

Lytning, forståelse og indlæring: Er der en sammenhæng?



Eva Dam Jensen

Lektor, Fremmedsprogspædagogik og IT.
Københavns Universitet.

Lytning → forståelse

Det er først omkring 1970 at sprogpedagogikken begyndte at sætte fokus på lytning. Arbejdet med lytning kan bruges til flere ting. For det første er det jo indlysende at færdighed i at opfatte hvad ens samtalepartner siger, udgør halvdelen af kommunikationen, så det må man kunne kalde et relevant undervisningsmål; her ligger fokus naturligt nok på indholdet af det der siges. Det er heldigvis blevet en helt almindelig del af sprogundervisningen, som trænes i tasks og andre samtaleøvelser.

L1: Lytning → læring

En anden måde at udnytte **lytteevnen** på er at gå på opdagelse i sprogets form; denne form for lytten trænes langt mindre i L2-klasseundervisningen.

Det er f.eks. den teknik barnet bruger til at lære sit modersmål. Børns opmærksomhed er vendt mod indholdet, men samtidig overvåger deres sprogbevidsthed selve formuleringen i det sprog de hører, dvs. de sammenligner den måde omgivelserne, f.eks. deres mor, bruger sproget, og den måde de selv ville have sagt det på. Den information bruger de til at danne hypoteser om det bagvedliggende grammatiske system og afprøve dem i samtalen. På den måde bliver deres eget sprog rigere og mere korrekt.

L2: lytning → læring

Der findes ikke noget belæg for at den bedste måde at lære et andet sprog på, er gennem at arbejde med eksplicite regler og strukturøvelser. Derimod ligger der, også hos lærerne, når de har

forstået indholdet, en evne til at sammenligne formuleringerne i det sprog de hører, med deres egen version af det nye sprog. Det er naturligvis den evne man forsøger at udnytte under den interaktion der foregår i den kommunikative undervisning, men erfaringerne viser at det er vanskeligt at opnå en acceptabel korrekthed alene gennem indholds fokuseret lytning. Problemet her er at L2-lærerne ofte ikke kan nå at fokusere på formuleringen når de lytter efter indholdet. Det skyldes at lyd-billedet forsvinder lige så snart indholdet er forstået (Sachs 1967). Efter ca. to sekunder kan man godt huske hvad der blev sagt, men ikke helt præcis hvordan det blev sagt, eftersom selve formuleringen ikke kommer med fra arbejds-hukommelsen over i langtids-hukommelsen (Gathercole & Baddeley 1993). Og detaljen er det centrale når det drejer sig om at tilegne sig sproglig form. Lytning uden fokus på form er således ikke befordrende for korrektheden.

L2: fokus på skriften → indlæring

Fremmedsprogsundervisningens klassiske løsning på korrekthedsproblemet har været at bruge den skrevne tekst som udgangspunkt for sproglig opmærksomhed. Her er der ingen tidsbegrænsning; man kan altid læse en sætning en ekstra gang hvis det er nødvendigt, og fokusere på den ukendte form eller glose, så længe man behøver. Et traditionelt forløb er jo netop bygget op som læsning kombineret med analyse af udvalgte grammatiske strukturer i dagens tekst, fulgt op af træning i den nye grammatik.

Grunde til at lære sprog via lytning

Der er imidlertid gode grunde til at foretrække at i hvert fald en del af indlæringen foregår på grundlag af lyd-billedet:

Tale før skrift: Oftest er det jo ikke skriftsproget men talesproget man ønsker at lære. I gamle dage var det eneste mål med sprogundervisningen at lære at læse litteratur på originalsproget; nu om dage er det de fleste elevs primære behov at kunne klare sig i en samtale på fremmedsproget. Og den mest direkte vej til at lære at tackle hurtig tale, både receptivt og produktivt, er via talen frem for via skriften. I spansk (som er 3. fremmedsprog) på universitetet har vi den erfaring at nye studerende der ikke har været på et længere ophold sydpå (eller vestpå), oplever det naturlige talesprog som en sjusket variant af skriftsproget, og de har store problemer med at forstå det. Derfor har de også store problemer med at følge med i undervisning der foregår på spansk.

Tur-tagning: Der er mange gode grunde til at arbejde med det mundtlige sprog. En helt elementær kompetence går f.eks. ud på at kunne påtage sig rollerne i en samtale som afsender og modtager: at skiftes til at have ordet; dette system af *turtagning* har sit eget sæt af normer som nødvendigvis kun kan demonstreres af flere talere. Det er en del af kompetencen at vide hvornår det forventes at man tager ordet, og hvilke udtryk man kan bruge til det.

Interpersonelle sprogfunktioner: På samme måde forholder det sig med den

pragmatiske kompetence, altså der hvor sætninger opfattes som *talehandlinger* med kommunikativ funktion, enten *referentiel* eller *interpersonel*. De referentielle talehandlingers funktion er *at beskrive* og *at referere*. Det er ikke noget problem at præsentere dem i undervisningen. De kan altså læres ved at læse tekster, og det er også ofte primært dem der trænes i samtalen. De interpersonelle talehandlinger, f.eks. *at bede om noget* eller *foreslå noget*, *at beklage sig*, *at advare*, *at overtale* eller *skære igennem* bliver ikke så ofte inddraget når undervisningen alene bygger på skrevne tekster.

Hvilket input skal man bruge?

Målet er at give lærerne mulighed for at iagttage og analysere hvordan den interpersonelle interaktion foregår i alle dens detaljer. En af de bedste måder man kan opfylde dette behov på, er ved brug af video. Og her må man straks understrege at det ikke er enhver video, det kan betale sig at analysere sproget på. Det er vigtigt at personerne taler med hinanden i naturligt tempo, i en veldefineret kontekst, i udvekslinger der ikke er nedskrevet på forhånd. Det naturlige tempo er at foretrække, fordi det jo er L2-brugernes vilkår hvis de vil begå sig i sproget; den kommunikative situation skal være krystalklar, for ellers kan man ikke lære hvilke kontekster, de forskellige varianter hører til i; og sidst men ikke mindst: sproget skal være improviseret, ellers bliver kommunikationen til teatersprog, hvor de samtalende fremfører en dialog som de kender på forhånd. Den slags sprog er ikke ægte i detaljerne. Desuden skal indholdet være motiverende.

Alle disse krav er alvorligt ment: Hvis ikke sproget er ægte og højt kontekstualiseret, vil lærerne formulere forkerte hypoteser; hvis indholdet ikke er motiverende, vil de slet ikke forsøge at forstå hvad personerne siger.

Udvidelse af input

Jeg konstaterede ovenfor at L2-lærere ikke har mental kapacitet til at fokusere på formuleringen i løbende samtale, specielt hvis de selv skal deltage. Det skyldes arbejdshukommelsens begrænsede bearbejdningskapacitet. Didaktikkens opgave går derfor ud på at opfinde alternativer.

Inden for forskningen i fremmedsprogspædagogik har man eksperimenteret med at forbedre lærernes mulighed for at fokusere på formen. I de såkaldte *input enhancement studies* blev der indlagt sekvenser hvor særlige grammatiske områder udhæves på forskellig vis. Det sker dels gennem eksplicite forklaringer, dels i form af feed-back, i løbet af den mundtlige interaktion (Sharwood Smith 1993; White et al. 1991). En anden type er eksperimenter med 'input-processing' (f.eks. VanPatten & Cadierno 1993) hvor forskeren/læreren styrer lærernes opmærksomhed hen imod den struktur i det mundtlige input der skal læres. Begge disse typer af undersøgelser peger på at det er muligt at gribe ind i lærernes kognitive processer og målrette opmærksomheden og derved accelerere indlæringen.

Video

Der er ikke tvivl om at det problem vi

er oppe imod, er hukommelsens begrænsninger; det skal løses ved at udvide muligheden for at fokusere på formen. Den naturlige proces er at uddrage betydningen når man hører en ytring, og at lydbilledet herefter fader ud. Med video har man mulighed for at høre ytringen gentaget identisk sådan at man næste gang man hører ytringen, kan koncentrere sig om at lytte til formuleringen med både betydningen og hele situationskonteksten i bevidstheden. Heri ligger friheden i video: lærerne kan individuelt udvælge hvad de vil lægge mærke til. Allerede ved første lytning har man lokaliseret eventuelle problemsteder, og ved næste lytning kan man koncentrere sig om den del af passagen man blev tiltrukket af.

Det ideelle afkodningsforløb

I den didaktik der oprindeligt udviklede sig i forbindelse med lytning til elektronisk materiale (både lyd og video) var der fokus på videosekvensens 'indhold'. Det vil sige at den blev brugt som udgangspunkt for samtale.

Det alternativ der foreslås her, er at udnytte videoen til både at optræne lyttefærdighed og til at danne hypoteser om den sproglige struktur. Det vil sige:

1 *top down* lytning:

- en første bearbejdelse på basis af én lytning hvor indholdet uddrages.

2 *bottom up* lytning:

- gentagne afspilninger replik for replik med analyse af særlige sproglige træk med inddragelse af både lyd- og billedside

3 total lytning:

- en sidste afspilning uden afbrydelser med opmærksomhed på sammenhængen mellem det der siges, og den situationelle kontekst.

Disse lytteformer, der her er beskrevet i skematisk form, kan udformes på mange forskellige måder både til selvstudium og til klasseundervisning.

Litteratur

- Gathercole, S. & A. Baddeley:** Working Memory and Language. Hove; Laurence Erlbaum Associates, 1993. 266 s.
- Sachs, J. S.:** Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. i: Perception and Psychophysics 2', 1967. S. 437-442.
- Sharwood Smith, M.:** Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. i: Studies in Second Language Acquisition 15 (2), 1993. S. 165-179.
- White, L., N. Spada, P. Lightbown & L. Ranta:** Input Enhancement and L2 question formation'. i: Applied Linguistics 12, 1991. S. 416-432.
- VanPatten, W. & T. Cadierno:** Explicit Instruction and Input processing. i: Studies in Second Language Acquisition 15, 1993. S. 225-243.