

10 Om mundtlig interaktion

Det sprog, som anvendes i klasseværelset, præges bl.a. af, at det har en række undervisningsspecifikke funktioner, f.eks. at initiere, organisere, instruere, formidle, forklare, fortælle, sammenfatte, diskutere, foreslå, påstå, spørge og svare. Yderligere eksempler på sprogfunktioner, som kan forekomme i et klasseværelse, er at opfordre, afbryde, tilrettevise, holde med, sige imod, protestere, tvivle på og kontrollere. Man kan imidlertid spørge sig selv, hvordan retten til at gøre brug af disse forskellige sprogfunktioner er fordelt mellem læreren og eleverne. Hvem må egentlig gøre hvad? Og hvis det er sprogundervisning, det gælder, hvad gøres på målsproget? Afhængigt af hvad man som lærer mener om, hvordan viden skabes, om hvordan lærerrollen skal formes, og hvorvidt man betragter sprogundervisning som først og fremmest færdighedstræning eller kommunikativ virksomhed, kommer man formodentlig frem til forskellige beskrivelser af, hvordan sproget, der bliver anvendt i klasseværelset, ser ud.

Lad os tage et eksempel: I lærerstyret undervisning er det oftest læreren, som initierer, organiserer, instruerer, formidler, forklarer, fortæller, påstår, spørger, tilretteviser, opfordrer, afbryder og kontrollerer, medens elevens rolle i hovedsagen er at svare på spørgsmål. Lærerstyret undervisning bygger også på den antagelse, at vidensformidling er det samme som

informationsoverførsel, og at det, der undervises i, også læres. I lærerstyret sprogundervisning kan virksomheden ganske vist for en stor del finde sted på målsproget, men det er alligevel læreren, som har kontrollen over virksomheden, som fordeler spørgsmålene, bedømmer svarene, og som har ret til når som helst at afbryde en samtale.

Et af udgangspunkterne for denne bog er imidlertid antagelsen om, at viden opstår *mellem* mennesker i et socialt samspil, inden den bliver til viden *inden i* individet. En konsekvens af dette er, at kontrollen af det, som sker i undervisnings- og læringssituationen, i det mindste delvist, må overgives fra læreren til dem, der lærer, d.v.s. eleverne. (Se også kapitel 2, 4 og 5). At det netop er elevernes kontrol over både indholdet og forståelsesprocessen, som adskiller samarbejdslearning (collaborative learning) fra lærerstyret undervisning, viser en serie klasseværelsesanalyser af Donald Freeman (1992).

I det følgende uddrag fra hans analyse ser vi nogle engelske elever, der lærer fransk, sammen arbejde på en forklaring af "de" sammen med en negation. "Des" er tidligere blevet behandlet og anvendt i spørgsmål. Vi ser den tredje og sidste fase af undervisningen, som er foregået, dels som lærerpræsentation af nyt materiale (fase 1), dels som en meget fri fase, hvor eleverne selv har måttet søge sig frem til en forståelse og for-

klaring (fase 2). I den sidste fase sammenfattes og formaliseres under lærerens ledelse, hvad eleverne er kommet frem til.

(I = Issac, B = Bob, S = andre elever, M = læreren Maggie).

(Issac raises his hand, indicating that he wants to take part).

M: Issac?

I: *Est-ce que tu as fait des devoirs?*

B: *Non, je n'ai pas fait de devoirs.*

M: *Oh là là bravo!*

S: *Très, très bien!*

M: *Très bien ...* Why was that so *très bien*? What was special about that?

S: It was polite.

S: He said it right.

(Laughter/talking)

M: Let's have an instant replay here. This was music to my ears.

S: Now they won't be able to say it.

I: *Est-ce que tu as fait des devoirs?*

B: *Non, je n'ai pas fait de devoirs.*

S: 'cause he didn't do his homework.

S: He said *des*.

S: *DE* (loudly).

M: The *de* ... why did he say *de*? The question was in ...
(drowned out)

SS: (in chorus) Because it's NEGATIVE

SS: *Oh, bravo ... très, très bien...*

Eleverne i tekstuddraget synes at være nået frem til, hvad Freeman kalder en "delt forståelse". Denne delte forståelse er det almene udgangspunkt for elevernes *raisonnement*. Læreren griber ind for at få elevernes

forklaringer. Den første er intuitiv (he said it right), men ved nærmere analyse kommer dels en semantisk ('cause he didn't do his homework), dels en formel forklaring (he said *des/DE*). Den formelle forklaring sejrer, idet eleverne deler forståelsen (because it's NEGATIVE). Det hele slutter i en meget positiv ånd blandt eleverne.

Emnet delt forståelse som et resultat af interaktion diskuteres også af Roger Säljö (1996), som bl.a. henviser til et kendt studie af Stephen Woolgar, *Laboratory Life* (1979). Studiet viser, hvordan forskere på et anset forskningsinstitut ikke kun kommer frem til deres resultater gennem godt planlagte eksperimenter, rationel hypoteseafprøvning og ved at forfatte stringente artikler, men i lige så høj grad gennem engageret samtale og forvirrede diskussioner, hvor man forsøger at formulere et holdbart princip for, hvad man har fundet. Mange forskningsresultater er iflg. Woolgar i virkeligheden produktet af uendelige diskussioner og forsøg på helt enkelt at *tale* sig frem til en forståelse af de observationer, man har foretaget. Säljö mener, at denne fælles konstruktion af viden også burde gælde for det almindelige klasseværelse. Hvis man således går ud fra, at viden konstrueres eller skabes mellem mennesker i social interaktion, kommer de sprogfunktioner, som blev nævnt ovenfor, i lige stor udstrækning fra læreren og eleverne. Også eleverne kommer så til at initiere, organisere, instruere, formidle, diskutere, foreslå, påstå, afbryde og stille spørgsmål, og medens de gør alt dette med fokus på det problem, som skal løses, ligger kontrollen over både indholdet, forløbet og resultatet hos dem selv.

Hvis man desuden mener, at sprogundervisning ikke kun går ud på træning af færdigheder, som

måske kan komme til anvendelse senere, men også på, at den samtidig skal integrere selve anvendelsen af sproget i klasseværelsesinteraktionen, kommer man til at stræbe efter at gøre målsproget til arbejdssprog i klasseværelset. Her spørger læseren måske sig selv, om en sådan målsætning er realistisk bortset fra muligvis engelskundervisningen på højere niveauer. I et netværksprojekt, *Engelska för livet*, ledet af Rigmor Eriksson og Jörgen Tholin (1996) er det imidlertid med en vis succes lykkedes for de lærere, som indgik i projektet, at gøre engelsk til arbejdssprog allerede fra 5. klasse. De har hovedsagelig arbejdet i to retninger - dels med bevidstgørende diskussioner med eleverne, så de fik eleverne med sig, dels med en systematisk og langsigtet træning af de sprogfunktioner, eleverne må beherske på engelsk for at kunne arbejde med engelsk på engelsk. Det, som kræves, for at projektet kan lykkes, synes således at være elevernes aktive medvirken og en langsigtet, konsekvent handlingsplan.

Vi har allerede tidligere nævnt, at sprogfagene i sammenligning med fag som f.eks. samfundskundskab præges af en spaltning i forhold til sit indhold. I samfundsfag er det forståelsen af fakta, sammenhæng og tolkninger, som står i fokus, hvorved sproget fungerer som kommunikationsmiddel. I sprogundervisningen skal kommunikationsmidlet først udvikles, for at man kan gøre noget med det. Det fører til, at indholdet i sprogundervisningen ofte netop består i udviklingen af selve færdigheden, medens det, færdigheden skal anvendes til, formuleres i ganske vage termer eller udskydes til fremtiden. Det er naturligvis vigtigt, at den sprogundervisning, eleverne får, giver dem en platform til senere sproganvendelse i forskellige sammenhænge. Hvis undervisningen imidlertid

hovedsagelig koncentrerer sig om færdighedsaspektet, uden at det sprog, eleverne lærer, samtidig integreres i de kommunikative muligheder, som læringssituationen i klasseværelset byder på, forbliver et vigtigt potentiale i sprogindlæringen, nemlig virkelighedstilknytningen, uudnyttet. Ved at udvikle målsproget til arbejdssprog i klasseværelset kan man bygge bro over modsætningen mellem klasseværelsessituationen og virkeligheden uden for klasseværelset.

Sprogindlæringssituationen bliver da den virkelighed, i hvilken sproget kommer til anvendelse - i det mindste indtil videre.

AT SKIFTE KODE

Mundtlig sprogfærdighed på et fremmedsprog er en meget kompleks færdighed. Det, som gør den så kompleks, er, at så godt som samtlige aspekter af den sproglige kompetence (udtale, intonation, høreforståelse, grammatik, ord- og fraseforråd, sociolingvistisk og sociokulturel viden) skal aktiveres samtidig, og uden at den talende har særlig meget betænkningstid. Mundtlig sprogfærdighed indebærer således, at den talende er i stand til at handle mere eller mindre automatiseret. Sproget skal være parat i det øjeblik, den talende behøver det.

Imidlertid har vores elever oftest gratis fra deres modersmål en viden om, hvordan en samtale føres, d.v.s. hvordan sprog anvendes i kommunikationen. Vanskeligheden for dem er at overføre denne viden til et fremmedsprog, helt enkelt at skifte kode. Lad os kigge nærmere på følgende transskriptionsuddrag fra

den tyske del af STRIMS-projektet, ud fra aspekterne: samtalekompetence, høreforståelse, grammatik og ord- og fraseforråd. Inden for hvilket område ligger problemet? Eleverne Mia, Anders og Felix på 2. år med tysk som B-sprog sidder ved båndoptageren og skal diskutere et emne, de selv har valgt, nemlig *Das Schulessen* (skolemaden). Emnet blev aktualiseret (1991) ved, at Uppsala Kommune for fremtiden ville lægge afgift på skolemaden til gymnasieelever.

A: *Ja, was glaubst du über das Schulessen, Mia?*

B: *Ja, ich habe in die Zeitung heute gelesen, einen Artikel.*

A: *Na, und? (Ier)*

M: *Äh ... es war eine alte Dame, die hatte geschrieben, daß, äh ... se, sie find ... syntes ... fand es gut, daß die Schüler das Essen bezahlen sollten. Ja, sie haben gesagt ...*

A: *Sie haben keine Kinder ...*

M: *Das weiß ich nicht, aber sie hat ... sie wollte gern wissen, wieviel Wochengeld alle ... ja die Schüler hatten. Ich weiß nicht, aber ich denke sie, vielleicht sie glauben, daß wir haben viele tausend Kronen per Woche.*

A: *Ja.*

M: *Aber wir haben ja nicht mehr als ...*

A: *Ja, es ist, sie sollen die ... monatsbidrag ... nicht höhen.*

M: *Ist das bestimmt?*

A: *Ja, ich glaube das. Und das Essen, wir sollen für das Essen bezahlen. Und dann haben wir noch 400 oder ... mindre? ... mindre? ...*

M: *Weniger*

A: *Ja!*

M: *Aber sie sagt, sie haben auch gesagt, daß auf ihrer Zeit, dann war es sehr gut. Dann hatte sie kein Taschengeld und mußte alles bezahlen und sie war,*

äh ... arm daß man arm war, das war nicht schlecht. Das war nur gut. Und sie denken, daß wir nicht gut ... wie gut als sie ... als die Alte jetzt ist. (Ier)

A: *Hmm ...*

M: *Wir sind heute jung. Daß wir nicht so gut wie die alte Leute sind, weil wir zu viel Geld haben und nicht ... äh ... etwas bezahlen müssen. Wir haben es zu gut.*

F: *Aber ich glaube, die Administration ist zu teuer. Die Menschen wie bestimmt, welches Essen wir sollen essen.*

M: *Mmm ...*

A: *Haben Sie gelesen über das ... kommunefuldmægtige in Uppsala? Sie wollen die Löhne höhen mit 5000 oder wieviel Prozent?*

M: *Ganz viel!*

F: *Ja!*

A: *Es ist komisch! (Ier)*

Af samtalen, som i virkeligheden fortsætter endnu ca. 30 minutter, fremgår, at eleverne har let ved at tale med hinanden. De lytter, giver feedback og bygger samtalen op på hinandens ytringer. Anders er endda også ironisk *Sie haben keine Kinder* og *Es ist komisch* ... Man kan sige, at eleverne, samtidig med, at de taler tysk, bruger den samtalekompetence, som de har lært fra modersmålet. Det, som de imidlertid har problemer med, er grammatikken, hvor Mias og Anders' kongruensfejl *sie – haben (hat)* og Felix' *wie* i stedet for relativt pronomen fører til alvorlige forstyrrelser. Også mangler i ordforrådet medfører problemer med bl.a. "monatsbidrag" og "kommunefuldmægtig".

Hvordan skal da en samtale som denne følges op i undervisningen, uden at der rokkes ved balancen mellem glæden ved at tale frit fra leveren og nødvendigheden i at udvikle sproget? En måde ville være at

lade eleverne lytte til deres eget bandede sprog og der- ved fokusere på forskellige aspekter af samtalen:

- Kunne jeg udtrykke det, jeg ville?
- Hvor godt udtrykte jeg mig?
- Hvordan er min udtale?
- Hvilke alvorlige sprogfejl lavede jeg?
- Hvordan kan jeg komme af med dem?
- Hvilke ord kunne jeg ikke? Hvad hedder "månedsbidrag" på tysk?

(Se også kapitel 8, om grammatik som færdig- hed).

Om samtalen ovenfor kan også siges, at den er ægte. Eleverne har selv valgt, hvad de vil tale om. Emnet synes således relevant for dem, hvilket også fremgår af den tid, de bruger på diskussionen (ca. 40 minutter). Endvidere spiller de ikke roller, men deltager som Mia, Anders og Felix. Samtalen opfylder dermed kri- terierne for det, som Häussermann & Piepho (1996) kalder kommunikation som handling, og som de mener står i modsætning til alle de kommunikative øvelser, hvor sprogfunktioner øves som færdighed uden hensyn til, hvem der øver, og til, hvad øvelsen egentlig handler om. Häussermann & Piepho går til og med så langt, at de sammenligner øvelsen af sprog- funktioner med de gamle øvelser i verbalparadigmer og præpositioner. På overfladen ser det ganske vist ud, som om man øver med henblik på kommunika- tion, medens det i virkeligheden har meget lidt med kommunikativ handling at gøre.

Jeg kan ikke rigtigt være enig med Häussermann og Piepho. Under forudsætning af, at eleverne ved, hvad de gør, og hvorfor de gør det, og samtidig får mulighed for at anvende det, de øver, i deres egne

samtaler, f.eks. i læringssituationen, er øvelsen både af verbalendelser og af såkaldte chunks (færdige, uanalyserede fraser, som kan opbrydes og analyseres senere) samt sprogfunktioner på målsproget en for- udsætning for, at de kan få et brugssprog. At skifte kode er en lang og møjsommeligt proces, hvor, som det allerede er påpeget, alle aspekter af den sproglige kompetence må samvirke. For undervisningen inde- bærer det, at arbejdet med læsning, lytning, ordind- læring, grammatik, skrivning og tale må sættes i et holistisk perspektiv, ud fra hvilket eleven hele tiden bør spørge sig selv: Hvordan kan jeg anvende dette? Hvad skal jeg have de her ord til? Er denne her ven- ding god at kunne? Hvilken nytte kan jeg have af at lære, hvilke præpositioner der styrer akkusativ eller dativ? Etc.

AT ØVE MED HENBLIK PÅ MUNDTLIG KOMMUNIKATION

Med det holistiske perspektiv og elevernes bevid- ste delagtighed i processen for øje skal vi nu gå over til at undersøge nogle almindelige typer taleøvelser for at se, på hvilken måde de kan bidrage til at udvikle mundtlig sprogfærdighed. At det imid- lertid ikke er så let, som det lyder, hverken at beholde det holistiske perspektiv eller at overlade kontrollen til eleverne, fremgår af følgende transskriptionsuddrag fra Lynch (1996). De to elever M og V har arbejdet i par med at læse to annoncetekster for at finde kriteri- er, ved hjælp af hvilke produkterne i annoncerne kan sammenlignes. M og V har sammenlignet bilannoncer

og skal nu redegøre for deres arbejde over for klassen.
(Niveau: Engelsk på mellemniveau "low intermediate")

(T = læreren, Ss = andre elever)

M: *Number one we talk about what kind of car ...*

V: *Saloon ... sport ...*

M: *Yeah fastback ... we also talk about "displacement" ...
(looking at other students) do you know "displacement"?*

T: *I don't know.*

Ss: (laugh)

T: *I wouldn't worry too much about that ... M is an expert
(writes on board) an "expert" ... he knows a lot about
cars ... he knows a lot about the detail about it yes (to J)
you are an economist I think?*

J: *Yes.*

T: *Yes (to class) he's an expert in economics ... or going
to be ... and an expert lawyer here and ... an expert syllabus
designer there ... yeah, experts in your own fields ... I
am (writes on the board) non-expert in a number of
things. O.K., right ... so don't worry about "displacement".*

M: *O.K.*

T: *Carry on.*

Eleverne har som sagt arbejdet i par med forskellige annoncer. Ingen ved, hvilke annoncer de andre har arbejdet med, eller hvilken analyse de er kommet frem til. Det er således en øvelse med et indbygget informationshul (se også nedenfor og kapitel 8).

Eleven M anvender ordet *displacement* og indser, at de øvrige måske ikke kender det – ikke engang læreren. Det skulle være et godt udgangspunkt for, hvad der i engelsksproget litteratur kaldes "negotiation of meaning", d.v.s. når de talende må udrede eller forhandle

om, hvad de egentlig mener. Men hvad gør læreren? Hvilken grund kan der findes til lærerens handling? Hvad havde læreren kunnet gøre i stedet for?

Iflg. Lynch kolliderer lærerens intentioner med øvelsen her med hendes behov for kontrol. Hun fratrækker således M ansvaret for at forklare ordet *displacement* og overtager selv samtalen med en udlægning af ordet *expert*, hvorved en vigtig lejlighed til elevstyret kommunikation går tabt.

Forhandlingsøvelser

Denne type øvelse går ud på, at eleverne sammen skal finde en løsning på et givet problem. Et sådant problem kan f.eks. bestå i, at kohærens i en tekst eller en billedstribe er brudt op (se også kapitel 9), og at eleverne sammen skal genoprette den. Her følger yderligere et uddrag fra Lynch (1996). Eleverne arbejder med en tekst i sønderklippet stand, hvor hver elev får en sætning at memorere. Derefter skal de ved fælles anstrengelser sætte teksten sammen igen. Ingen må skrive noget. Den oprindelige tekst følger her:

The QE2 is the largest passenger ship in the world. She can carry about 2,000 people. They all have beautiful cabins to sleep in. The biggest is about ten metres by eight. It costs four times more than the smallest. There are many games and sports to play during the day. There are also dances and discos in the evening. It must be very nice to travel on her.

Og her er transskriptionsuddraget fra "forhandlings" første stadium. Eleverne kommer fra forskellige lande, H fra Spanien, A og E fra Japan og J fra Færøerne.

- E: *Yes, the Queen ... Queen Elizabeth*
 H: *Queen Elizabeth*
 E: *is the largest passenger ... largest passenger*
 J: *the Queen is the largest passenger?*
 H: *passenger?*
 E: *the Queen Elizabeth second*
 A: *hm?*
 E: *Sorry, I mistook ... Queen Elizabeth the second*
 A: *hmhm*
 H: *It's the second?*
 E: *is the largest passenger*
 H: *in the?*
 E: *in the world*
 A: *yeah in the*
 H: *in the*
 J: *in the boat?*
 E: *in the world*
 H: *in the bar?*
 E: *world*
 H: *in the?*
 E: *world*
 J: *in the w-o-r-l-d (stretching the vowel)*
 E: *in the world, yes*
 H: *oh w-o-r-l-d*
 (Laughter)

Lynch mener, at selv en så enkelt opgave som mundtligt at memorere en kort sætning giver mange lejligheder til "forhandling" og selvkorrektioner. E (fra Japan) havde det desuden vanskeligt med udtalen af ordet *world*, men syntes ikke at tage det ilde op, at de andre tvivlede på hans udtale. Tværtimod. Latteren i slutningen af sekvensen tyder på en afspændt atmosfære i gruppen.

I sammenhæng med behandlingen af lytteforståelsen (kapitel 6) bliv der givet eksempler på en typisk forhandlingsøvelse kaldet "dictogloss", hvor eleverne ved hjælp af de ord, de havde opfattet fra en oplæsning, i grupper skulle rekonstruere den tekst, de havde hørt. Hver elev skulle tage med sig de ord, hun selv havde opfattet, og disse ord skulle derefter under forhandling flyttes sammen med ord, som de øvrige gruppemedlemmer havde opfattet. Også opgaven med fiskeren, geden, ulven og kålhovedet i kapitel 8 er en slags forhandlingsøvelse, eftersom den indeholder det konteksthul, som er nødvendigt for, at eleverne sammen kan konstruere en sammenhæng, en kontekst, der ikke er i selve opgaven fra begyndelsen.

Der er mange fordele ved forhandlingsøvelser. De udgør ægte samtaler, hvor eleverne kan være sig selv, men også skal lytte til hinanden og tilpasse sig til hinanden. Dermed kommer de en naturlig problemløssituation nær. Forhandlingsøvelserne kræver også høj sproglig aktivitet af eleverne, samtidig med at øvelserne er individualiserede. Eksemplet fra Lynch viser begyndere. Som kontrast følger her et uddrag fra den tyske del af STRIMS-projektet, hvor eleverne Karl og Peter skal komme frem til, om moralen i en science fiction novelle, de nyligt har læst, efter deres opfattelse er rigtig. Karl og Peter tilhørte ikke den faste kreds af STRIMS-elever, men udgjorde en del af en randgruppe. Da indspilningen blev foretaget i 1993 gik de på 2. år i tysk på B-niveau på naturvidenskabelig linje. De er begge sprogligt meget avancerede.

- K: *Du hast gesagt, das Moral ist, man muß vielleicht etwas Schönes ... auf ... Was heißt das? ... auf...*
 P: *Opfern kann man doch sagen*

K: *ja, um das kleine Schönheit das man hat zu behalten. Das ist vielleicht, das ist wahr, aber es ist sehr schwer das zu machen. Nicht?*

P: *Ja, ja, das stimmt.*

K: *Ja, also, sollen wir auch den Kaiser diskutieren?*

P: *Ja, auch das. Ich erinnere mich auch, daß der Kaiser gesagt hat, daß ... ja, ungefähr so ... „Was ist das Leben des ... äh ...*

K: *einzelnen Mann ...“*

P: *Ja, wenn man das Leben von Millionen anderen*

K: *Ja, er mußte die anderen schützen, gegen diese Flugmaschine.*

P: *Ja, aber das ist aber auch sehr viel für eine solche Person zu bestimmen. Das kann man auch diskutieren, ob das richtig ist.*

K: *Ja*

P: *also ob man so machen kann, oder eigentlich nicht.*

Hvis man gransker denne samtale kritisk, lægger man mærke til, at Karl og Peter markerer deres replikovergange på en ganske ensidig måde. Det er i det store og hele kun "ja" og "ja, aber", der gælder. Hvis de havde fået mulighed for at lytte målrettet til deres egen samtale, havde de måske selv lagt mærke til dette og bestemt sig for at forsøge at variere det følgende. I øvrigt frembyder selv dette korte uddrag ganske varierede sprogfunktioner. De talende henviser til hinanden, stiller spørgsmål, kommer med forslag, tvivler og udtrykker enighed med hinanden. Kort sagt, de fører en rigtig samtale rettet mod det problem, der skal løses i fællesskab.

Karl og Peter er sprogligt jævnbyrdige. Når det gælder spørgsmålet om, hvordan elever skal grupperes

f.eks. i en forhandlingsøvelse, har det imidlertid vist sig (Varonis & Gass 1985, Cohen 1994), at jo større forskellen er sprogfærdighedsmæssigt mellem eleverne i gruppen, desto større synes behovet for forhandling at være. Iflg. Porter (1986) og Cohen (1994) indebærer den heterogene gruppe en fordel for alle parter. Den sprogligt mere avancerede elev kan øve sig på at forklare og udtrykke sig på en enkel måde, medens den ikke lige så avancerede elev får mulighed for at stille spørgsmål og udvikle sit sprog. Også ulighed i sproglig baggrund kan bidrage til dynamikken i samtalen. I flerkulturelle klasser er det derfor en fordel at sætte elever med forskellige modersmål sammen (se også kapitel 5).

Opgave 1:

1. Konstruer en forhandlingsøvelse til dine elever. Del dem ind i grupper, og lad en af grupperne indspille på bånd. Hvis eleverne ikke er vant til at blive indspillet, skal de først trænes. (Der findes nu et stort udbud i stabelbare, billige små båndoptagere med indbygget mikrofon, som tydeligt kan opfange tre til fire stemmer). Eleverne skal lære at håndtere båndoptageren og at tale ubesværet på trods af, at båndoptageren kører. Men dette plejer ikke at være noget problem. Eleverne indser hurtigt de store fordele ved at indtale deres samtaler på bånd.
 - De føler sig mindre besværede, hvis de må tale med hinanden i små grupper uden, at læreren eller hele det øvrige sproghold lytter samtidig.
 - De bliver vant til at høre deres egen stemme og lærer at bedømme deres eget talte sprog.

- Hvis de har deres egne kassetter, som anvendes fra gang til gang, har de desuden mulighed for at følge deres egen sproglige udvikling over tid.
 - De ved, at de med deres båndindspilninger skaber gode muligheder for læreren for at foretage en rigtig bedømmelse af deres mundtlige sprogfærdighed. (Se kapitel 11).
2. Gennemfør forhandlingsøvelsen og lyt til båndet. Udskriv eventuelt et kortere afsnit, som du synes lyder særlig interessant. Hvad opdager du? Hvad opdager eleverne selv, når de lytter til deres egen indspilning? Hvordan bedømmer de deres egen arbejdsindsats? Hvordan integrerer du resultatet i din øvrige undervisning? Hvordan går du videre? Hvordan vil eleverne gå videre?

Øvelser med informationshul

Denne type øvelse indebærer, at taler A har adgang til en type information, som taler B mangler, men behøver for at gennemføre en særlig opgave. Øvelsen er afsluttet, når B med A's hjælp har gennemført opgaven. Øvelser med informationshul kan naturligvis variere i sværhedsgrad og dermed tilpasses til elevernes færdighedsniveau.

I følgende liste er øvelserne sværhedsgraderede, idet de på et mere enkelt niveau behandler statisk information, medens de mere avancerede øvelser behandler dynamisk eller abstrakt information (efter Nunan 1995).

1. A og B har hver sit fotografi eller hver sit billede. Billederne er næsten identiske. Opgaven er at

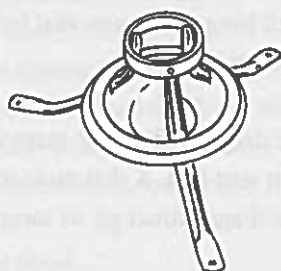
finde ud af, på hvilken måde billederne adskiller sig fra hinanden. A og B må naturligvis ikke vise deres billeder til hinanden, men skal beskrive dem, så den anden forstår.

2. A har et tegnet diagram. B har et tomt ark papir og en rød og en sort pen. A skal nu instruere B i at rekonstruere diagrammet på sit tomme ark.
3. A har en samling billeder, som tilsammen gør rede for en bilulykke. B har en tegning af den vej, hvor ulykken indtraf, og skal nu med A's hjælp tegne de forskellige trin, som førte til ulykken.
4. A og B ser et kort afsnit på video, hvor en lærer udtaler sig for korporlig revselse i skolen som en hjælp til både lærerne og eleverne til at holde orden og til eleverne til at lære. A og B skal nu sige, hvad de synes om videoprogrammet.

Elaine Tarone og George Yule (1989) viser, hvordan elever i et fremmedsprog tenderer mod at blive mere omstændelige i deres beskrivelser end de indfødte talende i samme situation.

Opgaven nedenfor (fra Tarone og Yule) er, at A og B skal beskrive, hvordan en juletræsfod skal sættes sammen. A har adgang til en videofilm, som viser hvert trin i arbejdet. B har kun en serie billeder. Hvad vi ser her, er imidlertid ikke, hvordan opgaven udføres, men hvordan juletræsfodens forskellige dele benævnes og beskrives af indfødte og ikke-indfødte talende.

Figure 3.3 "The three legs"



Native speaker

- 1 three metal pieces about this long ... about this wide (gesturing with hands)
- 2 three sticks or bars that are metal that are curved
- 3 the three legs
- 4 three legs
- 5 three metal pieces which become the legs

Non-native speaker

- 6 three same pieces are the [hit] or you can say the feet
- 7 (mumble) has a legs (mumble)
- 8 three large objects () to sustain the round object
- 9 three long things () they have a special they have a special shape
- 10 one part of this object () are going to use like legs
- 11 three things three metallic like a lings (?)
- 12 (no response)
- 13 three legs

- 14 three legs
- 15 three pieces of flat and just curved ... plates ... three I think it is made of metal
- 16 a three leg
- 17 three legs ... like round leg ... three round legs
- 18 three legs [legtz] ... like round leg ... three round legs
- 19 a half inch side and then six inch long shape or strips I think made out of [stirz] ... a three strips
- 20 three long things () from metal about ten centimeter each
- 21 some kind of metal ... a metal piece which was long and thin

Hvilke konklusioner kan man drage af dette? Tarone og Yule mener, at både de indfødte og de ikke-indfødte viser prøver på strategisk kompetence, som ikke har med sproglig korrekthed at gøre, men med evnen til at identificere objekter på en så effektiv måde, at den lyttende forstår, hvilken genstand der sigtes til. Medens de indfødte og de ikke-indfødte talende således opviser ligheder i strategisk anvendelse (hvilket tyder på, at strategisk kompetence ikke er sprogbundet, men universel, Tornbergs bemærkning) adskiller de sig i sprogbrug. De ikke-indfødte talende er mere omstændelige, måske for at forsikre sig om, at budskabet når frem, medens de indfødte talende synes at vide, hvad der skal være med, og hvad der kan udelades. Tarone og Yule mener, at den overbejldning af informationer, som de ikke-indfødte talende foretager, kan tyde på manglende selvtillid, når det gælder deres egen kommunikative formåen.

Med andre ord, jo mindre tillid man har til sine egne evner til at gøre sig forståelig, desto flere ord anvender man.

Et interessant studie af Lynch (1986) viser, at lærere udtrykker sig på forskellig måde, når de taler med indfødte, og når de taler med sprog elever på forskelligt kompetenceniveau. Det kan tyde på, at også lærere tror, at jo lavere sproglig kompetence den lyttende (eleven) har, desto flere ord behøves der. Dette skal vi gå nærmere ind på i slutningen af dette kapitel.

Opgave 2:

1. Konstruer en øvelse med informationshul til dine elever, eller giv dem principperne og lad dem konstruere deres øvelse selv.
2. Lad nogle elever indspille på bånd. Lad dem lytte til deres sprog på båndet og diskutere, hvordan det lykkedes for dem at udføre opgaven.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvis du sammenligner en forhandlingsøvelse med en øvelse med informationshul, hvilken øvelsestype foretrækker du så? Hvorfor? Hvilken øvelsestype foretrækker eleverne? Hvorfor?

Hvilke muligheder ser du for at integrere de to øvelsestyper i undervisningen, så de ophører med at være øvelser og i stedet indgår som en naturlig del af arbejdet i klasseværelset? Kan du integrere dem i ordindlæringen? I de grammatiske øvelser af proces- og færdighedstypen, i skrivning, læsning eller lytning eller i arbejdsamtalen omkring selve læringen?

Rollespil

I et rollespil hensættes eleverne i en bestemt situation og tildeles roller, de skal agere ud fra. Situationen som sådan og rollen udgør rammen. Inden for denne ramme står det imidlertid eleverne frit at improvisere og anvende sproget efter bedste evne. Her følger et eksempel på et sådant rollespil fra Harling, B. & Uriz, F. J. (1997) *Puerta abierta*, Övningsbok A, Stockholm. Almqvist & Wiksell.

¡A COMUNICAR!

¿Qué dices?

Hvad siger du? Arbejd i grupper på fire. Find på egne replikker på spansk, bestem, hvem der skal sige hvad, og opfør følgende scene.

To af jer er svenske piger og har jeres egne navne; de to andre er de spanske drenge Santiago og Manuel. I befinder jer på en fortovsrestaurant i Barcelona.

Opgaver til drengene

I kommer hen til pigerne, som sidder på fortovsrestauranten. I begynder med at spørge pigerne, om de taler spansk. Spørg senere, om de også taler catalansk. Find endvidere ud af, hvad de hedder, hvor de kommer fra, og hvor det ligger. Spørg, hvad de laver (*¿Qué hacéis ...?*) i Barcelona, og hvor de bor. Foreslå, at I skal gå ud sammen i aften.

Opgaver til pigerne

I er jer selv og svarer på drengenes spørgsmål om jeres navne, hvor I bor, o.s.v. Spørg derefter drengene om de samme ting. I Barcelona studerer I spansk på et som-

merkursus på universitetet (en la universidad), I taler ikke catalansk. I bor tæt ved universitetet på Carrer de Valencia. Bestem selv, om I vil gå ud med drengene i aften eller ikke. Hvis I vil det, kan I sige *Con mucho gusto* (gerne), hvis I ikke vil, skal I selv finde på en undskyldning.

Det følgende spil har en indbygget konflikt. Det kan anvendes på alle sprog og beskrives derfor her på dansk.

Rollekort A.

A: Du planlægger at holde en fest. Til denne fest vil du gerne indbyde B, dels fordi han/hun er en god ven, del fordi B har en masse CD'er, som vil passe godt til dit party. Der er imidlertid et problem: B har en pige/fyr, som du absolut ikke vil have med. Ved din sidste fest blev hun/han beruset og ødelagde ikke bare stemningen, men også en hel del møbler. Ring B op og indbyd ham/hende til festen.

Rollekort B

B: Du er gode venner med A. Du omgås imidlertid helst din pige/fyr. I mødes næsten hver aften. Din pige/fyr kender også A. Bl.a. var I der sammen til en fest, hvor din pige/fyr gjorde sig bemærket ved at drikke for meget. Det, der desuden skete ved det party, var, at alle de CD'er, du havde taget med, blev ridsede eller forsvandt på en eller anden måde. Nu ringer B til dig og indbyder dig til fest igen.

En måde at gøre situationsbetingede og ofte ganske intetsigende lærebogsdialoger som at bestille mad på

en restaurant mere levende er at føje "the setting" til opgaven, d.v.s. opgaver om, hvem der siger hvad til hvem i hvilken situation og hvorfor. Man kan så uddele rollekort med en bestemt instruktion til hver restaurationsgæst, f.eks.

- du spiser kun ost
- du har meget få penge
- du har let ved at "tage over" og bestemme for alle de andre
- du er militant veganer.

Også inspektøren og tjeneren får et rollekort, f.eks.

- Din restaurant er ved at gå konkurs. Det er derfor vigtigt, at gæsterne spiser så meget som muligt.
- Du afskyr dit job, alle dumme restaurationsgæster, al den klirren og alt virvaret i køkkenet etc. Helst ville du læse filosofi på universitetet.
- Du er nyligt blevet gift og er meget lykkelig.
- Visse retter på menukortet er der ikke mere af (bestem i forvejen hvilke).

Til spillet hører også autentiske menukort, som eleverne har lært at læse, flere "restaurationsborde" i klasseværelset, flere grupper af gæster og til hver gruppe en tjener. Når spillet siden er i gang, kommer rollekortene til at påvirke de deltagendes ageren, så samtalen kommer til at handle om meget mere end selve madbestillingen. For at rollespil skal fungere, kræves der en hel del forberedelse, både indholdsmæssigt og sprogligt. Man skal have tid til at gå ind i rollen, så man ikke er afhængig af spilleanvisningerne, medens man spiller, og man skal forsøge at tænke sig ind i de sproglige behov, som kan dukke op. Før et rollespil bør eleverne derfor have så meget tid, de

behøver for at kunne sætte sig ind i opgaven. Spillet sker derefter kun i de små grupper, som er involveret. Rollespil er en slags happening og egner sig ikke til at blive opført for hele klassen endnu en gang.

Man kan også tænke sig dramatiseringer af tekster eller friere rollespil, hvor det eneste, som angives, er den problematiske situation. Et sådant spil passer formentlig bedst til engelsk på højere niveauer og til voksne elever. (Nedenstående eksempel frit efter Häussermann & Piepho (1996) *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München. Iudicium).

1. Daddy comes home without the car. What has happened?
2. Midnight: The guests don't want to leave the party. The host and hostess try varied tricks to get rid of them.
3. Friends advise a friend to give up school.
4. Employee asks for payment in advance.
5. Bitten by a dog. The dog's owner defends his/her dog.

Opgave 3:

Arranger et rollespil for dine elever. Giv eleverne god tid til forberedelsen. Gennemfør rollespillet.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvordan påvirker rollerne elevernes adfærd? Bliver de mere frimodige eller mere hæmmede?

Hvilke forklaringer kan du tænke dig på dette?

Hvad mener eleverne om at spille rollespil? Hvad mener de, at de lærer af det? Hvordan bedømmer eleverne deres egen arbejdsindsats? Passer rollespil til alle elever?

Narrativ kompetence

Til mundtlig sprogfærdighed hører også, at man kan tale sammenhængende om et indhold, ikke kun på sit modersmål, men også på fremmedsproget. Man må kunne opbygge sin fremstilling eller fortælling, så den kan følges, d.v.s. fortællingen skal have både kohærens og kohæsi (se også kapitel 9). Det indebærer, at fortællingen kræver megen forberedelse af eleven, ikke bare hvad angår struktureringen af både indhold og sprog, men også når det gælder at sætte sig ind i den lyttendes situation. Har den lyttende nogen interesse i det, jeg fortæller? Har hun forkundskaber? Forstår hun de ord og udtryk, jeg anvender? Skal jeg forklare dem? Elever, som er uvante med at fortælle, skriver ofte først deres tekst ned og læser den siden op. Derved forfejler de imidlertid en vigtig dimension af fortællingen. At læse en skrevet tekst op og at fremføre en fortælling mundtligt er ikke samme sag. Skriftsprog og talesprog adskiller sig på væsentlige punkter.

Der findes imidlertid elever, som ikke kan fortælle på deres modersmål. Disse elever vil heller ikke kunne fortælle noget på fremmedsproget. Ligesom samtalekompetencen formodentlig er sprogligt ubundet, er evnen til at strukturere og skabe en sammenhæng i en fortælling eller i en information universel. Man lærer således ikke at samtale eller at fortælle ved at læse fremmedsprog. Det, man lærer, er – med forbehold over for visse kulturbundne forskelle – at overføre

denne kompetence fra modersmålet til et nyt sprog – at skifte kode.

Opgave 4:

Udvælg en kort tekst, som er værd at genfortælle. Del eleverne ind i to grupper, så den ene gruppe lærer at læse teksten på kunstfærdig måde, og den anden gruppe indretter sig på at genfortælle med egne ord. Genfortællingen skal indøves mundtligt.

Lad nogle elever indspille på bånd, hvor én læser og én genfortæller. Lad eleverne foretage en analyse af forskellen mellem skriftsprog og talt sprog fra nogle af indspilningerne.

Hvad kommer de frem til? Hvilke konklusioner drager de med henblik på deres fremtidige fortællen?

Opgave 5:

1. Udvælg et antal tekster, så eleverne har forskellige tekster at arbejde med. Opgaven til hver elev er at genfortælle sin tekst til en, der ikke kender den. Eleverne bør træne deres genfortælling mundtligt og samtidig tage stilling til den lyttendes forkundskaber om emnet, interesse for emnet og ordforråd. De skal også træne pauser i deres fortælling, hvor de direkte henvender sig til den lyttende for at få feedback.
2. Indspil fortællingerne på bånd. Lad eleverne lytte til deres eget sprog. Vil de forbedre noget? Lad dem forbedre og derefter bytte samtalepartner og fortælle deres historie endnu en gang.

3. Du har nu et meget godt grundlag for en del af din bedømmelse af elevernes mundtlige sprogfærdighed (se kapitel 11).

I en lærebog i fransk for begyndere i grundskolen, Brandelius, M, Sundell, I (1997) *Formidable 1, Bilderbok*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, trænes eleverne i hele det første år næsten kun mundtligt. De møder kun teksterne på bånd og via billeder og lærer at tale og fortælle om teksterne uden derved at behøve at læse eller skrive noget. Ved slutningen af det første år er de i stand til dels at fortælle noget sammenhængende om alle de områder, som berører deres liv, dels at interviewe en anden om samme emne. Her er et eksempel fra et af bogens senere kapitler. Meningen er, at eleven skal kunne tale sammenhængende om alle de områder, der er indtegnet i tankekortene, og senere interviewe en anden elev.



Mundtlig fremstilling

At stå over for en forsamling og tale indebærer for mange mennesker en næsten uoverstigelig stresstilstand. For vordende lærere er emnet "mundtlig fremstilling" med forskellige benævnelser et særligt kursus i uddannelsen. Men selvom man som lærer lidt efter lidt vænner sig til at stå over for en klasse, kan man føle sig meget usikker, hvis man skal tale offentligt i anden sammenhæng.

Der findes mange faktorer, som afgør, om folk lytter til en, ikke bare, *hvad* man har at sige, men i lige så høj grad, *hvordan* man fremfører sit budskab, hvordan man agerer, når man står over for publikum. Nogle mennesker har her et medfødt talent, andre må lære sig det på en bevidst og ofte ganske møjsommelig måde. Det siges f.eks. om Winston Churchill, at han i begyndelsen var meget dårlig til mundtlig fremstilling. Han blokerede ofte og tabte let tråden. Men han lærte sig kunsten og bruges nu som et eksempel på en fremragende taler.

Alligevel lader vi ofte vores elever mundtligt gøre rede for deres gruppearbejder eller andre arbejder over for klassen uden at give dem nogen hjælp. De står der fremme med et utydeligt skrevet papir i deres dirrende hænder og læser op fra en tekst, som de tidligere ikke har læst højt, hvilket fører til, at de kludrer med ord og udtale. Samtidig sidder resten af klassen og lytter adspredt. Nogle taler eller hvisker til hinanden imens. Andre ser uinteresserede ud eller gaber. Der forekommer sjældent nogen form for øjenkontakt mellem den stakkels elev, som står der fremme, og publikum, og når det hele er ovre, klapper alle automatisk, og læreren takker for en interessant fremstilling for ikke at såre eleven.

Spørgsmålet er, hvordan vi kan hjælpe vores elever med at gøre deres mundtlige fremstilling bedre, i særdeleshed fordi evnen til at tale sammenhængende er en kompetence for livet. Det er først og fremmest i sammenhængende tale, et menneske kan gøre sin stemme hørt, hvad enten hun vil forklare et standpunkt, argumentere for eller imod noget eller i det hele taget tale sin sag.

Ericsson (1996) mener, at et vigtigt skridt på vejen mod en vellykket mundtlig fremstilling ville være først at lade eleverne øve sig i små grupper. Disse smågrupper kan så give en ærlig feedback på indhold og fremstilling, og eleven bliver vant til at møde både positiv og negativ kritik, hvilket vil lette hendes fremtidige fremstillinger.

Nøjagtig som det er tilfældet ved fortælling, burde eleven også ved mundtlig fremstilling allerede fra begyndelsen vænne sig til at forberede sig mundtligt, f.eks. ved hjælp af støtteord eller tankekort og ved helt enkelt at terpe, hvordan hun kan formulere sig uden at hente hjælp i et skrevet manuskript.

Når timen er kommet, og eleven står over for klassen, kan hun opleve det som afstressende at have et godt overhead-materiale, som afleder publikums opmærksomhed fra hendes person. Duplikater med vanskelige ord eller arbejdsblade med spørgsmål til fremstillingen kan tjene samme formål og kan desuden føre til, at den talende får publikum med sig.

Sidst men ikke mindst bør man diskutere med eleverne, hvad det faktisk indebærer at stå over for en klasse og tale på et fremmedsprog. Eftersom alle formentlig oplever det som vanskeligt og anstrengende, må man kunne komme overens om, at publikum giver taleren al mulig støtte. Det indebærer naturligvis

udelt opmærksomhed, venlige blikke, opmuntrende nik og om muligt – spørgsmål.

Der findes imidlertid elever, for hvem det at træde frem foran klassen er så skræmmende, at de ikke klarer det. Disse elever skal have lov til at slippe for at blive udsat for et sådant pres. For dem er det formodentlig bedre at kunne øve sig i en lille gruppe, hvor de føler sig trygge, indtil de selv tager skridtet til at træde frem foran flere.

Opgave 6:

Forbered, og gennemfør mundtlige fremstillinger med dine elever. Lad dem selv vælge, hvad de vil tale om (noget, som de vil demonstrere, tale for, argumentere imod etc.). Gennemfør den mundtlige fremstilling først i smågrupper, hvor eleverne kan få en første, nødvendig feedback på deres foredrag. Med denne generalprøve som udgangspunkt har de formodentlig bedre forudsætninger for at træde frem foran hele klassen.

Noget at reflektere over bagefter:

Evaluer hele arbejdsprocessen og resultaterne med eleverne. Hvordan bedømmer eleverne deres egen arbejdsindsats? Hvad var godt? Hvad kan forbedres yderligere? Hvad gav arbejdet i det hele taget? Tager man den mundtlige fremlæggelse mere alvorligt, hvis man kan forberede sig på rette måde, og publikum stiller krav til en? Opvejer resultaterne det store slid?

Kommunikationsstrategier

Kapitel 4 behandler kommunikationsstrategierne fra et generelt, teoretisk udgangspunkt. Her skal vi gå ind

på de mere praktiske aspekter af kommunikationsstrategierne, idet det er umagen værd at gøre eleverne opmærksomme på, at de også kan anvendes i fremmedsprog. Når vi taler på vores modersmål, anvender vi nemlig også kommunikationsstrategier (Færch & Kasper 1983), selvom det ikke sker i samme udstrækning som på fremmedsproget, og strategierne delvis kan være af en anden slags. Lad os kigge nærmere på endnu et lille samtaleuddrag fra den tyske del af STRIMS-projektet, hvor Anna og Erica på tredje år med tysk som andet fremmedsprog taler om mobning. Samtalen er uforberedt:

A: *Wir sitzen hier nocheinmal mit einem Papier mit Diskussionspunkte.*

E: *Und diesmal ist es über Mobbing ... ein sehr ...*

A: *schwere Problem*

E: *Problem ja. Ja, Anna, was denkst du?*

A: *Ich denke Mobbing ... an tragische, wie sagt man, tragische ... barn ...*

E: *Kinderzeit*

A: *Nein, ich meine tragische ... oplevelser i barndommen ...*

E: *Äh ...*

A: *In die Schulzeit, als man in die Schule geht und wenn man neue Freunde lern ...*

E: *kennen*

A: *kennenlernen, ja, soll*

E: *oder will vielleicht*

A: *Ja! Und du, Erica?*

E: *Es ist so schwer ...*

A: *es ist schwer ja ...*

E: *Ich finde Mobbing, das ist für mich wenn man ist ... ausstotten ...*

A: *Ja, genau!*

E: *Wenn man nicht mit andere Leuten zusammenhören und wenn die anderen Leute diese Person ... äh ... die anderen Personen ... äh ... sind nicht so gut ... äh ... zu diesem Person ...*

A: *Sie haben nicht einen guten Verhältnig zu einander?*

E: *Ja, so ist es vielleicht.*

A: *Mmm*

E: *Wenn man nicht mit einem Menschen reden. Alle anderen ist zusammen und man redet nicht mit diesem Menschen.*

Hvis vi i dette uddrag ser bort fra sprogfejl og mangler i ordforrådet og i stedet koncentrerer os om elevernes strategianvendelse ud fra Pit Corders inddeling i begrænsende og udvidende strategier (se kapitel 4), så kan vi finde følgende eksempler på udvidende strategier:

- **PARAFRASE** (oplevelser i barndommen ... *in die Schulzeit, als man in die Schule geht und ...*)
(*ausstotten* (udstødt) ... *wenn man nicht mit andere Leute zusammenhören ...*)
(*Sie haben nicht einen guten Verhältnis zu einander?*)
- **APPEL** (wie sagt man, tragische ... barn ..).
- **RETTELSER** (kennenlernen, ja, soll – oder will vielleicht?)

Eksempler på begrænsende strategier findes også:

- **SPROGSKIFTE** (*tragische ... barn ..*).
(*ich meine tragische ... oplevelser i barndommen*)
- **FORVANDLING** (*ausstotten* – Udstødt)

Hvilke konklusioner kan man drage for undervisningen ud fra det lille transskriptionsuddrag? Anna og Erica er et eksempel på et veludviklet samarbejde. De lytter til hinanden, bekræfter hinanden og forsøger at hjælpe hinanden. Man kan sige, at de har en god samtalekompetence, som de forstår at realisere også på fremmedsproget. Når det så at sige stopper, forsøger de at klare sig på en anden måde f.eks. ved parafrase eller ved at bede om hjælp eller ved at hjælpe hinanden. Denne evne kan eleverne absolut træne ved at lære, hvordan man bekræfter, beder om hjælp, spørger og modificerer på fremmedsproget, og ved at vænne sig til at parafrasere ord og udtryk. Rubin & Thompson (1994) giver sprogeleven følgende råd:

- Undgå den onde cirkel, der indebærer, at du ikke tør sige noget, fordi du ikke er sikker på, at du siger det rigtigt.
- Vend dig mod samtalepartneren, hvis du kører fast. Du er jo ikke alene.
- Undse dig ikke for at bede om hjælp.
- Anvend alle dine ressourcer for at få dit budskab frem.
- Anvend parafraser.
- Anvend synonymmer.
- Anvend din viden fra andre sprog. Leg med internationale ord. Gæt.
- Anvend kropssprog.
- Anvend tænkepauser, gerne udfyldt med fraser som *now, let's see* og *you know* etc.
- Signaler til samtalepartneren med fraser som *Just a minute* eller *I'm trying to think*, at du tænker.
- Vind tid til at planlægge det, du vil sige, ved at

anvende vendinger som *This is a very interesting question* eller *it's a difficult question* etc.

- Lær nogle vendinger for, hvordan man begynder eller slutter en samtale.
- Lær dig nogle vendinger for, hvordan man signalerer, at man er med, som *Wow, Good, My goodness, really, how strange* etc.
- Lær dig vendinger for at holde med og sige imod.

Hvis eleverne får mulighed for at øve alt dette, samtidig med at de udvikler deres sproglige kompetence i et holistisk perspektiv, har de formodentlig gode muligheder for lidt efter lidt at bruge fremmedsproget som arbejdssprog.

INTERAKTION LÆRER – ELEV

Den største del af fremstillingen i dette kapitel har handlet om elevernes interaktion med hinanden. Hvilken rolle spiller læreren så i alt dette? I kapitel 4 blev der gjort rede for en del af den omfattende klasseværelsesforskning, som har koncentreret sig om, hvordan lærerens tale og måde at stille spørgsmål på påvirker i særdeleshed elevernes mundtlige aktivitet. Lærerens måde at tale med eleverne synes at påvirke det sprog, eleverne lærer at bruge. Det er imidlertid endnu ikke klarlagt, hvordan denne forbindelse nøjagtig ser ud (Ellis, 1994). Der findes også en række studier af, hvordan lærere tilpasser deres sprog til elevernes niveau. Således har f.eks. Chaudron (1988) vist, at lærere modificerer sproget på mange forskellige niveauer:

- Inden for ordforrådet. (Man anvender et almindeligt ordforråd, undgår idiomer og pronominer).
- Formelt. (Man anvender kortere ytringer, mindre komplekse ytringer og præsens-tempus).
- Udtale. (Man taler tydeligere og langsommere med flere pauser).
- Non-verbalt. (Man anvender mere gestik og mere mimik).

I et studie af Lynch (1986), som blev berørt tidligere i dette kapitel, ser man, at lærere tenderer mod at blive mere ordrige, jo lavere sproglig kompetence eleverne har. I en undersøgelse af 24 indfødte engelsklærere lod Lynch dem fortælle historier dels til andre indfødte talende, dels til elever på forskellige kompetence-niveauer. Det viser sig, at også disse lærere undgår idiomer og anvender et mere almindeligt ordforråd, hvilket fører til, at de, når de har til hensigt at forklare noget, også parafraserer og omskriver, når de fortæller til elever på lavere sprogstadier. Undertiden synes lærerne også at tro, at eleverne behøver forklaringer på, hvorfor en eller anden f.eks. kradser sig i hovedet:

- | | |
|------------------------|--|
| Læreren til indfødte : | <i>This was rather puzzling so he takes off his hat and scratches his head.</i> |
| Til avancerede elever: | <i>and he takes off his hat and scratches his head – in confusion.</i> |
| Til begyndere: | <i>the old man is very puzzled and worried about how to get his hats ... from the monkeys ... and he takes off his hat and scratches his head as people often do when they feel puzzled.</i> |

Lynch spørger sig selv, om denne omskrivning egentlig gør det lettere for eleverne at forstå, hvad der bliver sagt, eller om forståelsen derved faktisk vanskeliggøres. Iflg. en undersøgelse af Pica, Young og Doughty (1987) synes elever at forstå mere af lærerens sprog, hvis de får lov til at afbryde og stille spørgsmål, end hvis læreren forenkler sproget – hvilket skulle være yderligere et argument for en ligestillet interaktion mellem læreren og eleverne.

Rettelser og reparationer

Man mente i behaviorismens tid, at sprogfejl skulle undgås i størst mulig udstrækning, idet eleverne ellers også ville lære fejlen. Iflg. behaviorismens læringssyn var sprogfejlene et tegn på, at eleven *ikke* lærte. Med nutidens viden om læring som en kreativ proces bliver også synet på sprogfejl et andet. Mange fejl, som eleverne laver på vejen mod målsproget, ses som *udviklingsfejl*, d.v.s. som et tegn på, at læring foregår (se også kapitel 3 og 8). Hvis Malin på tre år siger "drikede" i stedet for "drak", fordi hun for nylig har lært, at det hedder "legede", er det næppe et tegn på, at Malin ikke har lært, men at hun ud fra det, hun allerede ved, opstiller en hypotese om noget, som hun endnu ikke ved. Mange fejl, som eleverne laver på fremmedsproget, har samme udgangspunkt.

Spørgsmålet er da, hvordan man skal rette eller give elever feedback. Allerbedst er det naturligvis, at de retter sig selv både i skrift (ved hjælp af gruppen) og i tale (ved at lytte til deres egen tale på båndoptageren). Men undertiden opstår der situationer i samtalen mellem læreren og eleverne, hvor læreren føler, at hun må gribe ind på en eller anden måde. Hun kan da gå frem på forskellige måder – hun kan rette eller

reparere. Lad os illustrere dette med et par fingerede eksempler:

- 1 E: ... und dann bekam er Fußballspieler
L: wurde er
E: äh, wurde
L: Gut!

Antag, at eleven vil fortælle noget om en, der blev fodboldspiller. Når læreren griber ind med sin retelse, afbrydes kommunikationen. Eleven gentager det korrekte *wurde*, men holder derefter op med at fortælle. Læreren på sin side vil give positiv feedback og siger "Gut", men mener, at det var godt, at eleven rettede sig selv. Indholdet, det som eleven ville fortælle, går tabt, og eleven får det signal, at det ikke er så vigtigt, hvad hun siger, bare det er sprogligt korrekt.

- 2 E: ... und dann bekam er Fußballspieler.
L: Moment! Das habe ich eben nicht verstanden.
Meinst du vielleicht, er wurde Fußballspieler?
E: Ja, ja! Er wurde Fußballspieler und dann ...
L: Aha?

I dette tilfælde signalerer læreren, at hun ikke forstår, hvad eleven siger. Kommunikationen er med andre ord uklar (hvilket den virkelig ville være med en indfødt talende indblandet). Læreren giver en mulig tolkning, som eleven hægter sig på uden at lade sig afbryde i fortællingen. Lærerens "Aha?" viser, at hun er med igen. Kommunikationen fortsætter.

Ovenstående to eksempler illustrerer forskellen mellem retelse og reparation. I begge dialogerne er det den for danske elever (med engelsk som første

fremmedsprog) typiske transferfejl "bekam", som forårsager problemet; men problemet opfattes på forskellige måder og behandles forskelligt. I det første tilfælde viser lærerens feedback, at hun hovedsagelig interesserer sig for, *hvordan* eleven bruger sproget. Eleven taler, og læreren bedømmer. I det andet tilfælde ligger lærerens interesse i det, som siges. Problemet er kommunikativt. Forstyrrelsen reparerer, hvorefter kommunikationen fortsætter. Læreren fungerer som samtalepartner.

I 1977 foretog Kvistgaard Jakobsen og Larsen en undersøgelse af, hvilken tolerance indfødte englændere havde over for danske elevers sprogfejl på engelsk. Det viste sig, at tolerancen over for fejl i ordforråd var meget lav, d.v.s. valget af det rigtige ord var vigtigt, medens tolerancen over for grammatiske fejl var relativt høj. Englændernes opfattelse blev bestemt af, om de forstod, hvad der blev kommunikeret eller ej. Måske er vi sproglærere alt for fikserede på sproglig

korrekthed også i situationer, hvor andre aspekter af sproget end det formelle burde prioriteres? I naturlige kommunikationssituationer vurderer vi næppe, hvad vores samtalepartner siger, med "Gut!". Det ville rent ud sagt kunne opfattes som fornærmeligt. En mere ligestillet måde at omgås elevernes sprogfejl på ville, som allerede nævnt, være, at eleven lærer at tage ansvar for sine fejl selv. Sproget, som eleven producerer, kan så ses som et arbejdsprodukt, som kan studeres fra mange forskellige udgangspunkter – indholdsmæssigt, effektivitetsmæssigt og korrekthedsmæssigt – og som kan forbedres på en bevidst måde, hvis der er fokus på produktet.

Hvis der er fokus på produktet, kan læreren og eleverne også komme overens om, at læreren retter. Men hvis det er processen, kommunikationen, det gælder, er det den, man skal indrette sig på. Og da er spørgsmålet både for eleven og for læreren: Forstår jeg det der?

11 Om prøver og bedømmelse

At konstruere og afholde prøver og derefter rette dem, give karakterer for dem, give dem tilbage og gennemgå dem hører til de mere tidskrævende indslag i lærerens hverdag. Man kan også spørge sig selv, hvad det nytter med alle de rettelser. Cohen (1987), som har undersøgt effekten af læreres rettelser af traditionelle stile, viser, at sådanne rettelser ofte ikke har den tilsigtede effekt. Dels forstår eleverne ikke altid, hvad læreren mener med sine markeringer, dels synes rettelserne ikke at påvirke elevernes sproglige udvikling. Desuden er det først og fremmest de succesrige elever, der beskæftiger sig med rettelserne som en slags bekræftelse på, at de har haft succes, medens de mindre succesrige skiller sig af med deres skrifter så hurtigt som muligt. Cohens studie viser også, at eleverne ved stilskrivning ofte mangler lærerens kommentarer til indholdet. De har måske lagt meget tankearbejde i, *hvad* de ville sige, medens læreren kun kommenterer, *hvordan* de siger det. Studiet tyder på, at både læreren og eleverne skulle kunne gøre meget mere og få meget mere ud af prøverne, end hvad der oftest synes at være tilfældet.

HVORFOR AFHOLDER MAN PRØVER?

En af de vigtigste funktioner ved de centrale prøver er, at de styrer undervisningen, medens de prøver, som læreren afholder, styrer elevernes læring. At lærerens prøver styrer læringen kan være både positivt og negativt. Det kan være positivt, hvis prøven konkretiserer undervisningsplanen, og hvis læreren og eleverne enes om en vis arbejdsperiode. Prøven skal så måle, om de fælles mål er blevet opnået i relation til undervisningsplanen og bedømmelseskriterierne. Det er negativt, hvis undervisning og prøver giver modsatte budskaber. Læreren fremholder måske, hvor vigtigt det er med mundtlig sprogfærdighed; men prøverne er alligevel skriftlige og rettede mod sprogets form. Som man øver, burde man også prøve. Risikoen er nemlig anderledes stor for, at eleverne, som jo er meget bevidste om karakterer, ikke lægger så stor vægt på visse dele af undervisningen, idet de har regnet ud, at det, som kommer til prøven, og som de får karakter for, alligevel først og fremmest er skriftlig sprogrigtighed.

En anden vigtig funktion ved prøver er naturligvis, at de bruges som grundlag for karaktergivning. De viser, hvad eleverne faktisk kan. De kan imidlertid også bruges som *diagnose* på visse aspekter hos enkelte elever eller hele undervisningsgruppens videnstilstand. Mange lærere anvender f.eks. fri skrivning eller

stile som information om, hvad deres elever på et bestemt tidspunkt gør forkert og således behøver at vide mere om. For disse lærere er det den frie produktion, som bl.a. kommer til at styre grammatikundervisningen, eftersom elevernes interlanguage viser, hvor de befinder sig i deres sproglige udvikling (se også kapitel 5, 8 og 9).

Prøver er også vigtige for eleverne selv, ikke mindst fordi vi vil, at de skal tage ansvar for deres arbejde. En interessant model for selvevaluering, som i den senere tid har fået stor opmærksomhed i særdeleshed internationalt, er *portfolio assessment*. Kohonen (1993) giver en god præsentation. *Portfolio assessment* indebærer, at eleverne opbevarer alle de skriftlige arbejder, de har præsteret (i alle fag), i en mappe i stedet for at smide dem bort. Eleverne gennemgår mappen nu og da og afleverer den til læreren til bedømmelse og karaktergivning. En fordel ved mappen er, at eleverne kan se deres fremskridt. Måske vælger de at plukke de første og mere uudviklede produkter ud af mappen lidt efter lidt for at opdatere den. Det er elevernes egen sag, hvordan de vil præsentere sig selv og deres arbejde, og hvordan mappen derfor kommer til at se ud.

Inden for Europarådets "Common European Framework of Reference" (se kapitel 4) er der en videreudvikling af portfolio-tanken i internationalt perspektiv, *European Language Portfolio* (1997). Portfolioen skal kunne anvendes, når man søger studieplads eller arbejde udenlands. Den er naturligvis også anvendelig, hvis eleven skifter skole eller lærer.

Prøver kan sluttelig også misbruges, hvis de f.eks. anvendes som straf. Læreren synes måske, at eleverne har været dovne og ikke læst lektierne, som de burde.

Det ligger så muligvis lige for hånden, at man giver en uforberedt lektieprøve som disciplineringsmiddel. En sådan foranstaltning modvirker imidlertid alt det, man ønsker sig af arbejdsklimaet i klasseværelset, d.v.s. bevidste elever, som har medindflydelse, og som tager ansvar for deres egen læring. En prøve som disciplineringsmiddel viser for det første entydigt, hvem der har magten, for det andet, at undervisningen og læringen er adskilte processer, d.v.s. at lærerens kultur er adskilt fra elevens kultur. Englund (1996) fremholder, at forskellige underliggende antagelser om undervisningens rolle i elevernes socialisationsproces fører til forskellige budskaber om meningen med undervisningen. Spørgsmålet er, hvilke forudsætninger der bedst kan udvikle autonome individer, som kan tage selvstændige beslutninger.

Dette skal imidlertid ikke opfattes, som om lektieprøver i sig selv skulle være af det onde. Mange elever vil have lektieprøver for at vise, at de har arbejdet. Læreren og eleverne kan også komme overens om, at lektieprøverne undertiden skal være uforberedte. Det uforberedte baseres så på en fælles beslutning, hvilket er en anden sag, end hvis læreren anvender prøven som straf.

Bortset fra disse mere generelle grunde til, at man afholder prøver, kan forskellige prøver også have forskellige funktioner. I et bestemt tilfælde vil læreren prøve, om eleverne har tilegnet sig et bestemt afsnit af undervisningen. Denne type prøve plejer at blive kaldt *achievement tests* og kan give både eleven og læreren en indikation på, om arbejdet har været effektivt og har givet resultater. I et andet tilfælde vil læreren måske prøve elevernes sprogfærdighed på en mere holistisk måde, f.eks. ved fri skrivning eller ved frie

mundtlige prøver. Det, som eleven da præsterer, er ikke afhængigt af det materiale, man har arbejdet med i timerne, men måler også en sprogfærdighed, som er uafhængig af, hvordan eleven er kommet frem til den. Denne type prøve plejer at blive kaldt *proficiency tests*.

Medens achievements tests måske snarere har en evalueringsfunktion end den at fungere som grundlag for karaktergivning, viser en proficiency test, hvilket sprogfærdighedsniveau eleven faktisk befinder sig på. De centrale prøver er af denne type. De skal gennemføres af alle elever uafhængig af bopæl, skole, undervisningsmidler og den undervisning, de har modtaget.

PRØVETRADITIONER

Når lærere udformer deres egne prøver, sker dette bevidst eller ubevidst på grundlag af forskellige erfaringer og videnstraditioner. Inden for prøvetraditionen findes der tre prøveteoretiske udgangspunkter, oprindeligt skitseret af Spolsky (1976) og behandlet senere af Torsten Lindblad. Den følgende fremstilling er baseret på Lindblad (1990). De tre prøveteoretiske udgangspunkter er:

- førvidenskabelige (40'erne – 50'erne)
- psykometrisk-strukturalistiske (60'erne – 70'erne)
- psykolingvistisk-sociolingvistiske (80'erne -).

I den førvidenskabelige periode blev sprogkundskaberne ofte prøvet ved oversættelsesprøve, stilskrivning og mundtlige eksaminer. Lindblad mener, at der fand-

tes en del positive indslag i disse typer prøver. De behandlede et sammenhængende sprog og krævede et aktivt ord- og strukturforråd. Det negative – eller førvidenskabelige – ved disse prøver var imidlertid, at de ofte var konstrueret, så de snarere skulle prøve visse vanskeligheder end sprogfærdigheden, og at man havde en ureflekteret indstilling til målesikkerheden (reliabiliteten) og til det, prøverne målte (validiteten).

Disse typer oversættelsesprøver og stile anvendes stadigvæk ved mange universiteter, hvor oversættelsesprøven for mange studerende bliver det nåleøje, de ikke kan komme igennem. Det betænkelige er imidlertid, at fejl i ord og udeladte ord kan trække mindre fra end en fejlagtig form. Den alvorlige indvending, man kan have mod dette, er, hvordan sprogfærdigheden i så fald defineres ved disse prøver, og hvad prøverne således måler.

De psykometrisk-strukturalistiske prøvetyper opstod på baggrund af flere faktorer. Dels var de en reaktion mod de prøvetyper, som er beskrevet ovenfor, dels var de et udtryk for det strukturalistiske, behavioristiske sprog- og læringssyn (se kapitel 3). Betegnende for disse prøver var en strengt videnskabelig måde at forholde sig på i forhold til testmetoderne, som skulle være objektive og statistisk tilfældelige.

Et typisk indslag i de psykometrisk-strukturalistiske prøvetyper var også, at de blev opbygget af *discrete-point-items*, hvor f.eks. lytteforståelse, læseforståelse og grammatik blev prøvet hver for sig, hvor svarene var enten rigtige eller forkerte, og hvor resultaterne fra de forskellige dele efterhånden blev lagt sammen til en helhed. Denne prøvetype egnede sig iflg. Lindblad til det relative karaktersystem, hvor alle ele-

ver til den centrale prøve skulle fordele sig efter en i forvejen bestemt såkaldt normalkurve med en vis procent elever inden for hvert karaktertrin. Lindblad fremholder imidlertid, at prøvetypen kun er objektiv, når det gælder selve rettelsen. Det, som skal indgå i prøven, så vel som, hvordan opgaverne ser ud, er alligevel et udtryk for subjektive bedømmelser f.eks. hos den enkelte lærer.

De psykometrisk-strukturalistiske prøver gennemgik i årenes løb en vis forandring i retning mod at teste ikke blot et enkelt *discrete item*, men også kommunikative funktioner. Eksemplet nedenfor er fra Lindblad (1990).

Det, vi ser, er et uddrag fra en standardprøve i tysk og fransk i 70'erne. Det er en multiple choice opgave og derfor objektivt målelig, men samtidig også konstrueret sådan, at den måler en del af elevens kommunikative formåen.

- A. Ja, mit Zucker.
- B. Ich gehe zu Fuß.
- C. Danke, gut.
- D. Mit dem Taxi.



- A. Quel temps fait'il?
- B. Qu'est-ce que je vous donne?
- C. Que regarde-t-il?
- D. Que faites-vous?



Den psykolingvistisk-sociolingvistiske testtradition indebærer, at man beskriver sprogfærdighed i termer, der dækker begreber og funktioner. Man vil prøve sprogets kommunikative aspekt (hvad man skal kunne gøre med sproget) i stedet for at prøve ét færdighedsaspekt ad gangen. De psykolingvistisk-sociolingvistiske prøver er således mere integrative i deres karakter, eftersom de måler sprogviden som helhed. Det, eleverne skal kunne, er f.eks. at fungere i forskellige kommunikative situationer, udtrykke forskellige begreber og at anvende sproget i forskellige funktioner og til forskellige behov.

Man kan sige, at medens den psykometrisk-strukturalistiske prøvetradition udviklede en målesikkerhed (reliabilitet), som ikke fandtes i de førvidenskabelige tests, begyndte man i og med de psykolingvistisk-sociolingvistiske prøver for alvor at analysere, hvad prøverne skal måle, og om de også måler dette (validitet). Man fik også et mere deskriptivt syn på sprogrigtigheden, hvilket indebærer, at det, som bruges og accepteres af den indfødte talende, også kan bedømmes som rigtigt ved prøven, hvis det skulle afvige fra den almindelige norm. I den senere tid er en mere kvalitativ bedømmelse af elevernes produktion blevet sædvanlig. Lindblad eksemplificerer dette med forskellige fejlagtige varianter af det korrekte *why did he buy ...?* som kan være *why does he buy ...?* *why did he bought ...?* *why does he bought ...?* og *why bought he ...?* og mener, at den elev, som anvender den sidste variant, endnu ikke er kommet lige så langt som dem, der anvender de øvrige varianter. En kvalitativ bedømmelse af svarene fører således til, at alle svar ikke bedømmes som lige fejlagtige.

RELIABILITET OG VALIDITET

Disse to i prøvesammenhæng så vigtige begreber sigter – som allerede nævnt – til, at målesikkerheden er tilfredsstillende, og at prøven desuden måler det, den har til hensigt at måle. Begreberne skal ikke opfattes som adskilt fra hinanden, men som komplementære (Bachman 1991). Det grundlæggende spørgsmål, når det gælder reliabiliteten, er iflg. Bachman, hvor meget af et testresultat, der beror på fejlagtig måling eller på faktorer, som ikke har med den sprogfærdighed at gøre, vi vil måle. Hertil hører uklare instruktioner ved prøven, tidspres under testen og testpersonens psykiske eller fysiske tilstand. Det grundlæggende spørgsmål, når det gælder validiteten, er, hvor meget af et testresultat der virkelig genspejler den færdighed, vi vil måle.

Læseren spørger måske sig selv, om der ikke foreligger en konflikt mellem reliabilitet og validitet, hvis det, som testen skal måle, gælder et kommunikativt helhedssyn på den sproglige kompetence. Må der ikke komme et subjektivt element ind ved en bedømmelse af fri skrivning eller fri mundtlig produktion, som kan medføre risiko for målesikkerheden? Torsten Lindblad mener, at det i sådanne tilfælde må være et spørgsmål om prioritering. En test med *discrete-point-items* er ganske vist målesikker, men har lav validitet, hvis man vil måle ud fra et helhedssyn på den kommunikative formåen. Fri skrivning eller mundtlige prøver måler helhedsaspektet, men har lavere reliabilitet. En måde at øge reliabiliteten ved frie prøver er i forvejen at opstille meget eksplicitte kriterier for, hvad man vil opnå med prøven. En anden måde er at øge

antallet af bedømmere og diskutere sammen og øve sig i at bedømme fri produktion.

VIDENSSYN OG SPROGSYN

Enhver form for evaluering sker i relation til et opstillet mål og til en ønsket effekt af den pågældende virksomhed. Dette gælder i høj grad også for prøverne. Som vi har set, har de tre prøveteoretiske udgangspunkter, som blev berørt ovenfor, en tydelig forankring i det videnssyn og det sprogsyn, som var herskende på den tid, hvor prøvetyperne forekom (se kapitel 3).

I 40'erne og 50'erne dominerede stadigvæk grammatik- og oversættelsesmetoden med tyngdepunktet på grammatik og sproglig analyse. De elever, som læste fremmedsprog, og som tog studentereksamen, udgjorde en minoritet af befolkningen. I 60'erne og 70'erne med indføringen af den udelte skole og sprogundervisning for så mange som muligt – bl.a. med det formål at udjævne klasseforskelle – samt med strukturalismens syn på sprog som et internt system af strukturelle relationer uafhængigt af dets indhold voksede den prøvetype frem, som målte sprogfærdigheden på tilsvarende måde. Gennembruddet for synet på sproget som et middel til kommunikation i 70'erne og 80'erne førte sluttelig til de prøvetyper, der genspejler dette sprogsyn.

I *Skola för bildning* (SOU 1992:94) er der en interessant fremstilling af de forskellige kvaliteter ved viden. Viden har et faktaaspekt, et forståelsesaspekt, et

færdighedsaspekt og et fortrolighedsaspekt. Viden som fakta kan måles i forskellige termer som mere eller mindre. Det er viden som information, uden skelnen mellem overfladisk og dyb. Viden som forståelse har derimod en kvalitativ dimension. Samme fænomen kan forstås på forskellige måder og med forskellig dybde. Forståelsen kan være mere eller mindre kvalificeret. Faktaviden og forståelsesviden hører naturligvis nært sammen, eftersom forståelse afgør, hvilke fakta vi kan opfatte (se også kapitel 2). Viden som færdighed drejer sig om, hvad vi kan gøre med vor viden. Inden for sprogindlæringsforskningen ser man færdighedsviden (procedureviden) som en delvis automatiseret fakta- og forståelsesviden (deklarativ viden). For sprogindlæringen hænger de tre videns typer således sammen (se også kapitel 5 og 8).

Faktaviden, forståelsesviden og færdighedsviden beskrives i *Skola för bildning* som vidensbjergets synlige top. Fortrolighedsviden er derimod noget, mennesket bærer inden i sig. Den har at gøre med dets egne erfaringer og er ofte sanselig. Fortrolighedsviden viser sig i vores bedømmelser.

Ved at deltage i praktiske sammenhænge lærer vi os reglerne for disse sammenhænge – regler, som vi siden kan anvende i nye sammenhænge. Når det gælder sprogindlæring, vil fortrolighedsviden kunne kobles sammen med elevernes personlige erfaringer, f.eks. fra de tilfælde, hvor det ved hjælp af bestemte sprogfunktioner eller strategier lykkedes eller mislykkedes for dem at gøre sig forståelige, eller med erindringen om de strategier, de brugte for at løse en særlig opgave.

I det sociokulturelle perspektiv på læring er det først og fremmest gennem praktiske sammenhænge

eller social praksis, at vi ved hjælp af sproget får viden om den verden, vi lever i. Læring kan således ikke isoleres fra den sociale praksis, som den sker i, eftersom det, vi lærer, altid er sociokulturelt betinget. Vi lærer snarere en *måde* at tale om fakta på end såkaldt objektive fakta og snarere sociokulturelt udviklede færdigheder end færdigheder "i sig selv". Viden er først social, inden den bliver individuel. I et sociokulturelt perspektiv på læring er opdelingen mellem fakta-, forståelses-, færdigheds- og fortrolighedsviden således ikke helt relevant.

Hvilket videnssyn (eller sprogsyn) kommer så til udtryk i vurderingskriterierne i prøvebekendtgørelsen for folkeskolen? For den skriftlige del af engelsk ved folkeskolens udvidede afgangsprøve står der i Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 639 af 21. juli 1995: "Eleven skal kunne disponere stoffet og udtrykke sig hensigtsmæssigt og sammenhængende i overensstemmelse med opgaven. Der stilles krav om færdighed i at udtrykke sig forholdsvis præcist og nuanceret." (§ 40, stk. 2). Om den mundtlige del hedder det: "Der prøves i kommunikative færdigheder, herunder lytte- og læseforståelse samt mundtlig sprogfærdighed. Der lægges vægt på, at eleven kan udtrykke sig præcist og nuanceret. I vurderingen indgår elevens kendskab til kultur- og samfundsforhold i engelsktalende lande." (Stk. 7).

I den vejledning, der er udsendt sammen med prøvebekendtgørelsen, præciseres dette yderligere. En middelprestation er karakteriseret ved:

- En selvstændig redegørelse for indholdet af lytte- og læseteksterne, der viser forståelse af hovedindholdet og de væsentlige detaljer. Det accepteres, at

forståelsen af enkelte dele af prøveoplægget kommer frem gennem spørgsmål fra læreren.

- Eleven perspektiverer prøveoplægget til kultur- og samfundsforhold i engelsktalende lande og sammenligner med forhold i egen kultur.
- Eleven bruger sproget til at give udtryk for viden, (eventuelle) egne erfaringer, følelser og holdninger med relation til emnet.
- Elevens ordforråd er nuanceret og dækker de fleste områder, der berøres.
- Eleven udtrykker sig ofte præcist og nuanceret. Fx accepteres det, at sproget ikke er fejlfrit.
- Eleven anvender hensigtsmæssige kommunikationsstrategier.
- Udtalen er letforståelig og indeholder eksempler på engelske mønstre inden for rytme og intonation.

Man kan sige, at bedømmelseskriterierne giver udtryk for et funktionelt, handlingsorienteret videnssyn og sprogsyn. Kriterierne formuleres i handlingstermer "perspektiverer", "sammenligner", "bruger sproget til at give udtryk ...", "udtrykker sig ofte præcist og nuanceret", "anvender hensigtsmæssige kommunikationsstrategier". Det, der beskrives her, er en slags endelig adfærd efter mange års sprogstudier. Hvordan eleven kommer frem til denne endelige adfærd, overlades det i det mål- og resultatstyrede skolesystem til lærer og elever at afgøre. Sker det gennem læsning af lærebogstekster og indlæring af ordlister med gloseoverhøring af disse lister? Sker det gennem skrivning og indøvelse af dialoger? Sker det gennem oversættelse fra dansk til målsproget. Sker det gennem øvelse af grammatiske strukturer i små trin? Er viden om f.eks. kasussyste-

met i tysk en garanti for, at eleven vil kunne skrive varieret og i sammenhæng? Som forfatteren ser det, involveres lærerens eget videnssyn og syn på sprogudvikling i denne stillingtagen. Hvilke valg skal man træffe og hvorfor?

Spørgsmålet er også, hvordan prøverne skal se ud. En hel del hjælp findes naturligvis i de centrale prøver, som både for grundskolen og gymnasieskolen bliver udarbejdet af eksperter. De centrale prøver er et forsøg på at konkretisere læseplanernes sprogsyn, hvilket bl.a. indebærer, at de mundtlige prøver spiller en vigtig rolle. Til egne behov skal læreren imidlertid også selv kunne konstruere prøver, som er både målesikre og valide.

Som et led i projektet *Kvalitetsudvikling i folkeskolen* under det danske undervisningsministerium er en gruppe engelsklærere og konsulenter i gang med at beskrive konkrete undervisningsmål inden for hvert forløb og inden for hvert af de fire *Centrale kundskabs- og færdighedsområder* med det formål at udvikle "mere operationelle planlægnings- og evalueringsredskaber" (Hasner 1999).

AT ARBEJDE MED PRØVER – NOGLE FORSLAG

Proficiency tests

De prøver, som læreren giver sine elever, giver dem samtidig et vigtigt signal om, hvad der er vigtigt at lære i sprogundervisningen. Dette gælder i høj grad for mundtlige prøver. Hvis mundtlig sprogfærdighed ofte øves i klasseværelset, men ikke også prøves på en systematisk måde, vil eleverne ikke bruge så

megen tid eller anstrengelse på at udvikle denne færdighed, som hvis de får at vide, at de mundtlige prøver regnes for lige så vigtige som de skriftlige.

Et uovertruffet hjælpemiddel ved mundtlige øvelser og prøver er båndoptageren (se også kapitel 8 og 10). Som allerede nævnt kan man købe billige båndoptagere med indbygget mikrofon som stabelvare. Med 24 elever og 8 båndoptagere kan man gennemføre en mundtlig prøve i løbet af en eneste lektion. I de tilfælde, hvor skolens økonomi ikke tillader en sådan investering, kan de mundtlige prøver gennemføres hjemme hos eleverne som hjemmeopgave. Man kan formode, at der i dag findes en båndoptager i de fleste hjem.

For at eleverne selv og læreren skal have mulighed for at følge den sproglige udvikling over tid, bør hver elevgruppe på tre personer beholde sin kassette fra gang til gang, nu og da gå tilbage og lytte og måske notere de iagttagelser, som kan gøres i løbet af læringen. Frem for alt bør det stå klart for eleverne, at deres kassette er deres personlige ejendom på samme måde som deres skrivehæfte, at det talte sprog, som de har produceret på båndet, er et arbejds materiale, som de kan analysere og forbedre, og at kassetten kan indgå som en del af deres portfolio, når alt deres arbejde skal sammenstilles og bedømmes.

Når eleverne første gang står over for den opgave, at de skal indspille sig selv på bånd, kan de undertiden være nervøse. Situationen føles ny og lidt skræmmende. Det kan også være ubehageligt at lytte til sin egen stemme. De behøver med andre ord en indskolingsperiode, i løbet af hvilken de må gøre nogle fejltagelser som f.eks. at læse det op, de vil sige, fra et papir, ikke at lytte til hinanden eller give hinanden

feedback eller at lukke for båndoptageren, når de ikke ved, hvordan de skal gå videre. Når eleverne er sluppet af med disse "begynderfejl", og de har vænnet sig til at tale med hinanden med båndoptageren tændt, er det på tide at gennemføre den første mundtlige prøve.

Mundtlige prøver kan være forberedte eller uforberedte afhængig af, hvor langt eleverne er kommet i deres sproglige udvikling. Forberedte prøver kan bestå af:

- Genfortælling af en tekst, når eleverne i grupper har arbejdet med forskellige tekster. De, som lytter, skal vide, hvordan de skal afbryde, hvordan de skal tale om, at de måske ikke forstår, hvad der bliver fortalt, hvordan de skal opmuntre den, der fortæller, og hvordan de i det hele taget skal samarbejde og samvirke i opgaven. Fortælleren selv skal fortælle med egne ord, måske nu og da tydeliggøre eller spørge, om de andre kan følge med, være forberedt på at forklare, hvis et spørgsmål skulle dukke op, og gøre sin fortælling så kohærent som muligt (se kapitel 9 og 10).
- Gennemførelse af forskellige funktionelle opgaver, f.eks. at aftale et møde, spørge om vej, beskrive ens værelse, give instruktioner til en opgave, som de andre i gruppen skal løse, dramatisere eller spille et rollespil. Alle disse opgaver kan forberedes af de forskellige deltagere. Man lærer fraser, man tegner sit værelse til sig selv, så man ved, hvilke ord og udtryk man vil få brug for, når man siden tegner det i forbindelse med båndindspilningen, man forbereder instruktionen, man lærer sin rolle i dramatiseringen, og man sætter sig ind

i, hvad der kræves i rollespillet. Samtidig forbereder man sig på, hvilken type feedback man skal give til de andre i gruppen, afhængigt af opgaven.

- Diskussioner, hvor emnet er kendt i forvejen, og hvor hver deltager har haft mulighed for at tage sit eget standpunkt. Det, som deltagerne så kan forberede, er, *hvordan* de vil fremføre deres standpunkter på en overbevisende måde, hvordan de kan sige imod eller holde med, hvordan de kan afbryde eller beholde ordet, og hvordan de kan bidrage til, at diskussionen bevæger sig fremad. Også dette er naturligvis en funktionel opgave, men med den forskel, at diskussionens forløb og udgang ikke kan forudsiges.

Uforberedte opgaver kan f.eks. være:

- Diskussioner af en avisartikel med et provokerende indhold, hvor både tekstens indhold og budskab lige så vel som læserens reaktion på teksten diskuteres. Eleverne har i dette tilfælde læst *samme* tekst. Teksten skal således ikke genfortælle, men diskuteres. Her kræves det, at eleverne allerede har tilegnet sig indholdet så godt, at de kan tale om det, og at de – uden at vide, hvad der kommer til at ske i diskussionen – mere eller mindre automatisk kan gøre brug af de forskellige sprogfunktioner, som vil blive krævet.
- Diskussioner eller samtaler om noget, som netop er sket, eller om fælles spørgsmål, når det gælder skolearbejdet eller fritiden.

- Uforberedte rollespil, opgaver med konteksthul (se kapitel 8 og 10) eller andre problemløsningsopgaver.

Bedømmelse af proficiency tests

Ved bedømmelse af fri produktion er det vigtigt, at man i forvejen nøje har defineret både for sig selv og for eleverne, hvad det er, man bedømmer. Jo mere nøjagtig man har lavet denne definition, desto mere sikkert vil man kunne bedømme. En hjælp ved definitionen kan være, at man i forvejen gør sig klart, hvilke faktorer der skal kunne indgå i bedømmelsen. Sådan kan det se ud ved bedømmelsen af den mundtlige færdighed:

1	2
Global bedømmelse	Sprogskift
Indhold	
Evne til samspil	
Strategier	
Prosodi	
Forståelighed	
3	4
Ord og fraser	Form
Udtale	
Intonation	

En bedømmelse ud fra enkeltfaktorer indebærer, at hver faktor betragtes som lige vigtig for helheden. Fordelen ved en sådan bedømmelse er, at sproget analyseres ud fra flere aspekter, hvor eleven eventuelt kan kompensere en vis svaghed i en faktor, f.eks. den formelle, med en styrke i en anden, f.eks. med evnen til

at spille sammen og at anvende strategier eller med en god udtale og et godt ordforråd.

Bedømmelse ud fra enkeltfaktorer kan naturligvis også anvendes ved fri skrivning. Så kan den se sådan ud:

1	2
Global bedømmelse	Sprogskift
Indhold	Sætningsopbygning
Kohærens	Kohæsjon
Forståelighed	
3	4
Ord og fraser	Form

Under forudsætning af, at eleverne kender til, hvilke faktorer der bedømmes i deres frie, skriftlige produktion, kommer de med største sikkerhed til at lære ord og fraser med tanke for, hvad de kan anvendes til, og måske forlade "listemodellen" for altid (se kapitel 7). Endvidere kommer de sikkert til at interessere sig for, hvordan forskellige kohæsjonssignaler kan anvendes, og hvordan sætningsopbygningen kan varieres. Prøver er, som allerede nævnt, et meget effektivt styringsmiddel, når det gælder at påvirke elevers indstilling til deres læring og til deres arbejdsmåde.

Achievement tests

Som allerede nævnt anvendes denne prøvetype, når man vil se, hvordan undervisningen har fungeret i relation til et bestemt afsnit, og om eleverne har lært det, de skulle lære. Hvis undervisningsplanlægningen er sket i samarbejde mellem læreren og eleverne, og eleverne hele tiden har været bevidste om, hvad akti-

viteterne har gået ud på, kan de uden videre konstruere disse test selv. Vigtige spørgsmål, der skal diskuteres igennem inden en sådan testkonstruktion, er:

- Hvad har undervisningen handlet om?
- Hvad har vi lært?
- Hvad af det, vi har lært, kan testes i en prøve?
- Hvordan skal det prøves?

Medens eleverne først i grupper diskuterer disse spørgsmål, skal de se tilbage i den lærebog eller det materiale, de har arbejdet med, og forsøge at huske, hvad de har gjort. Derefter må de udvælge den viden eller de færdigheder, som de mener er vigtige, og samtidig bortvælge andet. Sluttelig skal de fundere over, hvordan dette skal prøves, d.v.s. hvordan prøven skal se ud for bedst at måle det, der sigtes til.

I disse diskussioner ligger en vigtig læringseffekt. Man skal diskutere og reflektere på flere planer. Når hele sprogholdet er blevet enig om, hvad prøven skal indeholde, og hvordan den skal udformes, skal enten læreren eller nogle elever konstruere prøven efter anvisningerne. Eleverne ved dermed også, hvad der kommer til prøven, og behøver ikke at spørge om det.

I en skole, der skal fremme elevernes ansvarlighed, er det også ganske selvindlysende, at de har deres eget eksemplar af bedømmelseskriterierne og ved, hvad de indebærer, så de kan foretage en selvurdering både før kurset, i løbet af arbejdet og inden karaktergivningsdiskussionen med læreren. Denne diskussion kan så tage form af en samtale, hvor eleven spiller en bevidst og aktiv rolle. En sådan diskussion er en logisk konsekvens af en undervisning, hvor eleven har haft indflydelse på arbejdet og har arbejdet på en bevidst måde.