

Samtalefærdighed og medansvar

Lone Ambjørn

Lektor, Spansk Institut, Handelshøjskolen i Århus.

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

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

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

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

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

Medansvarlighed

Foruden de kommunikative aspekter i fremmedsprogsundervisningen, har der også i en længere årrække været fokus på selvstændighed og autonomi. Den stadigt stigende interesse for disse begreber skal naturligt ses i lyset af, at sprogindlæring nu engang ikke kan finde sted, uden at sprogindlæreren

selv spiller en aktiv rolle i processen. Behovet for selvstændighed bliver særlig klart i de deltagercentrerede opgavetyper, hvis afvikling i længere perioder må foregå uden assistance fra læreren, der i sagens natur ikke kan være hos alle samtalegrupper i lokalet på én gang.

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

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

Samtalefærdighed

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

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan

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

Beskrivelse af et samlet træningsforløb

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

Punkterne 1-5 udgør tilsammen forbedelsesfasen til en interaktiv kommunikationsopgave som i dette tilfælde er af typen *diskussion*¹. Punkt 6 udgør afviklingsfasen og punkt 7 evalueringsfasen.

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

I form af lærerstyret gennemgang med illustrerende eksempler forklares for de studerende vigtigheden af at være en opmærksom og aktiv modtager gennem anvendelse af tilbagekanaliserende feedbacksignaler² uden at gøre krav på taleretten. Feedbacksignaler har en kommunikativ støttefunktion og bidrager til, at den interaktive dimension, der netop karakteriserer en samtale, opretholdes. Uden disse signaler fra modtager ville afsenders bidrag fremstå som en monolog.

2. Bevidstgørelse om undervisningsmetode. Inden for den forståelsesorienterede metode anvendes recep-

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

3. Receptiv øvelsesfase af feedbackfunktionen

Forslag til forståelsesorienterede øvelser over feedbackfunktionen:

- a. Besvarelse af spørgsmål til den gennemgåede teori omkring feedbackfunktionen.
- b. Øvelser, hvor de studerende skal identificere feedbacksignaler i autentiske dialoguddrag.
- c. Øvelser, hvor de studerende skal systematisere forskellige former for feedbacksignaler ud fra deres funktion i autentiske dialoguddrag, (f.eks. registrering, forståelse, forhåndskendskab, forbavelse, medfølelse).
- d. Øvelser, hvor de studerende på skift fungerer som observatør på andre studerendes samtale og efterfølgende kommenterer på så vel god som mangelfuld feedback.

4. Bunden produktiv øvelsesfase af feedbackfunktionen

Som næste led i forberedelsen til de frie interaktive kommunikationsopgaver arbejder de studerende med produktive øvelser. De fokuserer specifikt på afgrænsede kommuni-

kative fænomener, der trænes produktivt, isoleret fra en kommunikativ helhed. Inden for denne øvelseskategori forekommer både helt bundne øvelser, som kan kontrolleres, og øvelser, der tillader en vis grad af individuel variation med manglende kontrolmulighed til følge. Forslag til øvelser af feedbackfunktionen:

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

5. Forberedende aktiviteter til diskussionsopgaven

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

- a. Bevidstgørelse om fremgangsmåde i forbindelse med afvikling af diskussionsopgaven. Beskrivelse af fremgangsmåden, der udleveres på tryk, så den kan findes frem igen ved kommende opgaver af samme type, fokuserer på såvel den individuelle forberedelse som forberedelsen i grupper samt bringer praktiske anvisninger på afviklingsfasen og den efterfølgende selvevaluering.
- b. Ekstensiv bearbejdelse af materialer fra aviser, tidsskrifter, tv, video, CALL-programmer eller In-

ternettet med henblik på overordnet orientering om det pågældende diskussionsemne og / eller:

- c. Intensiv bearbejdning af samme form for materialer med henblik på søgning af konkrete informationer samt emnerelaterede gloser.
- d. Træning af ordforråd, der relaterer til det pågældende emneområde. Til dette formål anvendes det computerstøttede gloseværktøj *gtPlus* (Ambjørn / Clausen 1998), der i stedet for at rumme et præprogrammeret, niveaubestemt ordforråd, giver brugeren vejledning i opbygning af et individuelt glosekartotek, der således skræddersys efter individuelle behov og interesser. De udvalgte og indskrevne gloser trænes efter den såkaldte *intervalmetode*, der er baseret på indlæringspsykologiske principper. Grundideen bag denne metode er direkte gloseindlæring via gentagelser med stadigt længere tidsintervaller (Mondria / Mondria-De Vries 1994)³.
- e. Gennemlæsning af udsagnene i diskussionsopgaven. Herefter nedfældelse, gerne i form af stikord, nøgleord og - vendinger, af alt, hvad der falder deltagerne ind i relation til hovedemne og delemner, og som de finder relevant at inddrage i en diskussion. Denne del af forberedelsen kan med fordel foretages som fælles brainstorming i den enkelte samtalegruppe.

6. Fri produktiv øvelsesfase over feedbackfunktionen

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

7. Evalueringsfase

Evalueringsfase kan bl.a. foregå på følgende måde:

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

Afsluttende bemærkninger

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

På det kommunikative plan er delmålet med forløbet *feedbackfunktionen i samtalen*, som trænes i en progression gående fra receptive over bundne produktive øvelser til den frie produktive diskussionsopgave. Da de studerende generelt ikke er vant til at arbejde bevidst og systematisk med kommunikative elementer, er det for at oparbejde den fornødne motivation særdeles vigtigt at bevidstgøre dem om formålet med metoden, de enkelte fasers indlæ-

ringsmæssige potentiale samt den fremgangsmåde, der skal anvendes til de forberedende øvelser og til afviklingen af den interaktive kommunikationsopgave. Det vil jeg anbefale, at man bliver ved med, indtil det hos de studerende er blevet en automatiseret adfærd at køre såvel de forberedende øvelser som den frie produktive opgave i overensstemmelse med forskrifterne, således at en hensigtsmæssig og optimal indlæring sikres.

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

Noter

1 Beskrivelse af en diskussionsopgave, der bedst afvikles i grupper på tre deltagere: De studerende præsenteres for ca. 10-15 nedskrevne, autentiske udsagn på fremmedsproget omhandlende et givent emneområde med tilhørende delemner.

Udsagnene, der f.eks. kan hentes fra interviews i tidsskrifter, fjernsyns- eller radioprogrammer, anføres som 'pinde' uafhængigt af hinanden. I udvælgelsen af udsagnene er det vigtigt at tage højde for, at de berører det valgte emneområde fra så mange forskellige synsvinkler som muligt. Såvel indholdet i de autentiske udsagn som egne supplerende bidrag fra de studerende (ekstra informationer fra emnerelateret læsestof, uddybelse af delaspekter, egne

meninger og opfattelser, løsningsforslag til givne problemstillinger, personlige erfaringer og oplevelser) indflettes i en diskussion over det pågældende emneområde.

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

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

Litteratur

Ambjørn, Lone: Reception før produktion - proces før produkt. i: Sprogforum, 10, 1998, s. 50-55.

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

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

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

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

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

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

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

Wagner, Johannes (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogundervisningen. Åløkke, 1990.