

UNDERVISNING OG LÆRING I SPANSK SAMTALEFÆRDIGHED: PROBLEMSTILLINGER OG LØSNINGSFORSLAG

© Lone Ambjørn 2008
Aarhus Universitet¹

Resumé

Formålet med denne artikel er at belyse de grundlæggende problemstillinger, der er forbundet med at udvikle intersprogsbrugerens² evne til at føre en uformel og naturlig³ 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 evne til aktivt og adækvat at tage et behørigt medansvar for en samtales opbygning og igangholdelse. Til afhjælpning af de opstillede samtale- og læringsmæssige problematikker, plæderes for anvendelse af en deltagercentreret og interaktiv træningsform, der støttes af input- og forståelsesorienterede aktiviteter og fokuseret produktion. Også betydningen af en metakommunikativ og metakognitiv bevidsthed hos intersprogsbrugeren pointeres.

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/referater samt træningsformer med visse monologiske karakteristika som lærerstyrede spørgsmål ud fra fx tekster og billeder er fortsat meget dominerende på bekostning af den mere ægte interaktion som fx uformelle samtaler og diskussioner. Efter al sandsynlighed hænger dette sammen med, at naturlig og uformel samtale pr. tradition ikke har fundet vej til klasseværelset, at den er en ret kompleks størrelse at undervise i og lære på fremmedsproget, at der mangler velegnede undervisningsmaterialer samt at forældede mundtlige eksamensformer blokerer for implementering heraf.

Med henblik på i afsnit 3 at belyse en overordnet didaktisk tilgang til oparbejdelse af fremmedsproglig konversationel kompetence, som jeg har udviklet til brug i egen undervisning, beskrives kortfattet i afsnit 2 de essentielle træk, der karakteriserer den uformelle og naturlige samtale. I afsnit 4 og 5 beskrives ud fra forskellige synsvinkler de problemstillinger, som arbejdet med den konversationelle kompetence kan afstedkomme, og der bringes løsningsforslag baseret på egne erfaringer.

¹ Denne artikel er en revideret oversættelse af Ambjørn (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: Planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista redELE*, 13.

Artiklen henvender sig til alle sprog og ikke kun spansk.

² Termen *intersprogsbruger* er synonym med *sprogindlærer*.

³ Ved *naturlig samtale* forstås en samtaleform, som står i modsætning til den pseudosamtale, som er styret af underviser og/eller bundet til fx en tekst eller et billede.

2. DEN UFORMELLE SAMTALE

En af de mest almindelige interaktive kommunikationsformer er den uformelle samtale⁴, der har to grundlæggende formål: 1) udveksling af informationer og meninger samt 2) skabelse og opretholdelse af sociale relationer. En *samtale* defineres her som en overvejende symmetrisk interaktionsform, hvori deltager to eller flere parter med principielt lige rettigheder, forpligtelser og medansvar, hvad angår emnevalg og fordeling af taleretten.

Ved *taletur*⁵ forstås en samtalepartners verbale bidrag til den igangværende samtale inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af afsender, har ordet. Enhver naturlig, uformel samtale er kendetegnet ved, at de deltagende parter administrerer turtagningsmekanismerne gennem implicit "forhandling" på det diskursstrukturelle niveau om et passende sted/øjeblik, hvor der kan ske et replikskifte, samt gennem koordination af talerskiftet.

Samtalens kooperative karakter fordrer løbende anvendelse af såkaldt *tilbagekanaliserende feedback*⁶. Det vil sige, at medens afsender producerer taleture, bør modtager producere feedback for således at give udtryk for, at han/hun 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 feedback, der udelukkende har en konversationel støttefunktion, sender signaler om fortsat opmærksomhed fra modtager og dermed ansporer afsender til at videreudvikle sit samtalebidrag.

En samtale bygges op omkring et eller flere emner. Også på dette punkt finder der en implicit "forhandling" sted imellem de deltagende parter, denne gang både på det diskursstrukturelle og indholdsmæssige niveau. Forhandlingen foregår på den måde, at en samtalepartner introducerer et emne, hvis videreudvikling afhænger af anden parts interesse og velvilje. Hvis det pågældende emne accepteres, kommer dette samtykke til udtryk ved, at anden part 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. UDVIKLING AF SAMTALEFÆRDIGHED

Ved *samtalefærdighed*⁷ 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. De deltagende parter skal kunne samarbejde om at kommunikere på en me-

⁴ Den uformelle samtale bruges her synonymt med *hverdagssamtalen*.

⁵ Kaldes også *replik* og *samtalebidrag*.

⁶ Man skelner mellem 1) 'kort feedback' med brug af gambitter (fx: *ja; nå; okay; netop; selvfølgelig; nå, virkelig?; det siger du ikke!*) og 2) 'lang feedback', hvormed man fremkommer med understøttende kommentarer til indholdet i afsenders replik i form af fx bekræftelser, omformuleringer, uddybelser, konklusioner.

⁷ Også benævnt *konversationel kompetence*.

ningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion. Med dette mål for øje omfatter færdigheden evne til at anvende:

- smalltalk som samtaleåbner;
- teknikken 'spørge-ind-til' (udvisning af interesse fra afsender);
- tilbagekanaliserende feedback (udvisning af interesse fra modtager);
- gambitter med forskellige funktioner til regulering af replikskiftet⁸, herunder emneskift;
- sproghandlinger, hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten⁹;
- sproghandlinger, hvormed man udtrykker mening, (u)enighed, tvivl;
- talesprogsdiskurs;
- kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning.

Aktiviteter som oplæg, genfortællinger/referater og lærerstyrede spørgsmål med udgangspunkt i fx tekster og billeder er uegnede til oparbejdelse af konversationel kompetence. Mine indvendinger går primært på flg. faktorer:

- at de fremmer de studerendes færdigheder i en overvejende monologisk kommunikationsform 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 samtale- og 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 der primært spørges ind til forhold, som ingen af deltagerne kan have en ægte interesse i.

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, hvorved muligheden for at udvikle spontanitet i sprogudøvelsen reduceres væsentligt. 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.

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

I det følgende skal jeg beskrive og didaktisk argumentere for de aktiviteter, som jeg anbefaler til oparbejdelse af konversationel kompetence, og som jeg har gode erfaringer med i egen undervisning¹⁰.

⁸ Overdragelse af taleretten (fx *ikke?; vel?; ikke også?; er det ikke rigtigt?*) Overtagelse af taleretten (fx *tja; jamen; ja altså; nå men;*). Bibeholdelse af taleretten (fx *men altså; eller rettere; jeg mener*).

⁹ Fx *Må jeg sige noget?; Må jeg godt tale færdig?; Hvad synes du?*

¹⁰ Der refereres til faget 'Spansk kommunikation' (senere benævnt 'Konversationel kompetence') på BA-studiet i spansk, 1.- 3. semester, Aarhus Universitet, Business and Social Sciences. Faget, der er blevet til på basis af egen og andres forskning inden for interaktiv talesprogsdiskurs samt sprogdidaktik, bygger på et kognitivt og konstruktivistisk læringsyn, 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.

3.1 Frie interaktive aktiviteter

I træningen af samtalefærdighed kan med stor fordel anvendes den deltagercentrerede arbejdsform med udgangspunkt i frie interaktive aktiviteter, der, sammenlignet med de lærerstyrede/tekstbundne aktiviteter, udmærker sig ved at fremme naturlig mundtlig interaktion, selvstændig deltageraktivitet og et generelt større læringspotentiale. Dette skyldes bl.a. flg. faktorer:

- aktiviteterernes udformning skaber et langt mere naturligt diskursmønster;
- der skabes kreativitet og variation i samtalen, fordi alle deltagere aktiveres i deres skiftende roller som afsender og modtager;
- der levnes mulighed for større variation i sproghandlingsrealisationer og mekanismer til replikskifterregulering;
- samtalen kan indholdsmæssigt udvikles i den retning, deltagerne selv ønsker det;
- der gives plads til inddragelse af personlige synsvinkler i samtalen;
- arbejdsformen bibringer deltagerne forståelse af, at de alle er lige ansvarlige for samtalens indhold, opbygning og vellykkethed;
- arbejdsformen medvirker til udvikling af uafhængighed og samarbejdsevne;
- aktiviteterne lægger op til differentieret læring, hvad angår sværhedsgrad, læringsbehov og interesseområder;
- hver enkelt deltager får væsentlig længere taletid.

Den frie aktivitet, jeg har udviklet til eget fag, benævner jeg *uformel samtale med integreret diskussion*¹¹. Aktiviteten involverer udveksling af informationer vedr. personrelaterede og almene emner samt udveksling af meninger omkring både generelle og aktuelle problemstillinger i de respektive samfund. Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere er det samtalepartnerens opgave at opbygge og holde en samtale i gang og på samme tid inddrage diverse konversationelle elementer. (Jf. afsnit 3). Hver "samtale-session" bør ikke tage under 15-20 min., hvis den skal have en træningsmæssig værdi, og den kan med fordel udvikles til efterhånden at vare længere tid.¹²

3.1.1 Emnebasering i de frie interaktive aktiviteter

Emnebasering udgør et velegnet udgangspunktet for oparbejdelsen af samtalefærdigheden:

"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).

Til eget fag har jeg derfor opbygget et læringsforløb bestående af ti overordnede emneblokke¹³. Til hver emneblok hører en fri interaktiv aktivitet/opgave, der konkret er udformet som ni emne-

¹¹ I starten af et træningsforløb kan aktiviteten afgrænses til kun at rumme informationsudveksling og senere udbygges til også at omfatte diskussion/meningsudveksling.

¹² Det er vigtigt, at det i udarbejdelsen af denne aktivitetstype sikres, at alle grupper, set i et læringsdifferentierende perspektiv, altid har nok materiale at arbejde med. Af samme årsag bør der i træningen ikke stilles urealistiske krav om, at alle grupper skal nå præcist det samme.

¹³ *Personlig præsentation; Ernæring og sundhed; Boligen; Menneskets ydre og indre; Universitet og studerende;*

kasser, i hvilke der på forhånd er anført et hovedemne. Heraf relaterer de otte specifikt til den pågældende bloks overordnede emneområde, medens det sidste er valgfrit¹⁴.

Som et led i forberedelsen til denne opgavetype læses emnerrelevante tekster, og bl.a. på basis heraf skal hver samtalegruppe brainstorme på hvert hovedemne med henblik på at finde frem til forskellige underemner/delaspekter (min. 3-4) inden for hvert hovedemne. Tanken hermed er, at der til hvert hovedemne i samtalen fremkommer nuancerede perspektiveringer, der bidrager til at sikre dybde.

Ganske vist planlægger man ikke indholdet i 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 samtaleens mange andre kreativtfordrende elementer, herunder ikke mindst konversationsteknikker¹⁵. Til gengæld er emnerækkefølgen ikke planlagt på forhånd, foruden at deltagerne gerne i samtaleens løb må lade spontaniteten råde, hvad angår nye og ikke planlagte emneperspektiveringer.

Emnerne behandles som informationsudveksling, meningsudveksling eller både-og. Hvis et hovedemne fx er *familien*, kan interaktionen om dette emne således omfatte informationer om gruppedeltagerens respektive familier, diskussion af familien som institution i dagens samfund eller begge dele. Frihedsgraden i afvikling af disse interaktive aktiviteter er derfor ret stor og skaber behørig muligheder for differentiering.

3.1.2 Træning i samtalegrupper

Af flere undersøgelser på området fremgår det, at den lærerstyret 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.

De studerende træner selvstændigt samtalefærdigheden i mindre grupper. Dette er en stor fordel, fordi ikke så få studerende, og især de introverte og sprogligt usikre, udsættes for en høj stressfaktor, når de skal ytre sig på fremmedsproget i hele klassens påhør. Presset øges yderligere 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. Dette ubehag mindskes betydeligt, når de studerende samtaler i mindre grupper med en mere intim atmosfære og opbakning fra de andre gruppedeltagere. Det positive affektive klima reducerer angsten for at begå fejl, og gruppedeltagerne tør kaste sig ud i den mere personlige og kreative samtale, hvorigenem deres kommunikative færdigheder kan styrkes (Ambjørn, 2001).

Hvad angår antallet af gruppedeltagere til de frie interaktive opgavetyper, er det min erfaring, at de afvikles bedst med tre deltagere. To deltagere er for få, fordi opgaverne 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

Arbejdsmarkedet; Land, by og miljø; Den unge voksnes holdninger; Familie og parforhold; Danmark og vi danskere.

¹⁴ Antallet af emnekasser i en fri interaktiv træningsaktivitet tilpasses den konkrete forløbstilrettelæggelse. Dog bør altid indtænkes læringsdifferentiering, jf. fodnote 11.

¹⁵ 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.

samtaledynamik. Fire deltagere i en gruppe er for mange på de indledende undervisningstrin i samtalefærdighed. Enten samtales der gruppeinternt to og to, eller én i gruppen, som regel den sprogligt svageste, opgiver at komme til orde. Hvis det pga. deltagerantallet i klassen ikke er muligt kun at danne tremandsgrupper, er to deltagere i en gruppe at foretrække frem for fire.

Undervisere udtrykker 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, som arbejder i mindre grupper. Intersprogsbrugere på det laveste sproglige niveau begår 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 sprogbrugere. Kun 3 % af fejlene repræsenterer gentagelser af andre intersprogsbrugeres fejl.

De studerende er i arbejdet med de frie interaktive aktiviteter ikke overladt til sig selv. Under samtaletræningen cirkulerer underviser/vejleder fra gruppe til gruppe og varetager flg. funktioner:

- deltagelse i samtalen med henblik på at fungere som model for de(t) kommunikative fænomen(er), der trænes;
- funktion af observatør med henblik på en efterfølgende vejledning og evaluering samt i relation hertil instruktion af de studerende i også selv at foretage løbende evalueringer;
- rådgivning af gruppen vedr. faktorer, der i træningen har skabt problemer;
- justering af gruppens træningsforløb, så det passer til gruppens aktuelle niveau;
- udtænkning af forslag til supplerende aktiviteter, som den enkelte gruppe skønnes at kunne drage fordel af på det givne tidspunkt;
- indtænkning af differentiering i træningen og dermed i læringsprocessen.

3.2 Aktiviteter rettet mod input/forståelse og fokuseret produktion

Sideløbende med de frie interaktive aktiviteter understøttes de studerendes læringsproces af aktiviteter rettet mod input/forståelse¹⁶ og fokuseret produktion. Aktiviteterne tager udgangspunkt i de konkrete kommunikative behov, de studerende oplever under arbejdet med de frie interaktioner og retter opmærksomheden mod konversationelle teknikker og talesprogsfænomener, der volder særlige tilegnelsesmæssige problemer.

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 denne aktivitetstype efter udvikling af en eksplicit viden om givne samtale- og talesprogsfænomener (Ambjørn, 2001). Som det fremgår af Ellis, medvirker den eksplicite viden til at bevidstgøre intersprogsbrugerne om forskellige sproglige elementer. Denne bevidstgørelse bidrager på sin side til, at de, i højere grad end ellers, observerer¹⁷ de pågældende elementer i input, foruden at de observerer eventuelle forskelle imellem data i input og deres egen eksisterende viden¹⁸.

Den input/forståelsesorienterede tilgang har sin teoretiske forankring i psykolingvistikken, og dens udgangspunkt er den menneskelige hjernes omtalte begrænsede bearbejdnings- og

¹⁶ *Input og forståelse* anvendes her synonymt.

¹⁷ Fra eng.: *noticing*

¹⁸ Fra eng.: *noticing the gap*

tilegnelseskapacitet¹⁹. Ved at indsætte input/forståelse som et formidlende aktivitetsled på modersmålet før sproglig produktion på fremmedsproget, mindskes risikoen for kognitiv overbelastning ifm. med produktiv træning, hvorved udbyttet heraf fremmes.

En input/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.

3.3 Fokuserede produktive aktiviteter

Som endnu en forberedelse til den frie produktive samtaletræning giver det tilegnelsesmæssigt mening at anvende fokuserede aktivitetstyper, der tager sigte på indarbejdelse af afgrænsede sproglige fænomener. Med denne afgrænsning tages der også højde for, at intersprogsbrugeren har en begrænset bearbejdningskapacitet, idet den fokuserede aktivitetsform ikke belaster arbejdshukommelsen så meget som de frie interaktive aktiviteter.

Den form for fokuserede produktive aktiviteter, som jeg anvender i de konversationelle kompetenceforløb, 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.

4. PROBLEMSTILLINGER OG LØSNINGSFORSLAG

Siden 2000 har jeg ud fra en kvalitativ synsvinkel løbende nedskrevet observationer ifm. den gruppevejledning, der sideløbende med konfrontationstimerne tilbydes mine spanskstuderende. Med udgangspunkt såvel i disse observationer som i data fra såkaldte *læringsjournaler* (se videre herom afsnit 5), skal jeg i det følgende belyse de problemstillinger, som undervisning og læring i samtalefærdighed afstedkommer. Desuden vil jeg opstille og argumentere for løsningsforslag, som med et gunstigt udfald er afprøvet i egen undervisning.

¹⁹ 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 bearbejdningskapacitet og opmærksomhed.

4.1 Stiv og unaturlig samtalestruktur

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 realisering af en interaktion.

Når de studerende, jeg har iagttaget, skal forsøge at køre en uformel samtale, sker der ofte det, at én i en tremandsgruppe udvælger sig en samtalepartner og, med navns nævnelse, henvender sig direkte til denne med et spørgsmål. Medens den adspurgte samtalepartner besvarer spørgsmålet i monologisk form, som en slags enetale, indtil han/hun ikke kan finde på mere at sige og går i stå, forholder de to andre samtalepartnere sig passivt afventende uden (nævneværdig) interesseudvisning. Derefter går turen så til en anden deltager i gruppen, der får stillet spørgsmål og svarer på samme måde.

En anden inadækvat version af samtalestrukturen, er, at der svares alt for kort, foruden at spørgeren lader sig nøje med det korte svar, ikke stiller uddybende spørgsmål, men hurtigt 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. (Jf. afsnit 2). Udgangspunkt i videosekvenser med eksempler på naturlig samtale på det pågældende fremmedsprog er desuden et anbefalelsesværdigt led i denne bevidstgørelse²⁰. Hertil kan føjes, at jeg har rigtigt gode erfaringer med, via deltagelse i samtalen hos den enkelte gruppe, at fungere som model for, hvordan man skaber en naturlig samtalestruktur, herunder sørger for aktiv inddragelse af alle deltagere i en fortløbende "ping-pong".

4.2 Manglende 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 umiddelbart 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 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.

²⁰ Som nævnt i artiklens indledende afsnit, mangler vi i udtalt grad velegnede materialer til at understøtte undervisning og læring i konversationel kompetence. Jeg efterlyser i skrivende stund tiltag til afklaringer af, hvordan sådanne materialer bedst kan udvikles, og hvad de bør indeholde.

4.3 Manglende flow

I de indledende faser af træningsforløbet i samtalefærdighed har de studerende problemer med at holde samtalen i gang og få den til at flyde på en naturlig måde. 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 samtale 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 utilstrækkelig leksikalsk kompetence inden for et givet emneområde kan blokere for kreativiteten, men jeg har også oplevet 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. (Jf. afsnit 3.1.1).

I modsætning til de lærerstyrede aktiviteter 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. En anden årsag til det manglende flow i samtalerne er netop de studerendes manglende træning i denne administration, fordi den ikke indgår som et led i den lærerstyrede pseudosamtale. Foruden at bevidstgøre de studerende om taleretsadministration, er det nødvendigt at give dem nogle konkrete konversationelle redskaber i form af diskursregulerende gambitter. (Jf. afsnit 3 og fodnote 7). Endvidere har de studerende, hvad angår denne problemstilling, glæde af at forstå og i praksis at træne forskellen imellem opfordrede og uopfordrede samtalebidrag. De opfordrede (svar på spørgsmål) er de selvsagt bekendte med fra den traditionelle undervisning i mundtlighed, medens de uopfordrede (hvor man selv tager ordet uden at være opfordret til det af anden part) falder de studerende vanskeligere.

Som endnu et vigtigt led i at undgå længere uønskede pauser eller at samtalen helt går i stå, er beherskelse af emneskiftmekanismer. Ofte høres inadækvate 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 i de tilfælde, hvor emnerne i samtalen ikke umiddelbart er interrelaterede, falder denne strategi til jorden, og samtalen går i stå.

Jeg anbefaler som løsning på dette problem, at de studerende teoretisk introduceres for og praktisk trænes i mere avancerede emneskiftmekanismer end emnekæder i form af:

- reintroducerende emneskift, hvormed man vender tilbage til noget tidligere berørt²¹;
- introducerende emneskift, med en vis associationsmæssig grad af emnemæssig relation imellem et foregående og et nyt emne²² eller slet ingen relation²³.

Træningen kan omfatte input- og forståelsesorienterede aktiviteter, hvor de studerende skal identificere forskellige former for emneskift i autentiske dialoger eller dramatekster/filmmanu-

²¹ Fx: *for at vende tilbage til ...*

²² Fx: *apropos*

²³ Fx: *for at tale om noget andet*

skripter, som indeholder samtaletypiske fænomener. Denne aktivitet kan følges op af en produktiv træning med flg. ordlyd:

"Under træning af en fri interaktiv samtaleaktivitet, skal samtalepartnerne på skift foretage et emneskift ca. hvert 5. minut. Det tilstræbes at variere emneskiftene mest muligt. Med henblik herpå, har hver deltager en lille liste med forskellige emneskifts-gambitter liggende foran sig som støtte".

4.4 Der tales skriftsprog

De studerende taler generelt et fremmedsprog, 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 eller stavelser, gentagelser 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 på deres modersmål.

Når man lytter til gruppernes samtaler, registrerer man endvidere, at deltagerne 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), der påpeger, at de deraf følgende mange forekomster af grammatiske selvkorrektioner både virker forstyrrende i samtalen og desuden ikke er nødvendige for at få meningen med budskabet igennem. Hertil kan føjes, at 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 bearbejdningskapacitet, hvilket fører til kognitiv overbelastning af arbejdshukommelsen – ikke mindst hos de sprogligt svagere 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 og mundtlig diskurs og ad induktiv vej selv nå frem til en konklusion.

Endvidere kan bevidstgørelsen foregå løbende igennem forståelsesorienterede identifikationsøvelser med fokus på replikskifteregulerende gambitter samt om grundlæggende talesprogsfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt kan, som tidligere anbefalet, være forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer og/eller videooptagelser på både modersmål og fremmedsprog.

4.5 Manglende 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. Til opfyldelse af disse formål anvendes to forskellige konversationelle teknikker.

I rollen som afsender, består den ene af disse konversationelle teknikker i at stille uddybende spørgsmål til sagsforhold, som en samtalepartner har bragt på bordet ud fra et ønske om at dele informationer med andre samtalepartnere og få en reaktion fra disse. Teknikken kaldes at *spørge-ind-til*. Udeladelse af denne teknik sender signaler om manglende interesse for såvel det pågældende sagsforhold som for aktiv deltagelse i det interaktionelle samarbejde.

I rollen som modtager består teknikken i at yde *tilbagekanaliserende feedback*. Denne baggrundssignalering, der, som beskrevet i afsnit 2 og illustreret i fodnote 6, kommer til udtryk med kort og lang feedback, udgør et særdeles væsentligt element i samtaleprocessen. Den interaktive og interpersonelle dimension, der netop karakteriserer en dialog, bortfalder uden disse signaler, og afsenders bidrag virker monologisk i sin form.

Såvel den konversationelle samarbejdsteknik 'spørge-ind-til' som 'tilbagekanaliserende feedback' er generelt 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 heller ikke behersker teknikkerne på deres modersmål.²⁴

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. Til formålet anvender jeg teoretisk bevidstgørelse, input- og forståelsesorienterede aktiviteter i form af identifikationsopgaver samt fokuseret produktion før fri produktion. (Jf. afsnit 3.2). Hvad angår den fokuserede produktion, er udgangspunktet autentiske spanske udsagn²⁵ omhandlende forskellige emner. Herpå skal de studerende agere interesseudvisende afsendere, der på forskellig vis spørger ind til indholdet i replikken, eller interesseudvisende modtagere, der så varieret som muligt giver kort og lang feedback.

Ovenfor har jeg redegjort for de væsentligste afvigelser imellem sprogstuderendes måde at håndtere en hverdagssamtale på og den konventionelle. Sammenfattende finder jeg mange påfaldende lighedstræk imellem på den ene side de studerendes inadækvate konversationelle adfærd og på den anden de traditionelle, monologiske træningsaktiviteter inden for mundtlighed. På baggrund heraf tør jeg vove den påstand, at den traditionelle undervisningsform, der desværre fortsat har en yderst fremtrædende plads, har en u hensigtsmæssig indvirken på intersprogsbrugeres muligheder for at lære at beherske af en mere ægte og naturlig interaktionsform.

I følgende afsnit suppleres de oven for beskrevne kommunikative og konversationelle problemstillinger med andre, der relaterer til intersprogsbrugeres holdninger.

5. DE STUDERENDES HOLDNING TIL EKSPPLICIT OG SYSTEMATISK UNDERVISNING I MUNDTLIGHED

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 samtalefærdighed, 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 uden et selv-

²⁴ Det er i denne forbindelse vigtigt at være opmærksom på, at mange studerende i dag ikke er bekendte med deres eget sprogs høflighedskonventioner, hvad angår mundtlig kommunikation. Derfor er en positiv sideeffekt ved oparbejdelse af konversationel kompetence på fremmedsproget en afsmittende virkning på samme kompetence på modersmålet.

²⁵ Til egen undervisning i spansk finder jeg rigtigt mange velegnede udsagn i forskellige debatfora på nettet, fordi sprogsbrugen i sådanne fora har mange lighedspunkter med det talte sprog.

stændigt, veldefineret mål i undervisningen. Der er en udtalt manglende tilbøjelighed til at arbejde bevidst og systematisk med interaktiv mundtlighed, og selv om de studerende i sprogundervisningen er vant til at træne grammatiske fænomener isoleret, har de, i starten af et undervisningsforløb svært ved at acceptere nytteværdien i at gøre det samme med kommunikative elementer som en forberedelse til de mere krævende frie samtaleaktiviteter.

Endvidere kan det iagttages, at de studerende ikke forstår vigtigheden af at følge 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 samtaleforløbet.

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.

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 målsprogsland²⁶. Men overordnet må jeg konstatere, at det er en længerevarende proces. Foruden omstillingsvillighed og -evne, kræves det, 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 mine studerende 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.

Denne bevidstgørelse kan med stor fordel underbygges af den tidlige omtalte læringsjournal. (Jf. afsnit 4). Jeg definerer *den reflekterende læringsjournal*²⁷ 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.

²⁶ Ved undervisningens opstart foretager jeg en skriftlig spørgerunde blandt de studerende for at finde ud af deres holdninger inden for forskellige områder af sproglig læring.

²⁷ Eng.: *reflective learning journal*.
"An accumulation of material that is mainly based on the writer's processes of reflection"
 (Moon 1999: 4).

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 af de studerende. 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.

6. AFRUNDING

Jeg har med denne artikel ønsket at plædere for, at der i udviklingen af intersprogsbrugeres mundtlighed som mål indtænkes en højere grad af anvendelsesorientering i form af ægte og naturlig dialogisk diskurs. Udgangspunktet bør være træning 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 fremmedsproglig mundtlig kommunikation øver på denne målsætning. Især er det yderst bekymrende at opleve, at en markant del af de studerende, efter 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 mine formodninger om årsagen til, at den mere ægte dialogiske diskurs er underrepræsenteret i det fremmedsproglige klasseværelse: tradition, kompleksitet, mangel på egnede materialer og forældede eksamensformer. Endnu en formodning er, at man betragter intersprogsbrugere som generelt habile samtalepartnere og forudsætter, at den konversationelle kompetence pr. automatik overføres fra modersmål til fremmedsprog. At det ingenlunde forholder sig sådan, viser både mine og andres observationer på området.

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

Igennem en efterhånden længere årrække har der været fokus på den sprogstuderendes 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. I denne henseende og i direkte relation til oparbejdelse af den konversationelle kompetence, kan intersprogsbrugere, såvel på gymnasie- som på universitetsniveau, drage nytte af udvikling af en metakognitiv viden samt evne til at anvende metakognitive strategier. På denne måde sættes i stand til bedre at forstå den sproglige læringsproces og udnytte denne forståelse til en hensigtsmæssig håndtering af egen læring.

Referencer

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. *PURE, AU's Forskningsdatabase*, Webpublikation, 77 sider.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Talt-interaktion-diskursivt-pragmatisk-strategisk-perspektiv.pdf>
- 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.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*.
 Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- 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.
- 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. I 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.