

Mundtlighed



Birgit Henriksen

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

Indledning*

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

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

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

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

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

Hvordan defineres mundtlighed?

- *Talesprog er ikke 'ukorrekt' skriftsprog*

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

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

Det er vigtigt at slå fast, at mundtlighed ikke er en form for ,ukorrekt' eller

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

- *Forskellige træk ved den mundtlige udtryksfærdighed*

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

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

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

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

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

Som nævnt tidligere må sprogindlærere også lære at afpasse sproget efter indhold, modtagere og formål, d.v.s. de skal kunne udtrykke sig passende i forhold til kommunikationssituationen. Dette gælder naturligvis al kommunikation, men den mundtlige interaktion

er langt mere dynamisk eftersom planlægning og produktion af sprog skal foregå stort set samtidig. Sprogbrugeren har en lang række sproglige midler, bl.a. intonationen, som ikke findes i skriftsproget. Ændringer i styrkeforholdet mellem de talende efterhånden som samtalen skrider frem, introduktion af bestemte emner eller et stemningsskift i samtalen kan betyde, at udtryksformen løbende må reguleres og afstemmes. Derudover er bestemte høflighedsstrategier (f.eks. bestemte nedtonende adverbier f.eks. „måske“, „vist“, brug af bestemte tiltaleformer, osv.) mere hyppige i talesproget. I det mundtlige sprog er det endvidere ofte sådan, at en bestemt hensigt formuleres langt mere indirekte, og et emne eller f.eks. en anmodning introduceres måske gradvis, efterhånden som samtalen skrider frem.

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

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

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

- *Forskellige mundtlige genrer*

Ligesom i skriftsproget følger forskellige mundtlige genrer bestemte konventioner, som må beherskes og overholdes. Vi har allerede været inde på forskellen mellem monologen og dialogen. Er der tale om en mere sammenhængende mundtlig sagsfremlæggelse eller en mere formel samtalsituation

med mindre hyppige eller mere regulerede samtalskift end f.eks. en uformel sludder, vil der givet være andre krav til f.eks. den logiske stringens.

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

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

Ifølge bekendtgørelsen er det overordnede mål med undervisningen at gøre

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

Ifølge bekendtgørelsens krav lægges der op til en styrkelse af evnen til at begå sig i situationer, som primært hører den offentlige sfære til. I den pædagogiske debat omkring undervisning i fagligt sprog (f.eks. på de tekniske skoler) debatteres det i disse år, hvorvidt undervisningen skal tilstræbe at give kursisterne en meget bred, almen sproglig kompetence, der inddrager så mange genrer som muligt, eller om den skal målrettes mod mere specifikke krav, f.eks. rettet mod specielle servicefunktioner. Jeg mener, at samme overvejelser må gøres inden for undervisningen i dansk, både på niveau 1 og 2. Ser man nærmere på eksamenskravene vægtes evnen til sagsfremstilling, argumentation og diskussion højt. Som nævnt ovenfor vil forskellige mundtlige genrer kræve beherskelse af forskellige konventioner. Behovet for at styrke forskellige færdigheder må nødvendigvis være afgørende for, hvilke arbejdsformer der inddrages i undervisningen.

Opgaveløsning som et centralt pædagogisk redskab

I den kommunikative sprogundervisning, hvor der lægges vægt på at udvikle sprogbrugerens evne til at opfyl-

de egne kommunikative behov, inddrages arbejde med opgaveløsning ('tasks') som et centralt pædagogisk redskab. Forskellige typer af elevcentrerede arbejdsformer, hvor sproglindlæreren i samarbejde med andre indlærere løser en opgave, er blevet udviklet:

1) *Problemløsningsopgaver*, hvor informationer skal udveksles og diskuteres mellem samtalepartnerne for at løse den stillede opgave. Dette kan f.eks. være (a) en *pusleøvelse*, hvor et digt, en brochure, opskrift, eller billedserie, som er klippet i stykker, skal rekonstrueres; (b) en *informationskløftopgave*, hvor samtalepartnerne skal give hinanden nogle oplysninger, som er nødvendige for at udfylde et kort, et skema el.lign., eller (c) en *manipulations- eller kategoriseringsopgave*, hvor kursisterne sammen skal sortere, graduere eller rubricere forskellige oplysninger for at sammenligne og kategorisere dem. Dette kan f.eks. være en opgave med at sortere ord for dyr, eller madvarer, eller tøj i forskellige grupper eller kategorier (f.eks. pattedyr, insekter, fugle); at finde beskrivende ord for et billede; placere ord eller begivenheder på en skala i forhold til hinanden, osv. Det er vigtigt at understrege, at mange øvelser kan indeholde flere opgaveelementer, og at de nævnte aktiviteter kun er eksempler på mulige typer af problemløsningsopgaver.

2) *Holdningskløftopgaver*, d.v.s. forskellige mere argumenterende opgavetyper, hvor de talende i stedet for at samarbejde om en opgaveløsning snarere skal argumentere for forskellige

modsatrettede synspunkter. Dette kan f.eks. være pro-et-contra debatter om genteknologi eller opdragelse; retssager; opgaver, hvor de skal blive enige om et ugeprogram på basis af forskellige forudsætninger, ønsker og behov.

3) *Sociale interaktionsopgaver*, d.v.s. rollespil, improvisationer og simulationer. Fælles for disse opgavetyper er, at kursisterne her træner bestemte samtalsituationer, som de kan komme ud for i det virkelige liv, f.eks. at bestille mad på en restaurant, være på arbejdsformidlingen, ringe til en ven, osv. Ofte vil de skulle spille bestemte roller, der gør det muligt at øve forskellige samtalsituationer, hvor f.eks. kravet om brug af bestemte høflighedsstrategier skal tilgodeses.

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

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

med forskellige rollekonstellationer, som tilgodeser træningen af forskellige høflighedsfraser.

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

Analyser af forskellige øvelser har også vist, at kursistersnes sprog i disse opgavetyper ikke indeholder flere sproglige fejl end deres sprog i den lærerstyrede interaktion. Det har vist sig, at indlærerne hjælper og understøtter hinanden, f.eks. gennem rettelser, ved at supplere hinanden i formuleringerne, osv.

Det er vigtigt at understrege, at disse opgavetyper kun er skabeloner, som kan tilpasses de emner og mundtlige genrer, som den enkelte gruppe af kursister har brug for at træne. Som nævnt afhænger valget af aktivitetstyper i høj grad af, hvilke sider af kursistersnes mundtlige udtryksfærdighed man ønsker at styrke. Hvis evnen til at fremlægge et sagsforhold og argumentere for sine synspunkter vægtes højt, vil det måske være hensigtsmæssigt at prioritere arbejde med forskellige typer af holdningskløftopgaver. Er hensigten at træne evnen til at samarbejde om en

problemløsning vil forskellige typer af problemsløsningsopgaver måske indgå som et centralt element i undervisningen. Arbejdet med de sociale interaktionsøvelser kan endvidere målrettes til at øve bestemte situationer, som indlæreren har brug for at beherske uden for klasseværelsets rammer.

Arbejde med ordforrådsaspektet

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

Indlæringen af ordforråd foregår primært gennem input, f.eks. via tekstlæsningen. Det er vigtigt, at der også arbejdes systematisk og målrettet med ordforrådsindlæringen, f.eks. gennem brug af opgaver af den type, som er nævnt ovenfor. Mange af disse øvelser, f.eks. de nævnte manipulations- og kategoriseringsøvelser, giver mulighed for at arbejde fokuseret og målrettet med et bestemt gloseområde. Opgaveelementet, f.eks. med at finde par /

umage par i en ordliste, tvinger eleven til at fokusere på ordet og dets betydning. De forskellige kommunikative øvelser kan også være et middel til at sikre repetition af det samme glosemateriale. Arbejde med sådanne opgavetyper opfylder en række af de indlæringsmæssige kriterier, som sprogforskere i dag er enige om, er en forudsætning for, at nye gloser vil blive tilegnet bedre.

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

Elev- og lærerrollen

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

typer vil foretrække forskellige undervisningstilgange, er inddragelse af et spektrum af opgavetyper også en vigtig forudsætning for, at den enkelte sprogindlærers behov og individuelle indlæringsstrategier tilgodeses optimalt.

Litteratur

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

Bekendtgørelse nr. 314 af 30. april 1992.

Bekendtgørelse om prøver for almen voksenuddannelse. Fagbilag: Dansk som andetsprog.

Henriksen, Birgit: Elevcentrerede arbejdsfor-

mer i den kommunikative fremmedsprogundervisning. i: Grundbog i fremmedsprogspædagogik. Red af G. Kasper og J. Wagner. Kbh.; Gyldendal, 1989.

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

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

Svendson Pedersen, Michael: What does you have in your „Task“ today? i: Sprogforum, årg. 2, 1996, nr. 4. S. 20-27.

Denne artikel er tidligere offentliggjort som: Fælles mål. Om samarbejde mellem sprogskole og almen voksenuddannelse/VUC. Antologi om brobygning. Red. Martin Jespersen, Hanriette Kaspersen, Sys Wagner. Kbh.; Undervisningsministeriet, 1998

ANDET GODT NYT

Anttila, Kirsten M: Edb i engelskundervisningen. Kbh., Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Matematik, Fysik, Kemi og Informatik, 1998. 15 s. (Janus-hæfte; 17)

Byram, Michael & Karen Risager: Language Teachers, Politics and Culture. Clevedon; Multilingual Matter, 1999. 180 s.

Engen, Thor Ola & Lars Anders Kulbrandstad: Tospråklighed og minoritetsundervisning. Oslo, ad notam Gyldendal, 1998. 239 s.

Kramsch, Claire: Language and Culture. Oxford, Oxford University Press, 1998. 134 s.

Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning. Red. af Karen Risager & Leon Aktor. Albertslund, Malling Beck, 1999.

Porcher, Louis & Dominique Groux: L'apprentissage précoce des langues. Paris, Presses Universitaires de France, 1998. 126 s.

Perspectives on Foreign Language Pedagogy. Essays presented to Kirsten Haastrup on the occasion of her sixtieth birthday. Ed. by Dorte Albrechtsen, Birgit Henriksen, Inger M. Mees og Erik Poulsen. Odense, Odense University Press, 1998. 304 s.

Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language. Ed. by Kirsten Haastrup & Åke Viberg. Lund, Lund University Press, 1998. 236 s. (Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund; 38)

Réception de la télévision. Actes du colloque sur la „réception de la télévision“ rédigés par Isabelle Dorousseau. Kbh., Institut Français de Copenhague, 1999. 132 s.