



AARHUS UNIVERSITET

LÆR OM LÆRING

LONE AMBJØRN 2013
Aarhus Universitet
Business and Social Sciences

INDHOLD

1.	INDLEDNING	3
2.	FAGETS MATERIALER OG SPROG	4
3.	UNDERVISNING OG LÆRING I SPANSK SAMTALEFÆRDIGHED	6
3.1	Introduktion	6
3.2	Den uformelle samtale	7
3.3	Udvikling af samtalefærdighed	7
3.3.1	Uhensigtsmæssige aktiviteter	8
3.3.2	Frie interaktive aktiviteter	9
3.3.3	Emnebaseret	10
3.3.4	Cyklisk træning	11
3.3.5	Aktiviteter rettet mod forståelse og fokuseret produktion	12
3.4	Problemstillinger og løsningsforslag	13
3.4.1	Stift diskursmønster og lineær struktur	13
3.4.2	Manglende tilpasning af informationsmængde	13
3.4.3	Manglende flow	14
3.4.4	Der tales skriftsprog	14
3.4.5	Manglende interesse og opmærksomhed	15
3.5	De studerendes holdning til metodisk og bevidst undervisning	16
3.5.1	Bevidstgørelsens rolle i omstillingsprocessen	16
3.5.2	Den reflekterende læringsjournal	17
3.6	Afrunding	17
4.	INTEGRERET E-LÆRING	20
4.1	Grundlæggende forudsætninger	22
4.1.1	Netikette	24
4.2	Elektroniske aktivitetstyper	27
4.2.1	Forståelse og asynkron læring	27
4.2.2	Fokuseret produktion og asynkron læring	28
4.3	Praktisk fremgangsmåde	32
4.3.1	E-opgaver og e-indlæg	32
4.3.2	Efterbearbejdning af e-opgaverne	33
4.4	Problemstillinger	35
4.5	Funktionaliteter, læring og samarbejde i det elektroniske rum	37
4.5.1	Lidt praktisk info vedr. brug af platformen CampusNet	37
4.5.2	Elektroniske samarbejdsstrategier	38
5.	LØBENDE EVALUERING m. PORTFOLIO OG LÆRINGSJOURNAL	39
5.1	Introduktion	39
5.2	Løbende evaluering med portfolio	39
5.2.1	Løbende vejledning, løbende evaluering og læringsjournal	39
5.2.2	Portfolio	41
5.3	Følggevirkninger af eksamensoplægningen	41
5.4	Praktiske anvisninger	42

6.	ORDFORRÅD	46
6.1	Emnekort	48
7.	TEKSTLÆSNING	50
8.	SPROGLIG LÆRING	52
8.1	Intersprog og intersprogsbruger	22
8.2	Læringsprocessen	54
8.3	Cyklisk træning	55
8.3.3	Cyklisk træning i praksis	56
8.3.4	Træningsrunder og cyklisk træning	59
8.4	Hukommelse og bearbejdningskapacitet	60
8.5	Forståelses- vs. produktorientering	61
8.6	Differentieret læring	64
8.7	Selvstændighed og medansvar for egen læring	68
9.	LITTERATUR	72

1. INDLEDNING

*It seems to be a general rule that human beings perform best when they know what they are meant to be doing, why they are meant to be doing it, and by what means they are most likely to do it successfully.
(David Little/David Singleton)*

At adgangskriteriet til et sprogstudium på et universitet er et fastlagt antal år inden for de gymnasiale uddannelser, har ikke den store betydning i praksis. Undervisningsvirkeligheden er anderledes nuanceret: foruden de studerende, der kommer direkte fra de gymnasiale uddannelser, har nogle studerende været i et spansktalende land i en kortere eller længere periode, mens andre ikke har beskæftiget sig med spansk i op til flere år imellem gymnasiet og studiestarten på universitetet. Dette betyder, at der på et hold er repræsenteret vidt forskellige sproglige niveauer, hvilket gør *differentiering* til en uomtvistelig nødvendighed.

Foruden differentiering er indtænkning af *bevidstgørelse* om sproglige læringsprocesser et lige så nødvendigt led i at optimere den studerendes udbytte af undervisningen.

Igennem tiderne har det ikke fra sprogunderviseres side skortet på gode råd til den studerende om at få læst, lyttet, skrevet og talt så meget som muligt på fremmedsproget. Forklaringer på hvordan disse råd mere konkret skulle efterleves i praksis, og en læringsteoretisk begrundelse herfor, har imidlertid været mindre fremherskende. Det vil, med andre ord, sige, at den studerende primært bør besidde en metakognitiv bevidsthed omkring generelle og færdighedsspecifikke aspekter af sproglig læring, omkring læringsmæssige formål med konkrete aktiviteter i et fag samt metoder og indfaldsvinkler til at nå et givet mål. På denne måde fremmes på samme tid den studerendes mulighed for at tage et ægte medansvar for egen læring.

Formålet med disse sider om forskellige aspekter omkring både sproglig læring generelt samt specifikt i faget 'Konversationel kompetence' er:

- at ruste den studerende til studiet på en højere læreranstalt;
- at højne effektiviteten i den studerendes sproglige læringsproces;
- at sætte den studerende i stand til at arbejde uafhængigt af underviseren;
- at give den studerende de nødvendige redskaber til at tage et ægte medansvar for egen læringsproces;
- at lære den studerende kritisk at vurdere og beskrive sig selv i rollen som sprogstuderende.

2. FAGETS MATERIALER OG SPROG

Faget er blevet til på basis af forskning i spansk interaktiv talesprogsdiskurs, i sprogpædagogik og -didaktik samt i e-læring. Det vil sige, at faget er forskningsbaseret såvel hvad angår det faglige indhold samt fagdidaktisk.

Undervisningsmaterialet er udarbejdet med henblik på oparbejdelse af den studerendes diskursive kompetence (gambitter, dialogopbygning), strategiske kompetence (kommunikationsstrategier) og pragmatiske kompetence (sproghandlinger, adækvat adfærd).

Der anvendes interne undervisningskompendier, da faget er specifikt udviklet til spanskstuderende i dette fag, som ikke udbydes på andre lærestudier og desuden løbende undergår forandringer.

Konversationel kompetence (1) – Teori

Dette kompendium rummer den teori, der ligger til grund for det praktiske arbejde med faget.

Konversationel kompetence (2) – Træning

I dette kompendium findes forskellige former for forståelsesorienterede og produktive øvelser og opgaver, som træner teorien i praksis.

Talesprogstekster

Kompendiet indeholder to autentiske tekstmaterialer: *Encuentros* og *En Español*. Essentielt for begge tekster er, at de rummer mange eksempler på de fænomener, der karakteriserer det spanske talesprog.

Lær om læring

Foreliggende kompendium rummer alt, hvad du som studerende skal vide om faget, undervisningen, om læring, e-læring mv., for at du kan tage et ægte medansvar for din egen læring og lære at samarbejde med andre i processen.

Elektronisk glosetræningsprogram

Aftales ved semesterstart.

Undervisningsprog i faget 'Konversationel kompetence'

Dansk.

Vi arbejder meget teoretisk på universitetet. Næsten al praksis er baseret på sprogvidenskabelige teorier, som de studerende forventes at beherske. Da disse teorier ofte kan være vanskelige at forstå, har vi det princip, at undervisningen i disse overvejende foregår på dansk den første halvdel af BA-studiet. At undervise i svære teorier på fremmedsproget fører til en mangelfuld forståelse af selve teoriernes indhold, og det er uacceptabelt på en højere læreanstalt, hvor vi prioriterer de studerendes akademiske kompetencer meget højt.

Det er endvidere en fejlagtig antagelse, at undervisning på fremmedsproget er en god form for lyttetræning på de lavere undervisningstrin. Det ordforråd og de termer, der knytter sig til teorien, er det ikke relevant for de studerende at beherske på dette niveau, hvor mange studerende endnu ikke behersker det helt basale ordforråd. Desuden repræsenterer en undervisningsdiskurs ikke en naturlig tale- og samtaleform, som bør efterlignes i det virkelige liv. Oparbejdelse af lyttefærdigheden foregår bedst ved jævnligt at lytte til spansk radio og se spansk fjernsyn, hvilket bl.a. kan gøres via links på fagets hjemmeside, SpanKom.

Træningsprog i faget 'Konversationel kompetence'

Dansk og spansk.

Opgavetyper, der stiler mod forståelse af givne konversationelle fænomener, løses på dansk.

Opgavetyper, der har fokus på sproglig produktion, løses på spansk.

3. UNDERVISNING OG LÆRING I KONVERSATIONEL KOMPETENCE PÅ SPANSK: PROBLEMSTILLINGER OG LØSNINGSFORSLAG ¹

Resumé

Formålet med denne artikel er at belyse de grundlæggende problemstillinger, der er forbundet med at udvikle intersprogsbrugerens evne til at føre en uformel og naturlig ² samtale og på samme tid anvende den sprogbrug, der er karakteristisk for talt diskurs. Der rettes en kritik mod de traditionelle mundtlige træningsformers monologiske karakteristika, og det postuleres, at disse træningsformer har en negativ indflydelse på intersprogsbrugerens ³ evne til aktivt og indlevende at tage et behørigt medansvar for en samtales opbygning og igangholdelse. Til afhjælpning af de opstillede læringsmæssige problematikker, plæderes for anvendelse af deltagercentrerede interaktive aktivitetstyper samt for udvikling af en meta-kommunikativ og metakognitiv bevidsthed hos intersprogsbrugeren.

3.1 INTRODUKTION

Udgangspunktet for denne artikel er det faktum, at omfanget af den monologisk orienterede diskurs i det fremmedsproglige klasseværelse generelt står i misforhold til denne kommunikationsforms repræsentation i "det virkelige liv", hvor mundtlig informationsudveksling og meningsudveksling er mere fremherskende end mundtlig informationsformidling. Egentlige monologiske træningsaktiviteter som oplæg, genfortællinger og referater samt træningsformer med visse monologiske karakteristika som lærerstyrede og tekstbundne spørgsmål er fortsat fremherskende på bekostning af den mere ægte dialog som fx uformelle samtaler og diskussioner. Dette hænger efter al sandsynlighed sammen med, at naturlig og uformel interaktion pr. tradition ikke har fundet vej til klasseværelset, at den er en ret kompleks størrelse at undervise i og lære på fremmedsproget samt at forældede mundtlige eksamensformer blokerer for implementering heraf.

Med det formål at udvikle spanskstuderendes konversationelle samtalefærdighed og på samme tid anvende den sprogbrug, der er karakteristisk for talt diskurs, udbydes faget 'Konversationel kompetence' på BA-studiet i spansk, 2.– 3. semester. Faget, der er blevet til på basis af forskning inden for interaktiv talesprogsdiskurs samt sprogdidaktik, bygger på et kognitivt ⁴ og konstruktivistisk ⁵ læringssyn, hvor der arbejdes ud fra sproglig viden og bevidsthed, og hvor den lærende er hovedaktør i egen læringsproces. Det bagvedliggende sprogsyn er funktionelt med fokus på såvel sprogform som sprogbrug.

Med henblik på i afsnit 3.3 at redegøre for den overordnede didaktiske tilgang til udvikling af fremmedsproglig konversationel kompetence, beskrives kortfattet i afsnit 3.2 de essentielle træk, der karakteriserer den uformelle og naturlige samtale. I afsnit 3.4 og 3.5 belyses ud fra forskellige synsvinkler de problemstillinger, som arbejdet med den konversationelle kompetence afstedkommer, og der bringes løsningsforslag baseret på egen undervisningspraksis.

¹ Denne artikel er publiceret på spansk i *redEle*, nr. 13, 2008.

² Ved *naturlig samtale* forstås en samtaleform, som står i modsætning til den pseudosamtale, som er styret af underviser og/eller bundet til en tekst.

³ Termen *intersprogsbruger* anvendes synonymt med *sprogindlærer*.

⁴ *erkendelsesmæssigt; bevidst*

⁵ *baseret på en læringsteori, hvor viden ikke overføres direkte fra underviser til den lærende, men hvor den lærende selv konstruerer sin viden gennem en aktiv proces.*

3.2. DEN UFORMELLE SAMTALE

En af de mest almindelige interaktive kommunikationsformer er den uformelle samtale⁶, der har to grundlæggende formål: 1) at udveksle informationer og meninger samt 2) at skabe og opretholde sociale relationer. En *samtale* defineres her som en overvejende symmetrisk interaktionsform, hvori deltager to eller flere partnere med principielt lige rettigheder, forpligtelser og medansvar, hvad angår emnevalg og fordeling af taleretten.

Ved *taletur*⁷ forstås en samtalepartners verbale bidrag til den igangværende dialog inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af afsender, har ordet. Enhver naturlig, uformel samtale er kendetegnet ved, at det er de deltagende parter, der administrerer turtagningsmekanismerne ved implicit at "forhandle" om et passende sted/øjeblik, hvor der kan ske et replikskifte, samt koordinere talerskiftet.

Samtalens kooperative karakter foranlediger løbende produktion af såkaldt *tilbagekanaliserende feedback*⁸. Det vil sige, at medens afsender producerer taleture, bør modtager producere feedback-signaler for således at give udtryk for, at h/n følger aktivt med i samtalen. Dette konversationelle fænomen kaldes "det dobbelte tursystem" (Cestero Mancera 2000). Disse to grundlæggende former for talebidrag bør ikke forveksles med hinanden. En taletur kan, pga. sin indholdsmæssige substans, føre en samtale frem til et kommunikativt resultat, medens en tilbagekanaliserende feedback, der kun har en konversationel støttefunktion, sender signaler om fortsat opmærksomhed fra modtager og ansporer afsender til at bibeholde taleretten.

En samtale bygges op omkring et eller flere emner, som de deltagende parter implicit "forhandler" sig frem til på både det diskursstrukturelle og indholdsmæssige niveau. Forhandlingen foregår på den måde, at en samtalepartner introducerer et emne, hvis videreudvikling afhænger af den anden parts interesse og velvilje. Hvis det pågældende emne accepteres, kommer dette samtykke til udtryk ved, at dialogpartneren kommunikativt agerer på en måde, der er adækvat i forhold til udspillet.

Et af de væsentligste træk, der adskiller den uformelle hverdagssamtale fra andre mere formelle interaktionsformer, er, at hverken emnerne, deres rækkefølge eller omfang er planlagt på forhånd. Denne manglende forhåndsplanlægning gør, at de deltagende parter reagerer spontant, hvilket på sin side skaber en høj grad af improvisation i samtalen. Denne uforudsigelige udveksling af informationer og meninger, deres form og indhold gør enhver samtale unik og ikke mulig at genskabe i sin oprindelige form.

3.3 UDVIKLING AF KONVERSATIONEL KOMPETENCE

Ved *konversationel kompetence* (samtalefærdighed) forstås i foreliggende sammenhæng evnen til at deltage i en to- eller flervejskommunikation, hvor fordelingen af taleretten administreres selvstændigt af parterne, der på skift har ordet. Samtalen baseres på et samarbejde de deltagende parter imellem om at kommunikere på en meningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion.

Specifikt har faget "Konversationel kompetence" til formål at udvikle de studerendes evne til at:

- opbygge og holde en samtale med integreret diskussion i gang;
- anvende small talk som samtaleåbner;
- spørge-ind-til;

⁶ Den uformelle dialog bruges her synonymt med *hverdagssamtalen*.

⁷ Kaldes også *replik*.

⁸ Man skelner mellem 1) 'kort feedback' med brug af gambitter (samtalemarkører) (fx: *sí; bueno; ya; exactamente; claro; ¿ah,sí?; no me digas*) og 2) 'lang feedback', hvormed man fx bekræfter, omformulerer og uddyber indholdet i afsenders replik/taletur.

- anvende sproghandlinger hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten⁹;
- anvende gambitter med forskellige funktioner til regulering af replikskiftet¹⁰;
- anvende emneskift;
- give tilbagekanaliserende feedback;
- anvende kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning;
- overholde talesprogets karakteristika.

3.3.1 UHENSIGTSMÆSSIGE AKTIVITETER

Aktiviteter som oplæg, genfortællinger, referater og lærerstyrede/tekstbundne spørgsmål o. lign., er uegnede til oparbejdelse af konversationel kompetence. Mine indvendinger går primært på flg. faktorer:

- at de fremmer de studerendes færdigheder i en overvejende monologisk kommunikations form på bekostning af den dialogiske;
- at de fremprovokerer anvendelse af en sproglig norm, der ligger tættere på skriftsproget end på talesproget, bl.a. fordi repræsentation af talesprogsfænomener er fraværende;
- at de stiller krav om en grad af præcision og korrekthed, som realistisk set ikke kan efterleves i det normale talesprog, og som retter opmærksomheden mere mod sproglig form end mod indhold og funktion;
- at de enten stiller urealistiske hukommelseskrav eller afstedkommer direkte oplæsning af et manuskript;
- at de realiseres i et stift diskursmønster med en lineær struktur (det såkaldte "pædagogiske replikskifte");
- at de indholdsmæssigt er overvejende irrelevante, fordi man primært taler om noget, alle allerede er bekendte med via fx tekstlæsning.

Heller ikke rollespil o. lign. henregner jeg til ægte dialogisk diskurs. Udførelse af et rollespil fører ofte til udenadslære med fokus på hjernens huske- og reproduktionsevne. Man retter opmærksomheden mod produkt i stedet for mod proces, hvilket på sin side udsender nogle uheldige signaler til de studerende om, hvordan man tilegner sig et sprog. Muligheden for at udvikle spontanitet i sprogudøvelsen reduceres væsentligt, idet man vænner de studerende til at tale med udgangspunkt i et manuskript og dermed fremprovokerer, at de "taler skriftsprog" uden repræsentation af talesprogsfænomener. Et af de konkrete formål med undervisning i samtalefærdighed er netop at undgå dette.

Også hos bl.a. Pérez Fernández (2007: 2) formuleres et forbehold over for at indskrænke træningen af den fremmedsproglige mundtlighed til kun at omfatte bundne stereotype aktiviteter, og der plæderes for indtænkning af aktiviteter, der tillader mere improvisation og spontanitet:

"Es una obviedad decir que sólo se puede aprender a hablar hablando. El interés en practicar la conversación en la clase radica en que cada tipo de tarea enfrenta a los alumnos con el reto de practicar estrategias diferentes. Y las estrategias empleadas en las conversaciones, aunque estas no sean totalmente reales, ya que de algún modo las estamos dirigiendo y observando, son las más parecidas a aquellas que deberán emplear cuando hablen con un nativo de la lengua en situaciones espontáneas de comunicación."

⁹ Fx ¿Puedo decir yo algo también?; ¿Puedo terminar?; ¿Qué te parece a ti?

¹⁰ Overdragelse af taleretten (fx ¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; ¿verdad que no?; ¿a que sí?). Overtagelse af taleretten (fx bueno; vamos; es que; bueno, pues). Bibeholdelse af taleretten (fx pero, vamos; cómo lo diría; mejor dicho).

En metodisk og eksplicit undervisning i interaktiv kommunikation med henblik på udvikling af de studerendes samtalefærdighed indebærer ikke alene nye og til formålet udarbejdede øvelses- og opgavetyper, men også indførelse af mere utraditionelle træningsformer.

I det følgende afsnit skal jeg beskrive og didaktisk argumentere for de aktiviteter, jeg har valgt at lægge til grund for udvikling af mine spanskstuderendes konversationelle kompetence.

3.3.2 FRIE INTERAKTIVE AKTIVITETER

I træningen af samtalefærdighed anvender vi i faget den deltagercentrerede arbejdsform med udgangspunkt i frie interaktive aktiviteter, hvis fordele, sammenlignet med lærerstyrede aktiviteter, består i et mindre stift diskursmønster, større variation i sproghandlingsrealisationer og mekanismer til replikskifteregulering samt længere taletid til hver enkelt deltager med et langt større læringspotentiale til følge.

De studerende arbejder selvstændigt i mindre grupper ud fra skrevne anvisninger på, hvordan opgaverne skal gribes an med henblik på et optimalt læringsudbytte. Hvad angår antallet af gruppedeltagere til disse kommunikative opgavetyper, er det min erfaring, at de afvikles bedst med tre deltagere. To deltagere er for få, fordi de både indholdsmæssigt og kommunikativt er krævende. Med tre deltagere fremkommer der flere forskellige indfaldsvinkler til det samme samtaleemne, en højere grad af kreativitet, og der skabes en bedre samtaledynamik. Fire deltagere i en gruppe er for mange på dette indledende undervisningstrin i samtalefærdighed. Enten samtaler der to og to, eller én i gruppen, som regel den sprogligt svageste, kommer ikke til orde. Hvis det pga. deltagerantallet ikke er muligt kun at danne tremandsgrupper, er to deltagere i en gruppe at foretrække frem for fire.

Ikke så få studerende, og især de introverte og sprogligt usikre, udsættes for en høj stressfaktor, når de skal sige noget på fremmedsproget i hele klassens påhør. Presset øges, i og med at de studerende ved, at der er tale om en form for overhøring, og at der forventes et hurtigt og såvel sprogligt som indholdsmæssigt korrekt svar. Denne stressfaktor mindskes betydeligt, når de studerende samtaler i mindre grupper med en mere intim atmosfære og opbakning fra de andre gruppedeltagere. Det positivt affektive klima reducerer angsten for at begå fejl, og gruppedeltagerne tør kaste sig ud i den mere personlige og kreative samtale, hvorigennem deres kommunikative færdigheder kan styrkes (Ambjørn 2001).

Hvad angår den omtalte længere taletid til den enkelte studerende, påvises det i flere undersøgelser på området, at den lærerstyrede fremmedsprogsundervisning kun giver ca. 20 % af taletiden til intersprogsbrugerne, medens resten går til underviseren (bl.a. Trosborg 1995). Hvis det er intersprogsbrugerne og ikke underviserne, der skal lære at tale fremmedsproget, er et skift fra lærerstyring til deltagercentrering med udgangspunkt i ægte interaktive aktiviteter en absolut nødvendighed.

I denne forbindelse udtrykker undervisere undertiden bekymring over, om man med mundtlig gruppetræning imellem intersprogsbrugere risikerer, at de sproglige fejl, der måtte forekomme, har en afsmittende virkning fra den ene intersprogsbruger til den anden. Frygt for fejlfælsmitning er imidlertid ubegrundet, viser bl.a. Porter (1986), der undersøger sproget hos voksne intersprogsbrugere, der arbejder i mindre grupper. Intersprogsbrugere på det laveste sproglige niveau laver ikke flere fejl, når de taler med intersprogsbrugere på deres eget niveau, end de gør, når de er sammen med intersprogsbrugere på et højere niveau eller med indfødte sprogsbrugere. Kun 3 % af fejlene repræsenterer gentagelser af andre intersprogsbrugeres fejl.

Hos den enkelte gruppe kan underviseren/vejlederen have flg. funktioner:

- deltage i samtalen med henblik på at fungere som model for de(t) kommunikative fænomen(er), der skal trænes;

- fungere som observatør med henblik på en efterfølgende vejledning og evaluering samt i relation hertil instruere de studerende i selv at overtage evalueringen;
- med henblik på undervisningsdifferentiering at rådgive gruppen i spørgsmål vedr. faktorer, der i træningen har skabt problemer, herunder justere gruppens træningsforløb, så den passer til gruppens niveau samt
- at komme med forslag til supplerende aktiviteter, som den enkelte gruppe skønnes at kunne drage fordel af på det givne tidspunkt.

3.3.3 EMNEBASERING

I faget 'Konversationel kompetence' er udgangspunktet for udviklingen af samtalefærdigheden emnebaseret:

"Topics provide a focus for selecting materials, tasks and teaching resources and can be used to link a range of different speaking activities by providing a common thread. By staying within one topic over a period of time, key vocabulary can be recycled through different texts and activities, thus reducing the need for students to be constantly learning new language." (Burns/Joyce 1997: 71).

Hvad angår tekstmateriale, anvender vi to typer med forskellige formål:

- forskellige former for digitalt tilgængeligt materiale, der læses med henblik på idégenerering til samtaleemnerne samt opbygning af ordforråd i relation hertil;
- transskriberede autentiske dialoger imellem indfødte sprogbrugere samt dramatekster ¹¹.

Sidstnævnte teksttyper læses med henblik på bevidstgørende, forståelsesorienterede analyser af det dialogiske talesprogs karakteristika (se afsnit 3.3.5).

Til hver af de såkaldte emneblokke hører en fri interaktionsfremmende opgave, der, som nævnt, udgør hovedgrundlaget for udviklingen af samtalefærdigheden, og som de studerende samarbejder om i mindre grupper. Jeg benævner opgavetyperen *uformel samtale med integreret diskussion*. Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere er det samtalegruppens opgave at opbygge og holde en samtale på ca. 40 minutter i gang.

Disse frie interaktive aktiviteter involverer udveksling af informationer vedr. personrelaterede og almene emner samt udveksling af meninger omkring både generelle og aktuelle problemstillinger i de respektive samfund. Hver opgave er konkret udformet som 9 – 12 emnekasser, i hvilke der på forhånd er anført et hovedemne. Nogle af disse hovedemner relaterer specifikt til den pågældende bloks overordnede emneområde; andre er mere perifere, og atter andre kan vælges frit af den enkelte samtalegruppe.

Som et led i forberedelsen af denne opgavetype skal de studerende brainstorme på hvert af hovedemnerne med henblik på at finde frem til forskellige underemner inden for hvert hovedemne, så der til enhver tid er tilstrækkeligt samtalestof. Ganske vist planlægger man ikke indholdet en naturlig samtale på forhånd, men i læringsøjemed specielt på de indledende niveauer, belastes de studerende kognitivt mindre på denne måde, og der frigøres bearbejdningskapacitet til at fokusere på samtals mange andre kreativtetsfordrende elementer ¹². Emnerækkefølgen er ikke planlagt på forhånd, og deltagerne må gerne i samtals løb lade spontaniteten råde, hvad angår nye og ikke planlagte emneperspektiveringer.

¹¹ En forudsætning for anvendelse af dramatekster er, at de indeholder repræsentationer af samtaletypiske fænomener som fx replikskifteregulerende gambitter.

¹² Ifølge McLaughlin/Rossmann/McLeod (1983) har vi mennesker generelt en begrænset opmærksomheds- og bearbejdningskapacitet. Dette indebærer, at der er grænser for, hvor mange forskellige sproglige elementer, vi kan arbejde med i hukommelsen på én gang, og at vi kan være nødt til at arbejde fokuseret og selektivt, så vi undgår kognitiv overbelastning og dermed reduktion i læringsudbyttet af givne sproglige aktiviteter.

Nogle af emnerne behandles som informationsudveksling, mens andre, efter samtalegruppens frie valg, diskuteres i dybden. Hvis man fx vælger et hovedemne som 'familien', kan interaktionen om dette emne således gå fra en uformel snak om gruppedeltagernes respektive familier til en dybtgående diskussion om familien som institution og dens fremtidige overlevelsesmuligheder. Frihedsgraden i afvikling af disse interaktive aktiviteter er derfor ret stor. Denne grad af frihed skaber gode muligheder for differentiering, som er en absolut nødvendighed, eftersom de spanskestuderendes sproglige forudsætninger ved opstarten på BA-studiet er vidt forskellige.

Sammenlignet med den lærerstyrede/tekstbundne undervisningsdialog udmærker de frie emnebaserede samtaleaktiviteter sig ved at fremme naturlig mundtlig interaktion og selvstændig deltageraktivitet. Dette skyldes bl.a. flg. faktorer:

- der skabes et langt mere naturligt diskursmønster;
- der skabes kreativitet og variation i samtalen, fordi alle deltagere aktiveres på én gang i deres skiftende roller som afsender og modtager;
- opgaven kan indholdsmæssigt udvikles i den retning, deltagerne selv ønsker det;
- den levner mulighed for inddragelse af personlige synsvinkler i dialogen;
- den bibringer forståelse af, at alle deltagere i en samtale er lige ansvarlige for dens opbygning;
- den medvirker til udvikling af uafhængighed af underviser samt til samarbejdsevne;
- den tillader differentiering, hvad angår sværhedsgrad, læringsbehov og interesseområder.

3.3.4 CYKLISK TRÆNING

Læringsprocessen er gradvis og ikke lineær (jf. afsnit 8.2). Dette betyder, at man med fordel kan træne i cykliske forløb (jf. afsnit 8.3 og 8.33).

I et cyklisk træningsforløb gentages sproglige elementer i forskellige kontekster. Dette indebærer, at man jævnligt vender tilbage til tidligere berørte sproglige fænomener og på samme tid inddrager nye synsvinkler, hvorved der sker en gradvis tilpasning og omstrukturering af den allerede eksisterende viden. Dog skal man her huske på, at der, så vidt muligt, skal tages højde for den individuelle intersprogsbrugers sproglige udviklingstrin, for at en cyklisk model kan forventes at have en positiv læringsmæssig effekt.

I forbindelse med hver emneblok opbygges træningen i samtalefærdighed, baseret på de frie interaktive aktiviteter, ud fra tre¹³ såkaldte træningsrunder, der fordeles over tre uger. I den første træningsrunde fokuseres primært på emnevalg, gloser, grammatik og udtale, hvormed der skabes et sprogligt grundlag for en efterfølgende påkobling af træning i de forskellige samtaletypiske teknikker og fænomener, de studerende skal lære at anvende. Først i anden og tredje træningsrunde foregår der en cyklisk træning i disse fænomener (jf. afsnit 3.3) ud fra konkrete læringsbehov på det givne tidspunkt. Der trænes altid kun ét samtaletypisk fænomen ad gangen for at undgå kognitiv overbelastning og risikere en forringelse af læringspotentialet.

Hver samtalegruppe har ansvaret for tilrettelæggelse af den cykliske træning, men støttes i denne proces af en til formålet udarbejdet skabelon samt af løbende råd fra underviser/vejleder. Det er i denne forbindelse vigtigt, at der i tilrettelæggelsen ikke alene tages højde for det sproglige udviklingstrin i gruppen som helhed, men at også det enkelte gruppemedlems individuelle læringsbehov indtænkes.

¹³ Som udgangspunkt arbejdes der med tre træningsrunder pr. samtale, men i differentieringsøjemed kan nogle grupper nøjes med mindre, medens andre grupper træning gennemløber flere runder.

3.3.5 AKTIVITETER RETTET MOD FORSTÅELSE OG FOKUSERET PRODUKTION

Sideløbende med de frie interaktive aktiviteter understøttes de studerende læringsproces af aktiviteter rettet mod forståelse og fokuseret produktion. Aktiviteterne tager udgangspunkt i de konkrete kommunikative behov, de studerende oplever under arbejdet med de frie interaktioner og retter opmærksomheden mod konkrete samtaleteknikker og talesprogsfænomener, som langt den overvejende del af de studerende ikke besidder et forhåndskendskab til ved studie-start og generelt har ret svært ved at få integreret i deres intersprog.

Baseret på Ellis (1997/2001), hvis principper for input- og forståelsesorienteret oparbejdelse af den grammatikalske kompetence jeg har omarbejdet til oparbejdelse af delelementer i samtalefærdighed, stiles gennem anvendelse af forståelsesorienterede aktiviteter efter udvikling af en eksplicit viden om givne samtalefænomener (Ambjørn 2001). Som det fremgår af Ellis, medvirker den eksplicite viden til at bevidstgøre intersprogsbrugerne om forskellige sproglige elementer. Denne bevidstgørelse bidrager til, at de i højere grad end ellers observerer ¹⁴ de pågældende elementer i input, foruden at de observerer eventuelle forskelle imellem data i input og deres egen eksisterende viden ¹⁵.

Den forståelsesorienterede tilgang har sin teoretiske forankring i psykolingvistikken, og dens udgangspunkt er, at den menneskelige hjerne har en begrænset bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet ¹⁶. Ved at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, mindskes risikoen for kognitiv overbelastning ifm. med senere produktive aktiviteter, hvorved produktionen faciliteres.

En forståelsesorienteret aktivitet har, som ordet siger, til formål at fremme intersprogsbrugers forståelse af et givent sprogligt fænomen, og omfatter udelukkende aktiviteter på modersmålet. En forståelsesorienteret øvelsestypologi inden for mundtlig kommunikation kan typisk se således ud:

- besvare teoretiske spørgsmål omkring kommunikative fænomener;
- identificere kommunikative fænomener;
- beskrive kommunikative fænomener;
- etablere sammenhænge imellem form-betydning/funktion;
- systematisere kommunikative fænomener ud fra givne regler;
- udlede kommunikative regler;
- forklare kommunikative fænomener kontrastivt;
- diskutere og løse kommunikative problemstillinger;
- diskutere og kritisere egne og andres kommunikative produkter.

I faget 'Konversationel kompetence' bevidstgøres de studerende igennem forståelsesorienterede aktiviteter om replikskifteregulerende gambitters samt om diverse talesprogsfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt er forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer, som muliggør inddragelse af alle relevante kontekstuelle faktorer i analysen.

De fokuserede produktive aktiviteter, der anvendes til oparbejdelse af samtalefærdigheden, er specifikt centreret omkring afgrænsede fænomener inden for samtale og talesprogsdiskurs. Aktiviteterne tillader en vis grad af individuel variation med flere løsningsforslag til følge, hvilket giver god anledning til diskussion i efterbearbejdningsfasen.

¹⁴ Fra eng.: *noticing*

¹⁵ Fra eng.: *noticing the gap*

¹⁶ Inden for kognitionspsykologien, hvorfra forskningen i Second Language Acquisition (SLA) henter en del af sit teoretiske grundlag, betragtes sproglig læring som informationsforarbejdning. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det. Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsforarbejdningen stiller til kognitive ressourcer som forarbejdningskapacitet og opmærksomhed.

3.4 PROBLEMSTILLINGER OG LØSNINGSFORSLAG

Jeg nedskriver løbende observationer ifm. den gruppevejledning, der sideløbende med konfrontationstimerne tilbydes de studerende i faget. Med udgangspunkt såvel i disse observationer som i data fra såkaldte *læringsjournaler*, som de studerende obligatorisk skal udfylde og fremsende ad elektronisk vej før hver vejledningsseance (se videre afsnit 5.2.1), skal jeg i det følgende belyse de problemstillinger, som undervisning og læring i samtalefærdighed afstedkommer, foruden at jeg vil opstille og argumentere for løsningsforslag, som med et gunstigt udfald er afprøvet i min egen undervisning.

3.4.1 STIFT DISKURSMØNSTER OG LINEÆR STRUKTUR

I den monologiske taleproces er det afsender, der er ansvarlig for kommunikationen, medens den dialogiske proces er karakteriseret ved, at alle deltagere bidrager aktivt og er medansvarlige for dialogens realisering. Når de studerende, jeg har iagttaget, skal forsøge at køre en uformel samtale, sker der ofte det, at én i gruppen udvælger sig en samtalepartner og, med navns nævnelse, henvender sig direkte til denne med et spørgsmål. Medens den tredje deltager i gruppen forholder sig passivt afventende, besvares spørgsmålet i monologisk form, som en enetale, indtil den adspurgte deltager ikke kan finde på mere at sige og går i stå.

En anden variation over spørgsmål-svar, er, at der svares ganske kort. I stedet for, som en hjælpeforanstaltning, at stille supplerende spørgsmål, lader spørgeren sig nøje med det korte svar, stiller ikke uddybende spørgsmål, men går videre med et spørgsmål til en anden samtalepartner.

Til afhjælpning af denne unaturlige samtaleform er en metakommunikativ bevidstgørelse af de studerende om den naturlige samtales karakteristika en klar forudsætning, og udgangspunkt i videosekvenser med eksempler på naturlig samtale på det pågældende fremmedsprog, er en fordel.

3.4.2 MANGLEDE TILPASNING AF INFORMATIONSMÆNGDE

Den grundlæggende konversationelle regel om at tilpasse informationsmængden til modtagers forhåndsviden brydes ofte. Specielt gives der for mange informationer, hvilket flg. eksempel meget sigende illustrerer:

A siger til B:

"Har du læst 'Åndernes Hus' af Isabel Allende?"

B svarer: "Ja".

A fortsætter: "Nå, men den handler om (+ referat)".

Her kan det i den grad undre, at B ikke, som man ville gøre i en normal og naturlig samtale, afbryder referatet med en henvisning til, at vedkommende faktisk selv har læst bogen. Lignende eksempler er talrigt repræsenterede i samtalerne (Ambjørn 2006b).

Atter spiller metakommunikativ bevidstgørelse her en væsentlig rolle. De studerende bør bevidstgøres om samtalereglen om at tilpasse informationsmængden efter modtagers forhåndsviden om det pågældende emne. Modtager skal hverken have for meget eller for lidt information, hvilket vil sige, at ekspliciteringsgraden afhænger af, hvem man taler med. At give for få informationer i forhold til modtagers forhåndsviden forekommer nonkooperativt, fordi det giver modtager for mange fortolkningsproblemer. At give for mange informationer i forhold til modtagers forhåndsviden får afsenders dialogbidrag til at virke kedelige og omstændelige.

3.4.3 MANGLENDE FLOW

I de indledende faser af træningsforløbet i samtalefærdighed har de studerende problemer med at holde samtalen i gang. Denne problemstilling skyldes primært tre faktorer, som jeg skal redegøre for i det følgende.

De traditionelle lærerstyrede/tekstbundne spørgsmål-svar er som oftest temmelig forudsigelige i deres indhold, fordi de baseres på tekster, alle har læst til formålet. Den mere ægte dialog stiller langt større krav til deltagerne, hvad angår kreativitet, og netop manglende kreativitet i de studerendes samtaler er slående (Ambjørn 2006a). Det er klart, at en mangelfuld leksikalsk kompetence inden for et givet område kan blokere for kreativiteten, men jeg har også registreret en generel manglende samtalekreativitet som et ofte fremført selvkritisk punkt i de studerendes læringsjournaler. Derfor er det vigtigt, at man som underviser iværksætter forskellige forberedende aktiviteter til de interaktive opgavetyper, herunder i særdeleshed grundig brainstorming over mulige underemner/delaspekter af et hovedemne.

En anden årsag til det manglende flow i samtalerne er de studerendes manglende træning i administration af taleretten. I modsætning til de lærerstyrede/tekstbundne spørgsmål-svar, er en naturlig samtale kendetegnet ved, at fordelingen af taleretten administreres selvstændigt af parterne, der skiftes til at have ordet og dermed rollen som afsender og modtager. Samtalen som social aktivitet er baseret på et samarbejde de deltagende parter imellem om at kommunikere på en meningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion, og alle deltagere har en lige stor grad af medansvar for, at dette lykkes. Foruden at bevidstgøre de studerende herom, er det nødvendigt at give dem nogle konversationelle redskaber i form af diskursregulerende gambitter.

Som endnu et vigtigt led i at undgå længere uønskede pauser, eller at samtalen helt går i stå, er endvidere beherskelse af emneskiftmekanismer. Ofte høres metakommunikative vendinger som "Hvad skal vi nu snakke om?"; "Skal vi ikke hellere snakke om ...?"; "Lad os gå over til emne x"; "Nu vil jeg tale om ...". Det kan også observeres, at de studerende overvejende holder sig til de såkaldte perspektivændrende emneskift, hvor der tages udgangspunkt i noget netop omtalt, og samtalen videreudvikles ved, at der sættes fokus på et andet perspektiv af samme sag. Det vil sige, at overgangen fra et emne til et andet sker glidende via dannelse af emnekæder. Men hvis emnerne i en uformel samtale ikke umiddelbart er interrelaterede, falder denne strategi til jorden, og samtalen går i stå. Derfor skal de studerende introduceres for og trænes i mere avancerede emneskiftmekanismer i form af:

- reintroducerende emneskift, hvormed man vender tilbage til noget tidligere berørt ¹⁷ ;
- introducerende emneskift, med en vis associationsmæssig grad af emnemæssig relation imellem det foregående og et nyt emne ¹⁸;
- introducerende emneskift uden emnemæssig relation imellem det foregående og det nye emne ¹⁹.

Tilsvarende problemer med emneskift registreres ligeledes hos García García (2005).

3.4.4 DER TALES SKRIFTSPROG

De studerende taler generelt et spansk, der mere har skriftsprogets karakteristika end talesprogets, og de er ikke bevidste om forskellene imellem talt og skrevet diskurs eller årsagerne til denne forskel. Der registreres i deres sprogbrug stort set ingen former for almindelige og naturlige talesprogsfænomener som fx ufuldendte ytringer, dvælen på udtale af ord/stavelser, gent-

¹⁷ Fx: *volviendo a*

¹⁸ Fx: *a proposito de; hablando de*

¹⁹ Fx: *hablando de otra cosa*

gelses af ord/stavelser, selvkorrektioner eller fyldord. Mange af de studerende giver endog udtryk for, at de opfatter det som "grimt" at tale på den måde, og de er tydeligvis ikke bevidste om, at de rent faktisk taler talesprog, med alt hvad det indebærer, på deres modersmål.

Når man lytter til gruppernes samtaler, registrerer man endvidere, at de ofte fokuserer mere på sproglig form end på kommunikativ effektivitet med mange uhensigtsmæssige afbrydelser i samtalen til følge. Det samme fænomen beskrives hos García García (2005: 8):

"En concreto, lo primero que nos ha llamado la atención ha sido la producción de repetidas correcciones (cambios que se centran en la adecuación gramatical, sobre todo en elementos morfológicos) y advertencias (empleo de la entonación y de preguntas directas con el fin de dejar claro al oyente que no se está seguro de si la expresión utilizada es la correcta). (-) Probablemente, el empleo tan abundante que los HNN²⁰ hacen de este recurso obedece a un legítimo afán de emitir enunciados correctos. Sin embargo, estas continuas autocorrecciones, antes que facilitar la comunicación, la entorpecen, ya que resultan más bien molestas al oído, y generalmente no son necesarias para la transmisión efectiva del sentido."

Ved at de studerende tilstræber at opnå den højest mulige grad af grammatisk korrekthed, kommer de endvidere ufrivilligt til at stille nogle urealistisk høje krav til sig selv og hjernens arbejdskapacitet, hvilket fører til kognitiv overbelastning af arbejdshukommelsen, ikke mindst hos de sprogligt svagere funderede studerende.

Med henblik på at undgå de studerendes skriftsproglignende talesprog, anbefaler jeg, at de bevidstgøres om de grundlæggende forskelle imellem mundtlig og skriftlig diskurs. Dette kan for eksempel gøres ved at lade de studerende analysere og sammenligne uddrag af hhv. autentisk skriftlig diskurs og mundtlig diskurs og ad induktiv vej selv nå frem til en konklusion. Endvidere kan bevidstgørelsen af de studerende foregå løbende igennem forståelsesorienterede identifikationsøvelser med fokus på diskurs- og replikskiftereregulerende gambitter samt om grundlæggende talesprogfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt er forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer, som muliggør inddragelse af alle relevante kontekstuelle faktorer i analysen.

3.4.5 MANGLEDE INTERESSE OG OPMÆRKSOMHED

For ikke at blive stemplet som en uengageret og nonkooperativ samtalepartner, er man nødt til at deltage aktivt i opbygningen af den igangværende samtale og løbende signalere opmærksomhed, interesse og forståelse af det, ens partner(e) siger.

I rollen som afsender, består denne teknik i at stille uddybende spørgsmål til et sagsforhold, som en samtalepartner har bragt på bordet i samtalen. Teknikken kalder vi at "spørge-ind-til". I rollen som modtager består teknikken i at yde tilbagekanaliserende feedback. Den baggrunds-signaler, der kommer til udtryk med feedback, udgør et væsentligt element i samtaleprocessen, idet den interaktive og interpersonelle dimension, der netop karakteriserer en dialog, ville bortfalde uden disse signaler og afsenders bidrag virke monologisk i sin form.

Såvel den konversationelle samarbejdsteknik 'spørge-ind-til' som tilbagekanaliserende feedback er som en generel tilbøjelighed fraværende i de studerendes samtaler. Som begrundelse for den manglende anvendelse af begge teknikker, anfører de fleste studerende direkte adspurgt, at de ikke er bevidste om deres eksistens. Mange studerende mener endvidere, at de ikke behersker teknikkerne på deres modersmål. Så meget desto vanskeligere bliver de at lære på fremmedsproget, og der er også netop her tale om teknikker, som studerende generelt har svært ved at tilegne sig.

²⁰ *Hablante no nativo*

Det kræver intensiv og fokuseret træning af få disse grundlæggende samtalefænomener repræsenteret i de studerendes dialoger. Til formålet anvender jeg, som beskrevet, fokuserede produktive aktiviteter. Udgangspunktet er autentiske spanske udsagn²¹ omhandlende forskellige emner. Herpå skal de studerende agere interesseudvisende afsendere, der på forskellig vis spørger ind til indholdet i replikken, og som interesseudvisende modtagere, der så varieret som muligt giver kortere og længere tilbagekanaliserende feedback. At begynde med produktive aktiviteter med udgangspunkt i skrevne udsagn øger intersprogsbrugerens hjernemæssige bearbejdnings tid på samme tid som den kognitive belastning af korttidshukommelsen reduceres.

I dette afsnit har jeg redegjort for de væsentligste afvigelser imellem mine spanskstuderendes måde at håndtere en hverdagssamtale på og den konventionelle. Jeg finder de mange lighedstræk imellem de studerendes tilgang og de traditionelle træningsaktiviteter påfaldende og er ikke i tvivl om, at disse med deres fortsat fremtrædende plads i det fremmedsproglige klasseværelse har en uhensigtsmæssig indvirken på intersprogsbrugerens udvikling af en mere ægte og naturlig interaktionsform.

I følgende afsnit suppleres de oven for beskrevne kommunikative problemstillinger med problemstillinger, der relaterer til intersprogsbrugerens holdninger.

3.5. DE STUDERENDES HOLDNING TIL METODISK OG BEVIDST UNDERVISNING I MUNDTLIGHED

3.5.1 BEVIDSTGØRELSENS ROLLE I OMSTILLINGSPROCESSEN

Det er velkendt, at de studerendes tilgang til undervisning og læring er baseret på allerede eksisterende erfaringer og holdninger. Det er hos flere forskere fremført, at de lærendes holdninger øver indflydelse på ikke alene deres læringsmæssige adfærd og tilgang til sproglig læring, men også på deres reaktioner på undervisningsmetoder og specifikke læringsaktiviteter (bl.a. Wenden 1987; Horwitz 1987).

I forbindelse med udvikling af konversationel kompetence, er det min erfaring fra egen undervisning at den måde, hvorpå mange de studerende i starten griber de uformelle samtaler an på, vidner om en opfattelse af samtaletræning som en slags underholdende aktivitet. Der er en udtalt manglende tilbøjelighed til at arbejde bevidst og metodisk med interaktiv mundtlighed, og selv om de studerende i sprogundervisningen er vant til at træne grammatiske fænomener isoleret, har de har svært ved at acceptere nytteværdien i at gøre det samme med kommunikative elementer som en forberedelse til de større frie samtaleaktiviteter.

Endvidere kan det iagttages, at de studerende ikke forstår vigtigheden af at følge de skriftlige vejledninger i, hvordan de enkelte aktiviteter skal gribes an og ej heller holder sig de læringsmæssige formål med dem for øje. Endvidere arbejder mange kommunikativt ukritisk og er ikke tilbøjelige til selv at korrigere inadækvat kommunikativ adfærd, på trods af at de har registreret den i forløbet.

Når der er forskelle imellem underviserens tilgang til læring og de studerendes opfattelse på området, er det en nødvendighed, at underviseren bruger tid på teoretisk at argumentere for sine didaktiske valg og sætte dem ind i en fagdidaktisk ramme. Endvidere er det vigtigt løbende at følge op på den valgte tilgang med henblik på at få belyst eventuelle problemstillinger samt for at finde ud af, om der er behov for yderligere forklaringer og argumentationer.

²¹ Jeg finder rigtig mange velegnede udsagn i forskellige spanske debattora på nettet, fordi sprogbrogeren i sådanne fora har mange lighedspunkter med det talte sprog.

Der er naturligvis individuelle forskelle på, hvor hurtigt de studerende omstiller sig til en undervisnings- og læringstilgang i samtale, som er ny og uvant for dem, foruden at den ikke stemmer overens med de flestes overbevisning om, at samtale er en færdighed, som kun kan læres via naturmetoden i det pågældende målsprogsland. Men overordnet må jeg konstatere, at det er en længerevarende proces, der, foruden omstillingsvillighed og –evne fra den studerendes side, kræver, at de studerende bibringes en metakognitiv viden samt evne til at anvende metakognitive strategier, som defineres hos Wenden (1999: 436):

"(-) metacognitive knowledge and metacognitive strategies should be recognized as complementary components of the broader notion of metacognition, i.e. they are separate and distinct. Metacognitive knowledge refers to information learners acquire about learning, while metacognitive strategies, i.e. planning, monitoring and evaluating, are general skills through which learners manage, direct, regulate, and guide their learning."

Foruden en metakommunikativ bevidstgørelse om samtalen som mundtlig interaktiv kommunikationsform, har jeg, med reference til Wenden (op.cit), positive erfaringer med at bevidstgøre de spanskstuderende om:

- generelle og færdighedsspecifikke aspekter af sproglig læring;
- anvendte didaktiske indfaldsvinkler til den overordnede udvikling af samtalefærdighed
- læringsmæssige formål og potentialer med givne aktiviteter;
- læringsmæssigt begrundede fremgangsmåder til løsning af øvelser og opgaver.

3.5.2 DEN REFLEKTERENDE LÆRINGSJOURNAL

Bevidstgørelse som beskrevet ovenfor kan med stor fordel underbygges af den tidlige omtalte læringsjournal. Jeg definerer *den reflekterende læringsjournal*²² som et samarbejdsværktøj, som samtalegruppen, dens enkelte medlemmer samt vejlederen anvender til planlægning af, refleksion over og evaluering af læringsprocessen inden for et givet tidsrum. Den elektroniske læringsjournal, som jeg har udviklet til formålet, er interaktiv og opbygges igennem dialog 1) gruppemedlemmerne indbyrdes, imellem 2) vejlederen og gruppen samt imellem 3) vejlederen og den individuelle studerende. Journalens konkrete udformning er en skabelon, der udfyldes. Den tilpasses fra semester til semester den indbyggede læringsmæssige progression i faget. Mine studerende anvender læringsjournalen som et overbliksskabende samlingspunkt for de aktiviteter, der understøtter deres læringsproces, og den er en medvirkende faktor til, at de mere selvstændigt og reflekterende tager hånd om egen læring. (Se mere om læringsjournalen afsnit 5.2.1).

3.6. AFRUNDING

Jeg har med denne artikel ønsket at plædere for, at der i udviklingen af intersprogsbruges mundtlighed som mål indtænkes en højere grad af ægte og naturlig dialogisk diskurs ved at tage udgangspunkt i mere virkelighedsnære kommunikative situationer, der fordrer et diskursmønster og en sprogbrug, som intersprogsbrugere vil opleve i autentiske samtaler med indfødte sprogbrugere.

Jeg har i samme forbindelse belyst den u hensigtsmæssige indflydelse, som visse forældede og virkelighedsfjerne aktiviteter inden for mundtlig fremmedsproglig kommunikation øver på denne målsætning. Især er det bekymrende at opleve, at en markant del af de studerende, efter

²² Eng.: *reflective learning journal*. "An accumulation of material that is mainly based on the writer's processes of reflection." (Moon 1999: 4).

mange år som intersprogsbrugere på forskellige uddannelsesniveauer tilsyneladende har fået indarbejdet denne kunstige og til formålet skabte diskurs i en sådan grad, at de opfatter den som naturlig og den ægte interaktive talesprogsdiskurs som unaturlig og derfor meget vanskelig at tilegne sig på fremmedsproget.

Jeg indledte artiklen med tre formodninger om årsagen til, at den mere ægte dialogiske diskurs er underrepræsenteret i det fremmedsproglige klasseværelse: tradition, kompleksitet og eksamensformer. Endnu en formodning er, at man betragter intersprogsbrugere som generelt habile samtalepartnere, og at samtalefærdigheden pr. automatik overføres fra modersmål til fremmedsprog. At det ingenlunde forholder sig sådan, viser både mine og andres observationer på området (jf. Pérez Fernández 2007).

Skal vores studerende lære at beherske den ægte dialogiske diskurs, skal der bevidstgøres om dens generelle karakteristika, om eventuelle interkulturelle forskelle imellem modersmålets og fremmedsprogets konventioner på området, og der skal iværksættes et fokuseret og målrettet træningsforløb, der sætter de studerende i stand til at samtale optimalt på fremmedsproget.

Specifikt hvad angår kulturspecifikke kommunikative adfærdsmønstre på spank, er det et punkt, jeg i denne artikel har valgt ikke at komme ind på. Jeg har først og fremmest ønsket at belyse formålet med og nødvendigheden af eksplicit og fokuseret at oparbejde en generel færdighed i at samtale uformelt og naturligt med inddragelse af såvel diverse samtale og samarbejdsteknikker samt med anvendelse af talesprogets karakteristika.

Foruden de kommunikative aspekter i fremmedsprogsundervisningen har der også i en længere årrække været fokus på selvstændighed og medansvar. Den stadigt stigende interesse for disse begreber skal naturligt ses i lyset af, at sproglig læring nu engang ikke kan finde sted, uden at intersprogsbrugeren selv spiller en aktiv rolle i processen. Intersprogsbrugere, såvel på gymnasie- som på universitetsniveau, med fordel kan drage fordel af udvikling af en metakognitiv viden samt evne til at anvende metakognitive strategier, således at de sættes i stand til bedre at forstå den sproglige læringsproces og udnytte denne forståelse til en hensigtsmæssig håndtering af egen læringsproces.

Referencer

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Webpublikation, *Research@asb*, 2001, 1-77.
- Ambjørn (2006a): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum. *Sprogforum*, 38, 37-44.
- Ambjørn (2006b): Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglofiles - Journal of English Teaching*, num. 139, 14-23.
- Ambjørn (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *redELE*, 13, 1-15.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Cadierno, Teresa (1995): El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE*, 4, 67-85.
- Cestero Mancera, A.M. (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cadiz: Servicio de Publicaciones de La universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid: Arco Libros, S.L.
- Day, Richard R. (ed) (1986): *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. Newbury House.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- García García, Marta (2005): La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *linRED*, num. II, 1-26.

- Horwitz, Elaine K. (1987): *Surveying student beliefs about language learning*.
I: Wenden/Rubin, 119-129.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, s. 135-158.
- Moon, Jennifer (1999): *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Pérez Fernández, Carmen (2007): Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. *redELE*, núm. 11, 1-16.
- Porter, Patricia (1986): *How learners talk to each other: Input and interaction in taskcentred discussions*. En Day (ed), 1986.
- Trosborg, Anna: *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1995.
- Wenden, Anita (1987): How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En Wenden/Rubin 1987, 103-117.
- Wenden, Anita (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Wenden, Anita/Rubin, Joan (1987): *Learner strategies in language learning*. London: Prentice/Hall International.

4. INTEGRERET E-LÆRING

Termen *integreret e-læring* anvendes her i betydningen *netværksstøttet læring*, hvormed forstås læring i det fysiske rum i kombination med læring støttet af kommunikation i lokale, nationale og internationale netværk. Denne såkaldte computermedierede kommunikation kan foregå imellem én-til-én, én-til-mange og mange-til-mange, og den antager typisk to former:

- den asynkrone (med tidsintervaller)
- den synkrone (uden nævneværdige tidsintervaller).

Inden for netmedierede kommunikations- og læringsplatforme²³ anvendes elektroniske *konferencer* eller *diskussions-/debatfora*, som er en teknologi lig e-mailen, idet den fungerer ved asynkront at sende og modtage tekstbaserede meddelelser og indlæg. Det vil sige, at deltagerne i en konference principielt kan poste og læse meddelelserne og indlæggene på et hvilket som helst tidspunkt og fra et hvilket som helst sted, således at de er helt eller delvist fri af den binding i tid og sted, der karakteriserer tilstedeværelsesundervisningen.

Modsat e-mailen, tillader konferencerne, at underviseren kan skabe et elektronisk klasseværelse, hvorfra og -til der kan sendes meddelelser og indlæg. Via denne teknologi kan de studerende ikke blot få kontakt til deres underviser, men kan samtidigt arbejde sammen i grupper, deles om opgaver, give hinanden respons, bidrage til åbne diskussioner samt dele ressourcer og indsigt med hinanden.

Den asynkrone kommunikation i det elektroniske klasseværelse bliver automatisk "trådet", således at respons på de enkelte meddelelser grafisk vises som relaterede og indikerer udviklingen i den igangværende dialog. Hermed dannes et godt grundlag for en *samarbejdende* tilgang til læring.

Foruden den omtalte chatfunktion, rummer systemet endvidere rige muligheder for struktureret lagring af undervisningsmaterialer, logbøger, links, lyd-og billedfiler mv. (Blok, 2005²⁴: 49 ff).

Generel kommunikation, undervisning og vejledning kan, som nævnt, foregå mere steds- og tidsafhængigt i det elektroniske rum end i det fysiske.

Hertil kommer, at undervisning og læring i det elektroniske rum har et bedre flow over tid, idet den integrerede e-læringsdel overvejende foregår imellem de skemasatte timer, hvorved læringens processuelle karakter betones.

Informationer af praktisk karakter samt generelle fagrelaterede spørgsmål/svar er yderst tidskonsumerende i tilstedeværelsesundervisningen. Og de samme informationer, spørgsmål og svar er det ofte nødvendigt at gentage. Med en hel eller delvis overførsel heraf til det elektroniske rum undgås de mange gentagelser, og der frigøres tid, som kan anvendes mere fordelagtigt og konstruktivt på klassen.

Dette hænger sammen med, at det talte ord er flygtigt. Hermed mener man, at det talte ord er meget sværere at fastholde end det skrevne ord. Af den årsag giver det god mening at fastholde informationer på tryk i et elektronisk rum, så de kan læses i fred og ro, når det passer den enkelte, og man kan vende tilbage og læse de samme informationer igen og igen samt løbende spørge ind til dem.

²³ Fx SkoleKom; Fronter; Blackboard; It's learning; CampusNet.

²⁴ Rasmus Blok (2005): *Undervisningen i netværket. E-læring, E-struktion og E-tiviteter*. Syddansk Universitetsforlag.

Også skriftlige aktiviteter, opgaveløsninger og efterbearbejdning heraf lagres i det elektroniske konferencerum, hvor de efter behov kan findes frem igen. Dette kan, fx i forbindelse med fravær fra tilstedeværelsesundervisningen og eksamensforberedelse, være en særdeles nyttig foranstaltning for de studerende.

Som Blok (2005) påpeger, bygger den asynkrone e-læring bl.a. på den tanke, at man lærer bedst, når man er motiveret og klar til at modtage undervisning. Det er alle studerende på et hold ikke nødvendigvis inden for det tidsrum, fremmødetimerne er placeret.

Dertil kommer, at det i en alm. undervisningslektion i det fysiske klasserum er umuligt at fastholde den samme opmærksomhedsgrad hos alle studerende. Generelt daler opmærksomheden langsomt i løbet af de første ca. 10 min., hvorefter den falder brat og efter ca. 30 min. når et minimum. Herefter stiger den igen, og de sidste ca. 5 min. er den atter høj. Denne påvisning foretaget af psykologer siger noget om, hvorfor man ofte får et mindre udbytte af oplæg, foredrag osv., hvis indholdet ikke fastholdes på skrift i en eller anden form. Dette er således også en begrundelse for at anvende den asynkrone netværksstøttede e-læringsform.

Hvad man endvidere skal lægge mærke til i det fysiske rum sammenlignet med det elektroniske er de mange distraherende elementer, der mindsker opmærksomhed, koncentrationsevne og dermed læringspotentialet. Der kan her være tale om fx pladsmangel, uro og den blotte fysiske tilstedeværelse af andre personer, hvis udseende, påklædning og adfærd kan have en afledende virkning.

For de studerende kan e-læring via en platform have flg. fordele:

- differentierede læringsmuligheder;
- tilegnelse af nye og varierede arbejds- og omgangsformer samt opgavetyper;
- mere individuel vejledning;
- udvikling af skriftlig kommunikationsevne;
- udvikling af læsefærdighed;
- udvikling af evne til idégenerering og videndeling;
- øget mulighed for forståelsesmæssig tolkning og produktiv kreativitet;
- mere dybdelæring (tid til refleksion);
- udvikling fra passiv lytter til aktiv deltager;
- udvikling af medansvar for egen læring og selvdisciplin;
- udvikling af social kompetence og samarbejdsevne;
- bevidstgørelse om hensigtsmæssig sprogbrug, høflighed og (net)etikette;

4.1 GRUNDLÆGGENDE FORUDSÆTNINGER FOR UNDERVISNING OG LÆRING VIA E-LÆRINGSPLATFORM

For at denne form for e-lærings potentialer til fulde kan udnyttes, er en række forudsætninger nødvendige:

a. Kendskab til den tekniske side af e-læringsplatformen

Såvel underviser som studerende skal kende den pågældende e-læringsplatforms opbygning og kunne håndtere de grundlæggende funktioner. Underviseren skal være i stand til at opbygge og vedligeholde konferencerne samt kunne yde teknisk support til den studerende.

b. Overskuelig "møblering" af det elektroniske rum

Selve conferencesystemet/platformen er kun en tom skal, som skal udfyldes. Første led i denne "møblering" er, at underviser opretter forskellige rum og mapper med hver deres klart definerede funktion. Her et eksempel fra platformen 'CampusNet':

Rum ▲

DIVERSE (0 ulæste af 44 indlæg)

Til praktiske informationer.

E-CAFEEN (0 ulæste af 28 indlæg)

Socialt samværsrum til de studerende. Her placeres forskellige uformelle indlæg, fx om sammenkomster, efterlysning af gode råd, anmodning om hjælp, links etc.,

E-OPGAVER (8 ulæste af 283 indlæg)

Samarbejdsforum til de ugentlige e-opgaver.

VEJLEDNING (0 ulæste af 12 indlæg)

Til vejledning og besvarelse af spørgsmål inden for læring, evaluering, portfolio o. lign.

I hvert af elektroniske rum vil der hurtigt skabes for mange enkeltstående tråde, hvis deltagerne ikke sørger for løbende at samarbejde om en overskuelig systematisering af indlæggene efter emner. Udtænk nogle effektive måder, hvorpå man kan markere det første indlæg i en tråd, så det fremstår som "hovedindlægget" og de efterfølgende indlæg som underordnede hertil. Fx:

 Gambitter-opgave4	Lone Ambjørn
 re: Gambitter-4-løsning	Ann Louise
 re: Gambitter-4-løsning	Nadia
 re: Gambitter-4-løsning	Andreas
 re: Gambitter-4-løsning	Simone
 re: Gambitter-4-løsning	Frederikke
 re: Gambitter-4: Respons1	Lone Ambjørn
 re: Gambitter-4: Res1-svar	Nicolaj
 re: Gambitter-4: Res1-svar	Maja
 re: Gambitter-4: Opsamling	Lone Ambjørn

Inde i de elektroniske rum på læringsplatformen er det kun overskrifterne på dokumenterne, der umiddelbart er synlige. Det er ud fra disse overskrifter, at deltagerne skal orientere sig i den igangværende dialog. Hvis dokumenterne enten ingen overskrift har, eller alle har den samme (fx: "indlæg fra NN"), er det umuligt at vide, hvad dokumentet indeholder og i hvilken sammenhæng det skal læses. Det er derfor vigtigt, at indlæg navngives, så der er overensstemmelse mellem overskrift og indhold.

c. Online læringsprocesser og -former

Underviseren skal have forståelse af og indblik i, hvordan online læring opbygges og fremmes, herunder hvilke pædagogikker der er anvendelige og gældende, hvilket fagligt materiale der kan anvendes, hvilken fremgangsmåde der er bedst, og hvorledes dette smeltes sammen til en højere enhed.

d. Jævnlig tilstedeværelse

Såvel underviser som studerende skal være indstillet på at indgå i et forpligtende samarbejde omkring læring i et fag. Via jævnlig tilstedeværelse (såvel læsning som skrivning) i de elektroniske fora påtager begge parter sig et medansvar for et optimalt udbytte af fagets e-læringsdel.

Specielt på større hold kan det være vanskeligt at følge med i informationsstrømmen, hvis man ikke jævnligt tjekker indlæggene. Og nogle aktiviteter i det elektroniske rum kan være behæftet med deadlines for både underviser og studerende, som forventes overholdt.

I det hele taget er passivitet i denne form for e-læring en af de største hindringer for dens vellykkethed. Derfor bør der altid udstikkes faste retningslinjer for undervisers og studerendes tilstedeværelse i det elektroniske læringsrum og findes måder, hvorpå disse overholdes.

e. Gode kommunikationsevner

At gøre sig forståelig ansigt til ansigt er én sag, men at gøre det skriftligt er ofte noget helt andet.

Mens vi kulturelt opfatter den skriftlige form som mere formel end den mundtlige formidling, kan det kræve lidt tilvænning at ramme den lidt mere (talende) uformelle tone i den skriftlige formidling online, ligesom det også kan kræve lidt øvelse at gøre sig forståelig uden de ikke-skriftlige kommunikationsformer, som man benytter i formidlingen i klasselokalet. Det overrasker til stadighed mange, der normalt er stærke i kommunikation og formidling, at den skriftlige formidling og undervisning i e-læringen kræver langt større præcision og klarhed for at nå de ønskede mål. (Blok, 2005: 143).

f. Bevidstgørelse

Den studerende har i den moderne sprogundervisning til hver en tid krav på at vide, hvilken metode eller indfaldsvinkel til sproglig læring der anvendes i en konkret situation, samt få en teoretisk begrundelse herfor på et forståeligt niveau. Ligeledes er bevidstgørelse om de læringsmæssige mål med givne sproglige aktiviteter en uomgængelig forudsætning for, at intentionen med dem kan opfyldes optimalt. Betydningen heraf fremhæves på bedste vis hos Nunan (2000:12 ²⁵):

"Making goals explicit to learners has a number of important pedagogical advantages. In the first place, it helps to focus the attention of the learner on the tasks to come. This enhances motivation. Research shows that a program in which goals are made explicit leads to higher student performance than pro-

²⁵ Nunan, David (2000): *Autonomy in language learning*. Plenary presentation, ASOCOPI 2000, Cartagena, Colombia, oktober 2000.

grams in which goals are implicit. (-) Goal setting can have exceptional importance in stimulating L2 learning motivation, and it is therefore shocking that so little time and energy are spent in the L2 classroom on goal setting".

Det samme princip gør sig naturligvis gældende, hvad angår den netværksstøttede e-læring. Med henblik på at motivere den studerende til de nye arbejdsmetoder og kommunikationsformer bør underviser bevidstgøre om e-læringsformens potentialer og begrunde dens didaktiske eksistensberettigelse i det pågældende fag.

Hertil kan føjes, at uden bevidstgørelse og en vis indsigt i diverse aspekter omkring sproglige læringsprocesser, vil en studerende aldrig kunne tage et ægte medansvar for egen læring, herunder træffe kvalificerede valg, vurdere egen læringsproces, vurdere sig selv i rollen som intersprogsbruger eller deltage i en egentlig interaktiv dialog med underviseren herom. Og denne generelle betragtning gælder i sagens natur også for e-læring.

g. Tilvænning og accept

For nogle studerende kan en kommunikations- og e-læringsplatform, som umiddelbart fremstår kold og upersonlig, fordi man ikke kan se hinanden, være vanskelig at håndtere og måske ikke forekomme umiddelbart motivationsfremmende.

Det kan endvidere tage tid at vænne de studerende til platformens asynkrone kommunikationsform, hvor spørgsmål og svar ikke nødvendigvis følger den samme logiske tidsmæssige rækkefølge som i den mundtlige kommunikation i det fysiske klasseværelse.

Med henblik på at fremme tilvænning til og accept af e-læringsplatformen anbefales at arbejde med den såkaldte *netikette*, som er et grundlæggende regelsæt for god kommunikativ opførsel i det elektroniske læringsrum.

4.1.1 NETIKETTE

Netikette (den digitale netkommunikations etikette) fortæller, hvad man forstår ved gode manerer og god opførsel i et digitalt miljø. Er man ikke bekendt med disse spilleregler, risikerer man let at blive misforstået eller komme til uforvarende at optræde uhøfligt.

Det digitale miljø kan betragtes som en selvstændig kultur, der er forskellig fra andre af vore daglige omgangsformer og gøremål. Når man prøver at leve i en ny kultur er det god skik og brug, at man som minimum orienterer sig i den nye eller fremmede kulturs særlige adfærdsnormer. Mange misforståelser i den digitale kommunikation skyldes, at man ikke kender til de almene konventioner for digital kommunikation (Blok, 2005: 195-196).

En af de største udfordringer ved e-læringsplatformen er det manglende fysiske nærvær. Man kan ikke se hinanden, og derfor skal der gøres en ekstra indsats for at deltagerne opfatter hinandens budskaber efter hensigten. Når man ikke opholder sig i samme fysiske rum, kan man ikke bruge øjenkontakt eller kropssprog til at uddybe eller opbløde sine ord, og man mangler tonefaldet til at nuancere sit sprog. Af denne årsag fordres der opmærksomhed fra såvel underviser som studerende rettet mod selve kommunikationen i det elektroniske læringsrum, dens form og vellykkethed.

Præsentationer

Specielt i de tilfælde hvor deltagerne i et elektronisk rum ikke kender eller har mødt hinanden før, er det meget befordrende for etablering af et samarbejdende fællesskab, at man indleder med at præsentere sig og gerne vedhæfter et vellignende foto.

En præsentation er en måde, hvorpå den enkelte deltager meddeler, at h/n har fundet vej til det pågældende rum og er med i fællesskabet. Desuden er der ikke mange, der bryder sig om at kommunikere og samarbejde med folk, som man slet ikke kender noget til eller har en eller

anden fornemmelse af. På den måde kan manglende præsentationer udgøre en barriere for udbyttet af anvendelse af en elektronisk læringsplatform.

Indledende og afsluttende hilsener

Både underviser og studerende skal tage hensyn til, at de i det elektroniske rum henvender sig til mennesker af kød og blod og med følelser. Med henblik på at skabe en behagelig og tryk atmosfære, bør man altid starte et indlæg med en indledende hilsen og til sidst skrive en afsluttende hilsen. Også små hyggelige bemærkninger i indlæggene skaber et godt læringsmiljø og giver indtryk af nærvær.

For yderligere at understrege pointen med at indlede og afslutte sine elektroniske skriftlige indlæg, bringes her to illustrerende eksempler:

Søren Jensen

28-aug-2012 - 14:05

Jeg kommer fra Stokhøj Gymnasium, hvor jeg tog min afsluttende eksamen i 2008. Jeg gik på studieretningen SPA A/ ENG A - så jeg havde spansk i ca. 2 ½ år.

Efter gymnasiet valgte jeg at tage et sabbatår, hvor jeg arbejdede fuldtids i et supermarked. Derfor har jeg ikke hørt så meget til sproget det sidste års tid.

Dog var jeg på Interrail i Spanien i næsten 3 uger i juli måned 2009, hvor jeg fik rusket lidt op i mit spansk igen.

Andreas Johansen

31-aug-2012 - 20:43

Hejsa!

Jeg hedder Andreas, er 22 år og er student af den gamle reform fra Mullerup Amtsgymnasium.

Jeg er matematisk student og afsluttede gymnasiet med blot et B-niveau i spansk. Jeg har efter gymnasiet haft 3 sabbatår, hvor jeg heldigvis fik mulighed for at tage til Argentina. Besøget varede et halvt år og bød på husly hos en argentinsk familie og et job på en skole.

VUC hjalp mig da jeg kom hjem med at opgradere mit B-niveau til et A-niveau.

Tak for en god introuge. Jeg glæder mig til at se jer til undervisning i næste uge.

Hilsen Andreas

Læsning, forståelse og efterlevelse af en opgaves ordlyd

Der er som hovedregel en dybere årsag til, at diverse opgavetyper fordrer udførelse af konkrete aktiviteter og ofte på en anvist og illustreret måde. Ikke mindst af hensyn til udbyttet af læring i det elektroniske rum er det væsentligt, at deltagerne læser opgavers fulde ordlyd, udføre de aktiviteter, der bedes om samt udføre dem på den måde, der anvises. I det fysiske rum opda- ges det som regel hurtigt, hvis noget skævkører i forhold til forskrifterne i en opgave, og man kan som underviser nå at gribe ind, før andre studerende begår samme fejl eller undladelser. I det elektroniske rum kan der imidlertid gå længere tid, før en forkert tilgang til en opgave opda-

ges, og her er erfaringen, at den kan nå at brede sig som et steppebrand blandt de øvrige deltagere, før underviser bliver opmærksom på problemet.

Besvarelse af spørgsmål

I en almindelige kommunikation ansigt til ansigt anses det for uhøfligt ikke at svare, når man bliver stillet et spørgsmål. Den samme regel gælder naturligvis i det elektroniske rum. Da det kan fremkalde både irritation og demotivation, hvis et svar lader vente længe på sig, bør man endvidere tilstræbe at besvare spørgsmål hurtigst muligt. Har man imidlertid brug for tid til at udtænke sit svar, er det en god idé at meddele dette i et indlæg, så afsender ikke føler sig overset og forbigået.

Overholdelse af tidsfrister

Overholdelse af tidsfrister er lige så vigtige i det elektroniske læringsrum som i det fysiske. Dette gælder både, når man arbejder individuelt, og når man samarbejder i en gruppe. Det er en fordel at aftale på forhånd, hvornår der senest skal ligge et indlæg i en konference samt anspore til, at de aftalte frister overholdes af alle parter. Såvel underviser som de(n) samarbejdende gruppe(r) bliver demotiverede og måske irriterede, når de forgæves venter på indlæg, som de har indrettet deres egen arbejdsrytme efter at modtage og viderebearbejde. Når det drejer sig om planlægning af et sammenhængende elektronisk læringsforløb, kan manglende overholdelse af tidsfrister direkte obstruere tilrettelæggelsen og dermed det tiltænkte udbytte af det pågældende forløb.

Hvis en deltager, det være sig en underviser eller en studerende, ikke er i stand til at overholde en fastsat deadline, er det hensynsfuldt over for andre deltagere at meddele dette i et indlæg samt anføre, hvornår indlægget kan forventes.

Nedtoning af kritisk indhold

I indlæg med et kritisk indhold bør sprogbrugen nedtones. Det skrevne ord slår hårdere end det talte, fordi man ikke kan se hinanden, og derved kan konflikter lettere opstå.

På samme tid bør man huske på, at det skrevne ord ikke på samme måde forsvinder ud i luften, som det talte. Negative følelsesudbrud på tryk glemmes ikke så let. Dertil kommer også det forhold, at modtagerne måske først læser den følelsesladede meddelelse med flere dages forsinkelse. På det tidspunkt kan meget være sket. Meddelelsen er måske nu misvisende og kan skabe megen forstyrrelse og irritation på holdet.

I praksis kan man gøre det, at man i stedet for at anvende fremsættende sætninger (fx *Jeg synes, at det er rigtigt dårligt, at vi skal ...*), mere konstruktivt anvender spørgeformen (fx *Er det mon rigtigt forstået, at vi skal....?/Hvad mon begrundelsen er for, at vi skal ...?*)

Man bør i samme forbindelse undgå at skrive med store bogstaver, fx med henblik på at understrege en pointe. De fleste mennesker opfatter nemlig store bogstaver som om, der bliver råbt ad dem og opfatter det som ubehageligt. Udråbstegn, og ikke mindst flere på hinanden følgende af dem, kan have samme virkning. (Blok, 2005: 140;196).

Brug gerne smiley's til nedtoning af potentielt konflikthæftende budskaber, fx:

:-) smiler

;-) smiler med et glimt i øjet

:-D griner

4.2 ELEKTRONISKE AKTIVITETSTYPER

Den netværksstøttede tilgang, der specifikt er udviklet til faget 'Konversationel kompetence', omfatter asynkron (tidsforskudt) e-læring, hvor indholdet i den skriftlige kommunikation er samarbejde om løsninger på og efterbearbejdning af forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter.

I en læringsmæssig tilgang, der involverer både det fysiske og elektroniske rum, er pointen at udnytte disse rums forskellige potentialer så optimalt som muligt. I det konkrete tilfælde er arbejdet med forskellige former for mindre forberedende sproglige opgavetyper²⁶, der tidligere afvikledes i klasseundervisningen, henlagt til det elektroniske læringsrum. Derved er der i det fysiske rum skabt mere tid til aktiviteter, der, i modsætning til de forberedende opgaveformer, kræver fysisk fremmøde, herunder specielt samtaletræning i grupper og vejledning.

De anvendte forberedende opgaver (herefter: e-opgaver) i faget fokuserer på diverse sproglige samtalefænomener, som langt den overvejende del af de studerende ikke besidder et forhåndskendskab til ved studiestart, og som de generelt har ret svært ved at få integreret i deres samtaler. Arbejdet med og samarbejdet omkring disse e-opgaver er derfor en forudsætning for, at de efterhånden kan integreres i den studerendes samtalefærdighed.

4.2.1 FORSTÅELSE OG ASYNKRON LÆRING

Som nævnt i afsnit 3.3.5, har jeg omarbejdet Ellis' (1997/2001) principper for forståelsesorienteret oparbejdelse af den grammatikalske kompetence til oparbejdelse af delelementer i samtalefærdighed. Igennem forståelsesorienterede e-opgavetyper bevidstgøres de studerende således om diskursregulerende gambitters og andre talesprogfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt er forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer, som muliggør inddragelse af alle relevante kontekstuelle faktorer i analysen.

Også kommunikationsstrategier, der bruges til sproglig problemløsning, arbejdes der bl.a. med i et forståelsesorienteret perspektiv. Denne opgavetype har til formål at bevidstgøre de studerende om hvilke former for strategier (overbegreb, beskrivelse, omformulering og eksemplificering), der mest hensigtsmæssigt kan anvendes til hvilke former for manglende glosor.

Endelig arbejder vi med den forståelsesorienterede opgavetype, som Ellis (ibid: 153) benævner 'noticing the gap'. Denne remediale tilgang har til formål at henlede intersprogsbrugeres opmærksom på den form for fejl, de typisk begår. I det konkrete tilfælde drejer det sig ikke om grammatiske fejl, men om fejl inden for de talesprogs- og samtalefænomener, vi arbejder med i faget.

De studerendes forudsætninger for at løse de forståelsesorienterede opgaver befinder sig generelt på samme niveau, idet det er yderst sjældent, at nogen ved undervisningens opstart har et forhåndskendskab til de pågældende samtaletypiske virkemidler.

Hvad angår efterbearbejdning af løsningsforslagene til forståelsesorienterede opgaver i et asynkront forum er en af store fordele, at der gives den tid til refleksion, som den enkelte studerende har behov for. Og kompleksitetsgraden i nogle af disse analytiske opgavetyper bevirker, at det læringsmæssige udbytte højnes, når efterbearbejdningsfasen fastholdes på tryk.

²⁶ Der er således ikke tale om større afleveringsopgaver, men om mindre øvelser, der i deres form (men naturligvis ikke i deres indhold) bedst kan sammenlignes med de øvelsesformer, de studerende kender fra grammatikundervisningen.

4.2.2 FOKUSERET PRODUKTION OG ASYNKRON LÆRING

I lighed med de forståelsesorienterede e-opgaver, er også de fokuserede produktive e-læringsopgaver udformet på en sådan måde, at de tager udgangspunkt i de konkrete kommunikative behov, de studerende oplever under arbejdet med de frie interaktioner.

Den gode samtalepartner udmærker sig ved, som en faktor blandt flere, at udvise kreativitet, hvad angår bl.a. interesseudvisende spørgsmål til andre partnerses samtalebidrag samt evnen til i egenskab af modtager at give en tilstrækkelig og adækvat tilbagekanaliserende feedback. Et væsentligt selvkritisk punkt ifm. samtalefærdighed er de studerendes oplevelse af, at samtalen kører trægt og ofte går i stå. Formålet med e-opgaverne er derfor at fremme anvendelsen af de kommunikative træk, der karakteriserer den gode samtalepartners adfærd i en naturlig samtale. Opgaverne er i deres væsen kreativitetsskabende og dermed særdeles velegnede til det elektroniske rum, som er karakteriseret ved forøgede muligheder af videngenerering og -formidling sammenlignet med det fysiske rum.

Udgangspunktet for denne e-opgavetype er spanske autentiske og semiautentiske udsagn. På disse udsagn omhandlende forskellige emner skal de studerende reagere hhv. som interesseudvisende afsendere, der på forskellig vis spørger-ind-til indholdet i replikken, og som interesseudvisende modtagere, der så varieret som muligt giver kortere og længere tilbagekanaliserende feedback på indholdet i replikken.

De fleste studerendes manglende kendskab og evne til at bruge gambitter får den spanske samtale til at lyde unaturlig og usammenhængende. Ligeledes med udgangspunkt i udsagn, som de studerende skal reagere på så kreativt som muligt, har en tredje produktiv opgavetype til formål at facilitere anvendelse af forskellige gambityper med bestemte diskursive funktioner (fx markering af opstart, emneskift, konklusioner, overdragelse og bibeholdelse af taleretten).

Det er yderst sjældent, at man registrerer brug af kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning i de frie interaktionsopgaver. Når der opstår primært leksikalske problemer, går samtalen i stå, de studerende går uden om det emne, de ikke kan formulere sig om, eller de slår over i dansk. Derfor arbejder vi, foruden med de forståelsesorienterede aktiviteter også med fokuserede produktive aktiviteter i strategisk problemløsning. Som ved de øvrige produktive øvelser i det elektroniske rum er der også her et kreativitetsskabende element i spil, idet der principielt kan være lige så mange forskellige ordforklaringer, som der er deltagere i rummet.

Når det drejer sig om arbejdet med de fokuserede produktive e-aktiviteter, kommer de generelt store forskelle i de studerendes sproglige forudsætninger klarere til udtryk end ved de forståelsesorienterede.

Det kan ikke undre, at det er de studerende med de bedste sproglige forudsætninger, der er mest kreative og sofistikerede i de produktive e-opgaveløsninger. De behøver ikke i samme omfang som de studerende, hvis intersprog befinder sig på et lavere udviklingstrin, at koncentrere sig om grammatik og ordforråd, men er i besiddelse af større kognitiv kapacitet til at bearbejde de samtaletypiske virkemidler, opgaverne fokuserer på. Til gengæld får de studerende med færre produktive færdigheder et mere forståelsesorienteret udbytte af disse opgaver, hvilket gavner dem på et senere stadium i læringsprocessen. Og som en differentierende foranstaltning gives alle studerende i opgaveløsningen mulighed for, ifølge formåen og behov, at variere kvantiteten og kompleksiteten.

De fokuserede produktive opgavetyper kreativitetsgrad gør dem specielt velegnede til efterbearbejdning og samarbejde i det elektroniske rum. Alle de forslag, de studerende i samarbejde fremkommer med til disse opgavetyper, ville det være umuligt at fastholde i det fysiske rum. I et mere generelt perspektiv siger man, at "det talte ord er flygtigt". Hermed mener man, at det talte ord er meget sværere at fastholde end det skrevne ord. Når informationsmængden er stor, giver det speciel god mening at fastholde den på tryk i et elektronisk rum, så den kan læ-

ses i fred og ro, når det passer den enkelte, og man kan vende tilbage og læse de samme informationer igen og igen samt løbende spørge ind til dem.

I det følgende illustreres kreativitetsgraden inden for to fokuserede produktive opgavetyper, der er udviklet til oparbejdelse af 1) konversationel kompetence med særligt henblik på samtaleteknikken 'at spørge ind til' og 2) strategisk kompetence med henblik på sproglig problemløsning.

Her: samtaleteknikken at *spørge-ind-til*.

SIT-5

Lone Ambjørn

13-nov-2012 - 15:42

Hej alle.

Hermed e-opgave i SPØRGE-IND-TIL, kompendiet 'Konversationel kompetence' p. 22, opgave 5.

Prøv at formulere forskellige forslag til, hvordan man kan spørge-ind-til en samtalepartner, der fremkommer med nedenstående replik. (De to samtalepartnere er studerende).

"No como otra cosa que comida basura, porque no sé cocinar y las verduras no me gustan."

I kan differentiere jeres løsningsforslag på flg. måder:

- mængde;
- kompleksitet i glose- og emnevalg;
- kompleksitet i sætningsstruktur (korte/længere sætninger; hoved/ledsætninger);
- udvikling af dialog (spørgsmålene besvares).

Deadline: fredag d. 20. november.

Hilsener fra

Lone

Løsningsforslag til e-opgaven i 'spørge-ind-til':

- ¿Dónde prefieres comprar la comida basura?
- ¿Qué tipo de comida basura comes?
- ¿También desayunas comida basura?
- ¿Entonces, nunca comes comida hecha en casa?
- ¿No le te cansas de comer comida basura cada día?
- ¿Siempre has comido comida basura?
- ¿Qué comida comías cuando eras niño?

- ¿Por qué no sabes cocinar?
- ¿Tu madre no te ha enseñado a cocinar?
- ¿Tu familia tampoco sabe cocinar?
- ¿No has aprendido a cocinar en la escuela?
- ¿No quieres saber cocinar?
- ¿Por qué no compras un libro de cocina?
- ¿Pero si supieras cocinar cocinarías comida sana?

- ¿Por qué no te gustan las verduras?
- ¿Son todos los diferentes tipos de verduras que no te gustan?
- ¿Pero no sabes que las verduras son muy importantes para la salud?

- ¿Entonces, qué haces para tener un cuerpo sano?
- ¿Te encuentras bien cuando comes comida basura?
- ¿No te preocupas por tu salud?

Dialog 1

- A ¿Por qué no sabes cocinar?
 B Porque toda la vida mi madre me ha preparado la comida.
 A ¿Y no aprendías nada de ella?
 B No, mi madre no era una cocinera muy buena.

Dialog 2

- A ¿Son todas las verduras que no te gustan?
 B Casi, pero me gustan las zanahorias.
 A ¿Entonces comes muchas de esas?
 B Sí, pero actualmente las zanahorias son un petardo.

Dialog 3

- A ¿Sólo comida basura? ¿Cómo es posible?
 B Porque me gusta la comida basura mucho y es rápido.
 A Sí, es rápido pero muy caro.
 B Las verduras también son caras.
 A ¿No te gustan algunas verduras?
 B. Sí, me gustan los pepinos, pero es un poco raro comer pepinos y comida basura.

Her: kommunikationsstrategier**K-strategier – 7**

Lone Ambjørn

13-nov-2012 - 15:34

Hej alle sammen.

Hermed opgave i K-STRATEGIER (FOKUSERET PRODUKTION), kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 17, opgave 1-9.

- Tag stilling til, hvilken k-strategi der skal anvendes til forklaring af ordet.
- Forklar ordet vha. af den valgte strategi, og pas på længde og tydelighed af hensyn til modtager.

Deadline: fredag d. 20. november.

Hilsener fra Lone.

Løsningsforslag til e-opgaven i kommunikationsstrategier.

NB: I nedenstående medtages kun et udvalg af de indkomne ordforklaringer fra delopgave b.

1. Aplaudir (at klappe)

- Es lo que se hace con los manos después de una obra de teatro.
- Es lo que haces con los manos después de un espectáculo bueno.
- Es cuando se juntan las manos muchas veces.
- Es lo que se hace cuando se tropiezan las palmas.
- Es cuando haces ruido con las manos, porque estás contento.

2. Robar (at stjæle)

- Es cuando tomas algo que no te pertenece.
- Es cuando un ladrón coge la bolsa de una mujer vieja y corre.
- Es cuando una persona sale de una tienda con ropa sin pagar.
- Es lo que hace una persona criminal cuando entra en la casa de otra persona por la noche.
- Es lo que hace un ladrón.

3. Monja (nonne)

- a. Es una mujer que vive en un convento.
 - b. Es una persona femenina que vive en un monasterio.
 - c. Es una mujer creyente que está encerrada y reza todo el día.
 - d. Es una mujer religiosa que nunca se casa ni tiene hijos.
 - e. Es una persona que está casada con Dios.
 - f. Es una mujer que pertenece a una orden religiosa y lleva un traje largo y una vela.
-

4. Producto lácteo (mælkeprodukt)

- a. Es por ejemplo leche y mantequilla.
- b. Es por ejemplo queso, margarina y crema fresca.
- c. Es por ejemplo yogur y nata.

4.3 PRAKTISK FREMGANGSMÅDE

I en elektronisk konference starter jeg rent praktisk en e-opgavetråd op ved at lægge opgavens ordlyd i trådens første indlæg. For systematikken og overskuelighedens skyld har hver af de ugentlige e-opgaver hver deres egen tråd til løsningsforslag og efterbearbejdning.

På skift påhviler det de studerende at skrive deres løsningsforslag i indlæg i de dertil oprettede opgavetråde. Den følgende efterbearbejdning rummer såvel undervisers som de øvrige deltagers respons på løsningsforslagene.

Overskrift	Oprettet af	Tidspunkt ▼
☰ Gambitter uge 40	LA's opgaveindlæg	2012-09-29 08:55
☰ re: Gambitter uge 40	studerendes opgaveløsninger	2012-10-02 13:24
☰ re: Gambitter uge 40	studerendes diskussion af løsninger	2012-10-02 17:06
☰ re: Gambitter uge 40	studerendes diskussion af løsninger	2012-10-03 22:17
☰ re: Gambitter uge 40	LA's opsamlende respons	2012-10-04 12:13

Denne efterbearbejdning fremstår som en trådet skriftlig kommunikation. Den består typisk af:

- skriftlige konferenceindlæg indeholdende reaktioner på undervisers anmodning om alternative løsningsforslag til opgaverne
- besvarelse af generelle forståelsesspørgsmål vedr. teorien bag opgaverne
- spørgsmål til underviser eller andre studerende ifm. manglende forståelse af opgaveløsninger, respons/feedback på andre studerendes løsningsforslag samt debatindlæg vedr. forskellige teoretiske og sproglige problemstillinger.

Selve trådningen bidrager til en visuel manifestation af relationen imellem indlæggene og kommunikationsprocessen, og den sender signaler om samarbejde samt om medansvar for egen og andres læring (Blok 2005).

I de studerendes eget tempo, når det passer dem tidsmæssigt og med alle hjælpemidler til deres rådighed, sammenligner de deres egne e-opgaveløsninger med dem, der ligger i de elektroniske opgavetråde. Opstår der tvivl om egne løsningsforslags anvendelighed i en given kontekst, stiller de studerende spørgsmål i opgavetråden, så de kan få hjælp til problemet af underviser og/eller andre studerende. Specielt i de produktive opgavetyper er der sjældent tale om entydigt korrekte eller forkerte svar, idet der kan være flere anvendelige løsningsmuligheder. På den måde lærer den enkelte studerende af og henter inspiration i, hvad andre deltagere i det elektroniske rum har bidraget med og noterer sig deres forslag som et supplement til egne forslag.

4.3.1 E-OPGAVER OG E-INDLÆG

Hele e-opgaver

En hel e-opgave formuleres altid i hele sin ordlyd af underviser, der placerer denne øverst i hver elektronisk opgavetråd i CampusNet.

Nedenstående er et eksempel på en 1 hel e-opgave bestående af 9 delopgaver.

K-STRATEGIER (FOKUSERET PRODUKTION)

Kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 16.

Opgave 1 – 9.

(Gen)læs først teorien p. 48-52 i 'Konversationel kompetence (1)'.

Brug altid oversigt 5 i 'Konversationel kompetence (2)', som støtte til løsning af denne opgavetype.

- tag stilling til, hvilken k-strategi der skal anvendes til forklaring af ordet
- begrund dit valg af strategi
- forklar ordet vha. af den valgte strategi, og pas på længde og tydelighed af hensyn til modtager

Hver studerende løser i første omgang hele denne e-opgave INDIVIDUELT og gemmer den i sin private portfolio.

Deadline: fredag d. 30. oktober.

Hilsener fra

Lone

I de undervisningsuger, der er omfattet af e-læring, løser hver studerende individuel de udbudte hele e-opgaver, som skrives i et worddokument og opbevares i en privat portfolio på egen harddisk. Det vil sige, at der i den private portfolio, ved semesterafslutning, bør ligge alle de hele e-opgaver, der er givet for, løst og efterbearbejdet i løbet af det pågældende semester.

E-indlæg

Ved et *e-indlæg* forstås de elektroniske indlæg, der i CampusNet følger efter selve e-opgavens formulering/indhold, og som på forskellig vis relaterer til denne. De første e-indlæg efter det, der rummer selve formuleringen af e-opgaven, vil i sagens natur rumme delløsninger til e-opgaven, efterfulgt af forskellige former for respons og kommentarer, som tilsammen udgør en e-opgaves efterbearbejdningsfase.

4.3.2 EFTERBEARBEJDNING AF E-OPGAVER

Udgangspunktet er, som nævnt, at alle studerende på et hold har lavet alle ugens e-opgaver til en givet dato. Når de e-opgaveansvarlige, som hver uge udpeges af underviser, har lagt deres forslag til opgaveløsninger i et indlæg i CN, er det tid til den enkelte studerendes efterbearbejdning og deltagelse i samarbejdsprocessen. Denne fase foregår, i stedet for i klasseværelset, foran din egen computer på tidspunkter og i et tempo, der passer netop dig individuelt, dog under behørig hensyntagen til den udstukne deadline for den totale opgaveløsning.

Gennem sammenligning med egne løsningsforslag i din private portfolio og de indkomne e-indlæg i Debatforum i CN indeholdende andres løsningsforslag, respons, kommentarer, og spørgsmål/svar, finder du frem til rigtige og forkerte opgaveløsninger. Har du en forkert løsning i en opgave, undersøger du via teorien, om du selv kan finde ud af årsagen til, at du har svaret forkert. Og kan du ikke det, spørger du naturligvis i e-opgavetråden, så du kan få hjælp til dit problem. Ikke altid er der tale om forkert/korrekt, idet der kan være flere løsninger, og så lærer du af og henter inspiration i at se, hvad andre har fundet på og noterer dig deres forslag som et supplement til dine egne.

I forbindelse med e-opgaverne er efterbearbejdningsfasen selvsagt særdeles vigtig for indlæringen. Som studerende at have lavet de ugentlige e-opgaver og så efterfølgende ikke følge med i og bidrage til efterbearbejdningen med henblik på at nå frem til et endeligt opgaveresultat, må betragtes som spild af tid og giver selvsagt et 0-udbytte rent læringsmæssigt. I det fysiske rum vil det svare til at lægge sig til at sove midt i timen eller at forlade klasseværelset, før timen er forbi.

Praktiske anvisninger på efterbearbejdning:

- a. Koncentrer dig om én e-opgave ad gangen. Hav dine egne løsningsforslag foran dig, mens du læser de indkomne indlæg i opgavetråden.
- b. Ifm. efterbearbejdningen er det for mange en god idé at anvende funktionen 'Åbn alle indlæg'. Dog bør du før aktivering af denne funktion, hurtigt klikke dig ind på hvert indlæg i en opgavetråd, da de ellers kommer til at stå som ulæste (ret upraktisk, men sådan er systemet lavet).
- c. Når du efter aktivering af 'Åbn alle indlæg' kan se alle indlæggene i en tråd, er der ydermere den mulighed at printe dem ud. Nogen foretrækker nemlig at læse det trykte ord på papir i stedet for på skærmen. Men det er individuelt.
- d. Hvis du ifm. efterbearbejdningsfasen registrerer fejl i egne løsningsforslag til ugens e-opgaver, anbefales du at korrigere og kommentere dem direkte i dit eget opgavedokument (på egen harddisk). Ved gennemlæsning af tidligere e-opgaver inden for et emne, før du udarbejder den næste, gøres du på denne måde opmærksom på de fejltyper, du har, og kan måske på denne måde undgå at lave de samme fejl igen. For det andet er det et krav til de e-opgaver, der lægges i eksamensportfolien, at de fremstår selvkorrigerede og – kommenterede.
- e. Hvis der i nogle opgaver er 1) fejltyper, du ikke forstår, og 2) i dine egne opgaveløsninger er svar, hvis rigtighed, du bliver i tvivl om, skal du spørge i et indlæg i CN.

4.4 PROBLEMSTILLINGER

Lav samarbejds kvalitet

I faget 'Konversationel kompetence' bedømmes den enkelte studerende på sin 'e-læringsfærdighed', dvs. evne til at samarbejde med andre i det elektroniske læringsrum. Derfor kræves der aktiv skrive- og læsedeltagelse på den elektroniske kommunikations- og læringsplatform.

Specielt i fagets første semester har dette krav på nogle spanskhold undertiden afstedkommet en u hensigtsmæssig adfærd i det elektroniske rum. Ganske vist betyder kravet – ikke overraskende – en god kvantitativ repræsentation af aktive e-indlæg, men på samme tid er der noteret tilfælde, hvor samarbejdskvaliteten er ringe. I stedet for først at læse og forholde sig til indholdet i de indlæg, der allerede ligger i en e-opgavetråd, vælger nogle studerende, løsrevet fra sammenhængen, at indlægge egne løsningsforslag og kommentarer til efterbearbejdning, hvilket medfører både en del enslydende besvarelser på de samme opgaver samt indlæg, der indholdsmæssigt forekommer irrelevante (= én taler i øst og en anden i vest).

Papegøjeindlæg

Direkte relateret til ovenstående er forekomst af de såkaldte *papegøjeindlæg*. Hermed menes ordret identiske gentagelser af andres opgaveløsningsforslag, som fremkommer, fordi man ikke gennemlæser de indlæg, der allerede ligger i en opgavetråd, før man lægger sine egne forslag ind.

Hvis man under den gennemlæsning af andres indlæg, der må siges at være en obligatorisk handling for alle deltagere, før de lægger deres egne løsninger ind, opdager, at man har samme løsningsforslag som en anden deltager, skal man rette evt. identiske løsningsforslag til noget andet. Helt det samme vil man jo gøre i det fysiske klasserum, hvor man heller ikke som en papegøje gentager, hvad andre har sagt.

Drypindlæg

Endnu en problemstilling er skrivning af såkaldte *drypindlæg*. Hver e-opgave skal være løst og efterbearbejdet inden for en tidsramme på en uge. I det sidste indlæg i hver opgavetråd er det undervisers opgave at erklære en opgave for færdigbearbejdet, hvilket på samme tid er et signal til de studerende om, at der nu ikke ønskes eller er behov for flere indlæg i tråden. Ikke desto mindre er der tilfælde, hvor studerende sender indlæg til opgaver, der allerede er erklæret for løst. Disse drypindlæg er til stor irritation for andre deltagere, fordi de ingen lærings- eller samarbejds mæssig funktion har, men udelukkende har det formål at søge at opfylde en mangelfuld deltagelsespligt.

Overfladelæsning af opgavernes ordlyd

Når de studerende arbejder delvist selvstændigt, er det essentielt for læringsprocessen, at de griber opgaverne an på en hensigtsmæssig måde. I modsat fald risikerer man, at de enten ikke lærer noget, eller, i værste fald, lærer noget forkert. Derfor bør de studerende kunne støtte sig til redegørelser, hvoraf det fremgår, både hvad det læringsmæssige formål med en given opgave er, og hvordan opgaven bør gribes an.

Et ikke uvæsentligt problem ved netværksstøttet e-læring er de studerendes generelt manglende evne til og forståelse af vigtigheden af at læse en opgaves fulde ordlyd igennem, sætte sig ind i, hvad formålet med den er (hvad der skal trænes) samt følge anvisningerne på, hvordan opgaven skal gribes an. Inden for forskningen på området er et bud på dette fænomen den såkaldte *continuous partial attention* (CPA = *To pay continuous partial attention is to pay*

partial attention – continuously). Man har konstant travlt uden at have noget bestemt mål for øje. Det distræte zapperi er blevet et udefineret mål i sig selv. Det skal gå stærkt, og man skal vide alt hele tiden, mens man aldrig har tid til reelt at fokusere på noget; en samtale, en bog, en arbejdsopgave. Man skimmer informationer på et overfladeniveau, udplukker nogle relevante data og så videre, videre, videre²⁷

Her et illustrerende eksempel. Først bringes opgavens ordlyd.

Gambitter-uge9-10

Lone Ambjørn

5-mar-2012 - 15:20

Hej i rummet!

Hermed e-opgave i BUNDEN PRODUKTION – GAMBITTER (4)

Kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 50-52.

Nr. 3 – 14.

Som en hjælp lægger jeg mine egne løsningsforslag ind til nr. 1 og 2, så I har dem at tage udgangspunkt i, når I selv skal prøve samme opgavetype. Se også skabelonen for opgaveløsning p. 50 i kompendiet.

Se altid meget nøje efter, hvad der konkret skal trænes.

Her: reaktionsgambitter (af typen 'samtaleudvikling').

1.

Es que debemos dedicar por lo menos 37 horas semanales a los estudios por lo que sólo nos queda el tiempo libre para trabajar.

2.

Vamos, tener novia ahora es un poco limitarse las posibilidades. Además, es difícil encontrar el tiempo necesaria para conocer a una chica.

Deadline: 12. marts.

Hilsener fra Lone

En studerende (A) lægger nogle forkerte løsningsforslag ind, ledsaget af denne kommentar:

- *"Er det rigtig nok forstået, at man selv må bestemme, hvilke gambitter (altså typerne) man vil bruge? Jeg har nemlig blandet mine, men blev pludselig i tvivl?"*

En anden studerende (B) svarer:

- *Hej.
Nej det var godt nok kun reaktionsgambitter (af typen 'dialogudvikling') vi skulle bruge her i denne opgave. Mvh.*
- *hvorefter A reagerer på flg. måde:*
- *Arrrg... Men det vil så sige, at vi skal tage udgangspunkt i de to delopgaver, Lone selv laver. Når hun skriver "Se altid meget nøje efter, hvad der konkret skal trænes, her: reaktionsgambitter (af typen 'dialogudvikling')", så skal vi træne reaktionsgambitter udelukkende? Jeg er bare herre forvirret over den her e-læring!
Hilsen og tak for hjælpen.*

4.5 FUNKTIONALITETER, LÆRING OG SAMARBEJDE I DET ELEKTRONISKE RUM

4.5.1 LIDT PRAKTISK INFO VEDR. BRUG AF PLATFORMEN *CAMPUSNET*

1. Brug i starten manualen og øvrige hjælpefunktioner, indtil du er fortrolig med platformen. Hvis du har problemer med den tekniske side af sagen og ikke synes, at manualen mv. hjælper, er det en god idé at bede en medstuderende om lidt "sidemandsoplæring" til at navigere rundt i CampusNet (herefter: CN).
2. Som studerende ved får du automatisk tildelt en e-mailkonto ved studiestart. Din officielle e-mailadresse fremgår af dit studiekort. Al elektronisk kontakt foregår via denne officielle e-mailadresse. Hvis du ikke ønsker at benytte den, er du forpligtet til at indstille din e-mail-konto til at videresende al post til den e-mail, du bruger til hverdag.

NB: Det forventes, at du tjekker din mail hver dag.

3. Husk altid at logge på CN individuelt med eget password, da de indlæg, du har læst og/eller skrevet, i modsat fald ikke kan registreres som læst/skrevet af dig selv. Dette kan skabe problemer med dokumentation for aktiv deltagelsespligt i faget.
4. Brug 'Deltagerliste' til at orientere dig om, hvem de øvrige deltagere i rummet er. Brug endvidere funktionen til at finde andres mailadresser.
5. Find vejene til de elektroniske rum, du formodes at frekventere i alle dine fag. Nedfæld evt. på papir en liste over og en beskrivelse af disse veje, så du, indtil du er fortrolig med systemet, lettere kan finde rundt og ikke overser noget. Hav beskrivelsen liggende fast ved siden af din computer, så den er nem at gå til.
6. Indskriv i din ugentlige studieplan, hvilke dage du skal besøge hvilke rum i CN. Påregn flere ugentlige besøg i rummene.
7. Længere indlæg bør du skrive i Word og derefter kopiere dem over i en tråd i CampusNet. Det forholder sig nemlig sådan, at din CampusNet-session automatisk udløber, når du har været inaktiv i over 20 minutter. I denne sammenhæng skal inaktivitet forstås som "mangelende klik på menuer, knapper eller links inde i CampusNet". Dvs. at ren indtastning af data ikke opfattes som aktivitet. Efter 20 minutters inaktivitet, bliver du bedt om at logge på igen, hvorefter du så vidt muligt sendes tilbage til det sted, du var, da sessionen udløb. **MEN** uafsluttede meddelelser er så væk!
Bemærk, at et indlæg i et Debatforum højst må indeholde 2.000 tegn inkl. mellemrum.
8. Det betyder ikke så meget, at der er stave- og tastefejl i indlæg skrevet på dansk. Men når det gælder indlæg på spansk, primært opgavebesvarelser, stilles der krav om så høj en grad af sproglig korrekthed som muligt. Skriv derfor altid opgavebesvarelser i Word, brug spansk stavekontrol og anvend de spanske skrifttegn (ñ, Ñ, ¿, !), før du kopierer et indlæg over i en elektronisk tråd i CN.
9. Spørgsmål, svar, information, diskussion mv. fastholdes i skriftlig form og kan til hver en tid findes frem igen i Debatforaene og Fildeling. Men print alligevel altid indlæg og dokumenter, som rummer vigtige studie-, trænings- og eksamensmæssige emner, og saml dem på ét sted, fx i en A4-mappe, så de let tilgængelige.
10. I Fildeling i CN samles diverse dokumenter, som det påhviler dig at downloade og printe ud. Vær opmærksom på, at man ved indgangen til de elektroniske rum, til højre i skærmbilledet, kan se, om der ligger nye filer/dokumenter i Fildeling.

11. Meddelelsesfunktionen i CN kan kun benyttes af underviseren. Du modtager meddelelser direkte i din mailboks.

4.5.2 ELEKTRONISKE SAMARBEJDSSTRATEGIER

12. Betragt CampusNet som et **samarbejdsforum** med en høj grad af tilstedeværelse, hvor alle er aktive både i deres egenskaber af afsender og modtager. Kommunikationen foregår således ikke kun imellem de studerende og underviser, men også indbyrdes imellem de studerende. Det kan måske for nogen være fristende at forholde sig passivt i forhold til kommunikationen i CampusNet, fordi ingen er fysisk er til stede i rummene. Men med passivitet frafalder du det medansvar, du har, for egen og andres udbytte af undervisningen og glider ud af det læringsmæssige samarbejde, som det er alfa og omega at få etableret.²⁸
13. I de elektroniske Debatfora i CN vil der hurtigt skabes for mange tråde, hvis deltagerne ikke sørger for løbende at samarbejde om en overskuelig systematisering af indlæggene efter emner. Dette gøres for det første ved, at underviser/administrator opretter forskellige Debatfora med hver sin klart definerede funktion. Derefter påhviler det dig som deltager at tjekke, om der eventuelt allerede i et Debatforum skulle være oprettet en emnetråd, der indholdsmæssigt passer til dit nye indlæg. Kun såfremt dette ikke er tilfældet, opretter du en ny tråd.
14. Gør det til en rutine at gå ind i CN mindst hver anden dag og se efter nye indlæg. Gør du ikke det, vil du hurtigt opdage, at du ikke kan følge med i informationsstrømmen, hvorved du risikerer at komme uopretteligt bagefter i undervisningen og i vores samarbejde generelt. Desuden skal du påtænke, at andre kan have stillet dig spørgsmål fx i forbindelse med efterbearbejdning af en e-opgave, som de gerne vil have besvaret hurtigst muligt, fordi det er af betydning for deres egen forståelse af en opgave og dermed for deres læringsproces.
15. Kommunikation og læring ad elektronisk vej er, som tidligere nævnt, ret tidsafhængig i forhold til det fysiske klasserums klart definerede tidsrammer. Bemærk dog, at alle e-opgaver er behæftet med en fast deadline, som det er et krav til dig som deltager at overholde. Fagets e-læringsdel er nemlig bygget op på den måde, at et bestemt antal e-opgaver løses og efterbearbejdes inden for en uge, før der efterfølgende påbegyndes en ny runde.
16. I en undervisningsform med integreret e-læring er forholdet imellem informationer i hhv. det fysiske og det elektroniske rum ikke et både-og, men et enten-eller. Det vil sige, at de informationer, du får i det elektroniske rum, ikke gentages i det fysiske rum. Ideen er, som tidligere beskrevet, at bruge de respektive rum til det, de er bedst egnede til, for på denne måde at effektivisere læring og samarbejde. Dette forhold gør sig ikke alene gældende for informationer af generel karakter, men også for e-opgaver. Er der noget, du ikke forstår omkring løsningsforslag og efterbearbejdning, er det derfor mest hensigtsmæssigt, at du spørger i et indlæg den tråd, hvor den pågældende problemstilling findes.
17. Hold dig aldrig tilbage med at stille spørgsmål i CN. Har bare én deltager et spørgsmål til et eller andet, er det ganske sikkert, at der ude ved computerne sidder mange andre med det samme spørgsmål. Så spørg løs!
18. Brug CN til i fællesskab at brainstorme samtaleemner, du/gruppen ikke selv kan finde inspiration til.

²⁸

I faget 'Konversationel kompetence' indgår din samarbejdsevne i det elektroniske læringsrum som et bedømmelseskriterium.

5. LØBENDE EVALUERING MED PORTFOLIO OG INTERAKTIVE LÆRINGSJOURNALER ²⁹

5.1 INTRODUKTION

Med den seneste eksamensbekendtgørelse blev den mundtlige gruppeeksamensform afskaffet. Dermed mistede vi en god prøveform som én blandt flere andre former. Men konsekvenserne af afskaffelsen er langt mere vidtrækkende end som så, idet vi dermed også fik reduceret muligheden af at få moderne og tidssvarende principper for undervisning, læring og evaluering til at gå op i en højere enhed og opnå de tilsigtede læringsmål for de berørte fag (Biggs 2003 ³⁰). Denne problemstilling kom til at gøre sig gældende for faget 'Konversationel kompetence' på BA-studiet i spansk.

I det følgende præsenteres og argumenteres for en didaktisk model, hvor den afskaffede mundtlige gruppeeksamen erstattes af *løbende evaluering med portfolio* og omfatter *procesvejledning* med udgangspunkt i *interaktive læringsjournals* rettet mod hhv. individuel læring og læring i grupper.

5.2 LØBENDE EVALUERING MED PORTFOLIO

Prøveformen *løbende evaluering* forekommer umiddelbart at være et brugbart alternativ til den mundtlige gruppeeksamen, fordi den signalerer noget processuelt, som positivt kan underbygge fagets allerede eksisterende procesorientering. Imidlertid kan denne prøveform ikke i sig selv løse gruppeproblematikken, da den løbende evaluering også skal imødekomme kravet om "kun én eksaminand ved eksamensbordet". Men ved til denne form at føje *individuel portfolio* som dokumentation for den enkeltes arbejde med egen læringsproces og dermed den individuelle vej til målet, er den formelle del af problemet løst. For via en sammenholdelse imellem proces og produkt ifm. en bedømmelse, vil den studerende umuligt kunne beskrive og evaluere en læringsproces bag et produkt på tilfredsstillende vis uden reelt at have gennemgået processen.

5.2.1 LØBENDE VEJLEDNING, LØBENDE EVALUERING OG LÆRINGSJOURNAL

Jeg opfatter *løbende evaluering* som en procesorienteret evalueringsform, hvor der lægges vægt på at evaluere en løbende udvikling snarere end en række enkeltstående handlinger og/eller produkter. I min optik fordrer den løbende evaluering en løbende vejledning, hvis samarbejdet om og medansvaret for den enkelte studerendes læringsproces ikke skal fremstå som tomme floskler. Vejledningen er endvidere den optimale måde, hvorpå man som underviser/vejleder kan hjælpe både gruppen og dens enkelte medlemmer til at nå det tilsigtede læringsudbytte i et differentieret perspektiv.

Grundlaget for såvel den løbende vejledning som den løbende evaluering er interaktive elektronisk læringsjournals ³¹, som jeg har udviklet specifikt med fagets egen didaktik for øje. Her følger en kort redegørelse for de grundlæggende principper bag dens form.

Selve begrebet *læringsjournal* har jeg hentet fra Moon (2002 ³²), medens jeg i den grund-

²⁹ Dette afsnit er baseret på Ambjørn (2008): Fra mundtlig gruppeeksamen til løbende evaluering med portfolio. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3/5, 16-21.

³⁰ Biggs, John (2003): Aligning teaching and assessing to course objectives.

Teaching and learning in higher education: New trends and innovation, University of Aveiro, 13.-17. april, 1-9.

³¹ *Som er opbygget igennem dialog imellem gruppemedlemmerne, imellem vejlederen og gruppen og imellem vejlederen og det enkelte gruppemedlem*

³² Moon, Jennifer (1999/2002): *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.

læggende forståelse heraf lægger mig tæt op ad det kognitive portfoliobegreb³³ hos Dysthe (2002³⁴). I egen sammenhæng definerer jeg læringsjournalen som et samarbejdsværktøj, som samtalegruppen, dens enkelte medlemmer samt vejlederen anvender til planlægning af, refleksion over og evaluering af læringsprocessen inden for et givet tidsrum.

De elektroniske læringsjournaler opbygges igennem dialog 1) gruppemedlemmerne indbyrdes, imellem 2) vejlederen og gruppen samt imellem 3) vejlederen og det enkelte gruppemedlem (den individuelle studerende). Journalernes konkrete udformning er en skabelon, der udfyldes. Den tilpasses fra semester til semester den indbyggede læringsmæssige progression i faget.

Der opereres i faget med to former for journaler: en individuel og en gruppejournal. Gruppejournalen udgør en part af samarbejdsgrundlaget for den løbende gruppevejledning, medens den individuelle er udgangspunktet for løbende individuel vejledning, løbende individuel evaluering samt afsluttende individuel portfolioevaluering.

Eksempler på indhold i en gruppelæringsjournal:

1. Anførelse af hvilke og hvor mange emneområder samtaletræningen har været bygget op omkring.
2. Anførelse af hvilke specifikke samtalefænomener, der har været trænet.
3. Beskrivelse af anvendt fremgangsmåde i træningen.
4. Vurdering af udbyttet af træningen.
5. Vurdering af samarbejdsevne.
6. Spørgsmål til vejleder.

Eksempler på indhold i en individuel læringsjournal:

1. Anførelse af konkrete læringsmål inden for udtale og vurdering af opfyldelsen heraf.
2. Anførelse af konkrete læringsmål inden for udvikling af ordforrådet og vurdering af opfyldelsen heraf.
3. Anførelse af konkrete læringsmål inden for udvikling af samtalefærdighed og vurdering af opfyldelsen heraf.
4. Beskrivelse af læse- og skriveaktiviteten i fagets e-læringsdel samt vurdering af samarbejdsevne, hvad angår løsning og efterbearbejdning af e-opgaver.
5. Omfang og indhold i selvstændig sproglig træning sideløbende med undervisningen samt i de skemafrie perioder.
6. Vurdering af medansvar for egen læring samt af samarbejds- og omstillingsevne.
7. Forslag til fremme af egen læringsproces.

De studerende anvender endvidere begge læringsjournaler som et overbliksskabende samlingspunkt for alle de læringsaktiviteter, faget rummer, og de er en medvirkende faktor til, at de mere selvstændigt og reflekterende tager hånd om egen læring. Læringsjournalerne er en støtte i den løbende strukturering af fagets aktiviteter samt en hjælp til bevidsthed om den løbende udvikling af den enkeltes samtalefærdighed.

Hvad angår vejleders bidrag, som elektronisk indskrives i gruppejournalerne, har de typisk flg. funktioner:

- råd og forslag inden for sproglig læring, generel læring og e-læring;
- besvarelse af faglige og læringsmæssige spørgsmål;
- forslag til afhjælpning af læringsmæssige problematikker;
- anmodning om gruppens og/eller det enkelte gruppemedlems egne løsningsforslag til givne læringsmæssige problematikker;

³³ *portfolio baseret på tænkning, indsigt og erkendelse*

³⁴ Dysthe, Olga (2002): *Teoretisk perspektiv på mappevurdering*. Nasjonalt nettsted for IKT i underviserutdanning (LUNA).

- bekræftelser på/afvisninger af læringsmæssige antagelser og tilgange;
- evaluering af gruppesamtale (med henblik på gruppens samarbejde om samtalen samt den enkeltes bidrag hertil).

Er der forhold, som det er mere hensigtsmæssigt at behandle mundtligt, tages de op til den efterfølgende gruppevejledning face-to-face. Men ellers er det primære formål med møderne imellem gruppe og vejleder i det fysiske grupperum at fokusere på selve den spanske samtalefærdighed, både hvad angår vejledning og løbende evaluering.

5.2.2 PORTFOLIO

Foruden læringsjournalen opererer jeg i min model med *portfolio*, der defineres som en systematisk samling af produkter, som den studerende løbende udarbejder. Formålet med en portfolio er, i den givne sammenhæng, dokumentation af den individuelle læringsproces og sproglige udvikling, som den studerende har gennemløbet med henblik på at opfylde de tilsigtede målsætninger for faget.

Der skelnes imellem den *private arbejdsportfolio* og *eksamensportfolio*. Den private portfolio er en elektronisk mappe, som den studerende har på egen harddisk, og hvori h/n løbende indlægger diverse produkter, og hvorfra der på tidspunktet for portfoliobedømmelsen udvælges produkter til eksamensportfolioen. Eksamensportfolioen er således en systematisk samling af til formålet udvalgte eksempler på løbende udarbejdede produkter fra den private arbejdsportfolio.

Disse produkter består af et givet antal e-opgaver og en individuel læringsjournal pr. semester. Hvad angår e-opgaverne, er kvaliteten imidlertid mere relevant end kvantiteten foruden det faktum, at det er den studerende selv, der ud fra kvalitative kriterier udvælger de e-opgaver, der skal indgå i bedømmelsen. En udvælgelse af e-opgaver til portfolioen kan med fordel baseres på så bred en vifte som muligt af de forskellige aktive deltagelsesmuligheder, der via skrivning af indlæg i det elektroniske debatforum indgår i fagets e-læringsdel.

Hvad angår den individuelle læringsjournal, der skal indgå i eksamensportfolioen, skal den enkelte studerende dokumentere sin evne til formulere egne læringsmål og kritisk evaluere opfyldelsen heraf. Her vil der i bedømmelsen blive lagt vægt på faktorer som konstruktiv selvkritik, refleksion, forslag til fremme af egen læringsproces og til problemløsninger. Der vil endvidere blive lagt vægt på den studerendes evne til at formulere sig i et behørigt læringsmæssigt metasprog³⁵, som introduceres i kursets første semester og løbende anvendes i faget. Sammenfattende kan man sige, at journalernes tilblivelse samt udvælgelsen af e-læringsopgaver er processer, der medvirker til at højne den studerendes metakognitive bevidsthed³⁶, hvilket på sin side fremmer medansvarlighed og selvstændighed.

5.3 FØLGEVIRKNINGER AF EKSAMENSOMLÆGNINGEN

I det følgende vil jeg se nærmere på hvilke følgevirkninger, den ændrede eksamensform har medført for undervisning, læring og evaluering i faget 'Konversationel kompetence'.

Nye tiltag skal findes inden for eksplicitering af de kvalifikationer, som den studerende ifølge den nye fagbeskrivelse skal tilegne sig for at opnå kompetencemålene samt inden for evaluering- og bedømmelseskriterierne. De sproglige mål er de samme som hidtil, men for at opfylde dem, skal den studerende oparbejde en viden om sproglige læringsprocesser og -værktøjer samt evne til kritisk at evaluere og formulere egne læringsmål. Desuden skal den studerende oparbejde en viden om principperne for e-læring samt kunne anvende det elektroniske læringsrum til samarbejde om opgaveløsning og efterbearbejdning.

³⁵ det sprog, der bruges til at tale om sprog

³⁶ bevidste tanker og viden om læring

Fagets tilgang lagde ganske vist i forvejen, og som beskrevet, op til samarbejde om og medansvar for læringsprocessen, men disse aspekter har jeg nu valgt at styrke yderligere. Som en central del af faget indgår derfor løbende udvikling af de studerendes metakognitive, kognitive og socio-affektive bevidsthed³⁷ (Oxford 1990³⁸). De studerende gives således indsigt i bl.a. generelle og færdighedsspecifikke aspekter af sproglig læring; de tilsigtede læringsmål med givne aktiviteter; selvevaluering; metoder og indfaldsvinkler til at gå givne læringsmål; selektivtets- og differentieringsmuligheder; samarbejdsstrategier i det fysiske og elektroniske læringsrum; personlig motivation. Fordelen herved er, at den overordnede forståelse af læringsprocessen højnes, og at selve vejen til målet effektiviseres.

Som det er fremgået, betragter jeg den elektroniske læringsjournal som et særdeles vigtigt procesredskab. Som en yderligere gevinst ved anvendelse heraf, er studiet og læringsprocessen nu synliggjort som et fuldtidsarbejde, der også omfatter (dele af) de skemafrie perioder. Faget strækker sig over to semestre med en lang sommerperiode imellem 2. og 3. sem. Lige umiddelbart efter denne periode udarbejder hver studerende en individuel læringsjournal, hvori de beskriver, evaluerer og reflekterer over deres selvstændige sprogarbejde i den skemafrie periode. Denne journal kan vedlægges eksamensportfolien og indgå i den endelige bedømmelse.

Foruden de påpegede positive didaktiske følgevirkninger, skal også fremhæves, at der, i stedet for den tidligere produktorienterede summative evaluering, med den nye eksamensform er opnået en højere grad af en procesorienteret formativ evalueringsform, som er i bedre overensstemmelse med fagets overordnede tilgang³⁹. Den nye prøveform er en integreret del af selve læringsprocessen, hvilket afstedkommer et bredere bedømmelsesgrundlag og en højere grad af troværdighed og gyldighed i bedømmelsen.

5.4 PRAKTISKE ANVISNINGER

Portfoliomethoden blev oprindelig udviklet som et professionsudviklingsværktøj, men anvendes nu i stigende grad også som læringsværktøj i mange uddannelsessammenhænge.

En portfolio er i sig selv ingenting: en tom beholder eller (elektronisk) mappe. Det er det, som lægges ind i den, som har betydning. Dette betyder, at en grundlæggende aktivitet i portfolioarbejde er at *samle og lægge ind* i portfolioen samt *systematisere* indholdet, så det fremstår overskueligt.

³⁷ Metakognitiv bevidsthed:
En bevidsthed om, hvordan læringsprocessen foregår, hvordan den kan tilrettelægges, overvåges og vurderes.

Kognitiv bevidsthed:

En bevidsthed om anvendelse af særlige teknikker i forbindelse med en sproglig opgave, fx gentagelser, intervaltræning, brug af lærebøger, notattagning o.lign.

Socio-affektiv bevidsthed:

Bevidsthed om interaktion/dialog med andre personer som et led i samarbejde om opgaver, samt om mentale teknikker, personlig motivation, omstillingsparathed.

³⁸ Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies. – What every teacher should know.*

Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

³⁹ Summativ/formativ evaluering:

I den formative evalueringsform, vs. den summative, lægges vægten på selve læringsprocessen og den løbende sproglige udvikling hos den studerende. I den summative evalueringsform lægges vægten på et slutprodukt.

Der skelnes i dette fag imellem to portfolioer:

- a. en privat portfolio**
- b. en eksamensportfolio**

A. DEN PRIVATE PORTFOLIO

Den private portfolio er ikke tilgængelig for andre end ejeren selv. Den oprettes af den enkelte studerende i en elektronisk mappe på egen harddisk og rummer typisk word-dokumenter indeholdende:

1. dine individuelle løsningsforslag på alle semestrets e-opgaver;
2. dine individuelle e-indlæg fra efterbearbejdningsfasen i e-opgaverne;
3. relevante e-indlæg fra andre studerende og underviser med relation til dine løsningsforslag til e-opgaverne;
4. vigtige dokumenter fra Fildeling;
5. vigtige informerende e-indlæg, typisk fra det elektroniske rum 'Læring og vejledning', vedr. alt lærings- og studierelevant;
6. din individuelle læringsjournal (der udfyldes 2 gange pr. semester);
7. kopier af gruppelæringsjournalerne.

På denne måde har du alt vedr. faget samlet og systematiseret på ét sted. Et godt overblik giver på sin side et roligt og ustresset læringsforløb.

B. EKSAMENSPORTFOLIO

Eksamensportfolioen skabes specifikt med henblik på endelig evaluering ved slutningen af hvert af fagets to semestre. Den skal afleveres manuelt, samlet og i printet stand. Sted og tidspunkt for aflevering udmeldes af underviser.

Hver eksamensportfolio rummer kopier fra den private portfolio af et bestemt antal udvalgte hele e-opgaver, som den enkelte studerende individuelt har udarbejdet i løbet af hvert af de tre pågældende semestre. Såvel de emner, som disse hele e-opgaver skal omhandle, samt antallet heraf, udmeldes af underviser.

De hele udvalgte e-opgaver, der lægges i eksamensportfolioen, skal være udarbejdet individuelt og ikke som gruppesamarbejde. Det vil sige, at de udvælges blandt de ugentlige hele e-opgaver, som den enkelte studerende individuelt har udarbejdet og indskrevet i et worddokument og igennem et semester løbende har lagt i den private portfolio.

Korrekte og ukorrekte e-opgaver

De individuelt udarbejdede hele e-opgaveløsninger, der lægges i eksamensportfolioen, skal fremstå kommenterede og korrigerede på flg. måde:

Korrekte delopgaver

Drejer det sig om en hel e-opgave, hvor en studerende, ved hjælp af sammenligning imellem egne løsningsforslag og andres via den fælles efterbearbejdningsfase i CampusNet, når frem til den konklusion, at en (eller flere) delopgave(r) er løst korrekt, kommenteres hvert enkelt korrekt løsningsforslag blot på flg. måde:

K-STRATEGIER, p. 17

3. Duelo (sorg)

Strategi: omformulering

Begrundelse: Glosen er et substantiv med en abstrakt betydning.

Forklaring: Es lo contrario de alegría.

korrekt

Ukorrekte delopgaver

Drejer det sig om en hel e-opgave, hvor en studerende, ved hjælp af sammenligning imellem egne løsningsforslag og andres via den fælles efterbearbejdningsfase i CampusNet, når frem til den konklusion, at en (eller flere) opgave(r) er løst ukorrekt, indgår for hvert ukorrekt løsningsforslag både en kommenteret fejlkorrektio samt et alternativt løsningsforslag. På den måde viser den enkelte studerende, at h/n har forstået og lært af sin(e) fejl: Fx:

K-STRATEGIER, p. 18

15. Servicial (hjælpsom)

Strategi: overbegreb + beskrivelse

Begrundelse: den manglende glose kan placeres under et overbegreb (persona), og da substantivet har en konkret betydning, kan det kun forklares vha. den anførte strategi.

ukorrekt

Es una persona que siempre está dispuesto a ayudar a otros.

Kommentar:

Fejlen består i, at jeg har betragtet den manglende glose som et substantiv og ikke et adjektiv. Strategien skal derfor være omformulering, som er den eneste mulige ifm. adjektiver. For at signalere til modtager, at der er tale om et adjektiv, indledes med 'es lo que se dice de'.

Alternativt løsningsforslag:

Es lo que se dice de una persona que siempre está dispuesta a ayudar a otras.

Foruden korrekte og ukorrekte, kan der også forekomme '**delvist korrekte**' delopgaver. Dette vil fremgå af kommentarerne til løsningsforslagene i CampusNet.

NB! Ovenstående korrektio og kommentering er en forudsætning for, at e-opgaverne i eksamensportfolien kan indgå i den samlede bedømmelse. De bidrager til den fornødne dokumentation for, at den enkelte studerende har arbejdet aktivt med sine e-opgaver og har sammenholdt egne løsningsforslag både med andre studerendes forslag samt med underviseres opsamling på e-indlæggene i hver opgavetråd.

Som det kan udledes af ovenstående, fremkommer der med den beskrevne fremgangsmåde en direkte relation imellem processen i opgaveløsningerne og den procesorienterede formative evalueringsform, der anvendes i dette fag. Det vil sige, at selve produktet og dets korrekthed interesserer mindre, end vejen ad hvilken den studerende er nået frem til løsningsforslag samt alternative løsningsforslag og den derved fremkomne dokumentation af forståelse af opgavernes teoretiske grundlag.

Den enkelte studerende må gerne, via konkrete spørgsmål i CampusNet, have fået direkte hjælp fra både underviser og andre studerende til kommentarer og fejlkorrektion. Og det skal bemærkes, at man ikke nødvendigvis får en bedre slutevaluering, fordi man til eksamensportfolien udvælger helt korrekt løste e-opgaver.

Der skal på hvert opgavedokument i eksamensportfolien anføres ugenummer for udarbejdelse af løsningsforslag til en e-opgave. (Dette ugenummer bør være sammenfaldende med det ugenummer, hvor e-opgaven er givet for og løst i CampusNet).

6. ORDFORRÅD

**"UDEN GRAMMATIK KAN VI UDTRYKKE MEGET LIDT,
MEN UDEN ET ORDFORRÅD KAN VI IKKE UDTRYKKE NOGET"**
(David Wilkin)

ORDFAMILIE: basisord + bøjede og afledte former, fx:
estabilizar, estabilizado, estabilizando, estabilizador, estabilidad, estabilización, estable

- **minimum**



ca. 2 - 3000 ordfamilier (ca. 4 - 5000 basisord)

- **læsning af autentisk tekst**



ca. 5000 ordfamilier (ca. 8000 basisord)

(sikrer kendskab til 95 - 98 % af ordforrådet i en tekst, hvilket er en forudsætning for rimelig forståelse)

- **videregående sprogstudium**



ca. 7- 8000 ordfamilier (ca. 10 - 11.000 basisord)

Når man taler om oparbejdelse af et ordforråd på fremmedsproget, skelner man mellem den direkte og den indirekte indfaldsvinkel (Nation 1982,1990). Mange går ud fra, at ordforrådet i tilstrækkeligt omfang automatisk tilegnes indirekte igennem forskellige former for kontakt med fremmedsproget. Men selv om det er vigtigt at læse, lytte, skrive og tale så meget som muligt og i så varierede kontekster som muligt, knytter der sig visse problemer til den indirekte indfaldsvinkel.

Især ekstensiv læsning og dennes relation til udviklingen af den leksikalske kompetence er genstand for en del opmærksomhed inden for forskningen. Forskellige undersøgelser viser, at udviklingen af den leksikalske kompetence gennem ekstensiv læsning uden bevidst fokus på gloser

- ikke er særlig effektiv, når det gælder ordforrådets kvantitet;
- ikke er særlig effektiv, når det gælder hastighed i oparbejdelsen af ordforrådet;
- ikke sikrer, at intersprogsbrugerens receptive ordforråd kan anvendes i sproglig produktion;
- ikke er velegnet, når det gælder oparbejdelse af et mere specialiseret ordforråd, som fx teknisk, juridisk eller økonomisk sprogbrug.

Dertil kommer, at man skal være i besiddelse af et ret stort ordforråd for overhovedet at kunne tilegne sig nye gloser via ekstensiv læsning. Man regner med, at en indfødt sprogbruger gennemsnitligt behersker 20.000 ordfamilier på sit modersmål (Nation/Waring 1997). For intersprogsbrugeres vedkommende viser undersøgelser (Hirsh/Nation 1992; Nation/Newton 1997; Coady 1997) at de, for at kunne udtrykke sig og forstå fremmedsproget på et helt elementært niveau, skal have kendskab til ca. 2-3000 ordfamilier. Kendskab til ca. 95 - 98 % af ordforrådet i en autentisk tekst, svarende til et ordforråd på ca. 5000 ordfamilier, er imidlertid en for-

udsætning for, at kvaliteten af læsningen er optimal, og der reelt kan finde en glosetilegnelse sted via ekstensiv læsning af autentiske tekster. Årsagen hertil er bl.a. intersprogsbrugernes reducerede mulighed for hensigtsmæssig ordbearbejdning (evne til at drage slutninger; gætte betydning), når ordforrådet ikke har det fornødne omfang (Huckin/Coady 1999).

Spørgsmålet er så, hvordan intersprogsbrugere kan tilegne sig nok gloser igennem ekstensiv læsning, hvis de ikke har et tilstrækkeligt ordforråd til at kunne få det fornødne udbytte af læsningen. Denne problemstilling, der i litteraturen på området benævnes "nybegynderens paradoks", synes helt klart at indikere, at man må sætte mere målrettet ind, når det gælder oparbejdelse af den leksikalske kompetence, ikke mindst på de lave(re) undervisningsniveauer. Dette kan med fordel gøres gennem anvendelse af forskningsbaserede elektroniske glosetræningsprogrammer.

6.1 EMNEKORT

Formål:

- til oparbejdelse af ordforråd;
- til at blive en god samtalepartner og kunne tale med om i princippet hvilket som helst emne;
- til at tale så flydende som muligt uden pauser (fluency).

Arbejdet med emnekort skal forstås som en individuel forberedelse til gruppesamtalerne.

Dine individuelle emnekort opbygges i takt med, at du sammen med din gruppe træner din samtalefærdighed, og du derved finder ud af, at du har problemer med at deltage tilfredsstillende ifm. med bestemte emner. Det vil sige, at træning ud fra emnekort er en hjælp til den enkelte studerende ifm. emneområder, der repræsenterer en særlig sværhedsgrad pga. manglende ordforråd og fluency.

Selve emnekortene kan laves som på næste side. Om du vil lave dem på dansk eller spansk er frivilligt. De skal være lavet på en sådan måde, at de fysisk kan flyttes rundt med, så du med udgangspunkt i dem kan "tale højt med dig selv", fx når du gør rent derhjemme, laver mad eller noget andet trivielt.

Du skal træne med dine emnekort efter flg. progression:

- individuel brainstorming af underemner (i form af stikord, jf. illustrationen næste side);
- tale højt med dig selv på spansk med udgangspunkt i stikordsdispositionen på kortet;
- løbende skrive de gloser ned, du mangler, ned på et separat stykke papir, og efterfølgende skrive dem ind i det elektroniske glosetræningsprogram og træne dem i dine egne oprettede gloselektioner over fagets emneblokke;
- med jævne mellemrum gentage tale-højt-seancen, indtil du nogenlunde flydende kan tale ud fra kortet.

Under hjemmetræningen skal du have fokus på flg. sproglige "bolde":

- indhold/emner
- gloser der relaterer til indholdet
- grammatik
- udtale
- flydende fremstilling

Anlæg altid en personlig synsvinkel på emnerne. Indholdet i emnekortene skal gå på dig selv, dine omgivelser, dine oplevelser, dine erfaringer, dine meninger osv.

Undgå at producere en form for oplæg eller foredrag. Start derfor aldrig med vendinger som "*Ahora voy a hablar de ...*" eller lign.

Start med gambitten '*bueno pues*' efterfulgt af vendinger som fx:

En mi opinión ...

Pienso que ...

Acabo de leer que ...

Una cosa que me (pre)ocupa es ...

Un amigo mío me ha contado que ...

Sé por experiencia que ...

(No) me gusta/n ...

Me interesa/n (mucho) ...

No me interesa(n) nada ...

Estoy a favor de ...

Estoy en contra de ...

Me gustaría ...

Bemærk nedenfor, at det er underemner i form af stikord/støttestrukturer til overemnet, der anføres på emnekortet, og ikke hverken gloser eller hele sætninger/udsagn.

personlig identifikation

navn, alder

beskæftigelse

boligforhold

hobbyer

familie

jeg kan (ikke) lide

stærke og svage sider

forventninger til fremtiden

arbejdsmarkedet

(u)interessante jobs

mit ønskejob

arbejdsløshed

familie og arbejde

kvinden på arbejdsmarkedet

gode/dårlige arbejdsforhold

fjernarbejde/den nye teknologi

7. TEKSTLÆSNING

Faget 'Konversationel kompetence' er bygget op omkring emneblokke, der atter er underopdelt i relaterede emner, fx *De unge* og deres forhold til: uddannelse; politik; alkohol og stoffer; miljøet; religion; traditioner; familien som institution; det teknologiske samfund.

Som forberedelse til samtaletræningen, som de studerende udfører i mindre grupper, skal de brainstorme emnerne med henblik på en perspektivering. Der kan her være tale om uddybelse af emner, egne meninger på området, personlige erfaringer og løsningsforslag til givne problemstillinger. Hermed påkøbes differentieringen i faget endvidere aspekter som interesse og konkrete behov. Dette medfører i praksis, at de enkelte samtaleopgaver, der ligger til grund for træningen, gribes ret så forskelligt an fra gruppe til gruppe. Og dette indebærer på sin side, at grupperne selv skal supplere tekstmateriale fra fagets hjemmeside med andre, som de finder frem til via søgning i Google. Dette læsestof behandles overvejende ekstensivt, da indholdet primært bruges som inspirationskilde til samtaleens emner. Dog kan de studerende vælge at læse (dele af) deres selvvalgte materialer mere intensivt, hvis de indeholder emnespecifikke glosser, som de får brug for i løbet af samtalen.

Løbende læsning af avisoverskrifter + manchetter er et godt udgangspunkt for at træne de studerende i at inkorporere dagens hovednyheder i deres samtaler på fremmedsproget. Dette har både en god kontaktskabende funktion, og det er på samme tid en måde, hvorpå de studerende kan vise, at de er orienterede om, hvad der foregår omkring dem. Dette er vigtigt led i at være en god samtalepartner. Derfor opfordres de studerende til, sideløbende med den øvrige læsning, jævnligt at skimme spanske online aviser og læse overskrifter med tilhørende manchetter.

Blandt forskere inden for læseforståelse er der bred enighed om, at intersprogsbrugerens baggrundsviden spiller en vigtig rolle i betydningsafklaringen. Denne erkendelse bruges i faget i differentieringsøjemed på den måde, at de studerende, som igangsættende foranstaltning af læsning af autentisk stof på spansk, anbefales læsning af enten almenlydige eller internationale informationer, som de i forvejen er bekendte med fra dansk presse. Artikler med et kendt indhold er generelt lettere at afkode end dem, der rummer spanske nationale og lokale nyheder. De spanske nationale nyheder kan igen deles op i sværere og lettere emner i henhold til den enkelte studerendes forhåndsviden. De helt lokale nyheder er som hovedregel de sværeste at afkode, fordi de forudsætter en baggrundsviden, som den studerende sjældent besidder.

Såvel de obligatoriske tekster som tekster efter dit eget valg anvendes til at få oparbejdet et større ordforråd samt til at få ideer til samtaleemner. Teksterne skal ikke oversættes, du høres ikke i dem – hverken på klassen eller til eksamen. Da der ikke er krav om hverken oversættelse, tekstreferater eller besvarelse af indholdsspørgsmål, frigives der tid til at få læst flere tekster. Derfor: læs så meget som overhovedet muligt – det er vigtigt for oparbejdelsen af et både mundtligt og skriftligt spansk, der virkelig lyder spansk og ikke som en fordansket udgave.

Talesprogstekster

I faget læser vi også såkaldte "talesprogstekster". Vi læser *Encuentros* og *En español* (i kompendiet *Talesprogstekster*) samt diverse uddrag fra teaterstykker. Talesprogsteksterne er gode til at illustrere anvendelse af talesprogsfænomener. Læg derfor under læsningen af teksterne

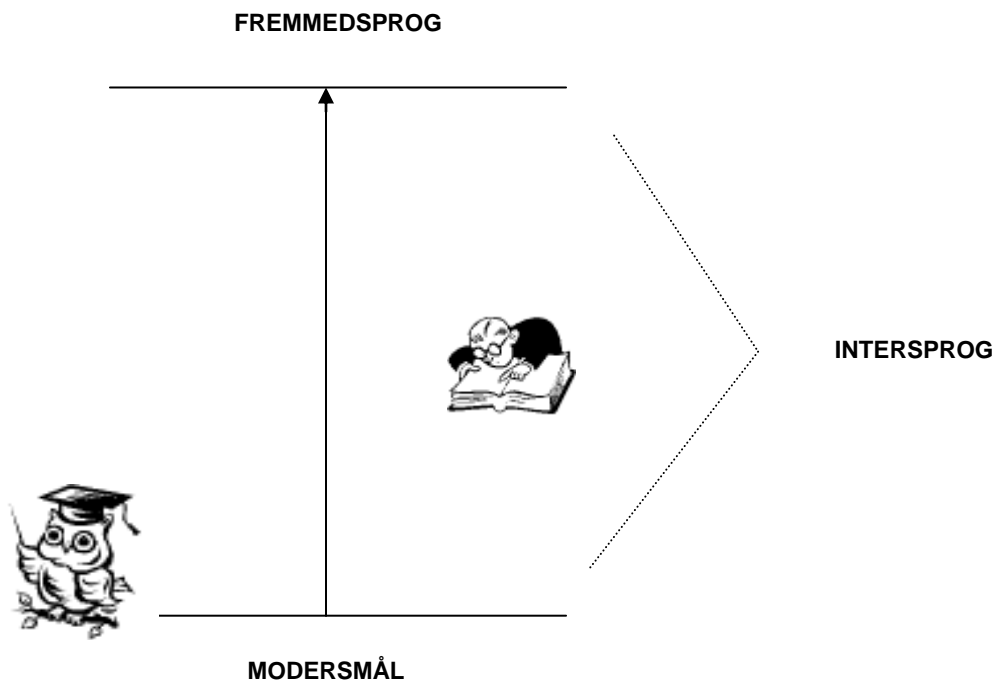
mærke til specielt anvendelse af disse, da et af formålene med dette fag er, at du selv skal beherske dem.

Heller ikke disse tekster høres du i på traditionel vis. De anvendes til sproglige analyser, som vi arbejder med i det elektroniske rum, CampusNet.

8. SPROGLIG LÆRING

8.1 INTERSPROG OG INTERSPROGSBRUGER

Termen **INTERSPROGSBRUGER** ⁴⁰ anvendes om en person, der lærer et fremmedsprog. Denne term er fremkommet, fordi den sproglærendes version af fremmedsproget kaldes **INTERSPROG**.



Intersproget indtager en særstilling imellem modersmål og målsprog. Således er intersproget hverken modersmålet eller fremmedsproget. Intersproget betragtes som et fuldgyldigt sprog i stadig udvikling og ikke blot som en fejlagtig version af målsproget.

En intersprogsbrugers tur op ad intersprogsskalaen mod en stigende beherskelse af målsproget er en individuel proces. Det er intersprogsbrugeren selv, der taler, skriver, lytter og læser og dermed udvikler sin egen fremmedsproglige kommunikative kompetence.

En underviser er således ikke i stand til at indlære et sprog hos deres studerende, hvorfor den så udbredte betegnelse *lærer* i grunden er uheldig, fordi den giver forkerte associationer. Man kan lidt populært beskrive det på den måde, at underviseren står ved foden af intersprogsskalaen og i en omdefinert rolle som sproglig konsulent løbende giver de studerende studiemæssige råd samt vejledning i, hvordan de mest effektivt kan bevæge sig op ad skalaen mod målsproget. Det vil sige, at sproglig læring bør foregå i et **samarbejde** imellem underviser og studerende. Og naturligvis også i et samarbejde intersprogsbrugere imellem.

⁴⁰ Også *sprogindlærer*.

Underviserens opgave i dette samarbejde er, ud fra hans/hendes viden om sproglig læring, at tilrettelægge et hensigtsmæssigt forløb og, gennem råd og vejledning, at hjælpe den enkelte studerende til et optimalt udbytte af dette forløb.

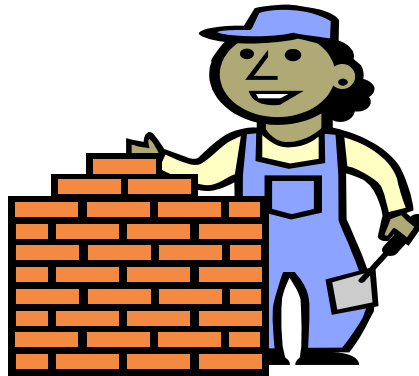
Den studerendes opgave i samarbejdet er at følge underviserens råd og vejledning samt løbende at give tilbagemelding på, hvordan processen forløber. Dette giver underviser og studerende mulighed for i fællesskab løbende at videreudvikle og justere forløbsplanlægningen, og det giver ikke mindst den studerende mulighed for mere selvstændigt at tage et medansvar for egen læringsproces.

8.2 LÆRINGSPROCESSEN

Intersproget er dynamisk. Dette manifesteres ved, at det er i konstant forandring, videreudvikles og revideres på basis af allerede internaliserede regler, hvis der vel at mærke arbejdes med det. I modsat fald kan det reduceres og dermed vende tilbage til et tidligere udviklingsstadium.

Intersproget er også variabelt, hvilket giver sig udslag i, at intersprogsbrugeren anvender flere konkurrerende former ved siden af den rigtige. Det vil sige, at der kan på samme tid forekomme sproglige eksempler på både en nyligt revideret intersprogsregel og en ældre fejlagtig version af samme. Dette forklares ved, at den intersproglige udvikling sker gradvist og ikke lineært.

Herom skriver David Nunan ⁴¹, at sproglig læring ikke kan sidestilles med en proces, hvor en mur opbygges mursten for mursten, og de nederste mursten udgør fundamentet for de øverste. Sproglige elementer læres ikke ét for ét eller på en sådan måde, at man først skal beherske det ene, før man kan gå videre til det næste.



I stedet sammenligner Nunan den sproglige læringsproces med dyrkning af en have. De sproglige "blomster i haven" vokser op på forskellige tidspunkter, gror med forskellig hastighed, når forskellige højder og blomstrer med forskellig frodighed. I en periode synes de at visne hen for så på et senere tidspunkt at vokse frem igen med fornyet styrke.



⁴¹ David Nunan (1999): *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

8.3 CYKLISK TRÆNING

Nunan (1999: 108-109 ⁴²) beretter om sine oplevelser fra sin første tid som underviser:

"The first thing I noticed was the alarming gap between what I was trying to teach my learners and the things that they actually appeared to be learning. I also found that the effect of my pedagogical effort sometimes seemed to make my learners worse, not better. (-) In time, I came to see (or rather my learners forced me to see), that my teaching was predicated on the assumption that learning another language was a process of erecting a linguistic "building" in a step-by-step fashion, one linguistic "brick at a time."

Den lineære og kumulative indfaldsvinkel til sproglig læring, som Nunan beskriver, er baseret på den præmis, at intersprogsbrugere lærer én sproglig struktur ad gangen, og at de skal beherske denne, før man går videre til den næste. Men sådan foregår læringsprocessen ikke.

Intersproget er variabelt og tilegnes gradvist. Analyser af taledata indsamlet med jævnlige intervaller over flere måneder viser, at intersprogsbrugere gennemløber fælles udviklingsstadier i deres tilegnelse af visse grammatiske strukturer. Eftersom de mellemliggende stadier i udviklingen hverken ligner modersmål eller målsprog, giver det anledning til at konkludere, at intersprogsbrugere ikke blot rekonstruerer deres modersmål i henhold til målsprogets normer, men at de snarere kreativt konstruerer målsproget gennem en proces, der gradvist bliver mere kompleks (Larsen-Freeman 1991 ⁴³).

Særdeles vigtig i denne forbindelse er den observation, at læringsprocessen hverken er lineær eller kumulativ, hvilket skyldes den *omstrukturering*, der karakteriserer udviklingen af intersproget:

"[Restructuring] occurs because language is a complex hierarchical system whose components interact in non-linear ways. Seen in these terms, an increase in error rate in one area may reflect an increase in complexity or accuracy in another, followed by overgeneralization of a newly acquired structure, or simply by a sort of overload of complexity which forces restructuring, or at least a simplification, in another part of the system" (Lightbown 1985: 177 ⁴⁴).

Det vil sige, at på trods af, at en studerende synes at beherske en givet struktur, er det ikke sjældent, at der forekommer midlertidige sproglige tilbagefald, når nye strukturer introduceres, fordi disse forårsager en omstrukturering af systemet.

Den gradvise, ikke lineære proces indikerer, at der er grund til i tilrettelæggelsen af såvel traditionel undervisning som e-læring at indtænke cykliske forløb, hvor sproglige elementer med fordel gentages i forskellige kontekster. Dette indebærer, at man jævnligt vender tilbage til tidligere berørte sproglige fænomener og på samme tid inddrager nye synsvinkler, hvorved der sker en gradvis tilpasning og omstrukturering af den allerede eksisterende viden. Dog skal man her huske på, at der, så vidt muligt, skal tages højde for den individuelle studerendes intersproglige udviklingstrin, for at en cyklisk model kan forventes at have en positiv læringsmæssig effekt.

⁴² Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*. Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.

⁴³ Larsen-Freeman, Diane (1991): Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25/2, 315-350.

⁴⁴ Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations: Second language acquisition research and classroomteaching. *Applied Linguistics* 6.

8.3.3 CYKLISK TRÆNING I PRAKSIS

Illustrationen næste side skal forstås som et træningsprincip, som hver gruppe kan tilpasse efter dens sproglige niveau. Det vil sige, at cyklussen løbende kan justeres, således at træningen køres i et differentieret perspektiv i overensstemmelse med den enkelte gruppes og den enkelte studerendes læringsmæssige behov. Under alle omstændigheder kommer I med en cyklisk træning systematisk igennem alle de samtaletypiske fænomener, vi arbejder med, og får skabt et løbende overblik over jeres træning.

Hver samtalegruppe har ansvaret for tilrettelæggelse af den cykliske træning, men støttes i processen af gruppejournal og vejleder. Grupperne anbefales at udarbejde semesterplaner over inkorporering af cyklisk træning i deres træningsprogram.

I forbindelse med hver samtaleblok opbygges træningen i samtalefærdighed ud fra 3 såkaldte træningsrunder, der fordeles over 3 uger.

I den første træningsrunde fokuseres primært på emnevalg, gloser, grammatik og udtale, hvormed der skabes et sprogligt grundlag for en efterfølgende påkobling af træning i de forskellige samtaletypiske teknikker og fænomener, de studerende skal lære at anvende.

Først i anden og tredje træningsrunde (plus evt. en fjerde) foregår der en cyklisk træning i disse fænomener ud fra konkrete læringsbehov på det givne tidspunkt. Der trænes altid kun ét samtaletypisk fænomen ad gangen for at undgå kognitiv overbelastning og risikere en forringelse af læringspotentiallet.

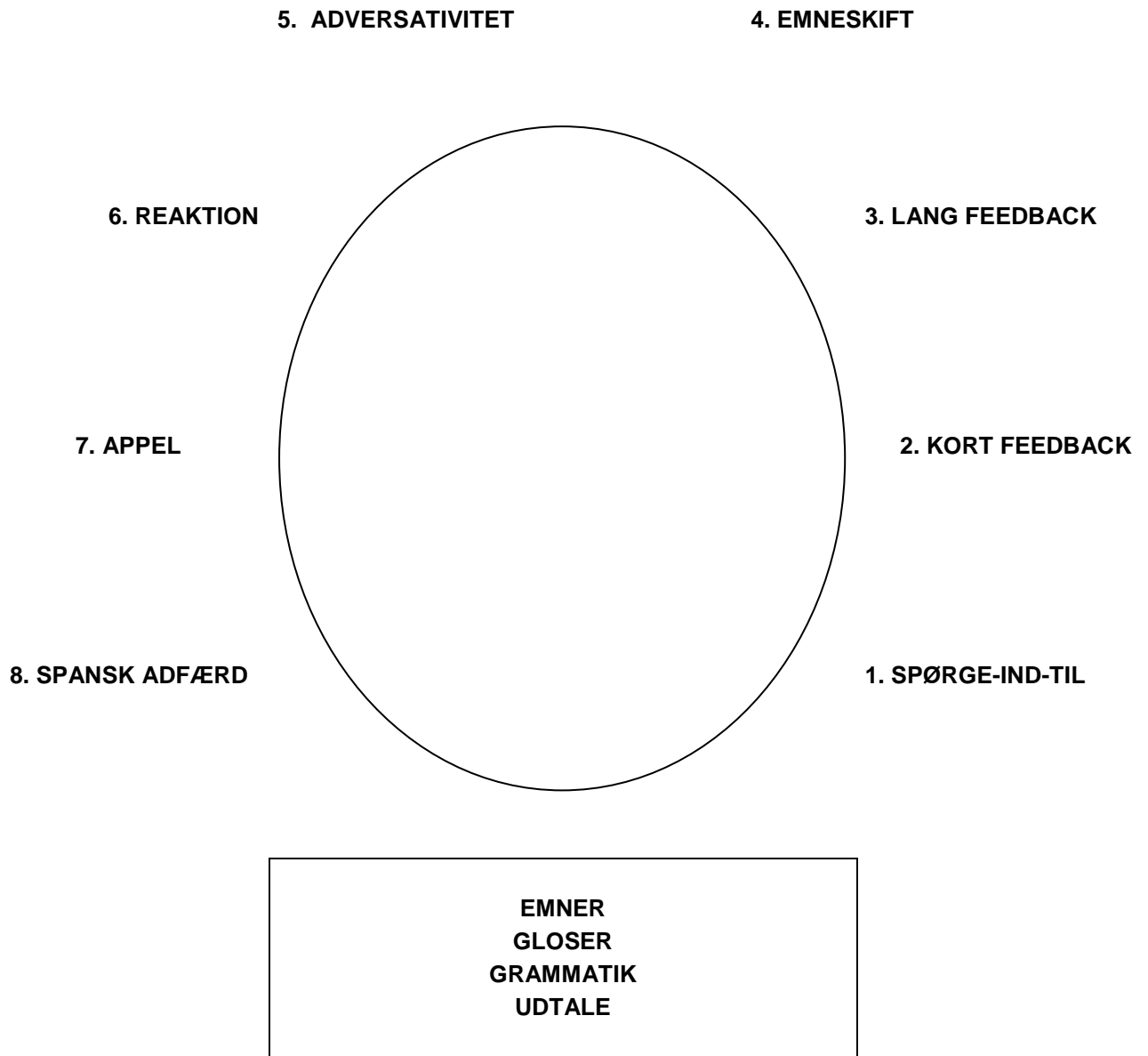
Én ting ad gangen: seddelmetoden

Specielt når det drejer sig om træning i gambitter, skal I kun træne én type ad gangen (fx. ad-versativitet; reaktion; appel). I modsat fald er risikoen for kognitiv overbelastning (jf. afsnit 8.4) meget stor, og træningen giver ikke det ønskede resultat. Og udvælg ikke flere end ca. 4 gambitter ad gangen inden for den enkelte type.

Brug gerne *seddelmetoden* til træning af gambitter. Denne metode har funktion af en visuel påmindelse om at bruge og fokusere på bestemte sproglige elementer under træningen. Læg sedler på bordet med fx 3 - 4 udvalgte gambittyper. De skrives på sedlerne med så store bogstaver, at alle gruppe-medlemmer kan se, hvad der står.

Seddelmetoden er ikke velegnet til træning i 'spørge-ind-til' eller i 'lang tilbagekanaliserende feedback', fordi der ikke er tale om afgrænsede sproglige elementer.

CYKLISK TRÆNING



Pkt. 5, 6 og 7 refererer til gambitter, der påkobles træningen i 2. sem.

Pkt. 8 refererer til spansk kommunikativ adfærd, der påkobles hhv. i 2. og 3. sem.

I 2. sem. omfatter 'kommunikativ adfærd' den såkaldte 'konversationelle nærhed' (se i kompendiet 'Konversationel kompetence (1)'). Og i 3. sem. arbejdes der med hurtige replikskift, overlappende tale, udfordrende spørgsmål m.m.

Eksempler på cykliske træningsforløb**BLOK 6**

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på cyklussens pkt. 1*

træningsrunde 3 → *fokus på cyklussens pkt. 2 og 3*

BLOK 7

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på cyklussens pkt. 4*

træningsrunde 3 → *fokus på cyklussens pkt. 5 og 6*

BLOK 8

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på cyklussens pkt. 7*

træningsrunde 3 → *fokus på cyklussens pkt. 1 og 2*

BLOK 9

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på cyklussens pkt. 3*

træningsrunde 3 → *fokus på cyklussens pkt. 4 og 5*

Det vil sige, at man i hver samtaleblok har fokus på tre forskellige konversationelle fænomener fra den cykliske trænings fokuspunkter.

8.3.4 TRÆNINGSRUNDER OG CYKLISK TRÆNING

I forbindelse med hver samtaleblok opbygges træningen i konversationel kompetence ud fra tre såkaldte *træningsrunder*, der typisk i dette fag fordeles over 2-3 uger. I hver samtaleblok har gruppen fokus på tre forskellige samtaletypiske fænomener fra den cykliske træning.

Første træningsrunde

Vælg fx 3 - 4 kasser som I vil samtale ud fra. Her i første runde skal I træningsmæssigt fokusere på emner, gloser, grammatik og udtale. Med første runde etableres det sproglige grundlag for de efterfølgende runder.

Varighed: ca. 30 min.

Hvis træningen ikke forløber tilfredsstillende, kan første træningsrunde (eller dele heraf) gentages.

Anden træningsrunde

I anden runde har I to opgaver:

- at genbruge de valgte emner fra første runde og nu påkoble et træningsfokus inden for egl. samtaleteknik (fx spørge-ind-til, kort/lang feedback, emneskift, udvalgte gambittyper). Støt jer under træningen til oversigterne bagest i *Konversationel kompetence – 2*.
- at vælge fx 2 - 3 nye kasser (= introducere flere emner i samtalen) og med udgangspunkt heri at fokusere på træning inden for gloser, grammatik, udtale.

Varighed: ca. 35 min.

Hvis træningen ikke forløber tilfredsstillende, kan anden træningsrunde (eller dele heraf) gentages.

Tredje træningsrunde

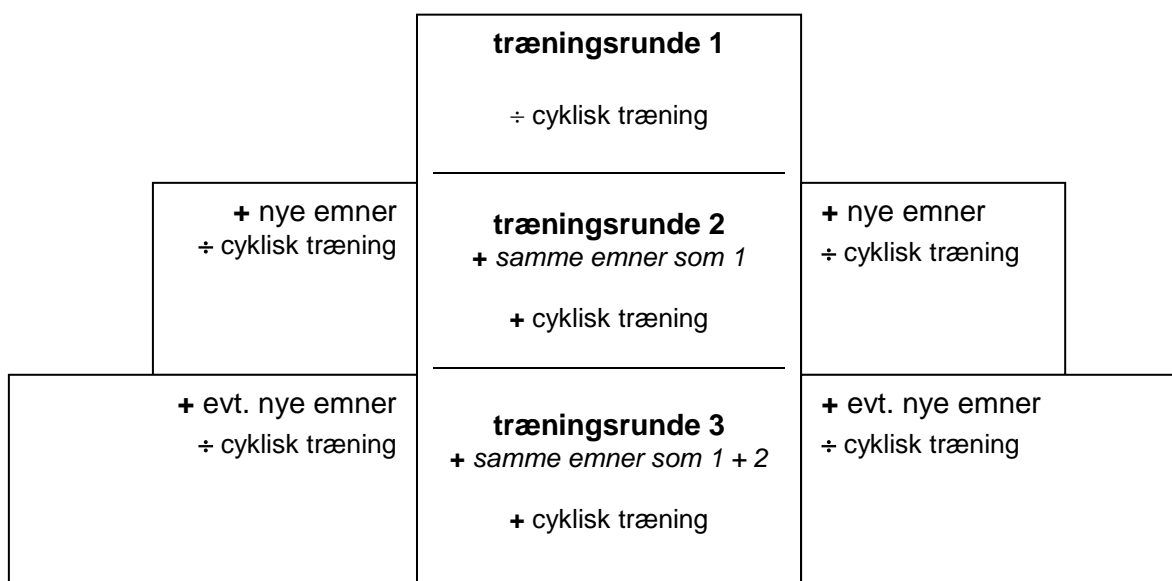
I tredje runde er udgangspunktet de emnekasser, der blev valgt både i første og i anden træningsrunde. Nu påkobes to forskellige træningsfokuser inden for egl. samtaleteknik (fx spørge-ind-til, feedback, emneskift, udvalgte gambittyper).

- Træn ca. 20 min. med ét fokus fra den cykliske træning.
- Træn herefter ca. 20 min. med et andet fokus fra den cykliske træning.

Varighed: i alt ca. 40 min.

Det er valgfrit, om gruppen i tredje runde vil inddrage flere nye emner i samtalen.

Hvis træningen ikke forløber tilfredsstillende, kan tredje træningsrunde (eller dele heraf) gentages. Det er også muligt at tage en fjerde opsamlende træningsrunde.



8.4 HUKOMMELSE OG BEARBEJDNINGSKAPACITET

Hukommelsen hos mennesker består af to lagre, dels arbejdshukommelsen, hvor information kan opbevares og bearbejdes i en ganske kort periode, dels langtidshukommelsen, det permanente informationslager. Hvad angår arbejdshukommelsen, er kapaciteten yderst begrænset, hvilket betyder, at der er grænser for, hvor mange informationer man er i stand til at bearbejde på én gang. Derimod er den menneskelige langtidshukommelse nærmest ubegrænset. De informationer, der er blevet lagret i langtidshukommelsen kan trækkes frem på et senere tidspunkt – dage, måneder eller år senere.

Når man lærer et fremmedsprog, skal man være opmærksom på, at intersprogsbrugere har det, man kalder en **begrænset kognitiv bearbejdningskapacitet**. Det betyder, at der er grænser for, hvor mange sproglige bolde, man kan have i luften på én gang, uden at arbejdshukommelsen overbelastes, og der går koks i systemet. Når en intersprogsbruger skal formulere noget på fremmedsproget, skal h/n tænke på glosler, udtale, morfologi (bøjningsmønstre), grammatik og senere i et forløb også på gambitter, kommunikationsstrategier, adækvat kommunikativ adfærd osv. Det er mange informationer for hjernen at håndtere på én gang.

I forbindelse hermed skelner man imellem kontrollerede og automatiske processer. Som regel vil det forholde sig sådan, at ny og ikke tilegnet information fordrer kontrolleret forarbejdning under intersprogsbrugerens aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom og belastende for bearbejdningskapaciteten i arbejdshukommelsen. Derfor influerer en kontrolleret proces på intersprogsbrugerens evne til samtidigt at udføre flere opgaver, der kræver aktiv opmærksomhed og dermed bearbejdningsenergi. Omvendt foregår anvendelse af en allerede tilegnet viden som en automatisk og mindre ressourcekrævende proces, der uden intersprogsbrugerens aktive opmærksomhed kan udføres hurtigere og med mindre besvær end den kontrollerede proces.

Inden for sproglig læring skal der derfor sættes meget på, at intersprogsbrugerne hurtigst muligt skal have opbygget et stort repertoire af automatiseret sprog. Jo mere automatiserede forskellige sproglige elementer er i intersproget, desto større ressourcer har intersprogsbrugeren til at koncentrere sig om andre og nye elementer.

Hvilken grad af kognitiv bearbejdning en sproglig aktivitet udløser hos en intersprogsbruger, er individuelt betinget og varierer fra intersprogsbruger til intersprogsbruger. Hvad der for nogle vil være kognitivt uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten. Dette er forklaringen på, at nogle studerende på et hold finder en opgave vanskelig, medens andre på samme hold finder den uproblematisk.

Fra underviserens side kan man indtænke dette forhold ved at vælge en tilgang til sproglig læring, der tager højde for hjernens begrænsede bearbejdningskapacitet. Det er grunden til, at der i faget 'Konversationel kompetence' køres med en procesorienteret model, hvori indgår en progression spændende fra forståelsesøvelser over bundne produktive øvelser til frie produktive samtaleaktiviteter, som er de meste krævende.

Fra de studerendes side kan man bl.a. bidrage til at højne egen bearbejdningskapacitet ved hurtigst muligt at få udviklet sit ordforråd. Jo flere glosler, man behersker, desto bedre plads bliver der til også at koncentrere sig om de andre sproglige elementer, når man skal formulere sig på fremmedsproget.

8.5 FORSTÅELES- VERSUS PRODUKTORIENTERING

Ifølge den traditionelle, produktorienterede tilgang starter man med bevidstgørelsesfasen, hvor intersprogsbrugerne bevidstgøres om et givent sprogligt fænomen. Denne bevidstgørelse foregår fx på den måde, at underviseren gennemgår det pågældende fænomen på et teoretisk plan med det formål at bibringe intersprogsbrugerne en eksplicit (bevidst), kontrolleret viden herom. Umiddelbart herefter følger automatiseringsfasen, hvor de sproglige regler trænes. I denne fase indgår forskellige former for bundne og frie produktive øvelser, der påvirker output, dvs. hvor intersprogsbrugerne skal producere fremmedsprog i skrift og tale. Automatiseringsfasen har til formål at bibringe intersprogsbrugerne en implicit (ubevidst), automatiseret viden, hvormed forstås, at denne er i stand til ubesværet at bruge de sproglige regler i praksis uden at reflektere over det.

Den produktorienterede tilgang bygger således på den formodning, at den eksplicite, kontrollerede viden kan konverteres til implicit, automatiseret viden ved udelukkende og umiddelbart i forlængelse af bevidstgørelsesfasen at påvirke output gennem gentagen produktiv praksis. Og det er netop denne formodning, der skaber indlæringsmæssige problemer.

Hvor den produktorienterede tilgangs mål er output, er den forståelsesorienterede tilgangs at fremme intake⁴⁵. Den forståelsesorienterede tilgang har sin teoretiske forankring i psykolingvistikken, og dens udgangspunkt er, at den menneskelige hjerne har en begrænset bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet. Derfor sker der ingen sprogtilegnelse, med mindre intersprogsbrugerne er nået til et punkt i deres sproglige udvikling, der tillader yderlige optag i intersproget.

Og det er netop denne begrænsede evne til at bearbejde nye informationer, den produktorienterede indfaldsvinkel ikke tager i betragtning. At rette opmærksomheden imod output umiddelbart efter bevidstgørelsesfasen, kan være ensbetydende med at stille større krav, end intersprogsbrugerne kan klare. Hvis de på produktionstidspunktet ikke har opnået tilstrækkelig forståelse af en given sproglig regel, er de ikke i stand til at bruge den (korrekt) i praksis.

I betragtning af den hovedrolle, inputbearbejdningen spiller i den sproglige lærings, fokuseres der inden for den forståelsesorienterede tilgang på aktiviteter, der kan hjælpe de studerende til en bedre inputbearbejdning⁴⁶. Dette kan gøres gennem en ændring af undervisningens primære mål fra produktion til forståelse. På det første trin fokuseres på *input rettet mod forståelse* med det formål at fremme intake; først på det næste trin rettes opmærksomheden mod produktion og output.

En forståelsesorienteret øvelse har, som ordet siger, til formål at fremme intersprogsbrugernes forståelse af et givent sprogligt fænomen og adskiller sig fra en produktiv øvelse derved, at der ikke må produceres sætninger eller tekster på fremmedsproget. Med andre ord: intersprogsbrugerne skal først have forstået et sprogligt fænomen, før de sættes til at producere det samme. Ved på denne måde at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, formodes denne i sidste instans at blive bedre.

Der er her i landet ikke nogen nævneværdig tradition for metodisk og bevidst undervisning i mundtlig sprogfærdighed. Sandsynligvis af samme årsag opleves i starten hos de studerende såvel forundring som skepsis over for at arbejde forståelsesorienteret med det talte sprog. Derfor er det af største vigtighed, at man, som et helt naturligt led i undervisningen, bevidstgør de

⁴⁵ Med *intake* menes, hvad en intersprogsbruger forstår og lægger mærke til i input, men som ikke nødvendigvis optages i intersproget.

⁴⁶ Ved *input* forstås de fremmedsproglige data, som intersprogsbrugeren udsættes for via kontakt med fremmedsproget såvel i autentiske som i undervisningsmæssige sammenhænge, fx gennem læsning, lytning, mundtlig og skriftlig kommunikation. Input kan også komme fra bevidstgørelse om fx grammatiske strukturer eller kommunikative fænomener. Input kan rumme helt nye informationer eller be- eller afkræfte intersprogsbrugerens allerede eksisterende hypoteser om sproget.

studerende om disse aktivitetsformers indlæringsmæssige potentiale ved at forklare dem de grundlæggende forskelle imellem produkt- og forståelsesorienteret undervisning.

Erfaringerne fra faget 'Konversationel kompetence' viser med al tydelighed, at forståelse før produktion højner kvaliteten i det talte produkt. Hvis en (gruppe) studerende under arbejdet med en større kommunikativ opgave gennemfører denne med større besvær og/eller mere fejlagtigt end andre (grupper), er årsagen hertil med stor sikkerhed, at de(n) pågældende har undladt at forberede de forståelsesorienterede aktiviteter over det pågældende kommunikative fænomen, der skal trænes.

Endvidere har de forståelsesorienterede opgaver vist sig at være af stor repetitionsmæssig værdi i intensive træningsforløb i perioden op til mundtlig eksamen. Hvis en samtalegruppe fx gentagne gange har problemer med emneskiftfunktionen, gives en række forståelsesorienterede træningsaktiviteter herover med henblik på at fremme forståelsen af denne samtalemekanisme. Disse remediale forståelsesorienterede aktiviteter, evt. efterfulgt af bundne produktive aktiviteter, giver sig klart udslag i gruppens efterfølgende mundtlige håndtering af den pågældende mekanisme i praksis.

SAMMENFATNING

På baggrund af ovenstående betragtninger, plæderes her for anvendelse af den såkaldte forståelsesorienterede tilgang, som udmærker sig ved at satse på forståelse før produktion.

Den træningstypologi, der her opstilles, skal i henhold til beskrivelsen af den læringsmæssige tilgang principielt opfattes progressivt, således at hvert enkelt kommunikative fænomen, der inddrages i undervisningen, gennemløber nedenstående træningsfaser i den anførte rækkefølge ⁴⁷:

Forståelsesorienterede aktiviteter

- Aktiviteter fra denne kategori anvendes som første led i forberedelsen til de frie produktive opgaver. De tillader ingen form for sproglig produktion, men er udelukkende rettet mod forståelse.



Fokuserede (bundne) produktive aktiviteter

- Aktiviteter fra denne kategori anvendes som andet led i forberedelsen til de frie produktive opgaver. De fokuserer specifikt på et eller flere afgrænsede kommunikative fænomener, der trænes produktivt, isoleret fra en kommunikativ helhed. Inden for denne aktivitetskategori forekommer såvel helt bundne opgaver med kun et eller få løsningsmuligheder som opgaver, der tillader individuel variation med flere løsningsmuligheder.



Frie produktive aktiviteter

- Aktiviteter fra denne kategori lægger op til selvstændig og kreativ sprogproduktion, hvor opmærksomheden rettes mod kommunikative intentioner og helheden i et samtaleforløb. Det er i denne fase, den højeste grad af regelautomatisering finder sted. Her integreres de forudgående isolerede delelementer i mere komplekse og meningsfulde interaktioner, hvor de studerende får lejlighed til at mobilisere al deres fremmedsproglige viden og kunnen.

⁴⁷ Denne progression skal opfattes principielt. Da sproglig læring ikke foregår som en lineær proces, vil det samlede forløb for den enkelte intersprogsbruger gennemføres mere cyklisk og i overensstemmelse med den enkeltes behov på et givet stadium i processen.

PRODUKTORIENTERET SPROGLIG LÆRING

BEVIDSTGØRELSESFASE (→ eksplicit viden) → AUTOMATISERINGSFASE (→ implicit viden)



OUTPUT
 fokuserede produktive aktiviteter
 frie produktive aktiviteter

FORSTÅELSEORIENTERET SPROGLIG LÆRING

BEVIDSTGØRELSESFASE (→ eksplicit viden) → AUTOMATISERINGSFASE (→ implicit viden)

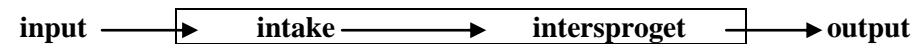


INPUT
 forståelsesaktiviteter



OUTPUT
 fokuserede produktive aktiviteter
 frie produktive aktiviteter

Rod Ellis opstiller en model for sproglig læring baseret på intersprogskonceptet:



8.6 DIFFERENTIERET LÆRING

I det heterogene læringsrum tilpasses undervisningens niveau, indhold og form ofte en standardiseret forløbsmodel, der formodes at være i overensstemmelse med den "typiske" studerendes færdigheder, behov og interesser. Sådanne one-size-fits-all modeller møder ikke den enkelte studerende dér, hvor h/n rent faktisk befinder sig i sin intersproglige udvikling, men forudsætter, at de "atypiske" studerende tilpasser sig normen. Hermed menes ikke, at der er noget forkert i at have fagbeskrivelser og læseplaner indeholdende bestemmelser om, hvad der skal undervises i, når blot disse beskrivelser kan gøres forenelige med en differentieret undervisning, som fokuserer på, hvordan et givet forløb kan tilpasses den individuelle intersprogsbruger:

"Choose any standard. Differentiation suggests that you can challenge all learners by providing materials and tasks on the standard at varied levels of difficulty, with varying degrees of scaffolding, through multiple instructional groups, and with time variations. Further, differentiation suggests that teachers can craft lessons in ways that tap into multiple student interests to promote heightened learner interest in the standard. Teachers can encourage student success by varying ways in which students work: alone or collaboratively, in auditory or visual modes, or through practical or creative means" (Tomlinson 2000:4).

Foruden de tilgange til differentiering, der er nævnt i de foregående afsnit, er flg. kriterier i spil i fagets forskellige aktiviteter.

A. TEMPO

1) Der er forskel på, med hvilken hastighed de studerende på et hold er i stand til at arbejde med sproglige aktiviteter inden for samme tidsramme. Som differentieringskriterium er *tempo* indtænkt på flg. måder i faget:

Læsning af det tekstmateriale, der ligger til grund for fagets emneblokke, foregår som hjemmearbejde og i den enkeltes eget tempo. Det samme gælder for den tilhørende **glosetræning**,

I den mundtlige gruppetræning i **samtalefærdighed**, såvel den del, der foregår i direkte relation til konfrontationstimerne, som den del, der som forberedelse afvikles sideløbende hermed hver uge, arbejder grupperne i eget tempo.

2) I fagets **e-læringsdel** arbejdes, som tidligere beskrevet, med forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter. I modsætning til mulighederne i det fysiske læringsrum med indlagte tidsbegrænsninger, kan den enkelte studerende arbejde med løsning og efterbearbejdning af e-opgaver i eget tempo med tid til den refleksion, den pågældende har behov for.

B. KVANTITET

1) De stofmængder, de studerende på et hold er i stand til at arbejde med på givne niveauer, divergerer. Som differentieringskriterium kan *kvantitet* indtænkes på flg. måder:

Der gives mulighed for at differentiere omfanget af **læsestof** og antallet af **emneområder** i samtalerne. Disse to læringsaspekter influerer direkte på omfanget af **glosetræning**.

Endvidere kan behovet for antallet af **træningsrunder** ifm. med de frie samtaleaktiviteter være forskelligt fra gruppe til gruppe.

Og endelig kan antallet af de **samtaletekniske fænomener**, der træningsmæssigt fokuseres på i den cykliske træning, kvantitativt justeres efter den enkeltes sproglige færdighedsniveau og læringsmæssige behov i en givet træningsfase.

2) Hvad angår **e-læring**, har kvantitetskriteriet at gøre med, hvor mange aktiviteter den studerende kan drage læringsmæssigt udbytte af samt omfanget af den enkelte aktivitet. Kriteriet anvendes således på forskellige måder ⁴⁸:

- antal af hele e-opgaver inden for samme emne;
- antal af hele e-opgaver inden for forskellige emner;
- antal af delopgaver inden for samme emne ⁴⁹;
- antal af delopgaver inden for forskellige emner;
- antal af elektroniske opgaveløsningsindlæg inden for samme emne;
- antal af elektroniske opgaveløsningsindlæg inden for forskellige emner;
- antal af elektroniske efterbearbejdningsindlæg inden for samme emne;
- antal af elektroniske efterbearbejdningsindlæg inden for forskellige emner;
- omfang af e-opgavebesvarelser (kortere eller længere indlæg).

C. KOMPLEKSITET

1) De store forskelle på de studerendes sproglige færdighedsniveauer nødvendiggør differentiering ud fra kriteriet *kompleksitet*.

De **samtaleteknikker**, som ifølge fagets målbeskrivelse skal indgå i den konversationelle kompetence, varierer i sværhedsgrad. Fx har både teknikken 'at spørge-ind-til' og 'tilbagekanaliserende feedback' en interesseudvisende funktion i samtalen, men den første teknik er lettere at lære end den anden. Og inden for 'tilbagekanaliserende feedback' skelnes der imellem korte og lange feedbacktyper, hvor den lange er den mest komplicerede og den sværeste at lære.

2) De **e-opgaver**, der udbydes i et forløb, har forskellige sværhedsgrader. Desuden kan den enkelte studerende efter behov træffe valg imellem løsning af lettere og vanskeligere delopgaver inden for den overordnede opgave samt mellem besvarelse af lette(re) eller svære(re) spørgsmål i efterbearbejdningsfasen.

D. KVALITET

a) Kvalitetskriteriet defineres her ud fra graden af substans, dybde og korrekthed i den produktive beherskelse af sproglige elementer og samtaleteknikker.

Som differentieringskriterium er *kvalitet* indtænkt i arbejdet med 3-4 mundtlige **træningsrunder** inden for hver af de ti emneblokke og **cyklisk træning** inden for min. 2 af træningsrunderne (se dette kompendium p. 56 - 59). Princippet er, at for hver bevidst og fokuseret træningsrunde, en samtale gennemløber, vil kvaliteten øges. Dette gælder inden for valget af **samtaleemner**, tilhørende kontekstbestemte **gloser**, **tilgangen til samtalen** (informationsudveksling/meningsudveksling) og anvendelse af **samtaleteknikker** med henblik på at udvikle den konversationelle kompetence.

b) I fagets **e-læringsdel** kan der inden for e-opgaverne differentieres kvalitativt ud fra dybde i argumentation (overfladisk vs. dybtgående besvarelse).

⁴⁸ Man skal dog huske på, at der er i bedømmelsesøjemed kan være faste og obligatoriske krav til et minimumsantal af e-opgaver og e-indlæg pr. semester, hvor faget skal bestås.

⁴⁹ En hel e-opgave kan bestå af et givet antal delopgaver (a, b, c, d ...).

Når kvalitetskriteriet refererer til graden af fejlbehæftelse i e-opgaverne, forholder det sig som udgangspunkt således, at sprogligt svagere studerende begår flere fejl end de bedre funderede. Og når det drejer sig om træning af sproglige elementer, der er nye, vil der også i sagens natur forekomme flere fejl end længere henne i processen. Det er i denne forbindelse vigtigt, at den studerende forstår, at man kan lære af sine fejl, og at fejl ikke pr. definition er af det onde. Når det drejer sig om skriftlige e-opgaver i det asynkrone rum, hvor den enkelte studerende har bedre tid til opgaveløsning og efterbearbejdning, herunder øget mulighed for at konsultere diverse opslagsværker og grundbøger, må man dog forvente en højere grad af kvalitet i opgaveløsning og efterbearbejdning end ved mundtligt arbejde i det mundtlige synkrone rum. Dette er begrundet i, at den kognitive belastning er mindre.

E. SELEKTIVITET

a) Med differentieringskriteriet *selektivitet* kriteriet tages der højde for, at ikke alle studerende nødvendigvis kan eller skal udføre de samme aktiviteter på det samme tidspunkt, men kan vælge fra eller til efter behov.

Den enkelte studerende har mulighed for at være selektiv, når det drejer sig om **emnevalg** i samtalerne og dermed også hvad angår valg af **tekster**, der selvstændigt googles til formålet. Selektiviteten i emner og tekster influerer direkte på selektivitet i oparbejdelsen af **ordforrådet**.

I forbindelse med den cykliske træning i **samtaleteknikker** vælger den studerende at træne netop de teknikker, h/n har behov for på et givet trin i læringsforløbet.

b) Inden for arbejdet med **e-opgaver** differentieres ud fra dette kriterium på den måde, at den studerende gives forskellige muligheder for til- og fravalg. Fx:

- fravalg af løsning af hele e-opgaver eller delopgaver, som er for lette på et givet stadium i læringsprocessen;
- fravalg af løsning af hele e-opgaver eller delopgaver, som er for vanskelige på et givet stadium i læringsprocessen;
- tilvalg af og særligt intensivt fokus på træning af sproglige elementer, som den studerende har behov for på et givet stadium i læringsprocessen;
- behovsrelaterede til- eller fravalg af bidrag med skriftlige indlæg i efterbearbejdningsfasen.

F. VARIATION

a) I evnen til at være den "gode samtalepartner" spiller variation og kreativitet generelt en meget vigtig rolle. Differentieringskriteriet *variation* tager højde for, at den enkelte studerende gives mulighed for varierede emne- og glosemæssige samt samtaletekniske valg.

Inden for valg af **emner** og **emneperspektivering** i samtalerne er der store differentieringsmuligheder inden for dette kriterium. Emneindholdet kan ændres fra den ene træningsrunde til den anden. Det vil sige, at gentagelser kan forekomme efter eget behov og valg, men også med lethed undgås. Disse muligheder afstedkommer naturligt mulighed for varieret valg af **tekstlæsning** og dermed også for varierede emneområder inden for oparbejdelse af **ordforråd**.

Hvad angår den konversationelle kompetence, er der i fagets materialer opstillet mange mulige varianter inden for de enkelte **samtaleteknikker**.

b) Inden for **e-læring** omfatter variationskriteriet forskellige måder at gribe e-opgaverne an på:

- variation inden for forståelsesorientering og fokuseret produktion;

- variation i anvendelse af forskellige forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter;
- variation inden for individuelt arbejde og samarbejde med andre;
- variation i deltagerantal i løsning og efterbearbejdning i en e-opgave;
- variation i underviser- eller deltagerorienteret feedback på opgaveløsning;
- variation i fejlkorrektion (fx forståelsesorienteret korrektion; produktiv korrektion; korrektion af en enkelt afgrænset fejltyp; korrektion af flere fejltyp).

8.7 SELVSTÆNDIGHED OG MEDANSVAR FOR EGEN LÆRING

Når de nye studerende hver september måned starter op på bachelor-studiet, får de at vide, at der på et universitet fordres selvstændighed og medansvar. Men hvad kan de studerende bruge denne information til? Ingenting!

Selvstændighed og medansvar opfatter jeg som indholdsløse koncepter, med mindre de hæftes op på reelle tiltag til deres fremme. Underviserne er nødt til give de studerende indsigt i, såvel hvad disse begreber indebærer, som konkrete redskaber til udvikling af dem. Først da sættes de studerende i stand til at tage et reelt medansvar for egen læring i samarbejde med underviser og medstuderende.

Min indfaldsvinkel tager sit udgangspunkt i **bevidstgørelse** og mere konkret i bevidstgørelse om:

- a. fagets mål, indhold og form samt andre studierelevante informationer;
- b. generelle og færdighedsspecifikke aspekter af sproglig læring;
- c. metoder og indfaldsvinkler til at nå et givet mål;
- d. læringsmæssige formål med givne aktiviteter;
- e. fremgangsmåde til løsning af opgaver;
- f. læringsjournal som samarbejdsværktøj;
- g. at studere på et universitet;
- h. dit spanske univers;
- i. gruppesamarbejde.

A. FAGETS MÅL, INDHOLD OG FORM SAMT ANDRE STUDIERELEVANTE INFORMATIONER

Via de officielle fagbeskrivelser bør du som studerende orientere dig om et fags mål, indhold og form. I foreliggende kompendium finder I fag- og eksamensbeskrivelsen for dette fag.

I øvrigt er det dit eget ansvar løbende at finde frem til diverse studierelaterede informationer, hhv. på institutionens hjemmeside og i CampusNet. Hvis der er informationer, du ikke kan finde, så bed dine medstuderende om hjælp, fx via et elektronisk rum i CampusNet.

B. GENERELLE OG FÆRDIGHEDSSPECIFIKKE ASPEKTER AF SPROGLIG LÆRING

Uden en vis indsigt i generelle og færdighedsspecifikke aspekter af sproglig læring vil du som sprogstuderende aldrig kunne tage et ægte medansvar for egen læring, herunder træffe kvalificerede valg, vurdere egen læringsproces, vurdere dig selv i rollen som indlærer eller deltage i en egentlig interaktiv dialog med underviseren herom.

Et første udgangspunkt for indføring i generelle aspekter af sproglig læring er fx bevidstgørelse om oparbejdelse af intersproget som det grundlæggende formål med al sprogundervisning (jf. afsnit 8.1).

Eksempler på færdighedsspecifikke aspekter af sproglig læring er fx bevidstgørelse om den forståelsesorienterede tilgang til sproglig læring (afsnit 8.5) og cyklisk træning (afsnit 8.3).

C. METODER OG INDFALDSVINKLER TIL AT NÅ ET GIVET MÅL

Som studerende er det dit ansvar at søge indsigt i både hvilken metode eller indfaldsvinkel til (sproglig) læring, der anvendes i et konkret fag, samt den teoretiske begrundelse herfor.

Det er endvidere nødvendigt at være omstillingsvillig, hvis du præsenteres for metoder og tilgange, du ikke har prøvet før, eller som på en eller anden vis ikke stemmer overens med din egen opfattelse af, hvordan man lærer.

D. LÆRINGSMÆSSIGE MÅL MED GIVNE AKTIVITETER

Betydningen af at underviseren bevidstgør sine studerende om de læringsmæssige mål med givne aktiviteter fremhæves på bedste vis hos Nunan (2000):

"Making goals explicit to learners has a number of important pedagogical advantages. In the first place, it helps to focus the attention of the learner on the tasks to come. This enhances motivation. Research shows that a program in which goals are made explicit leads to higher student performance than programs in which goals are implicit. (-) Goal setting can have exceptional importance in stimulating L2 learning motivation, and it is therefore shocking that so little time and energy are spent in the L2 classroom on goal setting".

Det er dit ansvar som studerende at sætte dig ind i de læringsmæssige målsætninger med givne sproglige træningsaktiviteter og, hvis det er nødvendigt, at søge hjælp til forståelse af dem.

E. FREMGANGSMÅDE TIL LØSNING AF OPGAVER

Når du arbejder selvstændigt, er det essentielt for udbyttet af din læringsproces, at du griber opgaverne an på en hensigtsmæssig måde. I modsat fald risikerer du, at du enten ikke lærer noget, eller, i værste fald, lærer noget forkert. Derfor er det dit ansvar, som led i dit selvstændige sprogarbejde, at støtte dig til skriftlige redegørelser for, hvordan fagets opgavetyper bør gribes an.

F. LÆRINGSJOURNAL SOM SAMARBEJDSVÆRKTØJ

Interaktiviteten i den studerendes og underviserens samarbejdsproces forstærkes gennem anvendelse af læringsjournalen. Læringsjournalen defineres som et værktøj, underviseren og den studerende kan anvende til planlægning, gennemførelse og evaluering af et forløb. Det er derfor vigtigt for samarbejdet i faget, at du bidrager til udfyldelsen af såvel den individuelle journal som til gruppejournalerne samt bruger dem til løbende refleksion over egen læringsproces (jf. afsnit 5.2.1).

G. AT STUDERE PÅ ET UNIVERSITET

Arbejdet med de sproglige færdigheder skal du i høj grad udføre selvstændigt efter de anvisninger, de råd og den vejledning, du får i timerne og i CampusNet. Så bemærk denne grundregel: de udbudte timer i et fag understøtter kun din egen sproglige læringsproces og dit selvstændige arbejde med færdighederne i at tale, skrive, læse og lytte uden for selve undervisningssituationen. Dette betyder i praksis, at antallet af timer pr. semester ikke er ligefremt proportionelt med den enkelte studerendes forventede udvikling af de fremmedsproglige færdigheder.

Et sprog som spansk, som du ikke har mulighed for jævnlig omgang med på lige fod med fx engelsk, kræver en ekstra opmærksomhed på selvstændig intensiv træning. Underviser/vejleders opgave er – i nært samarbejde med dig – at vejlede dig i, hvordan du selvstændigt både vedligeholder og videreudvikler dine spansk kundskaber. Men det er selvsagt dig selv, der skal udføre de aktiviteter, du anbefales. Dette betyder i praksis, at en studerende, der oplever, at vedkommendes spanske sprogfærdigheder enten ikke øges, eller i værste fald reduceres, ikke lever op til kravet om medansvar for egen læring.

H. DIT SPANSKE UNIVERS

Termen *intersprogsbruger* anvendes om en person, der lærer et fremmedsprog. Denne term er fremkommet, fordi den sproglærendes version af fremmedsproget kaldes intersprog (jf. afsnit 8.1). Som et vigtigt led i at være intersprogsbruger er du nu sprogstuderende på et universitet, men betragt først og fremmest dig selv som intersprogsbruger.

Dit mål som intersprogsbruger er logisk at nå så højt op ad intersprogsskalaen som muligt, og hertil fordres der mere end det afsatte antal ugers undervisning og forberedelse om året.

Derfor er det utroligt vigtigt, at du får skabt "dit spanske univers" sideløbende med dit egl. studium. Eller sagt på en mere populær måde: du skal et smut til et spansktalende land hver dag. Hermed menes, at du selvstændigt skal foretage de handlinger, du ser næste side. På den måde vil du ikke alene hurtigere få lært spansk – du vil også få lært et spansk, der lyder spansk, og ikke som en fordansket udgave uden sprogforfølelse og sprogtone.

På fagets webside, SpanKom, er der masser af links, du kan bruge.

Læg fx link til '*El Mundo*' på dit skrivebord, så du dagligt får skimmet overskrifterne⁵⁰ og læst et par artikler. Læg link til spansk radio på dit skrivebord, så du dagligt får lyd-mæssigt input.

Prøv linket på fagets hjemmeside til små spanske videoer fra de to store spanske aviser, *El Mundo* og *El País*, om aktuelle nationale og internationale nyheder. Se et par stykker hver dag, se dem evt. flere gange, og giv ikke op, selv om det er svært at forstå i starten.

Brug flittigt Google (spansk) til at finde emner om det, du vil snakke om i de uformelle samtaler. På den måde får du både ideer til indhold samt en masse relevante glosser.

Og prøv at chatte. Forskningen på området er her entydig: det er en utrolig god kilde til sproglig læring. Og kunne du ligefrem lære nogle spansktalende at kende, som du kan mødes jævnligt med i chatrummet og måske også pr. mail, bliver den såkaldte smuttur til et spansktalende land endnu mere levende.

ET SPANSK UNIVERS				
læse	lytte	tale	skrive	
	TV	radio	video	avis
chat	glosetræning	mail	websider	

I. GRUPPESAMARBEJDE

Af fagbeskrivelsen fremgår det, at der sideløbende med undervisningen arbejdes selvstændigt i grupper med udvikling af samtalefærdigheden. Til denne selvstændige træning bør grupperne bruge flg. hjælpeforanstaltninger:

- beskrivelser af fagets didaktik, herunder formålet med de udbudte aktiviteter;
- skriftlige anvisninger på fremgangsmåde;

⁵⁰ Løbende læsning af avisoverskrifter + manchetter er bl.a. et godt udgangspunkt for at træne de studerende i at inkorporere dagens hovednyheder i deres samtaler på fremmedsproget. Dette har både en god kontaktskabende funktion, og det er på samme tid en måde, hvorpå de studerende kan vise, at de er orienterede om, hvad der foregår omkring dem. Dette er vigtigt led i at være en god samtalepartner.

- oversigtsark med spanske gambitter, emneskift, feedback osv.;
- computer;
- ordbøger;
- glosehæfter (hvorfra gloser overføres til det elektroniske glosetræningsprogram)
- gruppelæringsjournal.

I forbindelse med denne selvstændige træning har jeg registreret flg. problemstillinger, som jeg hermed gør grupperne opmærksomme på, at de kan undgå dem og få det optimale udbytte af træningen:

1. Manglende selvdisciplin, udnytter ikke tiden optimalt.
2. Manglende evne til ikke at slå over i dansk (de sprogligt dårligst funderede).
3. Manglende lyst/evne til at følge de beskrevne anvisninger/fremgangsmåder.
4. Manglende systematik og træningsfokus gennem anvendelse af cyklisk træning.
5. Manglende selvkritisk sans og selvforståelse.
6. Manglende evne til selvevaluering af samtalefænomenerne.
7. Manglende fornemmelse af sproglig udvikling eller mangel på samme.

9. LITTERATUR

- Agertoft, Annelise m.fl. (2003a): *Netbaseret kollaborativ læring. En guide til undervisere*.
Værløse: Billesø og Baltzer.
- Agertoft, Annelise m.fl. (2003b): *Deltager i netbaseret læring. En guide til samarbejde*.
Værløse: Billesø og Baltzer.
- Ambjørn, Lone (1999): Samtalefærdighed og medansvar.
Sprogforum, 14/5, 56-60.
- Ambjørn, Lone (2001a): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv.
Webpublikation, *Pure.au.dk*
- Ambjørn, Lone (2001b): Proces, medansvar og differentiering i oparbejdelse af den leksikalske kompetence. Webpublikation, *Pure.au.dk*
- Ambjørn, Lone (2003): Computermediets differentieringspotentiale i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes*, 30, 13-37.
- Ambjørn, Lone (2004): Netværksbaseret sproglig læring i CampusNet.
Webpublikation, *LearningNet.dk*
- Ambjørn, Lone (2006a): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum.
Sprogforum, 38, 37-44.
- Ambjørn (2006b): Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed.
Anglofiles - Journal of English Teaching, num. 139, 14-23.
- Ambjørn, Lone (2008a): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *redELE*, 13, 1-15.
- Ambjørn, Lone (2008b): Fra mundtlig gruppeeksamen til løbende evaluering med portfolio.
Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 5, 16-21.
- Biggs, John (2003): Aligning teaching and assessing to course objectives.
Teaching and learning in higher education: New trends and innovation, University of Aveiro, 13.-17. april, 1-9.
- Blok, Rasmus (2005): *Undervisningen i netværket. – E-læring, E-struktion og E-tiviteter*.
Syddansk Universitetsforlag.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*.
Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Cadierno, Teresa (1995): El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE*, 4, 67-85.
- Cestero Mancera, A.M. (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*.
Cadiz: Servicio de Publicaciones de La universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*.
Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid: Arco Libros, S.L.
- Coady, James (1997): L2 vocabulary acquisition through extensive reading.
I T. Huckin /J. Coady, 225-237.
- Convery, Anne/Coyle, Do (1999): *Differentiation and individual learners. - A guide for classroom Practice*. Pathfinder 37, London: CILT.
- Day, Richard R. (ed) (1986): *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*.
Newbury House.
- Dysthe, Olga (2002): *Teoretisk perspektiv på mappevurdering*. Nasjonalt nettsted for IKT i underviserutdanning (LUNA).
- Ebbinghaus, H. (1885): *Über das Gedächtnis*.
Leipzig: Von Duncker and Humblot.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*.
Oxford University Press.
- García García, Marta (2005): La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *linRED*, num. II, 1-26.
- Grabe, William (2004): Research on teaching reading.
Annual Review of Applied Linguistics, 24, 44-69.
- Grevy, Carlo (2004): Klasseværelset, kroppen og teknologien – fra landsbyskole til interaktionssamfund.
Emergens, 3, 2-15.
- Haastrup, Kirsten (1989): Fremmedsproglig reception: Lytte og læseforståelse.
I Kasper/Wagner (red.): *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*, 20-35.
- Hirsh, David /Nation, Paul (1992): What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8/2, 689-696.
- Horwitz, Elaine K. (1987): *Surveying student beliefs about language learning*.
I: Wenden/Rubin, 119-129.

- Huckin, Thomas/Coady, James (1999): Incidental vocabulary acquisition in a second language. *SSLA*, 21, 181-193.
- Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*. Management Bogklubben.
- Kern, Richard/Ware, Page/Warschauer, Mark (2004): Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243-260.
- Landauer, T.K./Bjork, R.A. (1978): Optimum rehearsal patterns and name learning. I Gruneberg/Morris/Sykes (red.), *Practical aspects of memory*, 625-632.
- Leitner, S. (1972): *So lernt man lernen*. Freiburg: Herder.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2.
- Mondria, Jan-Arjen/Mondria-De Vries, Siebrich (1994): Efficiently memorizing words with the help of word cards and "hand computer": Theory and applications. *System*, 22/1, 47-57.
- Moon, Jennifer (1999): *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Moskovsij, Christo (2001): The Critical Period Hypothesis Revisited. Webpublikation, *Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society*.
- Nation, Paul (1990): *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Nation, Paul/Newton, Jonathan (1997): Teaching vocabulary training. I T. Huckin/J. Cody: 238-254.
- Nation, Paul/Waring, Robert (1997): Vocabulary size, text coverage and word lists. I Schmitt/McCarthy: 6-19.
- Nunan, David (1999): *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David (2000): Autonomy in language learning. *Plenary presentation, ASOCOPI 2000*, Cartagena, Colombia.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies. – What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Pérez Fernández, Carmen (2007): Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. *redELE*, núm. 11, 1-16.
- Porter, Patricia (1986): *How learners talk to each other: Input and interaction in taskcentred discussions*. En Day (ed), 1986.
- Schmitt, Norbert/McCarthy (red.) (1997): *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Seeley, Ned/Day, Laurence (1971): Penetrating the mass media: A unit to develop skill in reading Spanish newspaper headlines. *Foreign Language Annals*, 5/1, 69-81.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-230.
- Simensen, Aud Marit (1998): *Teaching a foreign language. - Principles and procedures*. Bergen - Sandviken: Fagbokforlaget.
- Tomlinson, Carol Ann (2000): How to differentiate instruction. Reconcilable differences? *Educational Leadership*, 58/1, 1-7.
- Tornberg, Ulrika (2001): *Sprogdidaktik*. København: L&R Uddannelse A/S.
- Trosborg, Anna: *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1995.
- Warschauer, Mark (1997): Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 81/4, 470-81.
- Warschauer, Mark/Kern, Richard (2000): *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Wenden, Anita (1987): How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En Wenden/Rubin 1987, 103-117.
- Wenden, Anita (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Wenden, Anita/Rubin, Joan (1987): *Learner strategies in language learning*. London: Prentice/Hall International.