reason, we felt it was relevant to compile a number of Sprogforum that takes stock of how the concept can meaningfully be used at present.

Communication is not just a matter of language. When we speak, our speech is accompanied to a greater or lesser extent by so-called non-verbal communication: gestures, facial expressions, distance, body attitudes, sighs, etc. We furthermore transmit many signals about ourselves, via our clothing, hairstyle, etc. Visual texts - images, films, etc. - are highly important modes of communication nowadays - also in language teaching. So communicative competence is extremely comprehensive and complex.

Non-verbal communication is something we share with other living creatures, but language is a specifically human mode of communication, a complex system of units of meaning that are expressed with the aid of sounds produced by the speech organs - or secondarily with the aid of the written word. (Deaf people have their own languages, expressed through signs.) In this number of Sprogforum we focus on the verbal aspect of communicative competence, although we do not leave non-verbal communication completely out of account.

The verbal part of communicative competence comprises all the so-called four skills: listening, reading, speaking and writing. It is important to emphasize this, since there is a very common misunderstanding that communicative competence only refers to the ability to speak. Communicative competence is both productive and receptive.

All of us have developed communicative competence in our native language, oral proficiency and later, possibly, written proficiency. The acquisition of communicative competence in a foreign or second language therefore takes place on the basis of the fact that we already have a native language. So we are dealing with the development of two systems that interact. The question of how this occurs has been investigated in research on bilingualism, and elsewhere.

When one speaks of communicative competence, one is thinking of the individual: we are dealing with a competence that an individual has or is in the process of developing. In actual fact, one could talk of communicative competence at higher levels: the communicative competence of the group, the institution, the company, the state. After all, much of communication in society takes place between such non-individual social players - and these players can be said to make use of a communicative competence that is not the same as the sum of the competences which the individuals involved possess. Much of present-day social research has to do with the communication such social players have with the outside world, e.g. within public relations, marketing and international politics.

Such a perspective could possibly strongly influence our long-term view of communicative competence in language teaching, e.g. whether it will be appropriate to talk about the communicative competence the class/team/project group develop both internally and externally.

Over the years, the concept communicative competence has become more and more full-blown, as linguistic research has glimpsed more and more aspects of communication by language. Today, communicative competence no longer describes just a particular proficiency or skill, even though the word competence invites such a narrow interpretation. Communicative competence also covers conditions that affect the communication and, for example, facilitate international communication.

Communicative competence is the central aim of foreign and second language teaching, but it is not the sole one. Depending on the nature of the course of teaching there will also be other goals - a broad socio-cultural competence, for example. It is important to stress that some aspects of socio-cultural competence are contained in communicative competence (cf. Karen Lund's article in this issue). But a great deal of socio-cultural competence is independent of communicative competence - first and foremost general knowledge of the world and of human nature. One could take as examples such things as: The wind often comes from the west in Denmark; many Danish men often help in the home; there is a greater class

consciousness in Great Britain than in Denmark; in certain societies pets are treated as members of the family; it is a good idea to have worked on one's prejudices and tolerance threshold.

This number of Sprogforum focuses on communicative competence in foreign and second languages, providing a number of suggestions as to how one can give pupils optimum frameworks for acquiring as good a communicative competence as possible.

We start with an article by Karen Lund, which gives an overview of the various components of the concept of communicative competence in relation to foreign and second language acquisition. Then comes an article by Michael Svendsen Pedersen, who discusses how one can integrate the various aspects of such competence in specific activities which, in English, go by the word 'Task'.

The next article deals with receptive competence: Rineke Brouwer describes a method of developing reading proficiency using free reading and reading reports. The subsequent articles deal with written competence: Ulla Pia Ohrt mentions a number of tasks that can encourage pupils to write in class; and Uwe Geist writes about how one can use imitations in a fruitful way in teaching and in written communication.

Karen Risager describes how one can use an ethnographically inspired model to develop all aspects of communicative competence, including the non-verbal. And Karen-Margrete Frederiksen writes about a number of experiences with conversations between students as part of an oral exam. Finally, Johannes Wagner reviews two sets of textbooks which, in different ways, are the answer to many of the language teacher's present needs concerning communicatively oriented materials.

We very much want to include further contributions on this subject in future issues, so that the debate can continue!

The editors

Translated by John Irons

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence

Den sprogpoltiske kronik



Den japanske udfordring

Karen E. Bjerre

Cand.mag. i japansk og historie.

Fuldmægtig ved Japan Centret på Handelshøjskolen i København.

... tre japanske turister med kameraer på maven ser forundrede på en dyster stensarkofag. De bliver enige om, at det er en tissekumme, men inden de når at forrette deres nødtørft, rejser selveste Dracula fra Egeskov sig fra sarkofagen. Japanerne udbryder med genkendelsens glæde: Aha ... Andersen!

En reklame fra det danske sommerland 1995. Hvilken kommerciel virkning den har, skal være usagt her, men den bruger som virkemidler nogle af de stereotyper, som vi alle bevidst eller ubevidst har dannet os af japanerne som befolkningsgruppe: kameraer og et minimalt kendskab til Danmark. På den anden side provokerer reklamen alle, der har beskæftiget sig mere dybtgående med Japan. Man tænker umiddelbart: "*det er da for plat, vi må da være kommet videre i disse internationale tider*".

Og vi er kommet videre!

I Danmark har studiet af Japan og japansk ved de højere læreanstalter snart 40 år på bagen. Først på Københavns Universitet på det daværende Østasiatisk Institut nu kaldet Asien Institutet. Siden har Århus Universitet etableret et Østasiatisk Institut og derudover et områdestudium. Handelshøjskolen i København er det nyeste skud på stammen med en integreret uddannelse i erhvervsøkonomi og japansk sprog og kultur (JAPØK). Af institutioner med korterevarende uddannelser og kurser i japansk kan nævnes Niels Brocks Business College, Studieskolen i København og VUC Greve. I gymnasieskolen udbyder fire gymnasier japansk og giver dermed eleverne mulighed for tidligt at udvide deres kendskab til Japan.

Japansk på gymnasialt niveau blev introduceret i 1986 på Århus Statsgymnasium, siden på Rungsted Gymnasium, Vordingborg Gymnasium og HF og på Mulernes Legatskole i Odense. Med gymnasirevisionen i 1993 blev japansk gjort til et normalfag i gymnasiets fagrække af mulige begynderprog. I 1995 har japansk samtidig fået status som normalfag i HF-bekendtgørelsen. Opmærksomheden over for udviklingen af faget er desuden blevet styrket med foreningen "Japansk i Skolen".

Interessen for japansk i gymnasiet har været så stor, at der i flere år har været oprettet højniveau hold, og der har

været en produktion af studenter med højniveau i japansk. Det ser dog ud til at der på det seneste er sket et markant fald i søgningen. I skoleåret 1995/96 er der kun ét sted (Vordingborg) oprettet japansk på både obligatorisk- og høj-niveau, de øvrige gymnasier opretter ikke begynderhold (to steder dog høj-niveauhold). Antallet af klasser er faldet fra det maksimale antal 12 til 8, og elevtallet fra ca. 120 til ca. 60.

Japansklærerforeningen har set skriften på væggen og har iværksat en hasteundersøgelse for at finde årsagen til afmatningen. Viser det sig, at der ikke fortsat er elevgrundlag til at fortsætte japansk, vil det ikke kun berøre de fire gymnasier, men også kunne mærkes højere oppe i uddannelsessystemet.

Forankringen af japansk i gymnasiet har netop gjort det muligt for JAPØK uddannelsen på Handelshøjskolen at basere 1.-års japanskundervisningen på et højere trin end det almindelige begynderniveau. Ét af kravene til ansøgerne er kendskab svarende til japansk højniveau i gymnasiet. Ansøgere, der ikke opfylder dette krav, og de er de fleste, kan dog optages på et et-årigt propædeutisk kursus på Asien Institutet, KU, og derefter påbegynde uddannelsen. Ansøgere med sprogkundskaber erhvervet uden for det danske uddannelsessystem har mulighed for at blive optaget igennem en sprogtest i forbindelse med ansøgning om optagelse.

JAPØK uddannelsen (bachelor og master) kombinerer 5 fagblokke: komparativ samfundsanalyse, international erhvervsøkonomi, kommunikation, japansk og engelsk. Uddannelsen bygger på integrationstanken, således at fagene indbyrdes understøtter hinanden. Målet er, at uddannelsen skal give en bred erhvervsøkonomisk viden, indsigt i østasiatiske forhold kombineret med en praktisk anvendelig færdighed i japansk. For at nå dette mål har underviserne måttet udvikle et nyt koncept for deres undervisningsmateriale, som er tilpasset de øvrige fagblokke. Samtidig har det vist sig, at de studerendes sproglige niveauer i japansk er så varierede, at en vis grad af differentiering i undervisningen er nødvendig. Til at understøtte klasseundervisningen i japansk tekst og konversation tilbydes de studerende timer i japansk TV, hvor japanske TV-satellit udsendelser gennemarbejdes, videobånd med aktuelle TV-udsendelser kan lånes med hjem, og der er adgang til at arbejde med japansksprogede tekstbehandlingsprogrammer samt - i nær fremtid - multimedie-sprogindlæringsprogrammer.

Uddannelsen har løbende igennem de første 3 år måttet justere mål og midler, men man er nu ved at have fundet det rette startniveau for sprogundervisningen. Det har bl.a. medført en stramning af kravet på 1. års eksamen (stopprøven). Dette har været nødvendigt for at gøre det muligt at opnå et acceptabelt niveau hos bachelorerne og senere kandidaterne. De første bachelorer blev færdige i sommeren 95, og flere har fået ansættelse i det firma, de skrev 3. års projekt hos.

Søgningen til JAPØK har svinget lidt under hundrede, hvilket må siges at være godt for en ny uddannelse, som optager ca. 30 studerende om året. Den vigende tilgang til gymnasiet har således ikke vist sig her. Med mindre japansk i gymnasiet får fornyet tilgang, vil der om få år være så få studenter med japansk på eksamensbeviset, at JAPØK uddannelsen ikke længere vil kunne kræve japansk på højniveau som adgangskrav. Det vil betyde at sprogundervisningen må starte på begynderniveau, og at kandidaternes niveau følgelig bliver lavere.

Forsvinder japansk fra gymnasiet vil gymnasieskolen ikke alene miste en nyskabelse, men også en "*eye opener*", som japansk også er for de elever, som ikke fortsætter deres japanske studier; en "*eye opener*" som kan være medvirkende til, at vi undgår reklamer så banale som den med de tre japanere på Egeskov Slot.

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence



Kommunikativ kompetence - hvor står vi?

Karen Lund

Cand. mag i dansk, fransk og dansk som fremmed- og andetsprog.

Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet

Her i 90'erne står vi lidt usikkert m.h.t. hvad vi skal gribe og gøre i inden for fremmed- og andetsprogsundervisningen. Skal vi undervise kommunikativt, eller er det på tide at vende os mod grammatikken igen? Den stigende internationalisering har ført til øgede krav om mere og bedre sproglig formåen; en fremmedsproglig turistkompetence og lidt viden om søndagskulturen slår ikke til i en international verden. Fra teoretisk side kommer der anbefalinger om undervisning i sproglig viden og bevidsthed. Nogle hævder at denne viden og bevidsthed primært er en strukturel grammatisk viden. Fra anden side hævdes det at undervisning i sprogets form ikke hjælper eleverne i tilegnelsen af det nye sprog. Hvad skal vi mene og tro? Ser vi på indvandrerundervisningen, har det vist sig at den form for kommunikativ undervisning vi hidtil har udsat eleverne for, ikke har ført til de ønskede mål. Alt for mange når ikke ud over et mellemniveau. Andre klarer ikke de eksaminer der skal føre dem videre til andre dele af uddannelsessystemet, og endelig er der alt for mange der til trods for at de er kommet igennem disse eksaminer, alligevel ikke er i stand til at leve op til de krav der stilles på f.eks. VUC, gymnasiale suppleringskurser og i det videre uddannelsesforløb.

At den måde vi hidtil har forvaltet kommunikativ undervisning på inden for sprogfagene, ikke bringer eleverne vidt nok, ændrer imidlertid ikke ved det faktum at det overordnede mål for sprogundervisningen fortsat vil være at eleverne opnår kommunikativ kompetence; det gælder hvad enten eleverne skal lære fremmedsprog som engelsk, tysk, fransk eller japansk, eller de skal lære dansk som andetsprog, og dermed nå et niveau der sætter dem i stand til at bruge sproget stort set inden for alle de funktionsområder hvor de i deres hjemland bruger eller har brugt deres modersmål.

Det er således ikke kompetencebegrebet som sådan der skal ændres, men snarere vores forvaltning af det i undervisningen.

I det følgende vil jeg komme ind på nogle af de sproglige dele der indgår som centrale bestanddele af den

kommunikative kompetence; i anden del af artiklen vil jeg diskutere årsager til at debatten til tider kommer til at dreje sig om et 'for eller imod' kommunikativ kompetence. De eksempler jeg anvender, refererer til dansk, men kan forhåbentlig generaliseres til de øvrige fremmedsprog.

Kommunikativ kompetence

Som defineret allerede i 70'erne af bl.a. Dell Hymes (1972) betyder sprogkompetence ikke blot beherskelse af formelle lingvistiske systemer. For at kunne bruge et sprog adækvat er det en betingelse at vi er i besiddelse af en kommunikativ kompetence der f.eks. sætter os i stand til at afgøre om vores udsagn passer ind i såvel den sproglige som den ikke-sproglige kontekst. Som det fremgår hos bl.a. Færch, Haastrup og Phillipson (1984), skal vores elever opnå en række kompetencer for at kunne fungere optimalt i fremmed- og andetsproglige sammenhænge. Det er ikke og vil aldrig blive tilstrækkeligt at kunne sprogets grammatiske og fonologiske eller ortografiske systemer eller være i besiddelse af et stort ordforråd. Med disse hjælpemidler vil eleverne måske nok kunne producere sætninger. Men uden en diskurs/samtale- og tekstkompetence, uden en pragmatisk/sprogbrugs-kompetence og uden den sociokulturelle kompetence som sætter sine særlige aftryk i sproget, vil eleverne hverken kunne klare små eller store kommunikative opgaver. Disse kompetenceniveauer vil jeg i det følgende se nærmere på.

Inden da er det imidlertid vigtigt at understrege at vores elever ud over at opnå så stor korrekthed som muligt inden for alle niveauer, også har brug for at kunne bruge sproget relativt flydende. Hakken og stammen er en faktor der hæmmer forståelsen, og eleverne har derfor brug for at træne og øve dele af sproget, således at der sker en gradvis automatisering. For at slippe nogenlunde flydende og korrekt igennem aflevering af et budskab - det være sig skriftligt eller mundtligt - er det helt nødvendigt at dele af sproget gradvis automatiseres. I og med at sproget er så komplekst, og taget i betragtning at vi kun har en begrænset bearbejdningskapacitet til rådighed, er det helt umuligt at opnå blot nogen grad af korrekt og flydende sprog, hvis vi ikke har såkaldt automatiserede sproglige øer at hvile på.

Endelig er vi i besiddelse af en såkaldt strategisk kompetence som bevirker at vi ikke nødvendigvis behøver at opgive vores sproglige forehavende, selv om vi ikke lige har det optimale sprog på lager: Vi kan benytte os af en række sproglige og ikke-sproglige kommunikationsstrategier så vores budskab alligevel når igennem: Vi kan omskrive, fordanske eller 'forfranske', indlåne, forsøge os med oversættelse direkte fra modersmålet, stå på hovedet, bruge arme og ben osv - forsøg der bringer kommunikationen videre; selvom disse strategier måske ikke i sig selv fører til ny tilegnelse, kan de bevirke input fra samtalepartneren som præcist forsyner os med det sprog vi mangler. Denne evne til at omskrive og forenkles er øjensynlig en universel kompetence vi som mennesker er i besiddelse af; det ses bl.a. når vi som forældre eller lærere tilpasser vores sprog til børn eller elever. Det er vigtigt at eleverne får mulighed for at træne denne kompetence og at klargøre sig at også når de står ved grænsen for deres sproglige formåen, er der andre udveje end at opgive deres kommunikative plan.

Jeg vil endelig gerne understrege at kommunikativ kompetence ikke blot drejer sig om evnen til at begå sig mundtligt. Måske er en for ensidig vægtning af undervisning i denne færdighed en af forklaringerne på at vores elever har svært ved at honorere de krav der stilles. Kommunikativ kompetence indebærer kompetence i alle fire færdigheder - såvel de produktive som de receptive. Når jeg i det følgende fokuserer på de sproglige kompetencer, drejer det sig således om sproglige kompetencer for såvel tale som skrift, lytte-forståelse som læsning.

Lingvistisk kompetence

Som sagt er det ikke nok at være f.eks. grammatisk kompetent når man skal klare sig på et nyt sprog. På den anden side er det som påpeget af Færch, Haastrup og Phillipson en stor misforståelse, hvis man tror at man kan klare en sproglig interaktion uden at være grammatisk kompetent. For at kunne bruge et nyt sprog til interaktionelle formål skal man kunne de systemer sproget er underlagt, inden for såvel syntaks, morfologi som fonologi/ortografi. Uden disse redskaber, ingen vellykket kommunikation. Syntaksen, morfologien og fonologien eller ortografien er blandt sprogets grundbestanddele, og den måde vi organiserer sprogets elementer inden for

det enkelte udsagn, har indflydelse - ikke blot på budskabet i dette udsagn, men på såvel den nære som den fjerne sproglige kontekst, og således på hvordan modtageren forstår budskabet. Rækkefølgen er ikke lige meget: Hvis min samtalepartner på mit spørgsmål svarer: *Nå, det var da dejligt*, er det måske fordi jeg har sagt: *Du får post lørdag* i stedet for: *Får du post lørdag?* Det er ikke lige meget om *Konen slog manden* eller *Manden slog konen*. Det er ikke lige meget om jeg siger *En soldat kom marcherende*, *soldaten kom marcherende*, *han kom marcherende* eller måske *kom marcherende*. Det er vigtigt om vi røg cigaretten *da vi spiste* eller *da vi havde spist*, og om jeg gik på værtshus *fordi svigermor kom* eller *selvom hun kom*. Uden rækkefølge, bøjningsmorfer og andre såkaldte funktionsord (konjunktioner, pronominer, artikler, præpositioner, hjælpe- og modalverber, visse adverbier) klarer kommunikationsoverførslen sig nok snarere på trods af sproget end på grund af sproget.

Med de kompetencekrav der ligger til fremmedsprogene og til dansk som andetsprog, er det vigtigt at de systembyggende, til tider meget abstrakte dele af sproget ikke lades ude af betragtning; også selvom deres fravær ikke nødvendigvis får kommunikationen til at bryde sammen. Man forstår godt udsagn hvor kommunikationen alene bæres igennem ved hjælp af de mere indholdstunge elementer, som f.eks. *ikke skole - syg*, men det er tvivlsomt om man som udlænding vil føle sig som eller blive betragtet som en jævnbyrdig samtalepartner, hvis man stort set kun behersker et sådant overlevelsessprog. For store problemer med formen bevirker støj på kommunikationen, og man risikerer at modtageren fokuserer mere på formen eller på vores intellektuelle formåen end på indholdet.

Som følge af at vi har en begrænset kognitiv kapacitet til rådighed til at bearbejde det nye sprog, er der imidlertid ikke noget at sige til at visse af de systembyggende dele af sproget er meget udsatte for at blive reduceret bort; ikke mindst i starten af tilegnelsen hvor alt er nyt. Den første ofte meget konkrete kommunikation på det nye sprog kan foregå uden disse dele, eftersom de er mindre betydningsbærende end f.eks. substantiver, hovedverber og adjektiver, og eftersom den kontekst et mundtligt udsagn produceres i, kan afhjælpe problemerne. Noget anderledes forholder det sig med den skriftlige kommunikation.

Diskurs- og tekstkompetence

For at kunne klare sig mundtligt og skriftligt er det imidlertid langt fra tilstrækkeligt at kunne affatte enkeltstående sætninger der er grammatisk og betydningsmæssigt korrekte. For det første består en samtale eller en tekst af mere end et udsagn, og såvel samtale som tekst er underlagt genre- og teksttypekrav. Er der f.eks. tale om en fortællende, argumenterende eller problemløsende teksttype? For det andet skal det enkelte udsagn passe ind i en sammenhæng både lokalt i forhold til den nære sproglige kontekst, og globalt i forhold til den overordnede sproglige sammenhæng. Om jeg vælger at sætte det ene eller det andet led forrest i et udsagn afhænger af hvad der kommer før, eller hvad jeg har til hensigt at sige bagefter. Hvis jeg vælger at sige *Mekanikeren har repareret bilen* er det sandsynligvis fordi jeg vil sige noget specielt om mekanikeren, hvor det som regel vil være helt lige gyldigt med den mekaniker, når blot *bilen er blevet repareret* eller *jeg har fået bilen repareret*.

Især inden for den skriftlige produktion har vi store krav om 'en rød tråd', logik og stringent sproglig sammenhæng. Der skal være indholdsmæssig sammenhæng i teksten - kohærens. For at opnå kohærens er det imidlertid ofte nødvendigt at anvende specielle udtryk der markerer denne indholdsmæssige sammenhæng. Det kan dreje sig om pronominal henvisninger, tempusmarkeringer, sammenbindinger mellem sætningerne i form af konjunktioner eller adverbier - altså kohænsionsmarkering.

I talesproget tillader vi langt flere sidespring, mangel på stram logik, associativ tale og pludselige emneskift, og der er færre krav om kohænsion. Følgende ordveksling er f.eks. ganske kohærent til trods for et totalt fravær af kohænsionsmarkering:

- A: *Vandet koger*
- B: *Jeg er ved at se TV-avisen*
- A: *OK*

B forstår den fraværende opfordring, A det skjulte afslag.

Endvidere kan krops-og øjensprog være i gang med en helt anden 'samtale' end den der åbenbares i sproget. Her kan tredjepart have svært ved at følge med. Det er dog væsentligt at understrege at også samtalen er opbygget efter relativt stramme, logiske principper, men i og med at modtageren af vores budskab er til stede i samtalen, kan vi forlade os på en lang række ikke-sproglige faktorer som støtter afkodningen. Et interessant træk ved samtalen, som falder os i øjnene når vi ser den nedskrevet, er alle disse for skriftsproget overflødige *ja'er, nej'er, ikke, vel, nå osv.*; i og med samtalen er det nødvendigt kontinuerligt at forhandle om retten til ordet samt konstant at søge afklaring på om modtager har forstået, og modsat for modtager at melde tilbage at hun har forstået. Der er *ja'er* der ikke betyder *ja, det er rigtigt* men *ja, jeg har forstået*.

Pragmatisk kompetence

Vores elever vil imidlertid stadig ikke være tilstrækkeligt veludrustede til at klare de sproglige krav. Det er ikke nok at være sætnings- og tekstkompetent. Noget helt afgørende for hvordan vi vælger at skrive vores udsagn eller tekst sammen, er nemlig hvilken sammenhæng udsagn eller tekst skal indgå i. Hvem er modtager (hvordan er vores relationer; er der tale om et jævnbyrdigt, symmetrisk forhold, eller spiller f.eks. alder, køn, status en rolle der skubber symmetriforholdet eller magtbalancen; hvor tætte er vi på hinanden)? Hvilket formål har jeg med min tekst (vil jeg overtale, informere, søge information, anklage, overfuse eller rose min modtager)? Det er absolut ikke lige meget hvordan jeg formulerer hvad til hvem med hvilket formål. Sproget er indrettet således at vi kan formulere det samme indhold på mangfoldige måder, alt efter hvad vi vil med det vi siger, og afhængigt af hvem vores modtager er. Skriver jeg til borgmesteren og beder om noget, formulerer jeg mig næppe på samme måde som på papirlappen hjemme på køkkenbordet. Beder jeg om en stor tjenesteydelse, skal der andre sproglige hjælpemidler til, end hvis jeg beder om lidt. Sådan er sprog generelt indrettet, og vores elever kommer altså med denne viden når de skal lære nye sprog - om det er spansk eller dansk. Det de imidlertid ikke ved noget om, er hvordan vi koder disse forskelle. De ved måske ikke at vi f.eks. på dansk kan nedtone en anmodning v.hj.a. modalverber, datid, negationer, visse adverbier og spørgeform:

Du ville vel ikke være så sød at

eller er ikke blevet trænet i at udtrykke sådanne forhold.

De kender heller ikke den intonation og betoning hvormed en dansker behersker den kunst at ødelægge selv den mest formfuldendte høflige anmodning. De ved at prosodi - intonation, rytme, betoning - kan såvel understøtte som spille mod det sproglige, men de kender ikke de midler det nye sprog præcis anvender for enten at understøtte sprogbehandlingen eller for at opnå det modsatte resultat af ordenes pålydende.

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence

Dette er en fortsættelse af

Karen Lund: Kommunikativ Kompetence - hvor står vi?

Sociokulturel kompetence

Også sociale og kulturelle forhold sætter deres aftryk i sproget. Som sagt er det en universel viden vi som sprogbrugere er i besiddelse af, at det ikke er lige meget hvordan vi siger hvad til hvem og hvorfor. Vi ved også at den sproglige funktion 'imperativen' kun kan bruges i ganske specifikke sammenhænge, når vi beder nogen om noget, hvorimod hvis vi giver nogen noget, vækker formen ingen anstød:

vask op -- tag en øl mere

Det vi imidlertid ikke er fælles om på tværs af kulturer, er hvad og hvor meget vi har lov at bede hinanden om. I Danmark må vi uden videre bede hinanden om en tændstik, men en cigaret er ikke til fri afbenyttelse. I Tyrkiet må man selvfølgelig gerne rose noget andre har; man skal blot være forberedt på at hvis man gør det, så får man det med som gave. Det er kulturelt specifikt hvad man har lov at bringe på sprog, og hvad der er tabu. Forhold der f.eks. vedrører økonomi, politik, seksualitet og religion er underlagt forskellige kulturelle normsæt der slår igennem i sproget.

Det er øjensynligt universelt at vi i vores anvendelse af sproget bevæger os mellem sproglig effektivitet og høflighed. Nogle teoretikere (Grice 1975) mener at sprog er styret af følgende krav om effektiv tale:

Vær økonomisk, tal sandt, vær relevant, tal klart og uden omsvøb. Hvis vi alene lod os styre af dette regelsæt, ville vi imidlertid geråde i mange vanskeligheder. Hvordan ville min anmodning om en tjenesteydelse der er lige på kanten, blive modtaget, hvis jeg gav den en økonomisk, utvetydig sproglig iklædning:

Pas Christine i weekenden.

Eller hvad med sandhedsprincippet, når gode venner spørger til min mening om en rædsel af en ny sofa. Man kunne selvfølgelig snakke om prisen, men så ryger relevansen vist, med mindre det efterhånden er blevet således at såvel 'meget billigt' som 'meget dyrt' i sig selv kan anlægges som kvalitetsbetragtninger. Så er det imidlertid nok ikke med: *Til den pris er den vel nok lækker*, jeg skal klare mig igennem uden skrammer. Når vi skal anmode og afslå tjenesteydelser eller rose og rise, er effektivitetsprincipperne ikke særligt anvendelige. Her må vi i stedet ty til Goffmans høflighedsprincipper: Vær hensynsfuld, vær gavmild, vær positiv, vær beskeden og vær enig (1967). Det giver ganske anden tale.

I vores sprogundervisning kan vi bygge på en fælles viden med vores elever om disse to sæt af principper. Det er imidlertid vigtigt at vi så også husker at gøre det, for selvom vi har denne fælles viden

og kunnen, er der én central bestanddel vores elever mangler, nemlig den nye sproglige kode. Eleven er vant til at gebærde sig smidigt mellem effektivitets- og høflighedsprincipperne på sit modersmål; så når eleven siger til læreren *Du skal hjælpe mig* er det næppe fordi det tilsvarende udtryk på modersmålet ville være gangbart; det er snarere fordi eleven ikke ved at en anmodning lettere glider igennem v.h.j.a. *vil-du-godt*-konventionen. Eleven ved også godt fra modersmålet at det kræver noget bestemt at komme ind og ud af samtaler. Han/hun er måske også nok vant til at skrive argumenterende stile hjemmefra, og har derfor et tilsvarende kognitivt teksttypeskema som f.eks. en dansker. Helt afgørende er det imidlertid at eleven skal lære at beherske det bekendte med den nye sproglige kode. Og det kommer ikke af sig selv.

Et særligt stort problem i skiftet mellem forskellige kulturers sprog er imidlertid at det ikke nødvendigvis er de samme områder vi er hhv. effektive og høflige på. På dansk er vi f.eks. meget lidt effektive når det drejer sig om takkeri, mens vi med '*hej*' har sagt tilstrækkeligt. I andre kulturer, f.eks. de muslimske, skal man rundt om Allah og hele familien før man har sagt ordentligt '*hej*'. Generelt føler mange udlændinge at vi danskere er mere effektive og uden omsvøb i vores sproglige adfærd, end de er vant til. Det kan dog lige så vel være en følelse der er affødt af, at når man ikke møder de sproglige konventioner man er vant til, så rammer det rent ind på følelsesregistret. Modsat opdager de ikke nær så let når de forbryder sig mod et af de områder hvor vi kræver megen sproglig indpakning. Det opdager vi til gengæld. Hvor meget der er reelle etiske eller moralske forskelle, og hvor meget der skyldes at vi universelt set er meget ømskindede når vores sociokulturelle sprogkonventioner ikke overholdes, er svært at sige. Sikkert er det imidlertid at vi har en meget lav bevidsthed om disse sociokulturelt affødte sprogforhold. De er så internaliserede gennem vores opvækst at vi antager dem for helt naturlige, indtil vi i vores møde med det fremmede opdager at der er tale om ren kultur. Sikkert er det også at 'overtrædelse' af sådanne konventionsregler er med til at fremelske mange stereotype forestillinger om den anden. Åbenbart står sådanne regelsæt vore følelser nær!

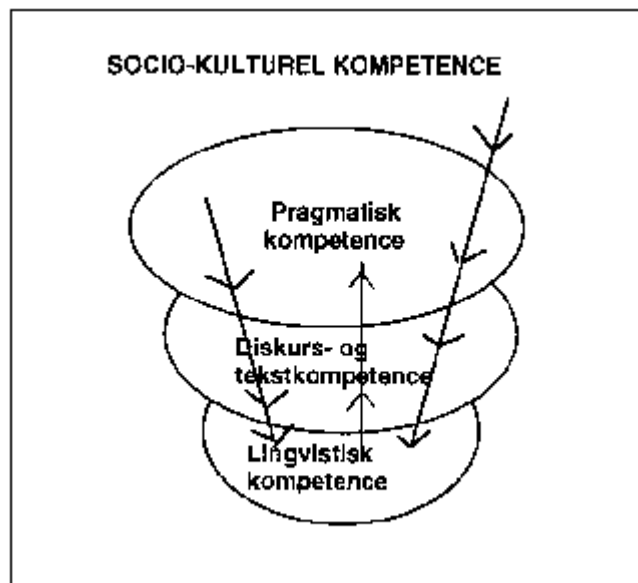
I og med disse forhold er så internaliserede, er det selvfølgelig også svært for os at undervise i dem: vi har nemlig ikke opdaget at der er noget at undervise i. Det er spændende at (gen)opdage de kulturelle spor i sprogbrugen. Her står indvandrerlærerne i en særlig gunstig situation, idet de i mødet med de mange og ofte fjerne kulturer løbende konfronteres med egne sociokulturelle og pragmatiske normsæt.

En del af den sociokulturelle kompetence eleverne skal opnå, har at gøre med en videns- og forståelsesudvidelse. Det er måske ikke nyt for vores elever; dermed ikke sagt at det er let. Det vil derimod være nyt for en del af dem at meget af den faktaviden, der i visse kulturer er endemålet, hos os er underlagt et højere vidensmål, nemlig en viden om hvordan man tilegner sig ny viden, og en viden om at enhver tekst skal sættes til debat, vurderes og diskuteres.

Selvom indholdssiden af det der skal læres, måske er bekendt, vil der altid indgå en ny komponent: Hvordan koder man det bekendte indhold på det nye sprog? Hvilke udtryk bruger vi til at argumentere med? Hvordan får vi samtale til at hænge sammen? Hvordan bevæger vi os sprogligt gennem en tekst?

Noget er universelt, andet er specielt. Det er vigtigt for os som sproglærere at søge efter såvel det universelle som det specielle. Det specielle giver måske sig selv; her er det nye som vores elever skal tilegne sig. Det universelle er imidlertid ikke mindre vigtigt, for på denne fælles viden og kunnen skal vi bygge vores undervisning. Det er altid lettere at tilegne sig nye sproglige udtryksmidler i bekendte indhold, og nye indhold via bekendte eller allerede lærte sproglige udtryk. Det bliver aldrig sund pædagogik at forklare noget nyt v.h.j.a. noget eleverne heller ikke forstår.

Man kan på følgende model se hvorledes jeg forestiller mig samspelet mellem de fire kompetencekomponenter:



Problemer i og for den kommunikative undervisning

En af sprogets fornemteste opgaver er at varetage sproglig interaktion. Med det for øje er der ganske god logik i at det netop er ovenstående kompetencer der er målet for vores undervisning. Ingen af kompetencerne kan undvære hinanden. De spiller sammen, og inden for hver af dem ligger der systemer som eleverne søger at finde frem til for på adækvat vis at blive i stand til at kode og afkode kommunikative intentioner. Der er ikke noget at sige til at vi som undervisere måske ikke har opnået lige gode pædagogiske færdigheder inden for alle felter, og at vi måske har fokuseret mere på nogle dele af sproget på bekostning af andre. Alt er en læreproces - ikke blot for eleverne, men også for lærerne. Hvis vi mener at eleverne faktisk er bedst tjent med at opnå disse kompetencer, har vi også valgt - med mindre vi naturligvis forestiller os at tilegnelsen heraf går lettere uden vores hjælp.

På baggrund af 90'ernes nøglebegreb: sproglig viden og bevidsthed, lyder der imidlertid fra forskellig side kritiske røster med anbefalinger om mere grammatik, mere terperi og en tilbagevenden til den gode gamle strukturbaserede undervisning. Argumentationen er imidlertid ofte både rodet og ulogisk. En af de væsentligste fordrejninger er at nogle kritikere lader en discountudgave tegne billedet af den kommunikative undervisning: En undervisning hvor der snakkes om hvad som helst, når som helst, og en forståelse af kompetencebegrebet hvor systemviden og -kunnen ikke betragtes som integreret i den kommunikative undervisning. En type undervisning hvor det anses for ok at tale flydende forkert når blot der kommer noget 'autentisk' kommunikation igang - hvad det så måtte betyde.

På en fremtrædende plads ser vi denne form for kritisk argumentation mod en kommunikativt orienteret undervisning i Undervisningsministeriets KUP-rapport om sproglig viden og bevidsthed (1992). Som påpeget af Michael Svendsen Pedersen i modskrivelsen: Sproglig Mangfoldighed (1993), kan 'discount-udgaver' imidlertid 'ikke bruges til et opgør med en kommunikativt orienteret pædagogik' (s.73); en diskussion af forholdet mellem kommunikativ undervisning og sproglig viden og bevidsthed bør naturligvis 'føres på grundlag af en kommunikationstænkning af bedste kvalitet' (s.74).

Det er nok rigtigt at en stor del af den kommunikative undervisning har haft relativt ensidigt fokus på opbygning af mundtlig kompetence. Heri ligger måske nogle af årsagerne til at vores elever ikke altid når de ønskede mål. Der er således hårdt brug for en kommunikativt baseret videreudvikling inden for de øvrige færdigheder - de receptive læse- og lyttefærdigheder, og ikke mindst inden for arbejdet med den skriftlige kompetence. Hvor vi nok har opnået en vis professionalisme m.h.t. kommunikativ

undervisning inden for de mundtlige færdigheder - i hvert fald op til et vist niveau - er der ingen tvivl om at det står sløjt til m.h.t. samme lærerkompetence inden for den skriftlige undervisning. Den undervisning vi her leverer, ligner mest af alt den vi selv var udsat for i vores skoletid: produktfikseret arbejde hvor en rød kuglepen stort set udelukkende er på jagt efter fejl i ordvalg, ortografi, morfologi og syntaks. Alt hvad der ligger ud over sætningsplan, er vi som lærere dårligt rustede til at gøre noget ved.

Det store problem er at eleverne på f.eks. højniveau og udslningsniveauer forventes at mestre besvarelser af referat-, kommenterings- og argumentationsopgaver på forhånd. Den uforklarede røde bølgestreg under tekstdele der 'ikke lyder godt', er dem ikke til megen hjælp når det gælder et fremmed sprog. Den terminologiliste KUP-rapporten anbefaler os at gøre brug af i arbejdet med opbygning af elevernes sproglige viden og bevidsthed, vil imidlertid næppe være hverken os eller eleverne til megen gavn, når det gælder opbygning af elevernes tekstkompetence, eftersom der udelukkende forekommer anbefalinger af termer der vedrører sætningsniveauets morfologi og syntaks. Her kan KUP-rapport 11 om skriftlig fremstilling derimod anbefales.

Når tilegnelsessynet sætter sig på sprogsynet

Den kommunikative undervisning er således presset fra forskellig side i disse år. Der er her i 90'erne blandt mange enighed om at sproglig viden og bevidsthed er til gavn for eleverne i tilegnelsen af et nyt sprog. Men hvorfor presser det den kommunikative undervisning? En af de væsentligste grunde er uden tvivl at det Krashenske tilegnelsessyn (1985) har fået lov at tage patent på det kommunikative sprogsyn. Krashens tilegnelsessyn hævder at vi er udstyret med en kognitiv anordning som uden indblanding sørger for at eleverne tilegner sig det nye sprogs strukturer i bestemte ikke-påvirkelige rækkefølger og udviklingssekvenser. Ifølge Krashen hjælper formel undervisning stort set ikke på tilegnelsen af det nye sprog. Når blot eleverne modtager tilstrækkelige mængder af forståeligt input som ligger en anelse over deres kompetence, så går tilegnelsen af det nye sprog af sig selv. Et kommunikativt input vil automatisk indeholde det nødvendige, når blot det er forståeligt. I Krashens tilegnelsesteorier ligger der to krav til undervisningen: Den må ikke være formelt grammatisk, og den skal foregå i en god atmosfære. Så kører det. Disse to tilegnelsesbetingede fordringer har sat dagsordenen for dele af den kommunikative undervisning i mange år, og de kan naturligvis i nogen grad være medvirkende til mindre hensigtsmæssige udviklinger inden for dele af den kommunikative undervisning. For hvori ligger det pædagogiske incitament til fornyelse af sprogundervisningen, hvis den som sådan egentlig skønnes hverken at gøre fra eller til?

Interessen inden for tilegnelsesteorier forskubber sig imidlertid her i 90'erne fra teorien om medfødte strukturtilegnelsesanordninger mod tilegnelsesteorier der hævder nødvendigheden af sproglig viden og fokuseret indlæring. På baggrund heraf sker der fra visse sider samtidig et opgør med det sprogsyn hvorpå den tidligere tilegnelsesteori virkede, nemlig det kommunikative. Når KUP-rapport 16 til fordel for undervisning i sproglig viden og bevidsthed afviser en kommunikativ undervisning og en undervisning der sigter mod at eleverne opnår kommunikativ kompetence, sker der således en sammenblanding af sprogsyn og tilegnelsessyn. Bestemte tilegnelsessyn har imidlertid ikke patent på bestemte sprogsyn, og det er vigtigt at holde de to ude fra hinanden. Debatten om sproglig viden og bevidsthed er ikke en debat om et sprogsyn, men en debat om et tilegnelsessyn.

I det øjeblik debatten om sproglig viden og bevidsthed sammenblandes med en debat om et sprogsyn, sker det næste uheldige skred: Pludselig står vi i en diskussion for eller imod kommunikativ undervisning, henholdsvis for eller imod strukturel grammatikundervisning.

Når strukturalisterne sætter sig på sprogets systemer

En af de helt væsentlige opgaver ligger i at udvikle en undervisning hvor arbejdet med sproglig viden og bevidsthed kommer til at indgå som en integreret del af det kommunikative arbejde.

I modsætning til hvad modstandere af den kommunikative undervisning hævder, foregår der givet megen grammatikundervisning, ikke mindst i sprogundervisning inden for gymnasie- og voksenundervisning. Problemet er imidlertid at denne undervisning ofte foregår isoleret fra og parallelt med de kommunikative aktiviteter, og ikke som en funktionel del af opbygningen af den kommunikative kompetence. Hvad er vel lettere for en sproglærer end at klarlægge et grammatisk regelsæt! Strukturalisterne har givet en udtømmende beskrivelse af sprogets form på dets egne præmisser. De har gjort det så godt at ingen rigtigt får lov at gøre dem rangen stridig, når det gælder såvel sprogundervisning som forskning i tilegnelse af sprogets systemer. Sprogets semantiske og pragmatiske systemer er langt mindre velbeskrevne, og tilegnelsen af dem endnu mindre. Det bevirker at strukturalisterne har fået lov til at tage patent på sprogets form. Hvor fastlåste vi er i denne tradition, ser vi igen i KUP-rapportens anbefalinger af hvilken terminologi eleverne bør tilegne sig: Der forekommer alene sætningsgrammatiske termer; semantisk, pragmatisk og tekstgrammatisk systemterminologi glimrer ved sit fravær.

Hvorfor er det nu så vigtigt at kunne beskrive sproget v.h.j.a. flere systemer, hvis strukturalisterne har gjort arbejdet udtømmende? Det er det ikke mindst fordi tilegnelsen af et nyt sprog ikke er gjort med en syntetisering af de strukturelle byggeklodser. Uden en semantisk og pragmatisk kompetence har eleverne kun tilegnet sig en ringe del af det som udgør sprogets kommunikative funktioner og systemer; uden et særligt beskrivelsesapparat for det der konstituerer teksten, er vi dårligt rustede til at hjælpe vores elever med opbygningen af en tekstkompetence. Uanset om målet med vores undervisning er at eleverne skal kunne klare små eller store kommunikative opgaver, så kræver hver enkelt opgave en kompetence på alle niveauer.

Lige som det Krashenske tilegnelsessyn ikke har lov til at sætte sig på et kommunikativt sprogsyn, således har det strukturalistiske sprogsyn ej heller eneret på at skulle varetage en formidling af sproglig viden og bevidsthed.

Sproget kan ikke komme uden om sig selv

Det har i grunden altid undret mig at man siger at kommunikativ undervisning skal være indholdsorienteret. Ja, det skal den vel, men når det nu er et sprog der er tale om, og sågar et helt nyt sprog, må man vel formode at undervisningen i høj grad må beflicte sig med den nye udtryksside der gør det muligt for eleverne overhovedet at åbne munden.

At lære sig et nyt sprog er bl.a. at lære at betjene sig af nye redskaber til at formidle de indhold man ønsker. Enhver nok så indholdsorienteret lektionsplan vil altid bestå af såvel sproglige/ikke-sproglige indhold som af sproglige udtryk. Hvis ikke indholdet leveres i en sproglig indpakning er der nemlig slet ikke tale om sprog. Det kan lyde som en selvfølgelighed. Ikke desto mindre hedder det sig at en kommunikativ undervisning skal fokusere på indhold og ikke på form. Hvis vi vil kommunikere med sproget, kan vi imidlertid hverken komme uden om indhold eller udtryk, og heller ikke om de systemer der gør indhold og udtryk til forståelig kommunikation.

At tilegne sig et nyt sprog indebærer at der skal ske en sammenføring af de nye sproglige udtryk med et indhold. Der skal imidlertid også ske en form for systematisering af disse nye udtryk. De sproglige udtryk er underlagt forskellige systemer, og en væsentlig del af den enkelte elevs tilegnelsesopgave består i at finde frem til disse systemer, således at der kan ske en organisering af en tilsyneladende kaotisk mængde sproglige udtryk og indhold.

En af hovedkonklusionerne i min ph.d.-afhandling '*Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*' er at den centrale faktor for tilegnelsen af et nyt sprog ligger i elevernes søgen efter midler der sætter dem i stand til at

kommunikere og interagere v.h.j.a. af sproget. Det er denne søgen der driver tilegnelsen frem. Hvad er

da mere formålstjenligt end at etablere en undervisning der hjælper dem i dette arbejde. En kommunikativ undervisning er således ikke blot det bedste valg på grund af den motivation der ligger i at blive præsenteret for noget sprog man også kan bruge uden for klassen. Nej, en af de væsentligste grunde til at vi skal tilbyde vores elever kommunikativ undervisning, er at netop de kommunikative behov driver tilegnelsen frem. Den kommunikative undervisning er således ikke blot motivationsbetinget: det er sjovere og mere tilfredsstillende at udsættes for kommunikativt sprog end for løsrevet abstrakt grammatik. Ikke blot behovsdikteret: det er det eleverne har brug for ude i verden. Og ikke blot et middel til at tilegne sig det som ifølge nogle er det væsentligste: de sproglige strukturer. Den helt centrale begrundelse for at undervise efter kommunikative læseplaner er at det som driver tilegnelsen af det nye sprog frem, er elevernes søgen efter de sproglige udtryksmidler der hurtigst og lettest sætter dem i stand til at kode og afkode kommunikationen. En af de væsentligste pædagogiske implikationer af mine analyser og teorier i afhandlingen er da også at begrundelsen for kommunikativ undervisning ikke blot ligger i målet: opnåelse af den kommunikative kompetence, men at en kommunikativ undervisning i sig selv udgør midlet frem mod målet; at beskæftige sig med sproget kommunikativt er selve det middel hvormed eleverne lettest tilegner sig sproget.

Der er på den måde ikke blot én men to gode begrundelser for kommunikativ undervisning: En sprogsynsbegrundelse og en tilegnelsesbegrundelse.

Det er derfor vigtigt at vi bygger videre på de meget centrale pædagogiske landvindinger vi har gjort inden for fremmed- og andetsprogsundervisningen, så vi ikke én gang til skal gøre den erfaring at kontekstfri grammatikterperi fortsat ikke fører nogen vegne.

Litteratur

- Andersen, John E.: Sprogets takt og tone. i: Erik Hansen, Inge Lise Petersen og Ib Poulsen: Auditorium X. Dansk før, nu - og i fremtiden? En antologi om moderne sprogforskning. Amanda, 1991. s.72-99.
- Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson: Learner Language and Language Learning. Gyldendal, 1984.
- Goffman, Erving: Interaction Ritual. New York: Anchor, 1967.
- Grice, H. Paul: Logic and conversation. i: Cole & Morgan (eds.): Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts. N.Y., Academic Press 1975. s. 41-58.
- Hymes, Dell H.: On communicative competence. i: Pride and Holmes (eds.): Sociolinguistics. Selected Readings. Penguin, Harmondsworth, 1972. s.269-293.
- Kasper, Gabriele & AnnaTrosborg. Pragmatik. i: Kasper og Wagner: Grundbog i Fremmedsprogpædagogik. Gyldendal, 1989. s. 120-134.
- Krashen, Stephen D.: The Input Hypothesis. London, Longman, 1985.
- Lund, Karen: Dansk som andetsprog - en særlig undervisningsopgave. i: Kvan nr. 38, 1994.
- Lund, Karen: Lærer Alle Dansk på samme Må-de. En Længdeundersøgelse af Voksnes Tilegnelse af Dansk som Andetsprog. Ph.d- afhandling indleveret til bedømmelse. Okt.1995.
- Pedersen, Michael Svendsen: To dagsordner for sproglig viden og bevidsthed. i: Risager, Holmen & Trosborg (red.): Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. Roskilde, ADLA, Roskilde Universitetscenter, Institut for Sprog og kultur. 1993. s. 69-78.
- Skriftlig fremstilling. Undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske undervisningssystem. Kritisk karakteristik og anbefalinger. Kbh., Undervisningsministeriet, 1991. 86 s. (Kvalitet, Uddannelse og Undervisning (KUP); 11).

Sproglig viden og bevidsthed. Undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske undervisningssystem. Kbh., Undervisningsministeriet, 1992. 62 s. (Kvalitet, Uddannelse og Undervisning (KUP); 16)

Theme: A Look at Communicative Competence

Part 1



Communicative competence - where do we stand?

Karen Lund

MA (Groningen). MA in Danish, French and Danish as a foreign/second language.
The Danish University of Education

Here in the 90s, we feel unsure about how to go about things when teaching foreign or second languages. Are we to teach communicatively, or is it time to go back to grammar once again? Increasing internationalisation has led to an upgrading of requirements when it comes to better linguistic skills - tourist-level competence in a foreign language and a little knowledge of Sunday culture fall short in an international world. From the theoretical side come recommendations of teaching linguistic knowledge and awareness. Some claim that this knowledge and awareness primarily consist of structural grammatical knowledge; others that teaching linguistic structure does not help pupils acquire a new language. What are we meant to believe? If we look at the teaching of immigrants, it is clear that the type of communicative teaching we have exposed pupils to up to now has not led to the desired results. Far too many of them do not get past the intermediate level. Others fail the examinations that are to grant them access to other sections of the education system. Finally, far too many of those who have got past this hurdle are nevertheless unable to live up to the requirements made by, for example, adult education centres, supplementary upper secondary courses and further types of education.

That the way in which we have administered communicative teaching within language subjects has not taken pupils far enough does not, however, alter the fact that the overall objective for language teaching will continue to be that pupils achieve communicative competence; this applies no matter whether the pupils are to learn foreign languages such as English, German, French or Japanese, or whether they are to learn Danish as a second language and thereby attain a level which enables them to use language, broadly speaking, within all the functional areas where they use or have used their native language in their home country.

So it is not so much the competence concept that has to be altered as our administration of it in actual teaching.

In the following, I will deal with some of the language aspects that are part of the nucleus of communicative competence; in the second part of the article I intend to discuss reasons for the debate at times resulting in a 'for or against' attitude towards communicative competence. The examples I make use of refer to Danish, but I hope that they can be generalised to apply to other foreign languages.

Communicative competence

As defined as early as the 1970s by i.a. Dell Hymes (1972), linguistic competence does not only mean the mastery of formal linguistic systems. One condition for being able to use a language adequately is that we are in possession of a communicative competence which, for example, enables us to determine whether our utterances match both the linguistic and the non-linguistic context. As is clear from, for example, F³/rch, Haastrup and Phillipson (1984), our pupils have to achieve various competences in order to be able to function optimally in foreign and second language situations. It is not - and never will be - enough to know the grammatical, phonological or orthographical systems of a language, or to be in possession of a large vocabulary. With such aids pupils will perhaps be well able to produce sentences. But, without a competence involving discourse/conversation and a textual competence, without a pragmatic/language usage competence and a socio-cultural competence which leaves its distinctive imprint in the language, pupils will be able to cope with neither small nor large communicative assignments. These levels of competence I intend to look at more closely in the following.

First, though, it is important to stress that our pupils, apart from achieving as high a degree of correctness as possible within all levels, also need to be able to use the language relatively fluently. Stuttering and stammering are a factor that hamper comprehension, so pupils need to train and practice areas of language in order to achieve a gradual automation. Since language is so complex - and taking into consideration that we only have a limited processing capacity at our disposal - it is completely impossible to achieve even a certain degree of correctness and fluency if we cannot rely on so-called automated language 'islands'.

Lastly, we possess a so-called strategic competence which means that we do not necessarily have to abandon our language venture, even though we do not exactly have the optimum language stored: We can make use of a number of linguistic and non-linguistic communication strategies so that our message is nevertheless got across: We can paraphrase, danify or frenchify, borrow, try translating directly from our own language, stand on our head, use our arms and legs, etc. - attempts that take communication a step further; even though these strategies perhaps do not lead to any new acquisition, they can influence input from the person we are conversing with, who can precisely furnish us with the language we are lacking. This ability to paraphrase and simplify is apparently a universal competence which we as humans possess; it is i.a. evident when we as parents or teachers adapt our language to children or pupils. It is important that pupils get the chance to train this competence and to become aware of the fact that when they are at the outer edge of their linguistic ability, there are other alternatives to abandoning their communicative plan.

Finally, I would like to underline that communicative competence is not simply a matter of being orally able to 'keep one's end up'. A too one-sided emphasis on teaching this proficiency is perhaps one of the reasons why our pupils find it so difficult to fulfil the demands made of them. Communicative competence means competence in all four proficiencies - both the productive and the receptive. When I focus on the linguistic competences in the following, I am dealing with speech as well as the written language, listening and understanding as well as reading.

Linguistic competence

As mentioned, it is not sufficient to be, for example, grammatically competent when one wishes to be proficient in a foreign language. On the other hand, as F³/rch, Haastrup and Phillipson have pointed out, it is a real misunderstanding if one believes one can handle linguistic interaction without being grammatically competent. To be able to use a new language for interactional purposes one has to know the systems that govern language, within such areas as syntax, morphology and phonology/orthography. Without these tools, no successful communication. Syntax, morphology and phonology or orthography are some of language's principal components, and the way in which we organise language elements within the individual utterance has an influence not only on the message contained in the utterance but also on the close as well as the distant linguistic context - and thus on how the receiver understands the message. The order is not immaterial: If my conversation partner answers my question with: *Oh, that's nice!*, it may be because I have said: *You will be getting something in the mail on Saturday* instead of *Will you be getting something in the mail on Saturday?* It is not immaterial if

The woman hit the man or *The man hit the woman*. It is not immaterial if I say *A soldier came marching, the soldier came marching, he came marching* or perhaps *came marching*. It is important to know whether we smoked a cigarette *when we were eating* or *when we had eaten*, whether I went to the pub *because mother-in-law came* or *even though she came*. Without order, inflexional morphemes and other so-called function words (conjunctions, pronouns, articles, prepositions, auxiliary and modal verbs, certain adverbs) the transfer of communication takes place in spite of rather than because of language.

With the competence requirements made of foreign languages and of Danish as a second language it is important that the system-constructing, at times more abstract sides of language are not left out of consideration, even though their absence does not necessarily cause communication to break down. One can certainly understand utterances where communication is solely achieved by means of the more content-loaded elements, as, for example, *not school - ill*, but it is doubtful whether as a foreigner one will feel oneself - or be considered as - a equal conversation partner if one broadly speaking only possesses such a survival language. Too large problems with form mean noise pollution on the communication line, and one risks the receiver focusing more on form or our intellectual capacity than content.

As a consequence of our having a limited cognitive capacity at our disposal to process the new language, there is, however, nothing to say to certain system-constructing parts of language being highly exposed to being phased out completely; not least in the early stages of acquisition, where everything is new. The first attempt at, normally extremely concrete, communication in the new language can take place without this parts, since they are less able to convey meaning than, for example, nouns, main verbs and adjectives, and since the context in which an oral utterance is produced can reduce the problems. Things are rather different when it comes to written communication.

Discourse and textual competence

To achieve oral and written proficiency it is, however, far from sufficient to be able to compose single sentences that are correct as regards grammar and meaning. Firstly, a conversation or a text consists of more than one utterance, and both conversation and text are subject to genre and text-type requirements. Are we, for example, dealing with a narrative, reasoning or problem-solving type of text? Secondly, the individual utterance has to fit into a context both locally - as regards the close language context - and globally as regards the overall linguistic context. If I choose to put the one or the other part of speech first in a utterance depends on what comes previously, or what I intend to say subsequently. If I choose to say *The mechanic has repaired the car*, it is presumably because I want to say something special about the mechanic, for the mechanic is otherwise irrelevant if all I want to say is that *the car has been repaired* or *I've had the car repaired*.

Especially within written production we place great demands on a 'thread', on logic and strict linguistic context. There has to be consistency in the text as regards content. To attain coherence it is, however, often necessary to use special expressions that mark this consistency of content. This may be achieved by pronominal references, tense markings, links between clauses in the form of conjunctions or adverbs, i.e. cohesion marking.

In the spoken language we allow more digressions, lack of strict logic, associative speech and sudden changes of topic - and there are fewer demands made as regards cohesion. The following exchange of words is, for example, quite coherent despite a total absence of cohesion markings:

A: *The water's boiling*

B: *I'm watching the news on the telly*

A: *OK*

B understands the absent request; A the hidden refusal.

Furthermore, body and eye language can be engaged in a completely different 'conversation' than that which is manifested in language. Here, a third party may have difficulty in keeping up with what is happening. It is, however, important to emphasise that conversation is also built up using relatively strict, logical principles; since, though, the receiver of the message is present in the conversation, we can rely on a whole range of non-language factors that aid the decoding process. An interesting feature of conversation, one which is eye-catching as soon

as it is written down, is all the instances of *yes, no, isn't it, really, well*, etc. that are superfluous in the written language. This is because in conversation it is constantly necessary to negotiate for the right to speak, to check whether the receiver has understood and, conversely, for the receiver to report back that she has understood. So *yes* does not mean *yes, you're right* but *yes, I've understood*.

Pragmatic competence

Our students will still not be sufficiently equipped, however, to deal with the linguistic requirements. It is not enough to be competent within the areas of sentences and texts. For something which is crucial for how we choose to put together our utterance or text is the context in which the utterance or text is to be placed. Who is the receiver (what are our relations like; is it a relationship of equality and symmetry, or do, e.g. age, gender or status play a role that upsets the symmetry or balance of power; how close are we to each other?). What is the purpose of my text (do I want to persuade, inform, seek information, accuse, bombard or praise my receiver?). It is absolutely not immaterial how I formulate what to whom and with what purpose. Language is so organised that we can formulate the same content in many ways, according to what we want to achieve with what we say, and depending on who our receiver is. If I am writing to the mayor and asking for something, I will scarcely formulate myself in the same way as I jot things down on a scrap of paper on my kitchen table. If I am asking for a great favour, I will have to use other linguistic aids than if I am only asking for a little one. That is the way languages are generally organised - and our students come with this knowledge when they are to learn a new language - whether it is Spanish or Danish. What they do not know about, however, is how these differences are coded. They do not know, perhaps, that it is possible in Danish to tone down a request with the aid of modal verbs, past tense, negations, certain adverbs and interrogative forms:

Would you be so kind as...

or have not been trained to express such situations.

Nor are they familiar with the intonation and stress by means of which a Dane masters the art of sabotaging even the most perfectly formed polite request. They know that prosody - intonation, rhythm, stress - can function both for or against that which is expressed in language, but they are unfamiliar with the means the new language precisely uses in order to support the language act or to achieve the opposite result of what the words mean.

Theme: A Look at Communicative Competence

Part 2

Communicative competence - where do we stand?

by Karen Lund

Part 1

Socio-cultural competence

Social and cultural factors, too, leave their imprint on language. As mentioned, we as language users are in possession of a universal knowledge - that it is not immaterial how we say what to whom and why. We also know that the language function 'imperative' can only be used in quite specific contexts when we are asking for something, while the form causes no offence if we are giving something:

wash up - - have another beer

That which different cultures do not share, however, is what and how much we are allowed to ask each other about. In Denmark we can ask each other for a match without further ado, but a cigarette is not common property. In Turkey it is of course permissible to praise something other people have; only one has to be prepared, if one does so, to be given it as a present. What one is allowed to convey in language and what is taboo is culturally specific. Things which have, for example, to do with finance, politics, sexuality and religion are subject to different sets of cultural norms that are reflected in language.

It is apparently universal that we, in using language, move within the parameters of language effectiveness and politeness. Certain theoreticians (Grice 1975) claim that languages are governed by the following requirements for effective speech: Be economical, tell the truth, be relevant, speak clearly and without beating about the bush. If we allowed ourselves to be solely governed by this set of rules, however, we would get into a lot of difficulties. How would my request for a favour that is almost too much to ask be received if I clothed it in economical, unambiguous language:

Look after Christine at the weekend.

Or what about the principle of truth when good friends ask me for my opinion about an absolute horror of a sofa. One could, of course, talk about the price, but that probably takes away any relevance, unless it has gradually become possible for both 'very cheap' and 'very expensive' by themselves can be considered considerations of quality. So saying: *At that price it's probably very nice* is not going to let me off the hook scot-free. When we want to ask or decline favours, praise or criticise someone, the principles of effectiveness are not particularly viable. Here we would do well to adopt Goffman's principles of politeness: Be considerate, be generous, be positive, be modest and unanimous (1967). That means speech of a different kind.

In our language teaching we can build on shared knowledge with our students about these two sets of principles. It is, however, important for us to remember to do so for, even if we have this shared knowledge and know-how, there is one central component our students lack, i.e. the new linguistic code. In their native tongue our students are used to switch smoothly between the principles of effectiveness and politeness; so when the student says to the teacher *You must help me*, it is scarcely because the corresponding expression in the native language would be viable; it is rather because the student does not know that a request slips through more easily with the aid of the *Would you mind* convention. Students also know from their native tongue that certain particular things are needed to get into and out of conversations. He/she is perhaps also used to writing reasoning essays from home, and therefore has a corresponding cognitive framework of text types as, for example, a Dane. It is crucial, however, that the student learns to master the known using the new linguistic code. And that does not happen by itself.

A specially large problem in the switch between the language of different cultures is, however, that it does not have to be the same areas where we are respectively effective and polite. In Danish, for example, we are quite ineffective when it comes to thanking others, while just saying '*hej*' is sufficient. In other cultures, Islamic cultures for example, one has to do a round trip of Allah and the entire family before one has properly said hello. Generally speaking, many foreigners feel that we Danes are more effective and 'to the point' in our language behaviour. But this can just as much be a feeling that springs from the fact that when one does not meet the language conventions one is used to, it hits the emotional register head on. Conversely, they find it much harder to discover when they are offending against one of the areas where we insist on considerable linguistic 'packaging'. We, on the other hand, discover that. To what extent there are real ethical or moral differences, and to what extent it is because we are universally thin-skinned when our socio-cultural language conventions are not adhered to, is difficult to say. One thing is for sure, however: we have a very low level of awareness about the socio-cultural causes of these language conditions. They are so internalised throughout our early lives that we assume them to be perfectly natural, until, in our meeting with that which is foreign, we discover that we are dealing with culture, and nothing else. It is also sure that 'infringements' of such conventional rules help to promote many stereotype perceptions of the foreigner. Obviously, such sets of rules are closely linked to the emotions!

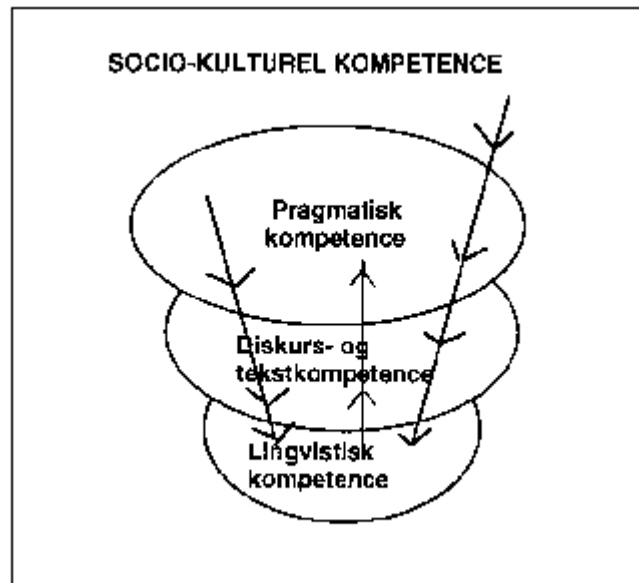
Since these factors are so internalised, it is naturally also hard for us to teach them: for we have not discovered that there is anything to teach. It is exciting to (re-)discover the cultural traces of language use. Here teachers of immigrants are in a particularly favourable position, as in their meetings with many and often distant cultures they are continually confronted with their own socio-cultural and pragmatic sets of norms.

Some of the socio-cultural competence students have to achieve have to do with an enlarging of knowledge and understanding. That is perhaps nothing new for our students - which does not mean that it is easy. It may, on the other hand, be something new for some of them that much of the factual knowledge that are ends in themselves in certain cultures are, in Denmark, subject to a higher knowledge objective, i.e. a knowledge of how one acquires new knowledge, and a knowledge of the fact that every text is to be debated, assessed and discussed.

Even though the content side of that which has to be learned is possibly known, a new component will always be involved: How does one encode the known content in the new language? What expressions do we use to reason with? How do we get the conversation to hang together? How do we move through a text in terms of language?

Some things are universal, others special. It is important for us as language teachers to look for both the universal and the special. The special is perhaps self-evident - here it is that which is new that our students have to acquire. The universal is, however, no less important, perhaps we are to build our teaching on this common knowledge and know-how. It is always easier to acquire new linguistic means of expression in known content, and new forms of content via known or already learned linguistic expressions. And it can never make educational sense to explain something new with the aid of something the students do not understand either.

The following model shows how I imagine the interaction between the four competence components:



Problems in and for communicative teaching

One of the principal tasks of language is to watch over linguistic interaction. Bearing that in mind, it makes good logical sense that precisely the above-listed competences are the goals of our teaching. None of the competences can do without the others. They interact, and within each of them lie systems which the students are trying to reach so as to be able adequately to encode and decode communicative intentions. It is not surprising that we as teachers have perhaps not attained equally good pedagogical skills within all fields, and that we perhaps have focused more on certain aspects of language at the expense of others. Everything is a learning process - not only for the students but also for the teachers. If we believe that the students would do best to achieve these competences, we have also made a choice - unless of course we imagine that its acquisition takes place more easily without our help.

Against the background of key concepts of the 1990s: linguistic knowledge and awareness, critical voices are, however, being heard which advocate more grammar, more rote learning and a return to the good old structure-based type of teaching. The arguments used are, however, often both confused and illogical. One of the most important distortions is that certain critics allow a discount version to portray communicative teaching: Teaching where people talk away about anything at all, whenever they like as well as an understanding of the concept of competence where system knowledge and know-how are not considered integral in communicative teaching. A type of teaching where it is felt to be all right to speak fluently and incorrectly as long as some form of 'authentic' communication gets underway - whatever that may mean.

This form of critical reasoning against communicatively oriented teaching has a prominent place in the Ministry of Education's KUP report on linguistic knowledge and awareness (1992). As Michael Svendsen Pedersen has pointed out in his refutation: *Linguistic Diversity* (1993), 'discount versions' cannot 'be used in a showdown with communicatively oriented pedagogics' (p. 73); a discussion of the relationship between communicative teaching and linguistic knowledge and awareness ought, of course, 'to be conducted on the basis of communicative thinking of the highest quality' (p. 74).

It is probably true that a large amount of communicative teaching has had a relatively one-sided focus on the development of oral competence. This is perhaps one of the reasons why our students do not always attained the desired objectives. So there is a real need of a communicatively based further development of the other proficiencies - the receptive reading and listening skills, and not least within work on written competence. While we have probably gained a certain degree of professionalism as regards communicative teaching within the oral proficiencies - at any rate up to a certain level - there is no doubt that things are in a bad way as regards the same teacher competence concerning the written language. The teaching we supply here resembles most of all that

which we ourselves were exposed to when we were at school: product-obsessed work where a red biro was almost exclusively out hunting for errors of vocabulary, orthography, morphology and syntax. Everything above the level of a sentence we, as teachers, are badly equipped to do anything about. The big problem is that students at, for example, high level and qualifying levels are expected to master the answering of summarising, commenting and reasoning assignments in advance. The unexplained red wavy line between sections of the text which 'do not sound quite right' does not help them much when it comes to a foreign language. The terminology list the KUP report recommends us to use in seeking to develop the students' linguistic knowledge and awareness will, however, scarcely be of much benefit to either us or the students when it comes to building up the students' textual competence, since it exclusively contains recommendations of terms that have to do with morphology and syntax at sentence level. KUP report 11 on producing written work can, on the other hand, be recommended.

When the view of acquisition dominates the view of language

So communicative teaching is under pressure from various angles at present. Here in the 1990s, many people agree that linguistic knowledge and awareness benefit the students in their acquisition of a new language. But why does that bring communicative teaching under pressure? One of the most important reasons is without a doubt because the Krashen view of acquisition (1985) has been allowed to take out a patent on the communicative view of language. Krashen's view of acquisition claims that we are equipped with a cognitive device which, without interference, ensures that students acquire the structures of the new language in particular orders and developmental sequences that cannot be influenced from outside. According to Krashen, formal teaching offers practically no help in the acquisition of the new language. As long as the students receive sufficient quantities of comprehensible input that lies just above their present level of competence, acquisition of the new language takes care of itself. A communicative input will automatically contain what is necessary, as long as it is comprehensible. In Krashen's theories of acquisition lie two requirements of teaching: It must not be formally grammatical, and it must take place in a good atmosphere. Then it works by itself. These two acquisition-determined requirements have set the agenda for parts of communicative teaching for many years, and they can of course to a certain extent have contributed to less desirable tendencies within parts of communicative teaching. For what is the pedagogical incentive to renew language teaching, if it is believed that this teaching, as such, makes no difference at all?

The interest in acquisition theories is, however, shifting in the 1990s from the theory of innate structure acquisition devices towards acquisition theories which stress the necessity of linguistic knowledge and focused learning. Because of this, a reaction is also taking place against the view of language on which the earlier theory of acquisition worked, i.e. the communicative. When KUP report 16 advocates teaching in linguistic knowledge and awareness and rejects communicative teaching and a teaching that aims at students' attaining communicative competence, a confusion of view of language and view of acquisition is taking place. Particular views of acquisition do not, however, have a monopoly on particular views of language - it is important to keep the two separate. The debate about linguistic knowledge and awareness is not a debate about a view of language, but a debate about a view of acquisition.

The instant the debate about linguistic knowledge and awareness is confused with a debate about a view of language, the next unfortunate landslide takes place: Suddenly we are in the middle of a discussion for or against communicative teaching, for or against structural grammar teaching.

When the structuralists dominate language systems

One of the vital tasks is to develop a kind of teaching where linguistic knowledge and awareness became an integral part of communicative work.

Contrary to what opponents of communicative teaching claim, a lot of grammar teaching is going on, not least in

language teaching within upper secondary and adult education. The problem, however, is that this teaching often takes place in isolation from and parallel with communicative activities, not as a functional part of the development of communicative competence. For what is easier for a language teacher than to explain a set of grammatical rules! The structuralists have provided us with an exhaustive description of the form of language on its own premises. They have done their job so well that no one is really allowed to contend for precedence concerning either language teaching or research into the acquisition of language's systems. The semantic and pragmatic systems of language have been described to a much lesser extent - and the acquisition of them even less. This has enabled the structuralists to take out a patent on the form of language. Just how much we are locked in a tradition can once more be seen from the KUP report's recommendations concerning what terminology students ought to acquire: Only sentence-grammar terms are in evidence; semantic, pragmatic and textual-grammatical system-terminology is conspicuous by its absence.

Why then is it so important to be able to describe language with the aid of a number of systems, if the structuralists have done everything in advance? Not least because the acquisition of a new language does not take the form of a synthesising of structural building blocks. Without a semantic and pragmatic competence students have only acquire a small part of that which comprises language's communicative functions and systems; without a special descriptive apparatus for that which constitutes the text, we are badly equipped to help our students develop a textual competence. No matter whether the goal of our teaching is for students to be able to manage small or large communicative tasks, each individual task calls for competence at all levels.

Just as Krashen's view of acquisition must not be allowed to dominate a communicative view of language, the structuralist view of language must not be allowed either to monopolise the dissemination of linguistic knowledge and awareness.

Language cannot get round itself

It has really always amazed me that people say that communicative teaching has to be based on content. Well yes, it has perhaps. But since we are dealing with language - and even a completely new language - one has to assume that teaching to a great extent has to spend time and effort on the new expression side of language which enables students to open their mouths at all.

Learning a new language means, among other things, learning to use new tools to communicate the content one wishes to communicate. Every lesson plan, no matter how content-oriented it is, will always consists of both linguistic/non-linguistic content and linguistic expressions. If the content is not supplied in a linguistic packaging, we cannot actually talk about language. That may sound self-evident. Nevertheless, it is said that communicative teaching has to focus on content and not on form. If we want to communicate via language, however, we cannot get round either content or expression - or the systems that transform content and expression into comprehensible communication.s

Acquiring a new language involves a bringing together of the new linguistic expressions and a content. However, a form of systematisation of these new expressions also has to take place. Linguistic expressions are subject to various systems, and an important part of the individual student's task of acquisition consists of arriving at these systems, so that an organisation of the apparently chaotic mass of linguistic expressions and content can take place.

One of the main conclusions of my PhD thesis *'Does everyone learn Danish in the same way? A longitudinal study of adults' acquisition of Danish as a second language'* is that the central factor in acquisition of a new language lies in the students' search for means that enable them to communicate and interact with the aid of language. It is this search that drives acquisition forward. What could be more expedient than to devise teaching which helps them in this task? Communicative teaching is therefore not only the best choice based on the motivation contained in being presented with some language that one can also make use of outside the classroom. No, one of the most important reasons for offering our students communicative teaching is that it is precisely the communicative needs that drive acquisition forward. So communicative teaching is not simply

determined by motivation: it gives more fun and satisfaction to be exposed to communicative language than to loose chunks of abstract grammar. Not simply dictated by needs: it is what the students have a use for in the outside world. And not simply a means to acquire that which, according to some people, is the most important thing, i.e. the linguistic structures. The core reason for using communicative syllabuses in teaching is that it drives the acquisition of the new language forward, is the students' search for linguistic means of expression that most quickly and easily enables them to encode and decode communication. One of the most important pedagogical implications of my analyses and theories in the thesis is also that the justification of communicative teaching not only lies in the objective: the attainment of communicative competence, but that communicative teaching in itself is the means towards that end; to work communicatively with language is the very means by which students most easily acquire language.

So there are not only one but two good reasons for communicative teaching: one based on a view of language, the other on acquisition.

It is therefore important for us to develop further the highly central pedagogical advances made within foreign language and second language teaching, so that we do not have to experience yet again that non-contextual grammar cramming still does not lead anywhere.

Literature

Andersen, John E.: The etiquette of language. in: Erik Hansen, Inge Lise Petersen and Ib Poulsen: Auditorium X. Danish past, present - and future? An anthology on modern language research. Amanda, 1991. pp. 72-99.

Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson: Learner Language and Language Learning. Gyldendal, 1984.

Goffman, Erving: Interaction Ritual. New York: Anchor, 1967.

Grice, H. Paul: Logic and conversation. in: Cole & Morgan (eds.): Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts. N.Y., Academic Press 1975. pp. 41-58.

Hymes, Dell H.: On communicative competence. in: Pride and Holmes (eds.): Sociolinguistics. Selected Readings. Penguin, Harmondsworth, 1972. pp.269-293.

Kasper, Gabriele & Anna Trosborg. Pragmatics. in: Kasper and Wagner: Manual of Foreign Language Pedagogics. Gyldendal, 1989. pp. 120-134.

Krashen, Stephen D.: The Input Hypothesis. London, Longman, 1985.

Linguistic knowledge and awareness. Teaching linguistic knowledge and awareness in the Danish education system. Copenhagen, Ministry of Education, 1992. 62 pp. (Quality, Education and Teaching (KUP); 16).

Lund, Karen: Danish as a second language - a special teaching task. in: Kvan no. 38, 1994.

Lund, Karen: Does everyone learn Danish in the same way? A longitudinal study of adults' acquisition of Danish as a second language. Ph.D thesis, handed in for adjudication. Oct. 1995.

Pedersen, Michael Svendsen: Two agendas for linguistic knowledge and awareness. in: Risager, Holmen & Trosborg (ed.): Linguistic diversity - on linguistic knowledge and awareness. Roskilde, ADLA, Roskilde University Centre, Institute for Language and Culture. 1993. pp. 69-78.

Written work. Teaching written work in the Danish education system. A critical characterisation and recommendations. Copenhagen, Ministry of Education, 1991. 86 pp. (Quality, Education and Teaching (KUP); 11).

Translated by John Irons

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence



What does you have in your "Task" today?

Michael Svendsen Pedersen

Sprogcentret ved Holbæk Handelsskole og Holbæk tekniske Skole.



Livet som kommunikativt orienteret sproglærer er ikke blevet lettere i løbet af de mere end 20 år, hvor kommunikativ kompetence har været slagord for sprogundervisning. Der er kommet stadigt nye aspekter til ud over kommunikationsfærdigheder, f.eks. videnskabelige aspekter som sproglig viden og bevidsthed, og interkulturel kompetence (1). Samtidig bliver de pædagogiske metoder og idéerne til de praktiske aktiviteter, der skal bibringe eleverne de kommunikative kompetencer, mere og mere udviklet. For øjeblikket diskuteres f.eks. processkrivning og elevautonomi.

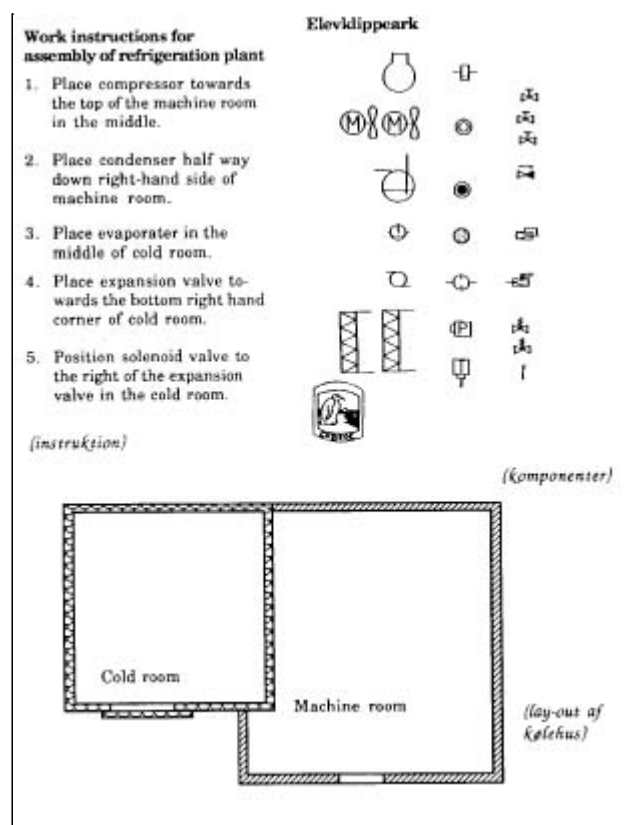
Under forberedelsen og fra det øjeblik sproglæreren kommer ind i klasseværelset er der en masse valg, der skal træffes: Hvornår og hvor meget skal jeg undervise på fremmedsproget? Hvilken type øvelse er den bedste? Hvordan skal jeg designe opgaven for at fange elevernes interesse? Hvordan og hvornår tager jeg bedst grammatiske problemer op? Er min undervisning for lærerstyret? Hvilke aspekter af teksten skal vi nu fokusere på? Skal vi nu lave pararbejde eller gruppearbejde? osv. osv. Det kan være meget svært at bevare overblikket, efterhånden som sprogpedagogikken bliver mere og mere forgrenet. Til sidst kan man måske slet ikke se stammen for bare grene.

Som sproglærer kan man føle behov for at komme ind til stammen så at sige, finde en tilgang der kan gå på tværs af de mange sider af sprogundervisningen og skabe sammenhæng mellem dem. For mig har arbejdet med såkaldte "Tasks" fungeret på denne

måde. Hvad der er det særlige ved en Task eller "kommunikativ opgave", og hvad den kan bruges til, vil jeg komme ind på, men først et praktisk eksempel.

Kommunikativt behov

Den følgende Task indgår i et undervisningsforløb for elever på teknisk skole, der er ved at uddanne sig som maskinarbejdere(2).



Elevernes opgave er her - i par eller grupper - at samle "køleanlægget" ved hjælp af instruktionen. Symbolerne for de forskellige dele af anlægget klippes ud og placeres i lay-outet. Den skriftlige instruktion er på engelsk, og elevernes "arbejdssprog" under opgaveløsningen er engelsk.

En af de afgørende gevinster ved at bruge en sådan opgave er, at der opstår et *reelt kommunikativt* behov hos eleverne. De skal ikke svare på lærerens (kontrol)spørgsmål eller "fremlægge" for de andre i klassen - kommunikationssituationer der nemt virker kunstige og styrede, og som under alle omstændigheder er snævre og stereotype. I stedet åbner opgave-designet for et kommunikativt handlerum, inden for hvilket der kan opstå et mere "naturligt" formål og mål med kommunikationen.

Opgavetyper

Der kan dog være et problem med *opgavetypen*. Opgaven her er en *problemløsningsopgave*, hvor alle deltagere har de samme oplysninger, og der er én rigtig løsning. Det betyder, at en kvik elev godt kan løse opgaven uden at kommunikere med andre, og så ville de mange kommunikative potentialer i den være stærkt reduceret. Hvis jeg vil være helt sikker på, at eleverne kommunikerer med hinanden, kan jeg omforme den til en anden opgavetype, f.eks. "*puslespil*" (jigsaw) eller "*informationskløft*" (information gap). Som *puslespil* kunne jeg fordele punkterne i instruktionsteksten mellem deltagerne, som så måtte samarbejde om at sætte dem i den rigtige rækkefølge. Som *informationskløft* kunne jeg lade én elev have teksten og en anden elev symbolerne og lay-outet, hvorefter de skulle dele deres viden for at kunne løse opgaven(3).

Skabelsen af et kommunikativt behov hos eleverne er en første betingelse for, at jeg kan gennemføre en kommunikativt orienteret sprogundervisning. Derudover må jeg stille nogle krav til opgaverne i forhold til de faktorer, der indgår i min kursusplanlægning, nemlig *sprog, behov og indlæring*.

Sprog og interaktion

Eleverne interagerer med hinanden og med teksten under arbejdet med køleskabsopgaven, og den kommunikation, de anvender, har på grund af opgavedesignet alle chancer for at komme til at omfatte mange forskellige sproglige strukturer og funktioner både i forhold til løsningen af det faglige problem og i forhold til

reguleringen af de sociale relationer mellem deltagerne undervejs i løsningsprocessen.

En udskrift af en elevsamtale i forbindelse med arbejdet med en tilsvarende opgave, kan give et indtryk af bredden i den kommunikative kompetence, der kræves og trænes. I denne opgave skal eleverne læse en instruktion i, hvordan man laver en fysiograf ved at bruge et kamera og tegne et diagram af det beskrevne apparat.

H: *Lie the camera on the floor - put the camera on the floor. But be careful, be careful. Attach...attach maybe.*

C: *Okay...I fix it.*

H: *Below the torch...we have to suspend a torch from a hook in the ceiling - on a piece of string. In the studio - and, er, there's a big light [yes]. So, I think maybe here we can do like a big one, and maybe it's torch.*

C: *Oh yes, I think you got the point.*

H: *You think so?*

C: *Yes - think so.*

H: *Very confusing you know - very...*

[H indtegner flere linier og viser så skitsen til C]

H: *What do you think?*

C: *Yeah. Yes, it's good. But it's going to (uforståeligt) the sun - is not sun - spot.*

H: *Yes, better.* (4)

Her bliver der både instrueret, advaret, bekræftet, konstateret, forespurgt, udtrykt usikkerhed, anmodet om psykisk støtte osv. - et væld af sprogfunktioner som det ellers kan være svært at få i spil i undervisningen.

Behov

Kommunikativ kompetence er ikke en absolut størrelse. Der findes forskellige kommunikative kompetencer afhængig af, hvad det er for en kommunikativ praksis, man indgår i, og learnere har derfor også bestemte kommunikative behov, jeg som sproglærer må tage højde for i planlægningen af Tasks. I dette tilfælde er der som nævnt tale om (kommende) maskinarbejdere, og opgaven er designet på grundlag af *kommunikative målsituationer*, som en maskinarbejder i virkelighedens verden vil kunne komme ud for at skulle klare sig i. Men det afgørende er selvfølgelig ikke, at opgaven er en generalprøve på én bestemt virkelig situation, men at den giver eleverne mulighed for at udvikle en kreativ kommunikativ kompetence, som forberedelse til at kunne klare uforudsigelige situationer. Hvis man sammenligner køleanlægsopgaven med fysiograf-opgaven, kan man se, at det afgørende ikke nødvendigvis er beherskelsen af bestemte ord, men lige så meget af tekstgenren "instruktion/manual" og af sproget som middel til samarbejde om løsning af et praktisk problem.

Task og indlæring

Hermed er vi fremme ved et af de træk, som for mange er det særlige ved Task, nemlig at fokus mere er på indholdet end på sproget. Nunan giver således i sin bog om Task-design i den kommunikative undervisning følgende definition af Task:

- *...et stykke klasseværelsesarbejde som involverer learnerne i at forstå, bearbejde, producere og interagere på målsproget, mens deres opmærksomhed først og fremmest er rettet mod betydning snarere end form.* (Nunan. Min oversættelse) (5).

Det kan synes bagvendt, at netop opgaver, der har til formål at give eleverne kompetence på fremmed- eller andetsproget ikke har fokus på det sproglige. Men her er vi ved det afgørende: Task' ens rolle i indlæringsprocessen.

De senere års forskning i den sproglige indlæringsproces har frembragt mange resultater, der ganske vist ikke altid peger i samme retning, men alligevel begynder at tegne et mønster, der kan give nogle retningslinjer for

den pædagogiske praksis(6).

Hvad vi ved er, at sprogindlæring er en kognitiv proces hos den enkelte learner, og at den ikke uden videre lader sig påvirke af lærerens undervisningsplaner. På sin vej mod målsproget udvikler learneren et sprogligt system eller en "grammatik", der kan være meget forskellig fra målsprogets grammatik, og som gør, at learnerens sprogproduktion fremtræder som "fuld af fejl", men som ikke desto mindre har sin egen systematik. Learneren udvikler sit intersprog, som det kaldes, ved, at hun/han i interaktion med andre, hvor der er mulighed for at "forhandle" sig frem til gensidig forståelse, opstiller - ofte ubevidst - hypoteser om, hvad det hedder på målsproget, afprøver hypoteserne og derigennem gradvist får justeret sin learner-grammatik (f.eks. "*he went*" i stedet for "*he goed*").

Alle sproglærere har den ofte fortvivlende erfaring, at elever laver de samme fejl om og om igen, selvom reglerne er blevet grundigt gennemgået, forklaret og øvet (f.eks. at der på engelsk skal -s på udsagnsordet i tredje person, ental, nutid). En del af tilegnelsesforskningen synes at pege på, at der ikke (altid) er grund til at bryde helt sammen, da problemet kan forklares ved, at sproglige former læres i en bestemt orden, som direkte undervisning ikke kan ændre på, selvom den måske nok kan være med til at fremskynde den hastighed, hvormed learneren kommer igennem den.

Denne viden om sprogindlæring gør det nødvendigt at foretage en klar skelnen mellem undervisning og indlæring (teaching/learning) - en skelnen der har givet os et sprogligt problem som danskere, fordi vi ikke har et ord for "learner" og derfor inden for sprogpedagogikken må anvende det engelske ord. Når hertil kommer, at den enkelte learner har sin egen individuelle indlæringsstil - nogle lærer bedst ved at støtte sig til en grammatik, andre ved at lytte, andre igen ved at tage noter osv., - er den uundgåelige konklusion, at man egentlig ikke kan undervise i et sprog, men må skabe *indlæringsmuligheder* for eleverne. Ordet "*teacher*" er da også flere steder erstattet med "*learning facilitator*".

Task-baseret undervisningsplan

Og her kommer Tasks ind som et pædagogisk redskab til at opbygge en *indlæringsbaseret undervisningsplan*, hvor der ikke bag de nok så kommunikative aktiviteter i virkeligheden ligger en skjult læreplan bestående af isolerede sproglige funktioner og strukturer (f.eks. af grammatisk art).

Man kan skelne mellem syntetiske og analytiske undervisningsplaner (curricula). I en syntetisk undervisningsplan præsenteres de sproglige strukturer adskilt fra hinanden, og learneren forventes så at tilegne sig disse strukturer én ad gangen og på den måde få opbygget sin sproglige kompetence. I en analytisk undervisningsplan præsenteres sproget som et hele, og learnerens opgave er her at udtrække de sproglige strukturer. På baggrund af en sådan skelnen viser Michael Long og Graham Crookes, at en lang række forskellige typer af undervisningsplaner er syntetiske, også selv om de ikke umiddelbart fremtræder som sådan, i f.eks. tema- eller emnebaserede undervisningsplaner(7).

Hvis en undervisningsplan derimod skal tage højde for sprogindlæringsprocessen, sådan som den er beskrevet ovenfor, må den nødvendigvis skulle være analytisk, og i stedet for den sproglige struktur kan man bruge Task som den *grundlæggende enhed*(8).

I en sådan såkaldt "Task-based Curriculum Design" har learners lejlighed til i interaktion med hinanden at arbejde med sproget og forhandle sig frem til gensidig forståelse af sproglig betydning. Det er først i en sådan interaktiv forhandling, at det bliver muligt for learners at indoptage nye elementer i deres intersprog og revidere det.

Som nævnt findes der forskellige Task-typer, hvoraf nogle (f.eks. "*puslespil*") i højere grad end andre (f.eks. "*holdningskløft*", hvor learnerne diskuterer egne holdninger til et emne) i selve opgavedesignet lægger op til sproglig interaktion. Hvilke opgavetyper, der fungerer bedst, afhænger i høj grad af learnergruppen.

Som ramme for sprogindlæringsprocessen kan kommunikative spil - ordbingo, vendekort, rollespil osv. - have

samme funktion som Tasks. Ligesom i almindelige spil er pædagogiske spil styret af regler, og det er reglerne, der angiver, hvem der må tale med hvem om hvad(9).

Men indlæringen tager ikke helt vare på sig selv. Learnerne kan bruge mange forskellige strategier for at liste uden om sproglige problemer. Det er derfor nødvendigt også at fokusere på sproget. I min lærerrolle som "learning facilitator" kan jeg sammen med learnerne undersøge, hvor de kommunikative problemer ligger og hjælpe dem med at løse dem, f.eks. ved at give dem grammatiske tasks, dvs. tasks der er designet således, at learnerne "tvinges" til at bruge bestemte grammatiske former, men altså stadig i en kommunikativ sammenhæng(10).

En mulighed er "firkort" som beskrevet af Henning Bolte(11). Hver deltager har et antal spillekort, f.eks. med tyske verber. På hvert kort er der én fuldstændig ytring og 3 ufuldstændige, som i det følgende tilfælde med verbet "*lassen*". Det gælder nu om at samle en kvartet, altså her alle kort med "*lassen*".



For at få det manglende kort skal eleven henvende sig til en medspiller, idet hun/han udfylder den ufuldstændige ytring: "*Läßt du mich endlich in Ruhe bitte!*", hvortil medspilleren skal svare på en pragmatisk passende måde: "*Ja ich geh schon!*" eller "*Nein, ich will endlich wissen, wann du fertig bist*".

Task og learner-autonomi

En Task-baseret undervisningsplan lægger (en del af) ansvaret for indlæringen over til learnerne selv, som i forbindelse med arbejdet med Tasks også får mulighed for at lære at lære. Hvor stor en del af ansvaret, der bliver lagt over til learnerne afhænger imidlertid af, hvor langt man bevæger sig i retning af egentlig elevautonomi.

I den fuldt udviklede elevautonomi, hvor eleverne selv formulerer deres indlæringsbehov og vælger opgaver derefter, er det ikke den lærerudviklede Task, der er grundlaget for elev-autonomien, men derimod autonomien, der er grundlaget for brug af Tasks. Det betyder også, at opgaver, som ikke i sig selv - altså i den måde de er designet på - umiddelbart kan betegnes som Tasks, kan anvendes af "autonome" learnerne på en sådan måde, at de rent faktisk bliver til Tasks. F.eks. besluttede en gruppe i en autonom klasse at oversætte menneskerettighederne til engelsk. Dette var en aktivitet ud af flere i forbindelse med gruppens arbejde med "Menneskerettigheder" ("*Human rights*"), og formålet, som gruppen formulerede det, var: "*Spelling, learning new words, translating, and obtaining more knowledge about Human Rights*"(12).

Brugen af Tasks kan således også være en vej mod det autonome klasseværelse, og dermed en kvalitativ anden ramme for den kommunikative sprogundervisning.

Noter

- 1 En kort statusoversigt over kommunikativ kompetence kan findes i Jakobsen/Pedersen (1993), kapitel 3. Se også Karen Lunds artikel i dette nummer af Sprogforum (s. 7-19).
- 2 Opgaven er gengivet fra Jakobsen/Pedersen (1990), s. 146.

- 3 En gennemgang af Task-typer kan man finde i Pica et al. (1993)
- 4 Gengivet efter Nunan (1991), s. 54-55.
- 5 Nunan (1993), s. 10.
- 6 For en grundig gennemgang af den eksisterende forskning i sprogtilegnelse se Ellis (1995).
- 7 Long/Crookes (1993).
- 8 Long/Crookes (1993) bruger begrebet "unit"; Nunan:1993 "building block"
- 9 Om brugen af spil i den kommunikative sprogundervisning se: Wagner (1990)
- 10 Om brugen af Task til grammatikundervisning se Loschky/Bley-Vroman (1993).
- 11 Bolte (1990).
- 12 Dam (1995). Citatet er fra side 65.

Litteratur

- Bolte, Henning: Den interaktive basis for kommunikativ sprogfærdighed. i: Wagner 1990.
- Crookes, Graham & Susan M. Gass (eds.): Tasks and Language Learning. Clevedon, Multilingual Matters, 1993a.
- Crookes, Graham & Susan M. Gass (eds.): Tasks in a Pedagogical Context. Clevedon, Multilingual Matters, 1993b.
- Dam, Leni: From Theory to Classroom Practice. Dublin:Authentik, 1995.
- Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press, 1995 (1994).
- Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Scenarier - en handlingsorienteret fremmedsprogsundervisning. i: Wagner 1990.
- Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1993.
- Long, Michael & Graham Crookes: Units of Analysis in Syllabus Design: The Case for Task. i: Crookes & Gass 1993b.
- Loschky, Lester & Robert Bley-Vroman: Grammar and Task-Based Methodology. i: Crookes & Gass, 1993a.
- Nunan, David: Language Teaching Methodology. London, Prentice Hall, 1991.
- Nunan, David: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1993 (1989).
- Pica, T., R. Kanagy & J. Falodun: Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research. i: Crookes & Gass 1993a.
- Wagner, Johannes (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen. Horsens, Forlaget Åløkke 1990.

Theme: A Look at Communicative Competence



What does you have in your "Task"^{*} today?

Michael Svendsen Pedersen

LINGUA FRANCA - Language and Culture

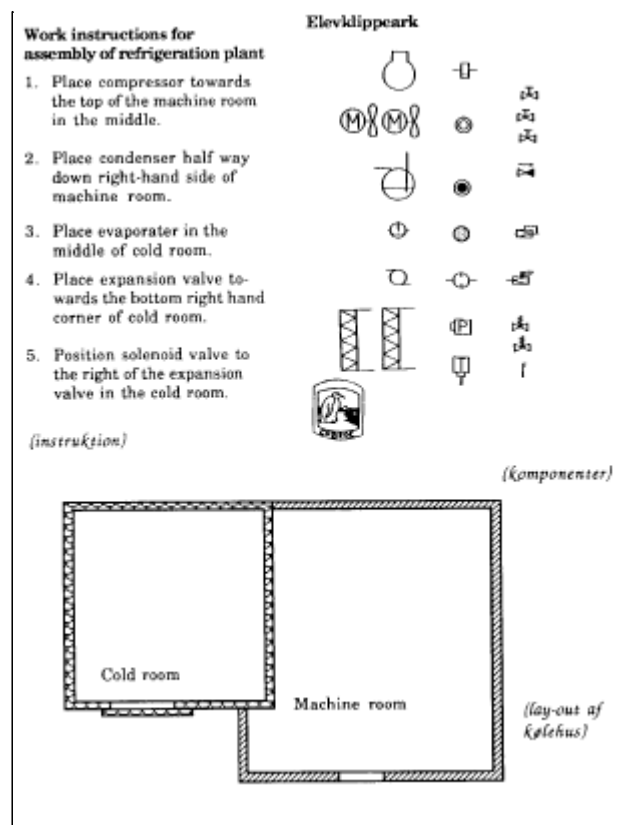
Life as the communicative-based language teacher has not become easier in the course of the more than twenty years during which communicative competence has been the catch phrase within language teaching. Apart from communication skills, yet more aspects have entered the language-learning arena, incl. pragmatic aspects such as linguistic knowledge and awareness, and intercultural competence. [note 1](#) At the same time, the pedagogical methods and ideas for practical activities, intended to impart communicative competence to students, are being developed more and more. Currently under discussion are e.g. process writing and learner autonomy.

During teaching preparation and from the instant the teacher enters the classroom, there are multifarious choices that have to be made: When and how much should I teach in the foreign language? What type of exercise is best? How can I design tasks, which will maintain students' interest? Exactly how and when do I best address problems of grammar? Is my teaching too teacher-based? Which aspects of the text should we now focus on? Should we now do pair-work or group-work? etc. etc. It can be extremely difficult to maintain the broader perspective as language pedagogy becomes more ramified. In the end, it can be difficult to see the wood for the trees.

As language teacher, one can feel the need to hold on to the tree trunk, so to speak and find an approach which can criss-cross the many sides of language teaching, thereby establishing coherence. For me, working with so-called "Tasks" has enabled this. What is special about Tasks or "communicative tasks", and what they can be used for, will be discussed later, but first a practical example.

Communicative need

The following Task was taken from a Technical College course for fitters . [note 2](#)



(Translated vocabulary from diagram

- Symbols to cut out
- Instructions
- Components
- Refrigeration plant lay-out)

The students - in pairs or groups - are asked to assemble a refrigeration plant, helped by a series of instructions. The symbols for the various parts of the system are cut out and placed on the diagram. The language of the written instructions and the language employed by the students are both English.

One of the distinct advantages of using a Task of this nature is that students find themselves facing an *actual communicative need*. They don't have to answer the teacher's (control)- question or "make presentations" for the rest of the class - communication situations which can easily seem artificial and controlled and which are in any case both limited and stereotypical. Instead, Task-design now opens up a whole new communicative arena, which facilitates a much more "natural" aim and objective with communication.

Types of Task

The *type of Task* can, however, be problematic. The previous Task is a *problem-solving Task*, where all participants have the same information and there is only one correct solution. This means that a clever student can perform the task without having to consult the others. Naturally, this greatly diminishes the Task's communicative potential. If I wish to be absolutely certain that the students communicate with each other I can remould it into another type of Task, e.g. jigsaw or information gap. As a jigsaw, I could distribute the items in the instructions amongst the participants, who then have to co-operate in order to put them into the correct order. Or as information gap, I could give the text to one student and the symbols/ diagram to another, whereupon they have to share their knowledge in order to accomplish the Task . [note 3](#)

The creation of a communicative need within the student is an underlying pre-requisite for my being able to undertake communicative language teaching. Beyond this the Tasks have to contain elements integral to the

aims and objectives of the course - *language, need and learning*.

Language and interaction

The students interact with both each other and the text during the refrigeration plant Task. Due to the Task's design, this communication used by the students has every chance of embracing multifarious linguistic structures and functions both in relation to the accomplishment of the technical aspect of the Task and in relation to the regulation of the social encounter during the process.

An extract from a conversation between two students performing a similar Task gives an impression of the extent of communicative competence that is both required and trained. In this Task, students follow instructions of how to make a physiography by using a camera and subsequently draw a diagram of the described apparatus.

H: Lie the camera on the floor - put the camera on the floor. But be careful, be careful. Attach...attach maybe

C: Okay...I fix it.

H: Below the torch.. We have to suspend a torch from a hook in the ceiling - on a piece of string. In the studio - and, er, there's a big light [yes]. So I think maybe here we can do it like a big one, and maybe it's torch.

C: Oh yes, I think you got the point.

H: You think so?

C: Yes - think so.

H: Very confusing you know - very...br> [H draws in some more lines and showsC]

H: What do you think?

C: Yeah. Yes it's good. But it's going to (unintelligible) the sun - is not sun - spot.

H: Yes, better. [note 4](#)

This encompasses instruction, warning, confirming, observing, inquiring, expressing uncertainty, requesting for support etc. - a wealth of language functions, which can otherwise be difficult to bring into play in a learning situation.

Needs

Communicative competence is not a single-faceted entity. There are numerous communicative competencies depending on the nature of the communicative situation at play. As such, learners have distinct communicative needs, which I as language teacher must take into consideration when planning Tasks. In the previous case of (trainee) fitters, the Task was designed on the basis of *communicative target situations* that a fitter in the real world will have to be able to cope with. Of course, the essential point here is not that the Task functions as a test of the student's ability to manage an isolated situation from the real world, but that it provides the student with the ability to develop communicative competency as a preparative tool for managing unexpected situations. If one compares the refrigeration plant task and the physiograph task, it is evident that it is not the control of single units of vocabulary which is decisive, but just as much the text genre "instruction/manual" and language as a means of co-operation in the solving of a practical problem.

Tasks and learning

For many, one of the special features of Tasks is that greater emphasis is placed upon content rather than language. Nunan defines Tasks in his book on Task-design for communicative teaching as:

... A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

[note 5](#)

It can seem rather illogical that a Task whose primary objective is to give students competence in a foreign- or second -language, doesn't focus on language. But here we have arrived at the crux of the matter: The role of Tasks in the learning process.

Research into the language-learning process has, in recent years, produced many varied results, but ones which are beginning to reveal a pattern, that can provide guidelines for pedagogical practices. [note 6](#)

What we do know is that language learning is a cognitive process within the individual learner, which is not simply affected by the teacher's curriculum. En route to the target language, the learner develops a language system or "grammar", which can vary greatly from the grammar of the target language, and which means that the learner's language appears to be "full of mistakes", but which nonetheless has its own system. The learner develops an inter-language, as it is known, in an interaction with others, where there is a possibility to "negotiate" towards reciprocal understanding, and drawing up - often inadvertently - hypotheses about what something is called in the target language, testing the hypotheses and as such adjusting his/her learner-grammar. (e.g. "he went" instead of "he goed").

All language teachers experience the seemingly hopeless situation where students make the same mistake over and over again, even though the rules have been thoroughly gone through, explained and practised (e.g. the third person singular -s). An aspect of acquisition research seems to point to the fact that this shouldn't (always) give cause for desperation, as the problem can be explained. Linguistic forms are learned in a particular order, which teaching cannot directly alter but which can contribute to the pace at which the learner acquires them.

This knowledge about language learning makes it essential to clearly distinguish between teaching and learning - a distinction which has given us Danes a linguistic problem, because we don't have a word for "learner" and as such, are therefore forced, within the world of language pedagogy, to adopt the English word. When one further considers that the individual learner has his/her own learning style - some learn best by relying on grammar, others by listening, others by making notes etc., - then the unavoidable conclusion must be that it is impossible to teach language, but that one must create *learning opportunities* for students. Consequently, the word "*teacher*" is often replaced by "*learning facilitator*".

Task-based curricula

This is where Tasks come into the picture as a pedagogical tool for developing a *learning-based curriculum*, where there is no hidden curriculum containing isolated functions and structures (e.g. of a grammatical nature) hiding behind, in reality, somewhat superficial communicative activities.

One can differentiate between synthetic and analytical curricula. In the synthetic curriculum, linguistic structures are presented in isolation and the learner is expected to acquire these structures one at a time and in that way develop linguistic competence. In an analytical curriculum, language is presented as a whole and the learner's role is to extract linguistic structure. Based on this differentiation, Michael Long and Graham Crookes demonstrate that a large number of curricula are in fact synthetic, even though they don't appear so, visible in, for example, thematic- or subject-based -curricula. [note 7](#) If, on the other hand, a curriculum is to take into account the language-learning process as described above, then by nature it should be analytical, and instead of a linguistic structure one can use Task as the *fundamental unit*. [note 8](#)

In a so-called, "Task-based Curriculum Design", learners have the opportunity to, whilst interacting with each other, work with the language in order to develop reciprocal understanding of linguistic meaning. It is not until here, in such an interaction that it is possible for the learner to assimilate and revise new elements in his/her inter-language.

As mentioned previously, there are various types of Tasks, some of which encourage greater linguistic interaction in their design than others (e.g. "jigsaw") compared to (e.g. "opinion gap", where learners discuss their own opinions about a subject). As to the most effective form of Task, this depends greatly on the nature of

the learner group.

As a framework for the language-learning process, communicative games such as - word bingo, cards, role-play etc. - have the same function as Tasks. In the same way as games for amusement, pedagogical games are rule-based, and it is the rules that dictate who may speak to whom, about what. [note 9](#)

But the learning process doesn't necessarily take care of itself. Learners can use a host of strategies in order to get around linguistic problems. Therefore it is also essential to focus on language. In my role as "learning facilitator", I am able, together with the learners, to assess where communicative problems lie and help them to overcome these, for example, by giving them grammatical Tasks, i.e. Tasks which are designed in such a way that the learners are "forced" into using particular grammatical forms, but which maintain communicative context. [note10](#)

One possibility is "four-card" as described by Henning Bolte. [note 11](#) Each participant has a number of cards, for example with German verbs on them. On each card there is one complete phrase and three incomplete, as in the following case with the verb "lassen". (see the following illustration)

In order to get the missing card, students have to find the person who has the rest of their incomplete phrase: "*Läßt du mich endlich in Ruhe, bitte!*", whereupon the other player should answer in pragmatically-fitting way: "*Ja, ich geh' schon!*" or "*Nein, ich will endlich wissen, wann du fertig bist!*".



Task and learner autonomy

A Task-based curriculum places (in part) the responsibility for learning on the learner him-/herself, who, whilst working with Tasks, also has the opportunity to learn how to learn. The extent, to which responsibility is placed upon the learner, depends, however, on the lengths to which one goes towards actual student autonomy.

In a fully-developed student autonomy where the students formulate their own learning needs and select suitable exercises, it isn't the teacher-developed Task which provides the foundation for student autonomy, but rather the autonomy which is the foundation for the use of Tasks. This also means that exercises, which can't themselves - in their inherent design - be directly deemed as Tasks, can be used by "autonomous" learners in such a way that they do in fact become Tasks. For example, a group within an autonomous class decided to translate "*Menneskerettighedeneserklaring*" (Human Rights Bill) into English. This was one of a number of activities related to the group's work on Human Rights, the objective being, as the group put it: "*Spelling, learning new words, translating, and obtaining more knowledge about Human Rights!*". [note12](#)

The use of Tasks can be a step towards the autonomous classroom, and thereby a qualitatively new framework for communicative language teaching.

N.B. The title refers to a line from a traditional Danish skit. The speaker, demonstrating both grammatical

inaccuracy and inability to find the word "bag", uses the Danish equivalent "taske", modifying it to a more English-sounding version of the word. The author is using a play on words here to introduce his paper on the use of Tasks in the language learning environment.

Notes

1 A brief statement of affairs for communicative competence can be found in Jakobsen/Pedersen (1993) ch.3. See also Karen Lund's article in this issue of Sprogforum (p.7-19).

2 The exercise has been reproduced from Jakobsen/Pedersen (1990) p.146.

3 An examination of Task types can be found in Pica *et al.* (1993).

4 Reproduced from Nunan (1991). P.54 -55.

5 Nunan (1993). P.10.

6 For a thorough examination of existing research into language acquisition see Ellis (1995).

7 Long/Crookes (1993).

8 Long/Crookes (1993) use the term "unit"; Nunan (1993) "building block" .

9 Use of games in communicative language teaching, see: Wagner (1990).

10 Use of Tasks in the teaching of grammar, see Loschky/Bley-Vroman (1993).

11 Bolte (1990).

12 Dam (1995). p.65.

References

Bolte, Henning: Den interaktive basis for kommunikative sprogfaerdighed. in Wagner 1990.

Crookes, Graham & Susan M. Gass (eds.): Tasks and Language Learning. Clevedon, Multilingual Matters, 1993a.

Crookes, Graham & Susan M. Gass (eds.): Tasks in a Pedagogical Context. Clevedon, Multilingual Matters, 1993b.

Dam, Leni: From Theory to Classroom Practice. Dublin: Authentik, 1995.

Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press, 1995 (1994).

Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Scenarier - en handlingsorienteret fremmedsprogsundervisning. in Wagner 1990.

Jakobsen, Karin & Michael Pedersen: Sproget paa arbejde. Odense, Erhvervsskolernes Forlag. 1993.

Long, Michael & Graham Crookes: Units of Analysis in Syllabus Design: The Case for Task. in Crookes & Gass. 1993b.

Loschky, Lester & Robert Bley-Vroman: Grammar and Task-Based Methodology. in Crookes & Gass. 1993a.

Nunan, David: Language Teaching Methodology. London, Prentice Hall, 1991.

Nunan, David: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1993 (1989).

Pica, T., R. Kanagy & J. Falodun: Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research. in Crookes & Gass. 1993a.

Wagner, Johannes (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen. Horsens, Forlaget Åløkke, 1990.

The illustrations have been taken from Wagner, Johannes (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen (p.146 and 58) and are reproduced with kind permission from Forlaget Åløkke.

The article was first published in Sprogforum 4 (1996). Copenhagen: Danmark's Pedagogiske Bibliotek.

Translation: Mark Derek Andersen.

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence



Læserapporter i fremmedsprogsundervisningen Receptive færdigheder og elevcentrering

Rineke Brouwer
Drs. (cand.phil.) fra Groningen
ph.d.. studerende ved Institut for Sprog og
Kommunikation, Odense Universitet.



Elevcentreret undervisning er en logisk måde at gribe sagen an på, når det drejer sig om læse- og lyttefærdighed. Det hænger sammen med disse færdigheders karakter: Reception bygger i meget høj grad på elevernes viden og erfaringer, og er således meget individuel. Derfor bør undervisning i reception i høj grad foregå på elevernes præmisser, hvilket også indebærer en differentiering, idet hver elev kommer med sine egne forudsætninger og behov.

Kontrol

En god måde at opnå differentiering og elevcentrering på er at lade elever delvis selv bestemme, hvad der skal laves, hvordan, hvornår og i hvilket tempo. Denne tilgang behøver imidlertid ikke at betyde, at eleven er overladt til sig selv. I denne artikel beskrives en måde at supplere læseundervisningen på, som er differentieret og elevcentreret, men hvor der samtidig er en balance mellem elevernes arbejde og respons og vejledning fra læreren.

I de fleste læse- og lytteundervisningstimer lever ønsket om kontrol i bedste velgående, fra såvel lærerens som elevernes side. Læreren vil gerne sikre sig, at alle behersker det, der er blevet undervist i, og at man kan gå videre til en ny udfordring. Samtidig ønsker eleverne feedback på deres forståelse: De vil gerne vide, om de har udført arbejdet "rigtigt". Eleven føler ikke, at han selv kan evaluere sin præstation.

I traditionel læse- og lytteundervisning udføres denne kontrol ved at stille eleven spørgsmål (skriftligt eller mundtligt) vedrørende forståelsen. Man kontrollerer, om forståelse har fundet sted (produktorienteret).

Der findes imidlertid flere måder at forstå en tekst på. Viden og tidligere erfaringer, som selvfølgelig er meget individuelle, udgør en stor del af forståelsesprocessen, og hvad der kommer ud af den. I traditionelle klasseværelser ender det ofte med, at der kun er een måde at forstå teksten på: Lærerens. På denne måde tages der ikke højde for et antal faktorer, som indgår i læse- og lytteprocessen: Elevernes forudsætninger og forventninger, tekstens kommunikative mål, og samspillet mellem tekst og elev. For lærer og elev er det faktisk vigtigt at vide, om arbejdet er udført på en god måde (procesorienteret).

Her har vi kernen i problemet: På den ene side har eleverne behov for at få en reel feedback på deres anstrengelser, hvilket indebærer, at læreren skal se noget "output" omkring forståelsen, på den anden side har læreren ikke patent på, hvordan tekster i bred forstand skal forstås, mens der selvfølgelig findes grænser for, hvad der er en acceptabel forståelse og hvad ikke.

I denne forbindelse vil jeg her give nogle erfaringer videre fra læsetræningsundervisningen ved Scandinavian Area Studies (SAS), Odense Universitet.

Læsetræning ved SAS

SAS er et studieprogram for udvekslingsstuderende ved Odense Universitet. Det største modul i programmet er sprogmodul, hvor de studerende får undervisning i dansk, som er et fremmedsprog for dem. Modulet er delt op i en mundtlig sprogfærdighedsdel (ca 170 timer) og en læsetræningsdel (ca. 30 timer). Læsetræningens mål er at opøve de studerende i at "stille"-læse autentiske brugstekster. Der bliver altså ikke læst højt, og al diskussion om teksterne og læseprocessen foregår på undervisningssproget engelsk eller på de studerendes modersmål, f.eks. i par- eller gruppearbejde.

Indtil 1994 bestod læsetræningsdelen udelukkende af læsetræningsøvelser, som blev gennemført i fælleskab (se Hauge 1992). Der var imidlertid et ønske om at differentiere mere i læseundervisningen, samt at motivere de studerende til at læse mere dansk i deres fritid. Derfor blev fri, individuel læsning i efteråret 1994 sat i system som en etableret, supplerende del af læseundervisningen. Der blev indsamlet og købt en masse læsestof, som var til rådighed i timerne og pauserne. Det blev muligt for de studerende at låne blade, bøger o.l. med hjem. De studerende fik en introduktion til folkebiblioteket for at gøre det lettere for dem selv at gå ud og finde læsemateriale. Og så blev der indført læserapporter. I det følgende vil jeg beskrive, hvordan fri læsning og læserapporter fungerer i undervisningen, og hvilke fordele de har som pædagogisk redskab.

Fri individuel læsning

I SAS-informationsmaterialet beskrives fri individuel læsning på følgende måde:

Fri læsning

Fremgangsmåden ved fri læsning er enkel: du vælger selv en tekst og læser den i dit eget tempo. Du kan vælge forskellige slags tekster: brochurer, bøger, avisartikler, tidsskrifter, tegneserier; du kan vælge frit, forudsat det er på dansk. Læreren vil tage nogle materialer med til timerne, men du må også gerne finde noget selv. Du skal skrive en kort rapport om de tekster du læser. Brug "REPORT SHEET". Du må gerne skrive rapporten på dit modersmål. Du skal aflevere mindst 1 rapport hver uge. Husk at din læsefærdighed bliver bedre jo mere du læser (*min oversættelse*).

Fri læsning foregik i timerne som "pauselæsning", og af og til blev der afsat tid til fri læsning. De studerende læste også danske tekster i deres fritid.

Fordele ved fri læsning

Fri læsning i og uden for timerne er nødvendig for at kunne udvikle en god læsefærdighed. Dels fordi der ofte er for lidt tid i timerne til at læse tilstrækkelig meget, dels fordi "stille"-læsning er et individuelt foretagende. Ikke

alene er selve aktiviteten et solo-foretagende, men også det, man læser, og hvorfor man læser det, er individuelt betinget. At være tvangsindlagt til at læse en bestemt tekst er mindre motiverende end selv at vælge en. For læreren er det en vanskelig opgave at vælge tekster ud, da det er svært at ramme rigtigt m.h.p. emne og sværhedsgrad.

Den første fordel ved fri læsning er altså, at eleven selv vælger den tekst, der skal læses. Det bevirker ikke alene, at eleven vælger et emne, som vedkommende er interesseret i og motiveret for at læse om, men også at eleven selv kan vælge, hvor lang og svær teksten må være. Endelig bestemmer eleven selv, hvor intensivt der skal læses. Disse valgmuligheder kan betegnes som "autentiske", siden man i høj grad har dem, når man læser tekster på sit modersmål. At valget af tekster ligger hos eleven selv, gør det mere sandsynligt, at teksten passer til elevens niveau, behov og forhåndsviden - sådan at eleven lærer at udnytte sine ressourcer ved læsningen. En elev kan selvfølgelig gå galt i byen ved valget af en tekst - enten fordi den ikke handler om det, han troede, eller fordi den var for svær. Men også det problem løser sig selv: Eleven kan vælge ikke at læse teksten færdig eller lægge den væk for at læse den senere. Andre fordele er, at eleven kan læse i sit eget tempo og på et tidspunkt, der passer, og derfor ikke bliver stresset af andre elever, som læser hurtigere. Fri læsning gør, at eleverne kan læse tekster for deres egen skyld - for at nyde, for at lære noget eller for at holde sig underrettede, sådan som man plejer at gøre det på modersmålet.

Fri læsning er altså principielt fri; men det betyder ikke, at der ikke stilles nogen krav, eller at eleven er overladt helt til sig selv. For systematisk at stille krav til den frie læsning og for at kunne følge elevernes læreproces kan man bruge læserapporter.

Læserapporter

En læserapport er en dobbelt A-4 side, hvor der stilles nogle spørgsmål om og opgaver til den tekst, eleven har læst. På vores læserapport blev der stillet spørgsmål og opgaver omkring det følgende:

- oplysninger om det læste (hvilken type tekst, længde, forfatter)
- oplysninger om elevens læseproces (hvor lang tid, strategier, særlige problemer)
- et kort referat af teksten (3-10 linier)
- mening om indhold og sværhedsgrad
- om teksten kan anbefales til andre studerende
- evaluering af egen præstation og strategier
- oplysninger om fremtidige planer for læsning.

Fordele ved brug af læserapport

Brug af læserapporter bevirker, at læreren har mulighed for at følge elevens læreproces, både m.h.p. hvor meget og hvad der er læst, men også m.h.p. hvor problemerne ligger, og hvilke strategier eleven har. Læreren kan følge og vejlede den enkelte elev på en mere individuel basis end det er muligt ved fælles øvelser. Læreren kan foreslå forskellige strategier eller tekster, alt efter hvor elevens problemer ligger, opmuntre frustrerede elever og rose, uden at de andre i klassen skal blandes ind i det. Dette kan resultere i, at frustrerede elever får en succesoplevelse og mere lyst til at læse. Med andre ord får læreren via elevens "output" omkring forståelse af tekster i form af læserapporter en god forudsætning for at kunne vejlede den enkelte elev.

For eksempel viste en studerendes læserapporter, at hun havde en meget "alvorlig" opfattelse af læsning. Dels læste hun kun "tunge" tekster, såsom avisledere, kronikker og debatartikler, dels ville hun forstå teksterne i detaljer. Det resulterede i, at hun slog ethvert ukendt ord op i ordbogen, og nærmest lavede oversættelser. Hun var meget frustreret, havde et lavt læsetempo og betragtede sig selv som den dårligste læser i klassen. Efter at hun havde fulgt rådet om at læse nogle tegneserier uden brug af ordbogen, var hun tydeligvis lettet og fik mere mod på at læse danske tekster. Omvendt blev en anden studerende foreslået at lade tegneserierne ligge, tage fat i andre teksttyper og læse mindre overfladisk.

Udover den individuelle vejledning får læreren mulighed for at tage aspekter ved læsningen og læseprocessen op

til diskussion i timerne, såvel dem, som alle eller mange elever finder problematiske, som dem, alle synes at beherske. Udover det får læreren efterhånden en idé om, hvilke typer tekster eller hvilke emner eleverne som gruppe godt kan lide, og kan på den baggrund lave fælles øvelser, som er bedre tilpasset målgruppen.

Læserapporter som pædagogisk redskab sætter den frie individuelle læsning i system for eleven selv. Faserne ved fri læsning og skrivning af rapporter ligner i høj grad dem, som bruges ved fælleslæsningen.

Den første fase er udvælgelses-fasen. Det, der sker i denne fase, ligner i høj grad den første fase i fællesøvelser med "*brain storm*", som Hauge 1993 beskriver det:

"Og udover at gøre læreren opmærksom på tekstens emne, gør "*brain storm*" også læreren bevidst om hendes/hans forhåndsviden og dens brugbarhed. Læreren skal anerkende hendes/hans ressourcer for at kunne læse nye tekster succesfuldt." (s. 36, *min oversættelse*).

Eleven gør sig i denne fase klart, hvorvidt han vil være i stand til at læse teksten, vurderer i den forbindelse sin viden og sine færdigheder og tænker over emnet.

Herefter læses teksten i eget tempo. Under læsningen vurderer eleven om teksten er passende m.h.p. emne, indhold og sværhedsgrad. Eleven har på ethvert tidspunkt under læsningen mulighed for at vælge teksten fra.

Sidste fase er den, hvor eleven bevidst evaluerer sin læseproces ved at udfylde en læserapport. Denne sidste fase er væsentlig. Eleven tænker over sin læsning, hvorved forskellige aspekter af læseprocessen bliver sat i perspektiv. Samtidig er eleven på forhånd klar over de opgaver og spørgsmål, der stilles på læserapporten, hvilket gør, at de forskellige faser udgør en logisk helhed.

- læsestrategier og læseproces:
"Billederne hjalp mig meget, fordi jeg ofte bare kiggede på dem, og så kunne jeg hurtigere forstå meningen."
"Jeg valgte ikke at slå alle ordene op, og det gjorde det lettere at læse"
- tekstens sværhedsgrad:
"for svært på det her tidspunkt. Måske om 4 uger."
- tekstens indhold:
"Det er fantastisk: skrevet for voksne - det gør det interessant"
- egne forventninger:
"Det meste vidste jeg på forhånd".

Derudover får eleverne en større viden om, hvad læsning går ud på som færdighed for dem selv og i det hele taget. For eksempel:

- at læsning er meget individuel:
"Det er nemt at læse hvis man kan lide fodbold"
"Jeg vil ikke anbefale teksten til andre studerende. De vil sandsynligvis synes at den er kedelig"
- at man kan læse for at nyde:
"Tegneserier er gode når man ligger i sin seng og er ved at blive søvnlø og man ikke vil læse noget svært"
"det er rart at læse bare for at slappe af"
- hvad der er problematisk:
"Nogle dele af teksten var svære - eller snarere forvirrende, fordi det skiftede fra at handle om familier bestående af en far eller en mor med to børn til familier bestående af to forældre med et barn"
- hvad der var positivt (succesoplevelser)
" Min første artikel UDEN billeder som ikke tog mig 5 timer. YEAH!"
- og hvordan man skal gå videre eller gribe læsningen anderledes an:
"Næste gang vil jeg først læse teksten uden at slå de ord op som jeg ikke kender. Hvis man bare læser videre kan man ofte forstå ordenes betydning fra konteksten".
"Jeg vil holde op med at læse tidligere - og ikke håbe på noget som alligevel ikke er i teksten".

Denne fase, hvor eleven selv vurderer sin forståelse, overtager til dels den funktion, som eleven tidligere fik opfyldt fra lærerens side: En vurdering om teksten er blevet forstået "rigtigt". Forskellen er, at det for det første er mere tilfredsstillende selv at kunne vurdere sin læsning, for det andet at eleven ikke får pålagt en bestemt forståelse af læreren. Eleven og læreren samarbejder altså omkring at "overvåge" og evaluere indlæringsprocessen, hvorved eleven i højere grad styrer sin egen tilegnelsesproces.

Lærerens rolle

Læreren er ikke en usynlig størrelse i læreprocessen. For det første fungerer læreren som en slags monitor for elevernes læse- og læreproces. Denne monitor-funktion, som deles med eleven, er mere brugbar end den kontrol, som man kan se i traditionelle klasseværelser. Ved at læse læserapporter får læreren et mere præcist billede af den enkelte elevs forståelsesproces og kan derfor give eleven en mere procesorienteret feedback. Læreren fungerer altså mere som en vejleder og hjælper end som en kontrollør.

Et problem, som evt. kan opstå, er kaosangst (se Munkholm Andersen 1990) fra såvel lærerens som elevens side. Kaosangst hos eleven bunder især i usikkerhed. Her er det vigtigt, at såvel læreren som eleven får den holdning, at eleven ikke er en '*tabula rasa*', men derimod et menneske med viden og erfaringer, som kan bruges i forståelses-processen. Denne holdning skal opøves gennem fællesøvelserne, og gennem feedback fra læreren på læserapporterne. Eleven skal lære at bruge læreren, og at stole på sin egen evne til at vurdere sin indsats.

Kaosangst fra læreren bunder i angsten for at give kontrol fra sig. Men som argumenteret ovenfor, har læreren igennem brug af læserapporter faktisk et bedre overblik over hvor den enkelte elev "befinder sig", end ved traditionelle, lærerstyrede arbejdsformer.

Brug af læserapporter i læseundervisningen stiller imidlertid også nogle krav til læreren. Dels skal læreren have den fornødne viden omkring læseprocesser og -strategier for at kunne give feedback til eleverne, dels kræves det, at læreren læser de tekster, eleverne har læst. Samtidig kan læreren motivere elever, som ikke er glade for at læse, f.eks. ved at foreslå egnede tekster.

Individuel læsning og lytning

De fleste studerende syntes, at de på grund af læserapporterne havde læst mere, end de ellers ville have gjort.

Som helhed synes fri individuel læsning i kombination med brug af læserapporter at være en god ide for denne målgruppe. Men også for andre målgrupper kan fri individuel læsning med læserapporter være en god supplerings af læseundervisningen. Spørgsmål og opgaver kan tilpasses til den enkelte målgruppe eller til en bestemt tekstgenre.

For fremtiden vil der også være mulighed for at indføre fri individuel lytning i fremmedsprogsundervisningen. Mange af argumenterne for fri individuel læsning gælder også for lyttefærdighed. Det kræver imidlertid, at video, modtagelse af udenlandske tv- og radiokanaler og evt. CD-ROM bliver hvermandseje.

Litteratur

Hauge, T.: **Fremmedsproglig læsetræning: en lærervejledning med øvelseseksempler.** Odense: Odense University 1992. (Odense Working Papers in Language and Communication, 3).

Hauge, T.: "Some theoretical considerations on L2 reading and their potential implications for instruction", i: T. Hauge (red.) **Læseforståelse - Reading Comprehension.** Odense: Odense University, 1993. s. 17-44. (Odense Working Papers in Language and Communication, 5).

Munkholm Andersen, Å.: "Praktiske og psykologiske aspekter af spil i undervisningen", i: Wagner, J. (red.) **Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen.** Åløkke, 1990. s. 75-92.

Jeg vil gerne takke Karl Heinz Pogner, Flemming G. Andersen og Pia List for deres kommentarer til tidligere versioner af denne artikel.

Theme: A Look at Communicative Competence



Reading reports in foreign language teaching Receptive skills and pupil-centred teaching

Rineke Brouwer

MA (Groningen). PhD student at the Institute for Language and Communication, Odense University

Pupil-centred teaching is a logical way of tackling things when it comes to proficiency in reading and listening. This has to do with the nature of these skills: reception builds to a very great extent on the knowledge and experience of pupils, making it highly individual. For that reason, teaching in reception ought to a great extent to take place on the pupils' premises - this also means differentiation, as each pupil comes with his or her own previous skills and needs.

Control

A good way of achieving differentiation and pupil-centred teaching is to let the pupils partially decide for themselves what is to be done, how, when, and at what pace. This approach does not, however, necessarily mean that the pupil is left to his or her own devices. This article describes a way of supplementing the teaching of reading that includes differentiation and pupil-centred teaching but that at the same time is a balance between the pupils' work and response and guidance from the teacher.

In most reading and listening lessons the desire for control is very much still alive - on the part of both the teacher and the pupils. The teacher wants to make sure that everyone gets to master that which has been taught and that one can move on to a fresh challenge. At the same time, the pupils want feedback on their comprehension: they want to know whether they have carried out the work "correctly". Pupils feel unsure about whether they are capable of assessing their own performance.

In traditional teaching of reading and listening this control is exercised by putting questions to the pupils (written or oral) that have to do with comprehension. One tests whether comprehension has taken place (product-oriented).

They are, however, a number of ways of understanding a text. Knowledge and earlier experience - which are, of course, highly individual - constitute a large part of the comprehension process as well as what comes out of it.

In traditional classrooms the final result is often that there is only one way of understanding a text: the teacher's. In this way, no notice is taken of a number of factors that are part of the reading and listening process: the pupils' available skills and expectations, the communicative aims of the text - and the interaction between the text and the pupil. For teacher and pupil alike it is, in fact, important to know whether the work has been carried out in a satisfactory way (process-oriented).

This is the core of the problem: on the one hand, the pupils need to get real feedback on their efforts, which means that the teacher has to look at some "output" linked to comprehension; on the other hand, the teacher does not have a monopoly on how a text is broadly to be understood - although there are naturally boundaries for what an acceptable understanding can or cannot be.

In this connection I would like to pass on some experiences from instruction in reading training at Scandinavian Area Studies (SAS), Odense University.

Reading training at SAS

SAS is a course of study for exchange students at Odense University. The largest module of the course is the language module, where the students are given instruction in Danish, which is a foreign language for them. The module is divided into an oral proficiency part (approx. 170 lessons) and a reading training part (approx. 30 lessons). The aim of reading training is to give the students practice in "quietly" reading authentic functional texts. They are, then, not read aloud - and all discussion of the texts and the reading process takes place in English, the language of instruction, or in the students' native language, e.g. in pairs or group work.

Until 1994, the reading training part consisted entirely of reading training exercises done together (see Hauge: 1992). There was, however, a wish for more differentiation in the reading teaching as well as to motivate the students to read more Danish in their spare time. Because of this, free individual reading was put in place in autumn 1994 as a fixed, supplementary part of reading teaching. A large amount of reading material was amassed and purchased - this was available during the lessons and the breaks. It became possible for the students to borrow magazines, books, etc. and take them home. The students were given an introduction to the public library system, to make it easier for them to go off and find reading materials for themselves. And reading reports were introduced. In the following, I would like to describe how free reading and reading reports function in the teaching and which advantages they have as a pedagogical tool.

Free individual reading

Free reading

The procedure for free reading is simple: you choose your own text and read it at your own pace. You can choose different types of texts: brochures, books, newspaper articles, periodicals, cartoon books - the choice is yours, as long as the material is in Danish. The teacher will bring along some materials to the lessons, but you are welcome to find material for yourself. You are to write a short report on the texts you read. You are to use the "REPORT SHEET". You are allowed to write the report in your native language. At least one report per week has to be handed in. Remember that your reading proficiency will improve the more you read (my translation).

Free reading took place in the lessons as "break reading" - sometimes time was set aside for the activity. The students also read Danish texts in their spare time.

The advantages of free reading

Free reading inside and outside the classroom is necessary if one is to develop good reading proficiency. Partly because there is too little time in the lessons to read a sufficient amount, and partly because "quiet" reading is an individual undertaking. Not only is the activity itself a solo undertaking - that which one reads and one's reasons

for reading it are individually determined. To be forced to read a particular text is less motivating than to choose one for oneself. It is a difficult task for the teacher to select texts, as it is hard to accurately gauge optimum themes and levels of difficulty.

The first advantage of free reading is then that the pupil chooses his or her own text to be read. This not only means that the student chooses a subject that has personal appeal and feels motivated to read it but also that the pupil can decide the difficulty and length of the text. Lastly, the pupil decides how intensively the text is to be read. These choices can be defined as being "authentic", since they are very much in evidence when one reads texts in one's native language. The fact that the choice of texts is with the pupil makes it more likely that the text fits the pupil's level, needs and prior knowledge - enabling the student to make use of existing resources when reading. Of course, a pupil can choose a wrong text - either because it does not deal with what was assumed, or because it was too difficult. But that problem takes care of itself, too. The student can decide not to finish reading the text, or to put it aside for later reading. Other advantages are that the pupil can read at his or her own pace and when it is suitable, and thereby avoids pressure from other pupils who might be capable of reading faster. Free reading means that pupils can read texts for their own sake: to enjoy, to learn something new, or to keep updated - just as one usually does in one's native language.

Free reading is, then, in principle free. That does not mean, however, that no demands are made, or that the pupil is left to his or her own devices. In order to be able to make systematic demands of free reading and to be able to follow the pupils' learning process, reading reports can be made use of.

Reading reports

A reading report is a double A4 sheet of paper that contains a number of questions about the text the pupil has read as well as some exercises on it. In our reading report questions and tasks were included about the following:

- information about what has been read (type of text, length, author)
- information about the pupil's reading process (how long time, strategies, special problems)
- a short summary of the text (3-10 lines)
- opinion of the content and level of difficulty
- whether the text can be recommended to other students
- assessment of own performance and strategies
- information about future reading plans.

Advantages of using a reading report

Using reading reports enables the teacher to be able to follow the pupil's learning process, both as regards how much and what has been read and also as regards where the problems lie and what strategies the pupil employs. The teacher can follow and supervise the individual pupil on a more one-to-one basis than is possible when class exercises are used. The teacher can suggest various strategies or texts, according to where the pupil's problems lie, can encourage frustrated pupils and give praise without the other pupils being involved. This can lead to frustrated pupils enjoying a feeling of success and feeling more inclined to read. In other words, via the pupil's "output" concerning the understanding of texts in the form of reading reports the teacher becomes better equipped to supervise the individual pupil.

The reading reports of one student, for example, revealed that she had a very "serious" view of reading. She only read "heavy" texts, such as leading articles, chronicles and debates in newspapers and, furthermore, she wanted to understand them in detail. This resulted in her looking up every unknown word in the dictionary and practically indulging in translation work. She was very frustrated, read at a slow pace and thought of herself as the worst reader in the class. After having followed the teacher's advice to read some cartoon books without using a dictionary she was clearly relieved and felt more encouraged to read Danish texts. Conversely, another student was advised to put aside the cartoon books and begin to read other types of text that were less superficial.

Apart from individual supervision, the teacher is also able to have aspects of reading and the reading process

discussed during lessons - both those which all or many pupils find problematic and those which everyone seems to have mastered. Moreover, the teacher gradually gets an idea of what types of text or what subjects the pupils as a group like well. With this as a point of departure, it is then possible to devise class exercises that are better suited to the target group.

Reading reports as a pedagogical tool allow the pupil to systematise his or her own free individual reading. The phases of free reading and the writing of reports resemble to a considerable extent those used in class reading.

The first phase is the selection phase. That which takes place in this phase closely resembles the first phase of class exercises - the "brain storming session", as described by Hauge:1993:

"Apart from drawing the learner's attention to the theme of the text, "brain storming" also makes the learner aware of her/his prior knowledge and its usefulness. The learner has to acknowledge her/his resources in order to be able to read new texts successfully." (p. 36, my translation)

In this phase the pupil finds out to what extent he or she will be able to read the text, assessing his or her own knowledge and skills in the process and also considering the subject.

After this, the text is read at the pupil's own pace. During this phase, the pupil assesses the suitability of the text as regards subject matter, content and level of difficulty. At any point during the reading the pupil has the choice of discontinuing the reading process.

The final phase is that when the pupil consciously assesses his or her reading process by filling in a reading report. This last phase is vital. The pupil reflects on his or her own reading, whereby various aspects of the reading process are put into perspective. At the same time, the pupil is aware in advance of the tasks and questions that will feature in the reading report, which means that the various phases are part of a logical whole.

- reading strategies and reading process:
"The pictures helped me a lot, because I often only needed to look at them to understand the meaning quicker."
"I chose not to look all the words up, and that made it easier to read."
- the level of difficulty of the text:
"to difficult for me right now. Perhaps in four weeks' time."
- the content of the text:
"It's fantastic: written for adults - that makes it interesting."
- own expectations:
"I knew most of it beforehand."

Furthermore, the pupils acquire greater awareness of what reading is all about as a personal skill and in general. For example:

- that reading is highly individual:
"It's easy to read if you like football."
"I wouldn't recommend the text to other students. They would probably think it's boring."
- that one can read for pleasure:
"Cartoon books are great when you're lying in bed, half-asleep and don't feel like reading anything difficult."
"it's nice to be able to read just to relax."
- what it is that causes problems:
"Certain parts of the text were difficult - or rather confusing, because they switched from talking about families consisting of a father or a mother with two children to families consisting of two parents with one child."
- what was positive:
"My first article WITHOUT pictures that didn't take me five hours. YEAH!"
- and how one can progress or tackle reading a different way:

"Next time I'll read the text first without looking up the words I don't know. If you keep on reading, you can often understand the meaning of the words from the context."

"I'll stop reading at an earlier stage - not go on hoping for something that isn't in the text anyway."

This phase, where the pupil assesses his or her own level of comprehension, partly takes over the function that the pupil formerly got from the teacher: an assessment of whether the text has been understood "correctly". The difference is firstly that it is more satisfying to be able to assess one's own reading and secondly that the pupil does not have a particular understanding imposed on him or her by the teacher. Pupil and teacher cooperate on "monitoring" and assessing the learning process, which allows the pupil to a greater extent to control his or her own acquisition process.

The role of the teacher

The teacher is not invisible in the learning process. Firstly, the teacher functions as a sort of monitor for the pupil's reading and learning process. This monitor function, which is shared with the pupil, is more useful than the control seen in traditional classrooms. By reading reading reports the teacher gains a more precise picture of the individual pupil's understanding process and is therefore able to give the pupils more process-oriented feedback. So the teacher functions more as a supervisor and helper than a controller.

A problem that can possibly arise is the fear of chaos (see Munkholm Andersen: 1990), from both the teacher's and the pupil's side. Fear of chaos for the pupil is very much tied up with insecurity. Here it is important that both teacher and pupil acquire the attitude that the pupil is not a "tabula rasa" but a person with knowledge and experiences that can be made use of in the comprehension process. This attitude should be strengthened via class exercises and by feedback from the teacher on the reading reports. The pupil must learn to use the teacher and to trust in his or her own ability to assess the process.

For the teacher, fear of chaos is linked to the fear of giving away control. But, as was argued above, via the use of the reading reports the teacher has in fact a better overview of where the individual pupil "has got to" than with traditional, teacher-controlled forms of work.

The use of reading reports in reading teaching does, however, make a number of demands on the teacher, who has to have the necessary knowledge about reading processes and strategies to be able to provide the right feedback to the pupils. It also means that the teacher has to read the texts that the pupil has read. At the same time, the teacher can motivate the pupils who are not happy about reading, e.g. by suggesting suitable texts.

Individual reading and listening

Most students felt that they had read more than they would otherwise have done because of the reading reports.

All in all, free individual reading in combination with the use of reading reports seems to be a good idea for this target group. Although for other target groups too free individual reading with reading reports can be a good supplement to reading teaching. Questions and tasks can be adapted to the individual target group or to a particular genre of text.

In the future, the possibility will also exist of introducing free individual listening in foreign language teaching. Many of the arguments for free individual reading also apply to listening proficiency. It does, however, require foreign TV and radio channels - and possibly CD-ROMs - become universal

Secondary literature

Hauge, T.: Fremmedsproglig læsning: en lærervejledning med øvelseseksempler [Foreign language reading training: a teacher's guide with examples of exercises]. Odense: Odense University 1992. (Odense Working Papers in Language and Communication, 3).

Hauge, T.: "Some theoretical considerations on L2 reading and their potential implications for instruction," in: T. Hauge (ed.) *Læseforståelse - Reading Comprehension*. Odense: Odense University, 1993, pp. 17-44. (Odense Working Papers in Language and Communication, 5).

Munkholm Andersen, Å: "Praktiske og psykologiske aspekter af spil i undervisningen," [Practical and psychological aspects of games in teaching] in: Wagner, J. (ed.) *Kommunikative spil i fremmedsprogundervisningen* [Communicative games in foreign language teaching]. Ålykke, 1990, pp. 75-92.

I would like to thank Karl Heinz Pogner, Flemming G. Andersen and Pia List for their comments on earlier versions of this article.

Translated by John Irons

Fem skriveopskrifter



Ulla Pia Ohrt

Cand.mag.
Adjunkt, Frederiksberg Gymnasium.

Hvis man ved skriveaktiviteter udelukker sætningsøvelser, der har til formål at indøve bestemte morfologiske og syntaktiske regler, må man nok konstatere, at skrivefærdighed er den aktivitet, der ofres mindst tid på i sprogundervisningen.

Årsagerne til dette er mange: Én af dem er, at middeleleven ikke på forhånd er særlig begejstret for det. Det er en aktivitet, der kræver mindst en halv times arbejde i ensomhed, hvorimod det er meget morsommere at kommunikere med hinanden mundtligt.

En anden årsag til, at skriveaktiviteter nedprioriteres i skolen, er, at intet kan give læreren en større følelse af at være tilovers som det at sidde og betragte eleverne, mens de skriver. Vi ved jo, hvor meget lærere er overbeviste om

deres egen uundværlighed. Derfor bliver aktiviteter af denne art ofte ført over i kategorien „hjemmearbejde“ med to konsekvenser til følge: 1) Det bliver mindre prestigefyldt, at skrive - tiden i klassen bruges til „vigtigere“ ting - og 2) eleven føler sig endnu mere isoleret og skynder sig at lave et forhastet, overfladisk og lidet værdifuldt stykke arbejde. Det er en ond cirkel, som ender med at overbevise alle om, at man bør skrive så lidt som muligt. Endnu en grund til, at arbejdet føles nytteløst og frustrerende, er det faktum, at elevernes opgaver jo er fulde af fejl. Det er bedre at bruge tiden på noget andet!

Trods dette vil jeg i denne artikel slå til lyd for det modsatte. Det at skrive kan være en erfaring, hvor det enkelte menneske kan opleve en følelse af for-

dybelse. En kreativ fase, en fase til at finde minder frem, til at give fantasien frit løb, til at gøre nye sproglige erfaringer, finde på nye strukturer, alt sammen med det formål at fortælle, informere eller glæde læseren.

Hvordan kan man få en lidet engageret klasse til at opleve en glæde ved at skrive? Det vil jeg i det følgende give et par eksempler på.

Seminar om skriveaktiviteter

På et internationalt seminar i Rom afholdt i foråret 1995 mødtes 80 sprogglærere fra forskellige lande for at diskutere skriveaktiviteter inden for fri skriftlig udtryksfærdighed. Tre fjerdedele af lærerne arbejdede i Italien, de øvrige i Tyskland, Østrig, Schweiz, England, Danmark og Holland. Størstedelen underviste i italiensk, de andre underviste i tysk, engelsk, fransk eller spansk. Arbejdssproget var italiensk. Seminaret var en blanding af workshops og foredrag tilrettelagt på den måde, at deltagerne først selv oplevede eller overværede nogle undervisningssituationer og diskuterede principperne for forskellige fremgangsmåder, hvorefter det hele blev sat ind i en større ramme via foredrag.

De praktiske indslag på seminaret var formet som workshops. En af disse var struktureret på følgende måde: vi blev delt op i 8 grupper med 10 deltagere i hver. Hver gruppe fik forevist fem korte videooptagelser, som illustrerede forskellige skriftlige aktiviteter og forskellige måder at strukturere undervisning i fri skriftlig udtryksfærdighed på.

Hver fremgangsmåde havde til formål at fremme elevernes lyst til at skrive.

Vi fik udleveret et stykke papir, hvor titlen på hvert af de fem indslag var skrevet, og hvor vi skulle skrive indtryk og kommentarer. Efter hvert afsnit var der en kort debat, som blev styret af den ansvarlige for gruppen.

1. Fremgangsmåde: Brev til læreren

Niveau: efter 120 timers undervisning, men fremgangsmåden kan anvendes både før og senere i forløbet.

På filmen ser man læreren, der uddeler et brev til klassen skrevet af ham selv, hvori han opfordrer eleverne til at begynde en brevveksling med ham. I brevet præsenterer han sig selv og sine interesser. Eleverne læser brevet og opfordres til at hjælpe hinanden, hvis der er noget i brevet, de ikke forstår.

Efter denne fase skriver eleverne individuelt et svarbrev. Efterhånden som de bliver færdige, afleverer de brevet til læreren. Da alle har afleveret, beder læreren eleverne kommentere det arbejde, de lige har lavet: en elev erklærer, at hun har følt sig generet over at skulle skrive et brev til en person, som sad foran hende. En anden siger, at hun derimod foretrækker at skrive brevet på skolen, for her er hun mest koncentreret. Hjemme ville hun helt sikkert blive distraheret af andre ting. En tredje synes, at lærerens brev var lidt kedeligt. Læreren indrømmer, at han mest har været interesseret i at skrive et brev, der kunne forstås umiddelbart og uden for store vanskeligheder, og at

dette kan være årsagen til et lidt banalt indhold.

I diskussionen efter den første film kom der flere indvendinger fra seminarets deltagere. Den første var, at det var vigtigt at gøre brevet mere personligt og fremhæve skriverens personlighed for derved at give brevet en større grad af autenticitet. Vi fandt derfor frem til, 1) at det var bedre at udlevere brevet til eleverne i en lukket kuvert og 2) at gøre indholdet mere personligt. Den anden indvending, som kom ud af debatten, var, at man skulle undgå den indbyrdes hjælpfase blandt eleverne, efter at de har læst brevet, for derved at undgå at brevets „private“ indhold blev offentligt kendt.

De afsluttende kommentarer til fremgangsmåden som sådan var generelt meget positive, dels fordi eleverne blev kraftigt stimuleret til at skrive, dels fordi der utvivlsomt er store fordele ved i forvejen at kende eleverne.

2. Fremgangsmåde: Klasseavisen

Niveau: efter 320 timers undervisning.

Filmen viser en klasse, der er i færd med en fri mundtlig samtale. I dagene før har klassen arbejdet med forskellige italienske aviser og ugeblade, diskuteret opbygning og indhold og sammenlignet dem med publikationer fra deres eget land. Denne dag har de fået en ny opgave: De har fået at vide, at de er journalister, som har mistet deres arbejde, fordi deres avis er lukket p.g.a. økonomiske problemer. Men journalisterne lader sig ikke slå ud og beslutter

at starte en ny avis. De inddeles i to grupper, og læreren uddeler nogle eksempler på aviser lavet af andre grupper. Formålet med dette er, at journalisterne kan have et konkret udgangspunkt for deres egen avis, men det er især også for at give dem en udfordring: deres avis skal være bedre end de andres.

Eleverne studerer aviserne. Inden for hver gruppe meddeler hver enkelt „journalist“, hvad han specielt interesserer sig for, og hvilket emne han har lyst til at skrive om. En af journalisterne får til opgave at samle gruppens færdige resultat og paginere det, hvorefter alle begynder at skrive om deres eget emne. Efter skrivefasen følger en lang redigeringsfase mellem journalisterne. Det første udkast af avisen „udkom“ efter ca. 7 timers arbejde.

Kommentarer efter filmen: Det at præsentere nogle eksempler på aviser produceret af andre klasser kan på den ene side være en stimulans for eleverne, men kan på den anden side også begrænse deres fantasi. Men dette at skulle nå frem til et produkt stimulerer eleverne utrolig meget. Det er derfor vigtigt, at man på forholdsvis kort tid når frem til en „første udgave“, som man kan arbejde videre med i det følgende.

3. Fremgangsmåde: Rapport fra byrådsmøde

Niveau: efter 240 timers undervisning.

På filmen ser man en klasse, der er i gang med en fri mundtlig samtale. Ele-

verne skal forestille sig, at de er borgere i byen STRAVAGANDIA. Byen er en liberal og demokratisk by, hvor man i øjeblikket diskuterer nogle regler for deltagelse i byens politiske liv. Et af forslagene lyder: „Halvdelen af pladserne i bystyret skal ved lov reserveres til kvinderne“. Ud over at være borgere i byen er eleverne også udvalgt til at repræsentere andre personers meninger om dette forslag. „Borgerne“ skal derfor ikke kun give udtryk for deres mening, men de skal også forsvare deres synspunkter og argumentere for disse.

Klassen deles i to grupper, og diskussionen går i gang, idet hver delegeret giver udtryk for sin egen mening om forslaget. Aktiviteten varer 30 minutter. Derefter afbryder læreren og fortæller, at ved det næste møde vil der være andre delegerede, der skal overtage deres plads. Deres opgave er derfor nu at skrive alle deres meninger og argumenter for deres synspunkter ned, så den næste delegerede kan få en nyttig dokumentation. Aktiviteten varer 30 minutter.

Bemærkninger: Vi bemærkede, hvordan eleverne med den største naturlighed gik fra den mundtlige fase over til den skriftlige. Dette skyldes højst sandsynligt, at eleverne følte sig afslappede, fordi de var klar over, at de havde meget på hjerte. Et andet punkt, det var vigtigt at understrege, var valget af emne, der skulle diskuteres. Det blev præciseret, at emnet skulle være kontroversielt og egnet til sammensætningen af klassen. Derfor er det meget vigtigt, at læreren på forhånd har et godt kendskab til elevernes interesser. Til

sidst diskuterede vi muligheden af at lave en sådan fri skriftlig produktion efter en læsning af en autentisk tekst eller efter en lytte/forstå øvelse. Begge muligheder blev anset for at være velgørende dog med den ene indvending, at eleverne efter at have læst en tekst kunne føle sig fristede til at vende tilbage til teksten for at få informationer.

4. Fremgangsmåde: Dagbog

Niveau: efter 200 timers undervisning.

På filmen fortæller læreren, at hun har fået foræret en kopi af en personlig dagbog, som har tilhørt en venindesoldemor. Hun mener, at hendes elever måske kunne være nysgerrige efter at læse nogle af de tanker, som en frøken for 100 år siden kunne have. Hun uddeler derfor nogle uddrag af dagbogen til eleverne og giver dem 5 minutter til at læse dem. Derefter følger en kort samtale mellem læreren og klassen, hvor nogle erklærer, at de allerede selv skriver dagbog, og læreren fortæller, at hun har følt sig så inspireret af læsningen, at hun selv er begyndt at skrive dagbog. Hun har desuden købt nogle hæfter til eleverne, som hun uddeler, og hun opfordrer dem nu til at begynde deres egen personlige dagbog på italiensk. Hun fortæller dem, at de har ca. 20-25 minutter til at skrive i, og at de i den tid kan spørge læreren til råds sprogligt om hvad som helst. De får også at vide, at ingen - heller ikke læreren - skal læse deres personlige dagbog bagefter. Eleverne begynder begejstrede at skrive.

Kommentarer efter filmen: Det første,

der blev bemærket i den efterfølgende diskussion, var, at input var ganske originalt og uimodståeligt. Udgangspunktet såvel som fremgangsmåden havde i den grad medført, at alle havde lyst til at gå i gang med at skrive. Udgangspunktet skal derfor vække elevernes nysgerrighed og interesse, og det er også her vigtigt, at man har et godt kendskab til elevernes smag og interesser.

En anden overvejelse, som også var med til at understrege det positive indtryk ved aktiviteten, var den ro, som eleverne gav udtryk for i bevidstheden om, at ingen skulle læse deres dagbog. Det, at der ikke var nogen modtager, adskiller skarpt denne aktivitetstype fra „brevet til læreren“, hvor det, at modtageren var til stede i klassen, ikke kan undgå at have en hæmmende virkning. Til sidst blev det fremhævet, at netop denne aktivitet har en høj grad af autenticitet, som vanskeligt findes i de andre aktiviteter.

5. Fremgangsmåde: Brevveksling

Niveau: efter 250 timers undervisning.

På filmen forklarer læreren, at der er en gruppe italiensk-studerende i Tyskland, som gerne vil korrespondere med andre italienskstuderende i et andet land. Læreren har modtaget en liste med navnene på eleverne i Tyskland. Hun forklarer, at brevene vil blive sendt via telefax for at spare tid. Det er meningen, at eleverne skal lave denne aktivitet en gang om ugen i ca. 30 minutter, ialt ca. 20 timer. Læreren uddeklarer navnene tilfældigt til sine elever, og

alle begynder at skrive. Efter 30 minutter afleverer de deres breve.

Anden del af filmen viser samme lærer, der tre dage senere afleverer svarbrevene, som er blevet sendt via fax. En elev, der var fraværende den foregående gang, modtager ikke noget. Læreren opfordrer nu eleverne til at svare på det brev, de har modtaget. Eleven, der var fraværende, får et navn og begynder sin korrespondance. Klassen er glad for at have fået svar så hurtigt på deres breve, men de brokker sig over at skulle skrive et nyt brev. Her slutter filmen.

Kommentarer fra deltagerne i seminaret: Det almindelige indtryk af fremgangsmåden var, at ideen var god, men der var noget, der ikke fungerede. Starten var god og effektiv. Eleverne begyndte energisk at skrive. Også det at få svar så hurtigt var et positivt moment, men så begyndte problemerne. Måske var det at skulle skrive et brev til den samme person i løbet af 4 dage en fejl. Det første, man derfor skal huske på, er, at man nok skal udvide tidsrammen.

En af deltagerne på seminaret var italiensklæreren fra kurset i Tyskland. Hendes tilstedeværelse gjorde, at vi kunne få et komplet billede af den gennemførte aktivitet. Hun fortalte, at aktiviteten, med få undtagelser ikke havde været nogen succes hos hendes elever. Det havde hun imidlertid oplevet ved en anden lejlighed, hvor hun havde bedt eleverne skrive et brev til en fiktiv person, som skulle komme på besøg i deres hjemby, og som de skulle

invitere hjem og fortælle om alt det, man kunne lave sammen. Ud fra disse oplysninger blev der draget følgende konklusioner: Måske er det nødvendigt med et strammere input og mere præcise oplysninger om, hvorfor man skal skrive sammen. Det er muligt, at læreren er nødt til at gribe ind i valget af „penneven“ for at undgå en brevveksling, der bringer parterne i forlegenhed, fordi de pågældende ikke føler nogen større interesse for hinanden. Det blev også bemærket, at det var bedst, hvis de skrivende ikke havde samme modersmål.

Egne erfaringer: Jeg har selv ladet mine elever korrespondere med italienske jævnaldrende i forbindelse med en udvekslingsrejse til Bologna. Formålet var, at de skulle lære hinanden lidt at kende, inden mine elever skulle ned og bo hos hver sin italienske familie i en uge. I stedet for blot at uddele navnene på de italienske elever tilfældigt havde jeg bedt de italienske elever præsentere sig og skrive lidt om deres interesser i et brev, som blev sendt til os via telefax.

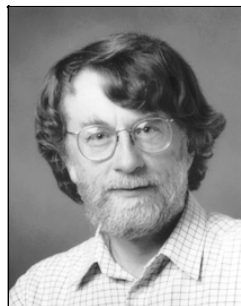
Da jeg havde modtaget præsentationerne, læste jeg dem igennem og samlede de vigtigste informationer om deres interesser, hvorefter jeg uddelte dem efter bedste evne til elever med lignende interesser.

Ulempen ved denne måde er selvfølgelig, at læreren læser elevernes breve, men i betragtning af at det er et introduktionsbrev med et generelt indhold, og hvor det efterfølgende formål er at finde to personer, der vil kunne kommunikere sammen, er indgrebet forhåbentlig tilforladeligt.

Seminaret i Rom var brilliant tilrettelagt. Det viste, hvordan man med relativt få midler kunne skabe et relevant og motiverende kommunikativt behov hos eleverne, og det var en fin kombination af undervisningsdifferentiering og kollektivt arbejde. Det gav deltagerne mulighed for at overvære andres undervisning via videooptagelser og efterfølgende diskussion, og vi fik lejlighed til at diskutere teorien bag de foreslåede fremgangsmåder med kolleger fra andre lande og på andre undervisningsinstitutioner end vores egen.

Det, jeg først og fremmest har fået ud af seminaret, er, at det input, man giver, er utrolig vigtigt, og at der skal et grundigt forarbejde til for at inspirere og stimulere eleverne til en frugtbar og udbytterig arbejdsfase. Er disse forudsætninger til stede, har man skabt et godt udgangspunkt for en god arbejdsatmosfære - også for det skriftlige arbejde.

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence



Imitation, skrivepædagogik og fremmedsprog

Uwe Geist

Dr. phil. fra Kiels universitet, lektor i dansk sprog ved Roskilde Universitetscenter

"Bin ich des Wahnsinns fette Beute?"

"Anton, du sprichst aber zu mir wie eine Mutter zu ihrem schwachsinnigen Kind".

"Diese alten Saftsäcke!"

Anton på 15 var lige kommet hjem fra en uge alene i Tyskland og var fuld af sin onkel Herberts talemåder. Han beherskede dem ikke i nær den grammatisk korrekte form som man må formode onklen havde iklædt dem når de spillede billard i kælderen. Men Anton var meget motiveret for at få grammatikken på plads i dem. Det Anton her gjorde var at tilegne sig nogle sproglige formuleringer ved efterligning, og det der fascinerede ham ved dem var først og fremmest deres sproglige udtryk.

Mennesket er en ret kompleks størrelse

Begge dele - indlæring ved efterligning og sproglige udtryk uden nogen speciel indholdsmæssig interesse - har ikke været god latin på bjerget i et stykke tid.

Det er ikke desto mindre noget jeg har beskæftiget mig en del med i forbindelse med undervisning i skrivning, og som jeg i denne artikel vil slå et slag for.

Jeg vil skynde mig at tilføje at jeg ikke underviser i skrivning på fremmedsprog, men på modersmål. Men det jeg vil fremlægge og filosofere lidt over, kunne måske alligevel også inspirere nogle fremmedsproglærere.

Og jeg vil også skynde mig at tilføje at jeg på ingen måde mener at efterligning og udtryk uden indhold er det eneste man skal bruge når man underviser i skrivning. Selvfølgelig skal man ikke det. Men jeg tror det kan være et meget givtigt moment i undervisningen. Mennesket er jo en ret kompleks størrelse. Det lærer på mange måder. Der er derfor mange tråde at trække i, og det er vigtigt at udnytte så mange af dem som muligt.

At lære noget har i hvert fald tre dimensioner hos mennesket:

- at tilegne sig teknikker og færdigheder ved iagttagelse og efterligning,
- at samle erfaring ved at eksperimentere og afprøve (trial and error), og
- at tilegne sig eksplicit viden ved at kommunikere med andre.

At lære nogen noget har tilsvarende tre dimensioner:

- at vise learneren hvordan man gør, og prøve at justere learnerens forsøg,
- at få learneren til at prøve noget selv og at hjælpe med at reflektere over det, og
- at fortælle learneren hvordan man gør, og at evaluere og korrigere det.

I al slags indlæring vil de tre momenter være integreret i en eller anden grad, og enhver pædagogik må kunne rumme dem alle sammen. Godt nok lægger moderne pædagogik meget op til at lade learneren prøve selv at reflektere over processen, men derfor kan man godt trække på de andre momenter også.

Det imiterende dyr

Evnen til efterligning er en tråd at trække i - og en af de store og gamle.

Den er i sin grundform ikke specielt menneskelig - den specielt menneskelige indlæringsmekanisme er det at lære gennem sproglig kommunikation med andre.

Evnen til efterligning findes allerede bredt hos hvirveldyrene, men er specielt fremtrædende hos primaterne. Og den udvikler sig yderligere hos mennesket der "*som art betragtet er stærkt efterlignende (imiterende)*" som Desmond Morris siger.

Efterligning er koblet med nogle af de stærkeste sociale bånd som Freud beskriver som identifikation og som ofte giver sig udslag i imitation - at man efterligner det elskede (eller det hadede) objekt. Og samtidig synes den at være grundlæggende for det brede sammenhold, kulturen, livsstilen i en gruppe eller et samfund: Gør som de andre.

Vi kender imitation fra sprogindlæring, i hvert fald den tidlige sprogindlæring. Den beror i høj grad på efterligning og gentagelse og efterligning - i en uendelighed som hverken barnet eller moderen eller faderen bliver trætte af.

Efterligning, leg og analyse

Efterligning er ofte blevet anset for at være bevidstløs. Der er noget rigtigt i det, men man skal være forsigtig i sine vurderinger.

Etologer og udviklingspsykologer gør gerne opmærksom på at efterligning nok som evne dukker ret tidligt op, men at den peger fremad mod mental repræsentation og således direkte forbereder udvikling af sprog (Yando 1978).

Sværvægtene som Dewey og Piaget anser imitation - rigtigt brugt - som "*en intelligent akt*" (Dewey 1916: 42). Efterligning bygger på en form for forståelse (Piaget 1969: 115), man kan kun efterligne det som man - ofte ubevidst - til en vis grad har analyseret i nogle af dets elementer. Efterligning er en vigtig aktivitet i barnets udvikling. For ved efterligning tager barnet noget nyt ind udefra, noget som det ikke selv behersker. Ved at efterligne overskrider det sine egne grænser. Komplementært til efterligning er leg hvor barnet ikke overskrider, men udfolder det det kan, ved og vil i forvejen og assimilerer ting fra omverdenen til sine egne mønstre: kæppen bliver til et gevær som man kan skyde med. Ved imitation akkomoderer man sig til omverdenen for at se hvordan det er - f.eks. det at spadserer rundt i mors højhælede sko og lege fin dame.

Men både Dewey og Piaget ser også negativsiden ved imitationen.

Dewey lægger stor vægt på at man efterligner midler og ikke mål, dvs. at man ikke bare ukritisk og diffust prøver at efterligne helhedsindtrykket i håbet om at opnå en bestemt effekt, men at man efterligner bestemte nøje iagttagede og udvalgte træk som man kan tilpasse sine egne mål.

Og Piaget pointerer at først en kombination af efterligning og leg giver den rette balance. Ved kun at efterligne mister man fornemmelsen for sig selv, ved kun at lege fornemmelsen for den omgivende virkelighed og dens krav.

Begge dele er meget vigtige at holde sig for øje når man arbejder produktivt med imitation som led i undervisningen:

- kombinationen af efterligning og analyse, og
- kombinationen af efterligning og leg.

Hvad gør jeg konkret?

Jeg bruger først og fremmest imitation til at få learneren til at arbejde med stilistiske træk. Han skal blive bevidst om at og hvordan forskellige former for sprogbrug rent teknisk er skruet sammen. Han skal få en fornemmelse af den store stilistiske bevægelsesfrihed han faktisk har. Og han skal få en oplevelse af at udtryk ikke bare er et indholds udtryk, men at udtryk også selv skaber indhold, at bestemte former for udtryk lokker bestemte slags indhold frem som man måske slet ikke havde vidst man kunne få frem (jvf. eksemplet med digte nedenfor).

Analyse og produktion danner en spiral i et imitationsforløb. Jeg starter i reglen med analyse.

Til den ende har jeg udvalgt et materiale der består af et sæt af op til 4 tekster der - på baggrund af en vis lighed - på visse punkter er markant forskellige. Det kan være et sæt af litterære tekster hvor de enkelte tekster er forskellige med henblik på fortællersynsvinkel og fortællerholdning. Det kan være et sæt af faglige tekster der i forskellig grad populariserer stoffet. Eller det kan være et sæt af argumenterende tekster hvor teksterne er forskellige med henblik på appelform (*logos*, hvor teksten vil være præget af rationelle argumenter, *ethos*, hvor argumentationen forankres i tillid til taleren eller en anden autoritet, og *pathos*, som skal få publikum til at reagere emotionelt).

Forskelligheden letter analysen meget. Som bekendt er kontrastive analyser altid nemmere, fordi forskellene springer i øjnene: teksterne åbner hinanden.

Jeg laver selv en omhyggelig analyse af teksterne i det sæt jeg vil bruge i undervisningen og markerer så mange eksempler som muligt på de enkelte sproglige træk jeg finder.

Det er også det eleverne skal starte med. De får hele det sæt af tekster vi skal arbejde med og skal så i de enkelte tekster finde 2 til 4 enkle og markante sproglige træk som de opfatter som karakteristiske for netop den tekst. De skal beskrive disse træk meget teknisk-konkret. Så teknisk-konkret, at beskrivelserne kan fungere som anvisninger på hvordan man kan udføre dem.

For argumenterende tekster med appelformen *ethos* kunne det f.eks. være

- 1) hyppig brug af 1. person,
- 2) hyppige referencer til forfatterens og/eller forskellige autoriteters status eller kompetence,
- 3) en del modificerende adverbialer som "*til en vis grad*", "*ofte*" og "*relativt (få, mange ...)*", men samtidigt enkelte klare markeringer af entydighed, sikkerhed eller nødvendighed, som f.eks. "*som det klart fremgår*", "*ikke på nogen måde*" og lign.

Disse tre træk beskriver hverken den foreliggende tekst eller teksttypen udtømmende. Men det er heller ikke meningen. Det skal være træk i et antal og i et omfang som på næste trin - elevernes egen produktion - rimeligt nemt kan administreres og som, når de bruges, samtidigt giver teksten et klart præg af *ethos* - eller hvad der ellers var pointen.

Læreren må selvfølgelig gerne have en del flere træk i baghånden.

Når eleverne har fundet en række træk og trækkene er blevet præciseret og eksemplificeret, bliver de bedt om at skrive en lille tekst over et givet emne. Her skal de så bruge de 2 - 3 - 4 træk som man er blevet enig om. De er velkomne til at bruge flere træk og de er også velkomne til i det hele taget at lægge sig tæt op ad udgangsteksten. Men de 2 - 3 - 4 træk skal gerne være der.

Arbejder man med appelformer, kan alle elever på samme tid arbejde med først en og så en anden appelform. Eller også kan man fordele appelformerne på grupperne. Der er i hvert fald en pointe i det at det samme emne bliver skevet igennem med forskellige appelformer for at vise eleverne den store betydning formen har for indholdet og funktionen af en tekst.

Når teksterne er skrevet, læses de op og kommenteres - først og fremmest med henblik på de 2 - 3 - 4 træk der skulle kopieres.

Der kan også lægges op til ændringer i teksten, sådan at man beder eleverne enten at skrue yderligere op for trækkene eller at skrue ned for dem, eller at blande dem.

En vigtig øvelse er at bede dem om at bruge dem i en grad som de selv kan lide og kan identificere sig med.

Man behøver ikke at starte med analysen. Man kan også starte med produktionen, den imiterende skrivning, og lade den eksplicite analyse blive en eftertænkning og justering af den mere intuitive og implicite forståelse som eleverne efterligner ud fra.

En oplagt øvelse er her at fuldende en tekst. Eleverne får udleveret en første halvdel af en lille tekst, eller en forholdsvis afrundet og selvstændig del af en tekst, og bliver bedt om at skrive den færdig i samme stil og ånd.

Bagefter kan man så prøve at se på i hvor høj grad det er lykkedes at koble slutningen på uden at man bemærker overgangen. Man kan analysere sig frem til hvori det nye stykke tekst harmonerer med det gamle og hvor forskellene ligger. Og hvis det er en litterær tekst, kan man diskutere hvad det betyder for tolkningen af teksten at forfatteren fører den videre på sin måde og ikke på den måde som eleven har valgt.

En anden øvelse kan bestå i at efterligne skrivemåden i en tekst, f.eks. en ansøgning, i en tilsvarende ansøgning som man selv skriver.

Også her kan det være en pointe netop at starte med rent intuitiv efterligning og så at gå ind i en nærmere analyse og justering efter den givne tekst.

Principper

Der er et par principper som jeg synes er vigtige:

- o - Man må ikke arbejde med stereotyper, med faste, gyldige mønstre. Man kan godt arbejde med grundmønstre, f.eks. med grundmønstre for genrer. En fortællings spændingskurve, f.eks. Men man skal så nok også arbejde med forskellige udfyldninger og variationer af grundmønstrene. Ellers begynder man at låse efterligning fast i terperi og tømme den for erkendelse og leg.
- o - Det er meget vigtigt at beskrive det som skal efterlignes, meget tydeligt og konkret, og ikke at hobe for mange træk sammen i samme opgave. Pointen er netop at eleven skal udvikle en bevidst håndværksmæssig holdning til sprogets muligheder. At han skal kunne have en chance for at administrere efterligningen og ikke efterlades på Herrens mark hvor han skal skrive "*medrivende*", "*levende*", "*klart*" osv. og ellers selv må finde ud af hvordan man gør det.
- o - Man skal ikke være bange for at lade eleverne skrive i grupper og lade dem overdrive vildt og more sig ved det. Netop det meget tekniske ved proceduren gør at flere kan være involveret. Og det at de morer sig, sætter kun gang i produktionen. Desuden vil man ikke så sjældent opleve at de bliver forundrede og stolte

over hvor gode de tekster er blevet som de har skrevet. De bliver forundrede fordi de jo egentlig ikke ville udtrykke et bestemt indhold, da de skrev dem. De ville 'kun' imitere en form. Og nu oplever de at formen trækker indhold med sig, bag om ryggen på dem selv! Men selv om de godt må have lov til at overdrive, er det alligevel ofte klogt at lade dem skrue stiltrækkene ned til et leje som de kan lide - og det skal de gøre hver især, som individuel opgave.

- o - Man skal selvfølgelig som lærer ikke alt for ensidigt satse på imitation. Selv om det kan bruges i mange forskellige sammenhænge, er det kun et redskab blandt mange.

Kan det bruges i fremmedsprogsundervisningen?

Jeg har ikke selv prøvet det. Men jeg vil tro det, og jeg håber at denne artikel kan give lidt inspiration til at prøve det - for så vidt som man ikke allerede gør det.

Jeg vil ganske kort referere til to eksempler fra hver sin ende af en skala der går fra grammatisk struktur til strategier ved udførelse af talehandlinger, fra digte til sprogbrugen i hverdagen.

Marie-Alice Séférian har i efteruddannelsen af folkeskolelærere på Lærerhøjskolen arbejdet med imitation og digte (Séférian 1989).

Metoden går ud på at finde digte der er bygget op over gentagelse og variation. Det kan f.eks. være digte med stærk og fyldig anaforisk gentagelse hvor resten af verset varierer. Eller det kan være digte med udpræget gentagelse af syntaktiske mønstre (parallelisme), hvor udfyldningen af mønstrene med ordstof varierer.

På tysk kunne det være et digt af Ernst Jandl, f.eks. "vom leben der bäume".

1. *auch die harten schwarzen
knospen, auch die säumigen
knospen öffnet das licht.*

2. *auch die schönen weißen
blüten, auch die duftenden
blüten zerstreut der wind.*

3 *auch die schönen grünen
blätter, auch die sonnigen
blätter zerreibt der wind.*

4. *auch die alten großen
bäume, auch die beständigen
bäume bricht die zeit.*

På baggrund af gentagelsesmønstrene laver man nu en stort set abstrakt skabelon:

Auch ... (artikel + adjektiv + adjektiv) ... (+ substantiv 1 (objekt)),
auch ... (artikel + adjektiv) ... (+ substantiv 1 (objekt)) (verb (præs.) + artikel + substantiv 2 (subjekt)).

Desuden udtænker man et nyt emne, dvs. erstatter "bäume" i overskriften f.eks. med "städte". Så beder man eleverne om over den foregivne skabelon at skrive et digt med 4 strofer med overskriften "vom leben der städte".

Der kommer ikke så sjældent meget gode digte ud af den slags øvelser. Skabelonen sørger for en fast ramme, med overraskende meget plads til personlig udfoldelse i udfyldningen.

Øvelsen har ud over sin litterære appel ikke mindst en grammatisk nytteeffekt: Adjektivbøjningen og

substantivbøjningen bliver indøvet. Det gælder specielt hvis man f.eks. lægger yderligere en restriktion ind der siger:

Substantiv 1 skal være i ental.

En anden øvelse kunne være at arbejde med en graduering af f.eks. opfordringshandlinger.

Kasper og Trosborg kommer i Grundbog i Fremmedsprogpædagogik ind på direkthedsniveauer ved udførelse af opfordringshandlinger: et direkte niveau, et konventionelt indirekte niveau og et individuelt indirekte niveau. Og de nævner i denne forbindelse en række markører der er karakteristiske for hvert af niveauerne.

Her ville det være oplagt at finde tre typiske tekster, repræsenterende de tre niveauer, og lade eleverne arbejde med dem ligesom jeg i dansk har ladet dem arbejde med appelformer: De skal finde de karakteristiske træk for de forskellige direkthedsniveauer. De skal skrive en lille tekst hvor de efterligner et bestemt direkthedsniveau. Og de skal skrive deres tekst om til de andre direkthedsniveauer, og diskutere udformningerne på de forskellige niveauer.

Fremmed kompleksitet og efterlignende tilnærmelser

Både skrivepædagogik og fremmedsprogpædagogik er meget produktionsorienteret. Begge dele går ud på at lære nogen at gøre noget, producere noget. Begge dele har derfor mere fokus på processen - det at tale eller skrive - end på produktet - teksten eller ytringen. For begge dele er teksten derfor når den som led i processen rykker ind i billedet, snarere noget ufærdigt end noget færdigt.

Fra tekst- eller sproganalyse derimod er vi vant til at teksten er færdig - i det mindste afsluttet og principielt præget af det som Hjelmlev har kaldt en solidaritet mellem udtryk og indhold.

Et sådant gensidigt forudsætningsforhold er det svært at få øje på i de tekster skrive- eller fremmedsprogpædagogen ser flest af. Her er der i reglen et gab mellem udtryk og indhold, en utilstrækkelighed som dog oftest har opnået en vis selvtilstrækkelighed - som f.eks. begrebet intersprog antyder det. En i al sin utilstrækkelighed forholdsvis stabil og funktionel balance.

Et sådant tekst- og sprogbegreb tiltaler mig og overbeviser mig. Og det passer godt sammen med imitation som moment i en sprogpædagogik.

Synsvinklen er måske mest radikalt formuleret af den tyske sociolog Niklas Luhmann (Luhmann 1987). For ham er mennesker psykiske systemer der fungerer via bevidsthed, og grupper, organisationer og samfund er sociale systemer der fungerer via kommunikation med sproget som et prominent kommunikationsmiddel.

Psykiske og sociale systemer - og med dem bevidsthed og kommunikation, tænkning og tale - er godt nok afhængige af hinanden, men samtidig er de fremmede - ufatteligt komplekse - for hinanden i deres måde at fungere på. De er ikke samordnede, men de må hver især arrangere sig med hinanden.

Overfører vi det på sprogproduktion, så kan den beskrives som et forsøg på at få et arrangement i stand mellem så forskellige størrelser som tanker og ord, bevidsthed og kommunikation, indhold og udtryk. Størrelser, som hver især har deres eget liv og deres egne mønstre som netop er forskellige og ikke bare passer sammen.

Produktionsprocessen for tekster eller ytringer skulle derfor måske netop ikke beskrives som en målrettet opstigning gennem sprogets semantiske, syntaktiske og fonetiske lag fra ide til tekst. Den skal snarere forstås som en gradvis gensidig tilnærmelse mellem mening og tekst. En tilnærmelse der starter med at polerne ligger langt fra hinanden og hver især er struktureret rimeligt tilfældigt, fragmentarisk og udifferentieret. I og med at man begynder at arbejde på sammenkoblingen - både reflekterende og formulerende - starter der et vekselspil mellem dem som fører til at både den sproglige og den tankemæssige struktur bliver mere pointeret, sammenhængende og differentieret.

I den forbindelse er det også nødvendigt helt ensidigt at blive fortrolig med kommunikationens og sprogets,

navnlig et fremmed sprogs, strukturer og funktionsmåder. At afprøve det fremmede på det fremmedes egne præmisser. Og her mener jeg imitation kommer ind som et vigtigt redskab for indlæring, vel at mærke imitation med en kritisk distance - analyserende og legende imitation.

Litteratur

Dewey, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York, The Macmillan Company, 1916.

Geist, Uwe: Givne former, faste mønstre. i: Skrivande, Rapport från ASLA:s nordiska symposium. Uppsala, ASLA, 1989.

Jandl, Ernst: Dingfest. Darmstadt, Luchterhand Verlag, 1973

Kasper, Gabriele og Johannes Wagner: Grundbog i fremmedsprogpædagogik. København, Gyldendal, 1989.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Frankfurt/M., Suhrkamp, 1987.

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1969.

Séférian, Marie-Alice: Les textes poétiques dans l'apprentissage du français langue étrangère. Imitation et écriture. København, Danmarks Lærerhøjskole, Institut for fremmedsprog, Fransk afdelingen, 1989 (Stencil.)

Yando, Regina et al.: Imitation: A Developmental Perspective. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Ass., Publ, 1978.

Oversat::

"Er jeg vanviddets fede bytte? (= Nu er jeg da helt fra den!)"

"Anton, du taler til mig som en mor til sit åndsvage barn!"

"Sådan nogle gamle hængerøve!"

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence



Eleven som etnograf

Karen Risager

Cand.mag. i lingvistik og fransk. Institut for Sprog og kultur, Roskilde Universitetscenter

Ud af klasselokalet

Både inden for fremmedsprogene og dansk som andetsprog er der en stigende bevidsthed om, at undervisningen bør omfatte faser, hvor eleverne/ de studerende gennemfører aktiviteter uden for skolen/ uddannelsesinstitutionen. Dels for at træne og udvikle deres færdigheder i realistiske sammenhænge, dels for at de kan hente oplevelser, erfaringer og viden med hjem til klassen og således kvalificere undervisningen dér.

For danskundervisningens vedkommende er der rige muligheder for at komme ud og studere sprog og kultur uden for skolen, og de udnyttes da også i et vist omfang, f.eks. i form af ekskursioner til lokale institutioner. Fremmedsprogsundervisningen har det måske sværere, da det ideelle er et ophold i udlandet, og det er langt fra altid muligt at realisere. Men eleverne gennemfører også aktiviteter i Danmark, som er relevante for fremmedsprogsundervisningen, ser f.eks. udenlandske TV-programmer eller opsøger udenlandske turister.

En egnet pædagogik

Der er således en stadig tættere udveksling mellem det, der foregår i klassen, og verden udenfor. Og denne udvikling kræver en pædagogik, som ikke kun fokuserer på, hvad der foregår i klasselokalet, men også på samspillet mellem det mere formaliserede forløb i skolen og det mindre formaliserede, men ikke mindre vigtige, forløb uden for skolen.

Når eleverne er i gang med nogle undervisningsrelevante aktiviteter uden for skolen, er der ofte tale om én af to typer (eller en kombination):

- - De indsamler materiale til et tema- eller projektarbejde, f.eks. rejsebrochurer, postkort, opskrifter, avisartikler, oplysninger om film eller TV-programmer, databaseoplysninger, videnskabelig litteratur m.v. - i Danmark eller i udlandet i forbindelse med en studierejse.
- - De etablerer kontakt med mennesker, der taler det sprog, de er i gang med at lære, taler med dem, interviewer dem, korresponderer med dem m.v. Her er der tale om at kommunikere på vedkommende sprog, enten her i Danmark eller i udlandet. I mange tilfælde er opgaven ikke blot at kommunikere

sprogligt, men også at blive bevidst om udvalgte sider af den kulturelle og samfundsmæssige kontekst for kommunikationen.

Den sidstnævnte type har i de seneste år fået et navn, som sætter den ind i en bestemt teoretisk og metodisk sammenhæng, nemlig "den etnografiske metode".

Den etnografiske metode

Omdrejningspunktet i denne metode er det, der foregår i felten, men nok så vigtige er forberedelsesfasen og formidlingsfasen.

Metoden er inspireret af etnografens arbejde i felten: Etnografen bestemmer sig for et bestemt emne, hun/han vil studere; hun forbereder sig så godt, hun kan via læsning af sag- og skønlitteratur m.v.; hun opholder sig et godt stykke tid i felten, iagttager og deltager, skaffer sig informanter, tager notater, analyserer sit stof, og formidler det på en eller anden måde, når hun kommer tilbage. Dette kulturmøde har i almindelighed en meget væsentlig betydning for etnografens personlige udvikling, bl.a. hendes tværkulturelle forståelse og evne til at forholde sig til den komplicerede psykologiske og sociale situation, kulturmødet er. Hun kommer også til at reflektere over sin egen kultur og det grundlag, hun fortolker og vurderer ud fra. Hun erhverver sig et dobbeltblik, lærer at se på verden med de andres øjne, samtidig med at hun bevarer sit eget blik og sit eget værdigrundlag (Hastrup 1992).

Alt dette overtager man naturligvis ikke i detaljer i forbindelse med sprogundervisningen. Det er ikke hensigten at gøre sprogelever til etnografer. Men etnografien giver inspiration til nogle arbejdsformer, der fremmer kulturel og sproglig bevidsthed; den lægger vægt på iagttagelse af og refleksion over, hvad mennesker gør og siger i deres daglige liv, og dette er meget relevant i forhold til den kulturforståelse, der er nødvendig for at opnå kulturel og kommunikativ kompetence på fremmed/andetsproget. Samtidig fremmer den etnografiske metode bevidstheden om ens egen kultur, og om hvordan man kan formidle mellem kulturer.

Sprogundervisningens særlige krav er derudover, at der lægges vægt på iagttagelse af sproglig kommunikation og på tilegnelse af kommunikative færdigheder som led i det etnografiske arbejde.

Etnografisk arbejde: individuelt og kollektivt

Forberedelsen af det etnografiske arbejde er en kollektiv proces, der foregår i klassen. Klassen/holdet lærer efterhånden at definere og fordele de emner, der skal undersøges, under vejledning af læreren. Læreren kommer også med forslag til, hvordan man kan gennemføre og formidle undersøgelsen.

Selve gennemførelsen af undersøgelsen kræver et individuelt arbejde med et velafgrænset emne, hvor den personlige iagttagelse og refleksion står i centrum. Arbejdet kan godt være organiseret i grupper, men det er vigtigt, at den enkelte elev har sin egen (del-) opgave, som hun/han selv skal styre og reflektere personligt over - uden nødvendigvis at skrive refleksionerne ned på fremmed-/andetsproget. Den personlige refleksion kan f.eks. omfatte spørgsmål som:

- - Hvad foregår der hér? Foregår der noget andet, end jeg havde forventet? Hvad foregår der ikke? (f.eks. tabuer)
- - Hvad er den dybere mening med, hvad der foregår? Hvilken mening lægger jeg selv i den, og hvilken mening lægger deltagerne selv i den?
- - I hvilken grad er det, der foregår, specifikt for denne region, denne befolkningsgruppe osv. eller: i hvilken grad kan det, jeg ser og hører, generaliseres og f.eks. bruges af mig selv?
- - Hvordan ville en tilsvarende situation se ud i mit eget land/mit eget miljø (hvis den overhovedet findes)?

Formidlingen sker i klassen med det formål at gennemføre en kollektiv refleksion over det, der formidles. Her er der tale om de samme spørgsmål som dem, der er nævnt under den personlige refleksion, men nu bliver de bearbejdet i hele klassen i sproglig form. Formidlingen behøver ikke at tage udgangspunkt i en skriftlig rapport eller et mundtligt oplæg. Der kan i mange tilfælde bruges andre former, såsom dramatisering, mime, tegninger,

kort, båndoptagelser, fotos, m.v. I formidlingsfasen får eleverne feedback fra hinanden og fra læreren, dels i form af reaktioner på selve indholdet og budskabet, dels i form af sproglig vejledning som f.eks. input af nyttige ord og vendinger.

Eksempler på emner

Den etnografiske metode kan anvendes på alle undervisningstrin, også i begynderundervisning. I danskundervisningen kan den etnografiske metode umiddelbart bruges, da studieobjektet findes lige uden for klasselokalet. I fremmedsprogsundervisningen kan det være en fordel at operere med to faser: først en eller flere små studier i Danmark, hvor man øver sig i metoden (det som Roberts 1995 kalder "*home ethnography*") og dernæst studierne i udlandet i forbindelse med en klasserejse/udvekslingsrejse eller en individuel studierejse.

I det følgende skal gives en række eksempler på emner, man kan arbejde med. Nogle emner er ganske enkle, og stiller ingen eller forholdsvis små sproglige krav. Andre stiller større krav til sproglige færdigheder og modenhed.

Studier i Danmark

Studier i Danmark kan bruges både i undervisningen i dansk som andetsprog på forskellige niveauer, og i de førnævnte "*home ethnographies*" (hjemmeetnografi), som man kan vælge at gennemføre på dansk eller på fremmedsproget.

- - Børn i gadebilledet: Man anbringer sig et bestemt sted, og tæller op, hvor mange børn, der opholder sig/kommer forbi, hvilke aldre og hvilket køn. Dette emne stiller, ligesom mange andre, observatøren over for et afgrænsningsproblem: hvor unge skal de være for at være børn - og dette er bl.a. kulturelt bestemt. Man har brug for at kunne tallene, og mange andre almindelige ord, for at kunne beskrive, hvor man opholdt sig, hvilken dag, på hvilket tidspunkt af dagen, i hvor lang tid osv. Ikke nødvendigvis i forbindelse med selve iagttagelsen (man kan godt notere på sit modersmål), men i det mindste i formidlingsfasen, hvis den skal foregå på fremmedsproget/andetsproget.
- - Vejret i en uge: Man noterer vejret hver dag fra morgen til aften i en bestemt uge. Man har her brug for en del vejrudtryk, og navne på ugedage m.v. Evt. også udtryk for vurderinger af vejret.
- - Busstoppested: Man sætter sig ved et busstoppested og lægger mærke til, hvem der tager med bussen, køn, alder, erhverv, skønnet formål med turen. Man kan evt. spørge nogen om, hvor de skal hen og hvorfor.
- - Farver i gadebilledet: Man går igennem en gade og koncentrerer sig om, hvilke farver alting har, bygninger, biler, folks tøj, skilte osv. Man tænker måske over farvesymbolik. Man har her selvfølgelig brug for farveudtryk, og udtryk for mange materielle ting.
- - Kæledyr: Man får evt. lov til at opholde sig i venteværelset hos en dyrlæge, hvor man lægger mærke til, hvordan folk omgås deres dyr. Måske snakker man med folk om dyrene, og gør sig nogle tanker om hvilken funktion dyrene har i folks liv. Her har man brug for udtryk for forskellige dyr og sygdomme/skader.
- - Byggematerialer: Man opholder sig et sted i en by, og noterer sig materialer af alle slags: hvad består bygningerne af, transportmidlerne, kørebanen, bænkene osv. Man overvejer måske, hvor materialerne kommer fra, og affaldsproblematikken.
- - Tøjbutik: Man opholder sig i en tøjbutik, og lægger mærke til, hvad der er af tøj, hvad folk køber, samtalerne i butikken. Man har brug for viden om tal, priser og kvaliteter.
- - Cykler: Man sætter sig et sted, hvor der er mulighed for at se folk cykle. Tæller hvor mange og hvem, der cykler, lægger mærke til hvordan cyklerne ser ud, lægger mærke til, hvordan trafikken afvikles. Man taler måske med nogen om, hvad de bruger cyklen til. Man har her brug for bl.a. en del bevægelsesverber.
- - Værtshus: Man sætter sig på et værtshus og iagttager, hvad der foregår, hvordan folk kontakter hinanden, hvad de taler om. Kræver bl.a. gode færdigheder i at lytte til talesprog.

Studier i udlandet

Studierne i udlandet kan være korterevarende, og en del af de ovennævnte emner kan direkte overføres; de mest Danmarks-specifikke såsom emnerne om cyklen og kæledyrene kræver dog en omdefinering. En mulighed er også, at flersprogede elever, der bor i Danmark, gennemfører denne type mindre studier i deres hjemland. I det omfang, de har erfaring med deres oprindelseskultur, vil det således for dem blive en form for hjemmeetnografi.

I det følgende gives nogle eksempler på emner, der kræver længere og mere dybtgående studier, hvor man som regel ikke kan nøjes med at observere, men også må deltage (deltagerobservation), og evt. gennemføre interviews med informanter. Studierne kan være organiseret som individuelle projekter eller gruppeprojekter. De kan bruges i fremmedsprogsundervisningen på mellem- og avanceret niveau, herunder universitetsniveau. For universitetsstuderendes vedkommende har Celia Roberts lavet en god beskrivelse af etnografiske projekter i Roberts 1995.

- - Familien. Hvis man bor hos en værtsfamilie, kan man undersøge, hvordan kommunikationsstrukturen er i denne familie, og overveje, på hvilke måder, familiens kommunikation er præget af personlige, sociale, regionale osv. forhold. Der bør være en bestemt problemstilling, man fokuserer på, f.eks. kommunikationen under måltiderne (verbal og non-verbal), kommunikation under TV-kigningen, eller brugen af humor.
- - Markedspladsen. Man kan opholde sig i nogle dage/uger ved en markedsplads og studere, hvad der foregår, f.eks. hvordan de forskellige indehavere af boderne kommunikerer med hinanden og med kunderne.
- - Teatret. Man kan under teaterbesøg studere teatergængernes tøjstil, bevægelsesmønstre og sprog under pauserne. Evt. kan man sammenligne teatret med biografer af forskellige slags.
- - Spillehallen. Man kan komme et stykke tid i en spillehal og notere sig hvem spillerne er, hvilke maskiner de foretrækker, og tale med dem om et udvalgt emne.
- - Subgrupper. Man kan sætte sig i forbindelse med en subgruppe, f.eks. en hip-hop-gruppe (eller, som Roberts 1995 refererer, en gruppe prostituerede transvestitter!) og observere og interviewe dem i relation til et udvalgt emne.

Fordele og begrænsninger ved den etnografiske tilgang

Der er mange fordele ved den etnografiske tilgang: Eleverne studerer det "autentiske" liv uden for skolen, i naturlige situationer, hvor sproget bruges. De kontrollerer selv størstedelen af arbejdsprocessen, da de ikke er overvåget uden for skolen. De lærer at etablere egne kontakter og at bruge sproget til at udvikle deres kulturelle og sproglige bevidsthed. Metoden er således særdeles velegnet til at udvikle kommunikativ kompetence. Desuden formidler eleverne det, de har studeret, både sprogligt og i andre former, f.eks. audiovisuelt, dvs. de har rollen som kulturformidlere over for de andre elever.

Men der er også begrænsninger i metoden, som især har at gøre med den bredere kulturforståelse: Først og fremmest er metoden begrænset til her-og-nu. Den er lokalt begrænset, dvs. at studiet begrænser sig til et bestemt sted, en bestemt slags situation, en bestemt befolkningsgruppe osv. Dette betyder, at den ikke bidrager til at få et overblik eller til at generalisere. Dette giver tekstlæsning derimod gode muligheder for. Metoden er også tidsmæssigt begrænset til det, der foregår i nutiden. Det vil sige, at den ikke umiddelbart kan give nogen historisk bevidsthed. Her er tekstlæsningen igen en nødvendighed, fordi teksterne kan tematisere forhold i fortid og fremtid. Sidst, men ikke mindst, så fokuserer den etnografiske metode på "virkeligheden", det, der faktisk foregår, og meningen hermed. Den udforsker ikke fiktive verdener, som dem vi f.eks. finder i skønlitteraturen. Man kan måske sige, at metoden kan rette opmærksomheden mod virkelighedens fiktioner, men det kræver et højt bevidsthedsniveau hos eleverne.

Litteratur

Hastrup, Kirsten: Det antropologiske projekt. Om forbløffelse. København, Gyldendal, 1992. Roberts, Celia: Language and cultural learning, an ethnographic approach. i: Annie Aarup Jensen, Kirsten Jäger and Annette Lorentsen (eds): Intercultural Competence. A New Challenge for Language

Teachers and Trainers in Europe, Aalborg University Press, 1995.

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence



Hvorfor ikke tage skridtet fuldt ud? Om mundtlig gruppeeksamen

Karen-Margrete Frederiksen
Cand.mag i dansk, historie og
fremmedsprogspædagogik.
Roskilde Universitetscenter.

Har undervist i dansk som andetsprog i 14 år.



Mundtlig evaluering af sproglig kompetence foregår inden for langt de fleste undervisningsinstitutioner som en samtale mellem eksaminator og eksaminand.

I indvandrerundervisningen eksisterer der en lang række eksaminer og test: Afsluttende prøver som f.eks. Danskprøve 2, der giver adgang til videregående uddannelse, VUF-prøven (*Voksen UddannelsesForberedende prøve*), som bl.a. giver adgang til VUC, samt den erhvervsuddannelsesforberedende prøve, der er rettet mod tekniske skoler. Disse test og eksaminer er stort set landsdækkende; Århus amt har dog sin egen "Profiltest".

I prøverne indgår der som regel både en skriftlig og en mundtlig prøve. Der er selvfølgelig variationer med hensyn til indhold og form, men de har det til fælles, at det drejer sig om individuelle prøver, der hvad angår den mundtlige del af prøven er et anliggende mellem en eksaminand, en eksaminator og en censor.

I det sidste års tid har jeg været ansat på Roskilde Universitetscenter til primært at varetage danskundervisningen af udvekslingsstuderende.

Der eksisterer ikke læseplaner eller eksamensbestemmelser for denne undervisning, kun rammer for omfanget af kurserne. Undervisningen er tilrettelagt semestervis med et 100-lektioners begynderniveau og et 50-lektioners fortsættelsesniveau samt højere niveauer efter behov. De studerende deltager i undervisningen som et supplement til deres studier. De studerende er typisk i landet ét eller to semestre. De fleste kommer fra europæiske universiteter, men der er også oversøiske studerende.

Da der ikke eksisterer læseplaner eller eksamensbestemmelser for undervisningen, er der rig mulighed for at eksperimentere både i undervisningen og med evalueringsformer.

Jeg har i de forløbne 2 semestre undervist og evalueret 2 begynderhold og et fortsætterhold. Jeg har udarbejdet både skriftlig og mundtlig eksamen. Den skriftlige eksamen har jeg ikke eksperimenteret med. Til gengæld har jeg forsøgt noget nyt med den mundtlige.

Mit udgangspunkt har været følgende:

- 1) frihed til at eksperimentere
- 2) RUC's traditioner for gruppearbejde
- 3) at tage den fulde konsekvens af en kommunikativ undervisning.

Dette udgangspunkt har ført til, at jeg har tilrettelagt den mundtlige eksamen som gruppeeksamen i grupper på to.

Evaluering af begynderundervisningen

Til begynderkurset arbejdede vi i forårssemestret med Lise Bostrup: "*Aktivt dansk*", og i efterårssemestret med Mikael Køneke og Lone Nielsen: "*Etteren*", der udkom i 1995. Jeg har i begge forløb suppleret med eget materiale.

De to materialer er produceret ud fra et funktionelt sprogsyn med en kommunikativ målsætning.

Umiddelbart før eksaminationernes start blev eksaminanderne ved lodtrækning fordelt i 2- eller 3-mandsgrupper.

Proceduren for den mundtlige eksamen i forårssemestret var, at eksaminanderne skulle forberede 2 dialoger, som de fik udleveret stikord til. De fik 15 minutters forberedelsestid uden hjælpemidler. Selve eksaminationen bestod i, at de spillede deres to dialoger, som jeg derefter vurderede.

I dette semester har jeg afviklet den mundtlige eksamen på en lidt anden måde, idet eksaminationen har bestået af 1) en dialog og 2) en monolog. Proceduren var i øvrigt den samme: 15 minutters forberedelsestid uden hjælpemidler. Oplægget til eksaminanderne så eksempelvis sådan ud:

- o 1) Lav en dialog af følgende situation:
 - A og B møder hinanden på RUC. De siger goddag til hinanden og snakker om:
 - 1) hvordan det går
 - 2) hvad de lavede i går
 - 3) hvorfor B skal tidligt hjem i dag
 - 4) at gå i svømmehallen sammen.
- o 2) Lav en monolog:
 - A: Fortæl om din bedste ven/veninde.
 - B: Fortæl om dit projekt/dine studier.

Eksaminanderne blev til monologerne instrueret om, at mens A (B) fremførte sin monolog, skulle B (A) lytte for derefter at stille 4-5 supplerende eller opklarende spørgsmål til monologen. Jeg forholdt mig tavs under eksaminationerne og koncentrerede mig om at lytte og notere.

Evaluering af fortsætterundervisningen

I fortsætterundervisningen, som jeg havde i efteråret 95, arbejdede vi med Grethe Maribo og Bodil Jeppesen: "*Mere dansk*", 1992, som grundbog. "*Mere dansk*" er dialogbaseret og har studerende som én målgruppe.

Proceduren for den mundtlige eksamen var i vid udstrækning den samme som for begynderundervisningen:

- o 1) Lav en dialog ud fra følgende situation:
 - Du (A) møder (B) lige efter sommerferien. I snakker om, hvor I har været henne, og hvordan I har

haft det.

◦ 2) Lav en monolog:

A: Fortæl om skolesystemet i dit hjemland. Du kan sammenligne med Danmark og/eller andre lande du kender.

B: Fortæl om vejret/klimaet i dit hjemland. Du kan sammenligne med Danmark og/eller andre lande du kender.

Det har været en fornøjelse at gennemføre mundtlig eksamen på denne måde. Jeg vil pege på følgende forhold:

- Der er en behagelig atmosfære, idet meget af 'solist'nervøsiteten er fraværende.
- Forberedelsestiden får en uhyre vigtig funktion for selve eksamenssituationen, idet eksaminanderne i de 15 min. må udvise udstrakt samarbejds- og forhandlingsvilje om sproget for at kunne levere en overbevisende fremlæggelse.
- Der bliver i nogle tilfælde tale om ægte kommunikation, og under alle omstændigheder er kommunikationen meget mere levende end under en traditionel, eksaminatorstyret samtale.
- Det er langt mere interessant for eksaminator at lytte, og det er frem for alt langt lettere at evaluere, når man ikke skal deltage aktivt i samtalen.
- I et par tilfælde blev jeg præsenteret for sprog, som lå langt over det krævede niveau, og som jeg ikke havde kunnet tillade mig at fremprovokere under en traditionel eksamination.
- Jeg vil også fremhæve, at et af de mål, som ligger i dansk undervisningsvirksomhed, nemlig at elever lytter til hinanden og respekterer hinandens udsagn, vil kunne fremmes ved denne form for eksamen, som jo ikke kan fungere, hvis eksaminanderne ikke lytter til hinanden. Denne færdighed kan ikke opøves på 15 minutter, så derfor kunne man håbe, at indførelsen af mundtlig gruppeeksamen ville have den backwash-effekt, at både lærere og elever tog gruppearbejde alvorligt.

Jeg ser således mange gode grunde til at udvikle mundtlig eksamen i grupper; ikke mindst er det helt centralt, at en kommunikativ undervisning følges op af en eksamensform, der bygger på kommunikative principper. Derfor vil jeg opfordre til at tage skridtet fuldt ud.

Theme: A Look at Communicative Competence

Why not take things to their logical conclusion?



On group oral examinations in Danish as a foreign language

Karen-Margrete Frederiksen

MA in Danish, History and Foreign Language Pedagogics
Roskilde Universitetscenter.

Has taught Danish as a second and foreign language for
14 years

Oral assessment of linguistic competence, as far as the vast majority of educational institutions are concerned, takes the form of a conversation between the examiner and the person being examined

Within immigrant teaching of Danish there exists a whole string of exams and test: final ones such as Danish Test 2, which qualifies for entrance to post-secondary education; the Adult Education Preparatory Test, which qualifies for Adult Education; and the Vocational Education Preparatory Test, geared to the technical schools. These tests and examinations are virtually nationwide - although Århus has its own "Profile Test".

The examinations normally include both a written and an oral test. Variations, of course, occur as regards form and content, but they all share the characteristic of being individual tests, with the oral part being a matter between the person being examined, an examiner and a co-examiner.

For the past year, I have been employed by Roskilde Universitetscenter, mainly to be responsible for teaching Danish to exchange students.

There are no curricula or examination regulations for this teaching of Danish as a foreign language - only a framework for the extent of the courses. Teaching is on a term basis, with a 100-lesson beginner level and a 50-lesson continuation level - as well as more advanced levels if required. The students take part in the teaching as a supplement to their other studies. Typically, they are in Denmark for one or two terms. Most of them come from European universities, although there are also overseas students.

Since no curricula or exam regulations for the teaching exist, there is every opportunity to experiment, both in the teaching and the ways of assessing the students.

During the past two terms I have taught and assessed two beginner classes and one continuation class. I have devised both the written and the oral exam. I have not experimented with the written exam. On the other hand, I have tried something new in the oral examination.

My point of departure has been the following:

1. Freedom to experiment
2. RUC's tradition for group work
3. Exploration of the logical consequences of communicative teaching.

This has led me to devise an oral exam where the students are examined in groups of two.

Assessment of beginner teaching

During the spring term, the beginners' course worked with Lise Bostrup's "Active Danish"; during the autumn term with Mikael K oneke and Lone Nielsen's "Number One", which was published in 1995. For both courses I use my own supplementary material.

Both textbooks are based on a functional view of language and have a communicative objective.

Just before the beginning of the exams, the examinees drew lots that placed them in groups of two or three.

The procedure for the spring-term exam was that the students were to prepare two dialogues, for which they were given cue words. They were given 15 minutes of preparation time without aids. The actual examination consisted of their acting out their two dialogues, after which I made my assessment.

This term I have carried out the oral exam in a slightly different way, it now consisting of 1) a dialogue and 2) a monologue. Otherwise, the procedure was the same - 15 minutes of preparation without aids. The students were presented with material such as this:

1. A and B meet each other at RUC. They say hello to each other and talk about:
 1. How things are
 2. What they did the day before
 3. Why B has to go home early
 4. Going to the swimming pool together.
2. Prepare a monologue:
 - A) Talk about your best friend
 - B) Talk about your project/your studies.

For the monologues the students were told that while A (B) was performing, B (A) was to listen and subsequently ask 4-5 supplementary or clarifying questions concerning the monologue. I remained silent throughout the exams, concentrating on listening and noting down.

Assessment of continuation teaching

In the continuation teaching, which I had in autumn 1995, we worked with Grethe Maribo and Bodil Jeppesen's "More Danish" (1992) as our textbook. "More Danish" is based on dialogue and has students as its target group.

The procedure for the exam was to a great extent the same as for beginner teaching:

1. Prepare a dialogue based on the following situation:

You (A) meet (B) just after the summer holidays. You talk about where you have been and how things have gone.

2. Prepare a monologue:

A) Talk about the school system in your own country. You can compare with Denmark and/or any other countries you know about

B) Talk about the weather/climate in your own country. You may compare with Denmark and/or any other countries you know about.

Carrying out oral exams in this way has been a pleasure. I would like to point out the following:

- There is a pleasant atmosphere, since much of the "soloist" nervousness is absent.
- Preparation time has an extremely important function for the actual exam situation, as the students have to show a high degree of willingness to cooperate and negotiate on the language during their 15 minutes if they are to be able to give a convincing performance.
- In certain cases there is actually real communication taking place. In all cases, communication is more alive than during a traditional, examiner-controlled conversation.
- It is far more interesting for the examiner to listen - and it is far easier to assess when you do not have to take an active part in the conversation.
- In a couple of instances I was presented with language that lay way above the required level, something I would have been unable to foster during a traditional examination.
- Furthermore, I would like to stress that it is possible to promote one of the aims of Danish language teaching, i.e. that pupils listen to each other and respect each other's statements, by means of this type of exam. It simply cannot function if the students do not listen to each other. This skill cannot be learned in the space of 15 minutes, so it could be hoped that the introduction of an oral group exam would have a backwash effect - with teachers and students alike taking group work seriously.

Thus I see many good reasons for developing oral exams for groups. Not least, because it is vital that communicative teaching is followed up by a form of exam based on communicative principles. So I would recommend taking things to their logical conclusion.

Translated by John Irons

Tema: Rundt om kommunikativ kompetence

Tidssvarende undervisningsmateriale En dobbeltanmeldelse

Johannes Wagner
Odense Universitet

Kommunikativ undervisning er snart ved at runde et kvart århundrede, og sammen med den dens myter, fejltagelser og misforståelser. Lad mig slå fast, at kommunikativ undervisning ikke betyder, at '*anything goes*' bare man kommunikerer med hinanden. Kommunikativ undervisning har - som andre metoder - en velordnet metodologi, hvis kerne blev formuleret af Candlin, Neuner og andre (*Kommunikativer Englischunterricht* 1978; Neuner et al. 1981). Den består i en fremadskridende bevægelse fra forståelse af nye sproglige elementer til disses integration i meningsfyldt sproglig handlen. Forskellige typer af opgaver - receptive opgaver, mundtlige og skriftlige (mekanisk) reproducerende opgaver, grammatiske opgaver og frie opgaver og simulationer - indgår i et samspil, som skal kvalificere eleverne til at kunne bruge et for dem relevant og meningsfyldt sprog receptivt og produktivt. Fælles for alle former for kommunikativ undervisning er, at de underordner de sprogligt-formale mål under de indholdsmæssigt-kommunikative - men de afskaffer ikke de sproglige mål, sådan som en udbredt misforståelse påstår (sml. KUP-rapporten: *Sproglig viden og bevidsthed* samt *Sproglig mangfoldighed*, red. af Karen Risager et al. 1993).

Idag er der mange kommunikative lærebogssystemer på det danske marked, men de er noget forskellige afhængigt af, om man f.eks. ser på lærebøger for engelsk i folkeskolen eller på materiale for indvandrerundervisning. Især i den kommunikative undervisnings unge dage var lærebøger kendetegnet ved stort set at være opdaterede præ-kommunikative lærebøger, opdateret ved at der blev indlagt funktionelle indlæringsmål, kommunikative opgaver og 'autentiske' tekster. Endnu i dag forstår meget få lærebøger de metodiske krav, som kommunikativ undervisning stiller, og endnu færre er i stand til at omsætte disse krav til tekster og opgaver i et sammenhængende forløb.

To tidssvarende systemer

Det er derfor en udsøgt glæde, at jeg i denne anmeldelse ikke behøver at vrisse ad lærebogsforfattere, som ikke kan deres kram, men kan præsentere to systemer som på hver sin måde burde være stilskabende. Det ene, Richards et al. *Interchange*, viser (endelig), hvordan et kommunikativt lærebogssystem burde se ud. *Interchange* er dog kendetegnet ved en endda meget stærk betoning af lærerens styrende rolle. Det andet, Enzensberger et al. *Die Suche*, demonstrerer på en fornem måde, hvordan man i 90erne kan forme undervisningsmaterialer for nulevende mennesker, hvordan postmodernisme, konstruktivisme og dekonstruktivisme, semiotik, interaktionsanalyse - og hvad 90ernes ikoner nu måtte hedde - ikke er gået sporeløst hen over fremmed- og andetsprogsundervisningen.

Kan man bruge disse to systemer i Danmark? Uden tvivl, men det er faktisk ikke det ærinde jeg er ude i. Det centrale ved disse systemer er, at man kan lære af dem, hvordan moderne lærebøger kan se ud, hvordan de kan lægge op til en undervisning, som ikke dysser læreren og eleverne i søvn. Mit håb er - ikke mindst med henblik på Dansk som andetsprog - at danske lærebogsforfattere tager ved lære af disse to systemer og går noget mere radikalt til værks i næste generations danske lærebogssystemer.

Interchange

Interchange er udviklet til Stillehavsmarkedet og suppleres i den nærmere fremtid med en version, som er mindre amerikansk i sin fremtoning. Systemet består af det sædvanlige: lærebog, arbejdsbog, bånd og lærervejledning. Lærervejledningen er særligt interessant, ikke kun fordi den er fyldig og kommenterer hver eneste opgave i bøgerne, men fordi den indeholder en del *optional activities*, ofte i form af spil, som læreren kan supplere de sprogligt-formale øvelser med.

Jeg vil af illustrative grunde gennemgå en lektion, nr. 8, der behandler et emne, som alle lærebøger tager op: vejvisning og bolig. Lektionen består af tre cykliske forløb, som hvad angår gloser og grammatik bygger på hinanden: *describing locations, neighborhood* og *housing*.

Den første cyklus introducerer gloser om steder (*library, drugstore, ...*) ved at to elever arbejder sammen om gloserne og deres definition. Herefter skal stederne sammen med nye gloser lokaliseres på et kort, og i en følgende lytteøvelse skal eleverne indtegne disse steder på et kort over *downtown Vancouver*. Lærervejledningen modellerer forskellige øvelsesaktiviteter til alle tre opgaver. Derudover foreslås to forskellige gættelege, en af dem med materiale fra elevernes hjemby som *optional activity*. Den første cyklus afsluttes ved, at eleverne arbejder med stedsbeskrivelse af deres hjemby, hvortil der igen foreslås en 'optional' aktivitet *test your memory*. En udtaleøvelse (som står totalt løsrevet i materialet) markerer overgangen til næste cyklus.

Den anden cyklus omfatter tre opgaver, som behandler strukturen *there is/there are* og *one/some/any*. Det grammatiske materiale introduceres i en samtaletekst (i bogen og på bånd), som følges af grammatiske opgaver pakket ind i minialoger. Minialogerne genanvendes i næste øvelse med elevernes hjemby.

Den tredje cyklus indeholder baggrundsmateriale om *housing in the US*, en samtale om boligforhold som suppleres af et forslag til en *housing survey* blandt eleverne. Et spørgeskema, som kan bruges til dette formål, findes i lærervejledningen. Den næste opgave modellerer en elevsamtale om boligforhold, og de sidste 2 opgaver er frie læse-, respektive skriveopgaver om boligannoncer. Som alle andre lektioner afsluttes også denne af et større spil, som samler lektionens sproglige materiale op og skaber en 'fri' kommunikation. Materialet for disse store spil findes i lærervejledningen. Forslag til en sproglig aktivitet *Planning a student center* er den sidste *optional activity* i lærervejledningen.

Arbejdsbogen indeholder et antal arbejdsopgaver, bl.a. om vejvisning i forbindelse med at lokale præpositioner introduceres. En opgave er skruet sammen over den velkendte idé: find fem fejl og i en supplerende læseopgave skal eleverne finde - og rette - fejl i nogle boligannoncer.

Interchange formår at integrere indøvning af sproglige delfærdigheder, såsom gloser og grammatik, i en meningsfyldt kontekst og forsyner læreren med forslag til spil som fungerer som mundtlige grammatikøvelser. Set ud fra en dansk praksis overbeviser de mange forskellige opgavetyper, men materialet forbliver meget lærerstyret, hvad de indlagte gruppe- og par-aktiviteter om elevernes boligforhold m.m. ikke kan gøre meget ved.

Die Suche

Det første bind af *Die Suche* er udkommet i 1995. Bind 2 er på vej. Ganske traditionelt består bind 1 af en tekstbog, en arbejdsbog, en lærervejledning og bånd samt andet materiale for læreren. Begge bind skal lede frem til det tyske sprogcertifikat og dække en undervisning svarende til omtrent 250 timer. Teksten i første bind er skrevet af Hans Magnus Enzensberger i samarbejde med didaktikere som Bernd Kast og Ingrid Mummert. Andet

binds tekster skrives af Peter Schneider, også han en kendt tysk skønlitterær forfatter.

Der er en del innovationer som gør *Die Suche* til en spændende nyskabelse. Materialet er baseret på overvejelser om, at de receptive færdigheder ikke kun støtter de produktive, men at de med fordel kan udvikles til selvstændige færdigheder, idet de har en stejlere progression end de produktive. Sproglig forståelse bliver - på linie med aktuelle konstruktivistiske kommunikationsteorier - opfattet som en semiotisk process, hvor betydning ikke er en del af det sproglige udtryk, men tilskrives et udtryk på basis af kommunikationsdeltagernes viden og dets kontekst. Forfatterne beskriver *Die Suche* som en åben *Lernroman*, som byder på rige muligheder for forståelse og ikke bare for 'dekodning' af teksterne. Teksternes kvalitet og de udviklede opgaveformer skal skabe en autentisk kommunikation om en fiktiv tekst og ikke som ellers en fiktiv kommunikation om en autentisk tekst.

Eleverne sættes ind i en detektivroman, hvor betydningerne ofte nøje må afprøves for at forstå deres relevans og implikationer, og hvor deres betydning ikke altid står klart på forhånd. Der leges med forskellige genrer og former, beskrivende tekster blandes med eventyr, dramatiske dialoger og breve. På et tidspunkt brydes hele handlingen, således at hovedfigurerne spiller med i en film med samme historie.

Teksterne suppleres af et rigt udbud af opgaver. Tekstbogen og arbejdsbogen deler arbejdet sådan, at tekstbogen omfatter receptive (lytte- og læse)opgaver samt *Landeskunde*, mens arbejdsbogen tager sig af ordforråd, grammatik og skrive- og taleopgaver. I denne sidste gruppe finder man de velkendte opgaver til situativ sprogbrug.

Jeg skal i det følgende se nærmere på én af de 29 lektioner. I lektion 6 er de to detektiver *Gröger* og *Schlock* på sporet af den hemmelighedsfulde *Zaza*, en dame som skiftevis optræder med lyst og mørkt hår, og som den ene af detektiverne straks falder for (dog vistnok kun i den lyshårede udgave). Kapitlet indledes med en prælyttfase, hvor illustrationer og materiale bruges til at skabe lytteforventninger, opbygge indholdsmæssige hypoteser, samt at introducere nye glosler.

Teksten foreligger i en dramatisk version på båndet og i en skriftlig version i tekstbogen. Det er ganske interessant, at de skriftlige tekster ikke bare er læst op på båndene, men at de er bearbejdet således at de kan svare til deres roller som lyttetekster. Tekstbogen foreslår forskellige lytteøvelser, som skal bruges til at styre lytteforventningerne og til at gennemarbejde lytteteksten. Efter lytningen får eleverne mulighed for at læse teksten. En række tekstforståelsesøvelser gennemarbejder teksten og skaber forventninger til kommende tekster. Mange opgaver skaber formodninger og danner hypoteser om, hvad der gemmer sig mellem linierne. Ikke mindst de to detektivers følelser for *Zaza* og for hinanden samt deres teorier om damen behandles udførligt, og eleverne får rige muligheder for at arbejde med intonation m.m. for at 'læse' emotionelle informationer. Kapitlet i arbejdsbogen afsluttes med en tale- og gentagelsesøvelse, som er bygget over, men ikke identisk med lektionens tekst. To sider med *Landeskunde* følger, som står i forbindelse med tekstens emne og behandler navne, deres former, oprindelse og forskellige funktioner.

Arbejdsbogen behandler ordforråd i forskellige ordgrupper, som kun til dels står i forbindelse med de tidligere anvendte tekster. Ordforrådet formidles dels systematisk (principper for sammensatte ord), dels i ordgrupper med forskellig anvendelse (farveadjektiver, adverbialer, interjektioner), dels som ordlister (tidsudtryk).

Den grammatiske del behandler imperativets morfologi, kasus (akkusativ) og opsamler tidligere gennemgåede grammatiske emner. Her finder man de grammatiske skriveøvelser, som andre lærebøger normalt flyder over med. De er dog ikke konciperet som mekaniske indsættelsesøvelser, men knyttes til opgaver, som hjælper eleverne til at blive bevidst om de grammatiske fænomener.

Det er en oplevelse at gennemarbejde *Die Suche*. Til forskel fra stort set alle andre lærebøger har systemet et stærk metodisk tilsnit. Det er absolut ikke tilfældigt, hvilke opgaver der findes. Man har udarbejdet en del nye opgavetyper, især til de receptive færdigheder, som forhåbentligt vil blive efterlignet af andre systemer. *Die Suche* er up to date m.h.t. at anvende fremmedsprogspædagogisk viden og hænger ikke i traditionelle opgaveformer, som er nedarvet gennem generationer, og hvis sproginlæringsmæssige funktion i bedste fald er uklare.

Lærerstyret undervisning

Som man kan se kan det lade sig gøre at lave lærebogsmateriale som i tekster og opgaver lever op til dagens *know how*. Med *Interchange* topper den kommunikative undervisning som primært sigter på talefærdigheden. Med *Die Suche* har vi fået et lærebogssystem af en helt ny generation og systemet vil forhåbentlig være banebrydende. Man kunne dog ønske sig at begge systemer også gjorde noget mere ud af det pædagogiske grundlag. De er begge - *Die Suche* dog i mindre grad - beregnet til lærerstyret undervisning. Bøger, som er *up to date* ikke kun med henblik på fremmedsprogsmetodiske aspekter, men også svarer til dagens pædagogiske opfattelse af elevernes selvstændige arbejde, må vi vel vente på lidt endnu.

Litteratur

Eismann, Volker, Hans Magnus Enzensberger, Kees van Eunen, Brigitte Helmling, Bernd Kast, Ingrid Mummert & Maria Thurmair: Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, 1993-94.

Richards, Jack C., Jonathan Hull & Susan Proctor: Interchange. English for International Communication. Student's Book, Workbook, Teacher's Manual, Tapes. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (udg.): Kommunikativer Englischunterricht. Langenscheidt 1978.

Neuner, Gerhard; Michael Krüger; Ulrich Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, 1981.

Risager, Karen, Anne Holmen & Anne Trosborg: Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. ADLA, 1993.

Skriftlig fremstilling. Undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske undervisningssystem. Kritisk karakteristik og anbefalinger. Kbh., Undervisningsministeriet, 1991. 86 s. (Kvalitet, Uddannelse og Undervisning (KUP); 11).

Sproglig viden og bevidsthed. Undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske undervisningssystem. Kbh., Undervisningsministeriet, 1992. 62 s. (Kvalitet, Uddannelse og Undervisning (KUP); 16).