

Er kommunikativ undervisning kommunikativ?

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

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

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



KAREN LUND

Lektor, ph.d.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,

Aarhus Universitet

karlund@dpu.dk

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

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

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

Altså termen *kommunikativ* vedrører alle typer af sprogbrug – ikke blot mundtlig sprog¹.

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

Det man overser, er imidlertid at dette overhovedet at blive sat i kommunikative kontekster er basalt for tilegnelsesprocessen. Det er gennem kommunikative aktiviteter selve tilegnelsen af det nye sprog sker. Ved at blive udsat for at skulle forstå og fortolke hvad

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

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

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

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

Hvorfor så det? Lad os reflektere over dem:

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

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

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

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

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

Kommunikativ undervisning i Danmark?

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

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

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

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

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

Hvis man kan se lyset i disse kommunikative krav, har man gode muligheder for at komme igang med ved få greb at gøre relativt ubrugelige hukommelsestrærende rollespil til egentlige kommunikative aktiviteter. Man indlægger et afsenderformål, således at afsender taler af en grund, og man sørger for at modtager har en god grund til at lytte godt efter, stille uddybende og forståelsesafklarende spørgsmål. I stedet for en hoved-af-aktivitet får man herved skabt en hoved-på-aktivitet.

Kriterier for kommunikative aktiviteter

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

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

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

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

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

Birgit Henriksen omtaler tre typer af opgaver som er velegnede i sprogundervisningen: Problemløsningsopgaver, (herunder pusleøvelser, informationskløftopgaver og manipulations- eller kategoriseringsopgaver), holdningskløftopgaver og sociale interaktionsopgaver (Sprogforum nr. 14 1999). Hvordan svarer de så til ovenstående krav?

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

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

Gråzonerne

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

Der er mindst tre overordnede sproglige mål for vores undervisning:

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

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

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

Som Pia Zinn Ohrt skriver, er det derfor vigtigt at de kommunikative aktiviteter veksler mellem at fokusere på indhold og på form. Nogle aktiviteter er gode til at fremme den kreative sprogbrug og dermed sætte gang i bl.a. hypotesedannelser og -afprøvninger. Andre giver mulighed for at arbejde med sofistikeringsen af sproget – det er nemlig ikke nok at have forstået mere komplekst og nuanceret sprog; for at der kan ske tilegnelse, skal man tilbydes mulighed for masser af bearbejdning af det nye. Atter andre aktiviteter fremmer den nødvendige automatisering, således at man som sprogbruger gradvis opbygger et nødvendigt, stort repertoire af automatiseret sprog – på samme måde som vi har det på vores modersmål; netop heri ligger grunden til at vi overhovedet kan producere tale-

sprog forholdsvis flydende på modersmålet. Også i den skriftlige produktion er det af afgørende vigtighed at man har automatiseret sprog; hvis man for hvert udsagn skal igennem en total syntetisering fra største til mindste sproglige element, er opgaven uløselig. Eleven der bruger alle kognitive ressourcer på syntaks og morfologi, har ikke meget overskud til de tekstlige eller stilistiske og retoriske dele af opgaven. Både for den mundtlige og den skriftlige produktion gælder det om at have *automatiserede øer* at hvile på mens man knokler med alt det andet der skal produceres.

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

Et eksempel:

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

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

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

Næste spørgsmål:

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

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

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

Kommunikative aktiviteter og elevautonomi

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

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

Det gælder om at finde teknikker og pædagogiske organisationsformer der kan være med til at fremme et godt, autonomt læringsmiljø; et godt læringsmiljø hvor eleverne har optimale muligheder for kreativ anvendelse af sproget til gavn for hypotesedannelser og -afprøvninger; et godt læringsmiljø hvor automatisering og sofisti-

kering af sproget også er i højsædet, samtidig med at eleverne får mulighed for at arbejde bevidst med deres egne læringsstrategier. Her er *de kommunikative aktiviteter* for øjeblikket et af de bedre bud og et godt sted at tage fat.

Noter

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

2 svarende til det engelske 'negotiation of meaning'.

Litteratur

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

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

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

Pedersen, Michael Svendsen: What does you have in your »Task« today? *Sprogforum* årg. 2, 1996, nr. 4, s. 20-27.

Pica, Teresa, Ruth Kanagy & Joseph Faloudun: Choosing and using communication tasks for second

language instruction and research. I: Crookes and Gass: *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Multilingual Matters, 1993.

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

VanPatten, Bill: Perceptions of and perspectives on the term »Communicative«. I: *Hispania* 1998, nr. 2, s. 925-932.

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

Supplerende nyere litteratur

Lund, Karen (2009): »Fokus på sprog« (kap. 3) og »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisning« (kap. 4) I: Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr: *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 85-166.

Lund, Karen (2006): »The awareness of context in second language acquisition theories.« I: Andersen, H.L., Karen Lund & Karen Risager (eds.) (2006): *Culture in Language Learning*. Århus University Press, 57-86.