

SYNLIG OG DIFFERENTIERET LÆRING I OPARBEJDELSEN AF KONVERSATIONEL KOMPETENCE I SPROGUNDERVISNINGEN

**VEJLEDENDE MATERIALE
TIL KOMPETENCEUDVIKLING**

**© Lone Ambjørn 2017
sproglæringskonsulent
<http://lone-ambjoern.dk/>**

Reference til foreliggende materiale:

Ambjørn, Lone (2017): Synlig og differentieret læring i oparbejdelsen af konversationel kompetence i sprogundervisningen. - Vejledende materiale til kompetenceudvikling. Webpublikation, <http://lone-ambjoern.dk/>

INDHOLD

INDLEDNING

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUKTION TIL JOHN HATTIE | 5 |
| 1.1 Vejledningens læringsteoretiske afsæt | 5 |
| 1.2 Kort introduktion til Hatties læringsperspektiv | 5 |
| 1.3 Introducerende litteratur | 7 |
| 2. SYNLIGE LÆRINGSMÅL OG SUCCESKRITERIER | 8 |
| 2.1 Et kritisk blik på omfanget af læringsmål og succeskriterier | 9 |
| 2.2 Baglæns design af undervisningen | 10 |
| 3. MÅLSÆTNINGER OG SUCCESKRITERIER INDEN FOR KONVERSATIONEL KOMPETENCE | 14 |
| 3.1 Kommunikativ kompetence | 14 |
| 3.2 Konversationel kompetence | 17 |
| 3.3 Progression | 18 |
| 3.4 Eksempel på progressivt opbygget forløb med sigte på udvikling af den diskursive kompetence | 20 |
| 4. AKTIVITETER I OPARBEJDELSEN AF DEN KONVERSATIONELLE KOMPETENCE | 23 |
| 4.1 De kommunikative hovedaktiviteters faseopdeling | 25 |
| 4.2 Den kommunikative hovedaktivitet: uformel samtale | 26 |
| 4.2.1 Eksempel på kommunikativ hovedaktivitet: uformel samtale | 28 |
| 4.2.2 Strategisk planlægning af den kommunikative hovedaktivitet | 29 |
| 4.2.3 Den uformelle samtales fortrin | 30 |
| 5. DIFFERENTIERET SPROGLIG LÆRING | 31 |
| 5.1 Intersprog | 31 |
| 5.2 Bearbejdningskapacitet og opmærksomhed | 31 |
| 5.3 Intersprogets omstrukturering | 32 |
| 5.4 Cykliske træningsforløb | 33 |
| 5.4.1 Cykliske træningsrunder | 34 |
| 5.5. Individuelle udfordringer | 36 |
| 6. DIFFERENTIERET FEEDBACK | 38 |
| 6.1 Formulering af kommunikativ aktivitet | 40 |
| 6.1.1 Forslag til skabelon til aktivitetsformulering | 41 |
| 6.2 Feedback på status og handling | 43 |
| 6.3 Feedback på produkt | 44 |
| 6.4 Feedback på proces | 46 |
| 6.5 Feedback på medansvar | 47 |
| 6.6 Feedback som 'ros' | 49 |

| | |
|--|-----------|
| 7. OVERSIGT OVER PROCEDUREN TIL IMPLEMENTERING AF SYNLIG OG DIFFERENTIERET LÆRING | 50 |
| 8. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER | 51 |
| 9. REFERENCER | 52 |

INDLEDNING

Formålet med dette vejledende materiale til kompetenceudvikling inden for *synlig og differentieret læring i oparbejdelsen af konversationel kompetence i sprogundervisningen* er, på et læringsteoretisk grundlag, at anvise sprogunderviseren mulige veje til, hvordan man kan udvikle en differentieret tilgang til denne mundtlige kompetence.

Ved læsning af sprogdidaktiske grundbøger lades man som underviser ikke i tvivl om, at differentieret læring er noget, man skal have. Problemet er bare, at det i høj grad skorter på såvel teoretiske som i praksis anvendelige indfaldsvinkler til, hvordan man får det, når det drejer sig om sproglig læring. I litteraturen på området savner jeg forslag til modeller, som er rettet mod proces og tager udgangspunkt i grundlæggende aspekter af sprogindlærerens intersproglige udvikling. Dette forsøger jeg hermed at råde bod på.

At være en god samtalepartner, såvel på modersmål som på fremmedsprog, udgør et essentielt aspekt af den sociale kompetence, som bl.a. omfatter individets evne til at forstå og indgå i kommunikative samspil med andre mennesker. Når jeg har valgt at centrere dette arbejde omkring specifikt den konversationelle kompetence, er det fordi, at udvikling af sprogelevens samtalefærdighed ikke nyder samme opmærksomhed som talefærdigheden, hverken i den sprogdidaktiske litteratur eller i undervisningen. Dette undrer, når man tager dens store betydning som socialt interaktionsmiddel i betragtning, hvortil kommer, at mundtlig informations- og meningsudveksling nu engang er mere fremherskende end den mundtlige envejskommunikation.

Foreliggende materiale er en pendant til Ambjørn (2016): "*Synlig og differentieret læring i oparbejdelsen af skriftlighed i sprogundervisningen. - Vejledende materiale til kompetenceudvikling*". Jeg har derfor her tilstræbt at lægge mit så tæt op ad materialet til den skriftlige kompetence som muligt. Dette betyder, at den primære inspirationskilde fortsat er John Hattie, samt at henvisningerne til hans egne publikationer samt til Hattie-inspirerede arbejder er identiske i de to vejledninger.

Sammenlignet med materialet til skriftlighed, er foreliggende lidt mere uddybende. Dette skyldes, at udvikling af (fremmedsproglig) skriftlighed er særledes velbeskrevet med deraf følgende mulighed for at henvise til meget supplerende litteratur inden for området. Hertil kommer, at der igennem tiderne har været tradition for undervisning og læring i skriftlighed. Ingen af disse forhold gør sig imidlertid gældende for den konversationelle kompetence, hvorfor jeg har valgt at støtte brugerne af foreliggende vejledning mere i deres kompetenceudvikling, end det er tilfældet med materialet til den skriftlige kompetence.

Der fokuseres i vejledningen ikke på den konversationelle kompetence inden for et bestemt sprog, hvilket giver dets anvendelsesmuligheder et bredt sigte inden for sprogundervisning. Den indeholder input i form af forslag, anbefalinger og vurderinger, men ingen nøglefærdige løsninger. Den er tiltænkt såvel undervisere på det gymnasiale niveau som på andre niveauer i uddannelsessystemet.

I de tilfælde, hvor brugere af vejledningen underviser i flere sprog, kan de anvende det samme udgangspunkt og de samme principper for læringsdifferentiering i de respektive fag. Hermed

mindskes arbejdsbyrden, hvad angår udviklingen og implementeringen af en differentierende tilgang til læring, på samme tid som elevernes forståelse og udbytte heraf øges.

Jeg anbefaler, at undervisere inden for samme sprog samarbejder om den praktiske anvendelse af dette materiale, samt at der også på tværs af sprogfagene dannes samarbejdsteams. Derved opnås en fælles forståelse og anvendelse af det grundlæggende begrebsapparat, og udvikling af synlig og differentieret læring i sprogfagene vil i højere grad betragtes som et kollektivt anliggende. Dette vil understrege relevansen for eleverne og afstedkomme en større motivation for fra deres side at indgå i et samarbejde med deres undervisere om at styrke læringen i det enkelte sprogfag.

1. INTRODUKTION TIL JOHN HATTIE

1.1 Vejledningens læringsteoretiske afsæt

En primær inspirationskilde til udarbejdelsen af foreliggende materiale er John Hattie. Hattie, der er forsker inden for uddannelse og læring, har gjort sig bemærket internationalt med sin bøger *Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement* fra 2009 efterfulgt af *Visible Learning for Teachers* fra 2012.

Hatties tilgang til læring, der henvender sig til alle uddannelser, niveauer og fag, er også i tiltagende grad blevet bemærket i Danmark¹. Specifikt i gymnasiergi er dette bl.a. udmundet i dannelsen af et netværk omkring *synlig læring* med deltagelse af 18 gymnasier².

Mit valg af Hattie som primær inspirationskilde er begrundet i de muligheder, jeg umiddelbart har øjnet for at kunne bearbejde elementer af hans generelle tilgang til læring til mere specifikt at fokusere på differentieret oparbejdelse af givne fremmedsproglige kompetencer. Imidlertid er Hattie selv og en del andre forskere og forfattere, der opererer inden for *synlig-lærings*-paradigmet, ret mådeholdne, hvad angår brugbare eksempler på teoriernes anvendelse i praksis. Dette gør umiddelbart operationaliseringen med sigte på specifikke kompetencer til en lidt større udfordring, som et af formålene med denne vejledning er at søge at afhjælpe.

Litteratur, der fokuserer på oparbejdelse af fremmedsproglig konversationel kompetence anskuet ud fra Hatties tankesæt, findes ikke. Det vil sige, at min opgave ifm. udviklingen af dette materiale har bestået i at finde og foreslå måder, hvorpå de beskrevne principper i tilpasset form bedst kan finde deres anvendelse inden for en differentieret indfaldsvinkel til oparbejdelse af denne mundtlige kompetence.

Jeg har i flere tilfælde forenklet og omfortolket Hatties læringstilgang, dels fordi jeg undertiden finder den unødigt kompleks og omstændelig, dels fordi fokus her kun er på oparbejdelse af en enkelt og specifik kompetence, hvortil hele Hatties begrebsapparat ville være for omfattende.

I en sprogidaktisk sammenhæng kan Hatties teorier ikke stå alene. Argumentationerne for differentieret læring har jeg derfor valgt at bygge op omkring Selingers intersprogskoncept (1972).

1.2 Kort introduktion til Hatties læringsperspektiv

At sætte sig ind i alle hovedaspekter af Hatties omfangsrige forskning, teoretiske begrebsapparat og læringsmæssige antagelser er ikke en forudsætning for at kunne få et udbytte af nærværende vejledning.

Her følger først en ultrakort introduktion til de dele af Hatties begrebsapparat, der er relevante i foreliggende sammenhæng, efterfulgt af henvisninger til anden introducerende litteratur. Denne anbefaler jeg læsning af, før det vejledende materiale tages i brug.

¹ Den danske oversættelse af *Visible Learning for Teachers: Synlig læring – for lærere*, udkom første gang i 2013 på forlaget Dafolo.

² Læs evt. mere i Rasmussen (2015) og Qvortrup (2015).

Hatties helt overordnede sigte er at øge en elevs læringsmæssige udbytte og udvikling ved at reducere kløften imellem elevens aktuelle og den intenderede viden og kunnen. *Synlig læring* og *målstyret feedback* er to grundlæggende faktorer i denne proces.

Hattie gør op med den udtalte brug af den summative, resultatorienterede evalueringsform (*vurdering AF læring*, som er bagudrettet) til fordel for en højnelse af den formative, procesorienterede vurdering (*vurdering FOR læring*, som er fremadrettet)³. Således bør både mundtlig og skriftlig vurdering løbende integreres i undervisning og læring og ikke kun finde sted som afslutning på et forløb.⁴

Den formative vurdering (feedback)⁵ er et værktøj til fremme af elevens læringsmæssige udvikling og ikke en kontrolforanstaltning. En vigtig pointe ifm. denne vurderingsform er skabelse af et positivt og tillidsfuldt læringsmiljø, hvor eleven oplever det som både konstruktivt og trygt at stille spørgsmål, bede om hjælp og begå fejl.

En klar forudsætning for elevens udbytte af løbende feedback er synliggørelse og eksplicitering af en sproglig aktivitets læringsmål og succeskriterier anskuet ud fra elevens synsvinkel. Eleven skal, med anvendelse af en forståelig "elevorienteret" sprogbrug, gives klar indsigt i, hvad der ifm. med en aktivitet specifikt kendetegner opfyldelse af læringsmålet, samt hvad h/n konkret skal gøre for at nå målet. Synliggørelsen og den heraf skabte bevidsthed hos eleven om forskellen imellem den pågældendes nuværende læringsmæssige stadium og det intenderede, vil øge elevens målrettethed i arbejdet med de udbudte læringsaktiviteter med henblik på at nå læringsmålet (Robinson 2015).

Det er endvidere essentielt, at eleven tilbydes et progressivt opbygget forløb, således at der hele tiden arbejdes med mere udfordrende aktiviteter i forhold til elevens nuværende læringsniveau. Ifølge Hattie fremmer udfordring elevens motivation for at øge sin indsats.

Endelig viser Hatties og andre forskeres undersøgelser betydningen af, at eleven trænes i selv-vurdering og kammeratvurdering. Disse vurderingsformer, som består i, at den enkelte elev og eleverne indbyrdes konstruktivt anvender opstillede læringsmål og disses succeskriterier til at give sig selv og hinanden feedback på, hvor de befinder sig i læringsprocessen, kan bidrage til, at eleverne føler en højere grad af ejerskab i forhold til egen læring, hvilket på sin side er motivationsfremmende. Jeg fravælger imidlertid at komme nærmere ind på kammeratvurdering, da

³ Denne sondring imellem to former for vurdering, der hhv. repræsenterer en *kultur for belønning* og en *kultur for målopnåelse*, hidrører fra den engelske forskergruppe "Assessment Reform Group" og Black/William (1998).

'Assessment for learning' har egen website: <http://www.assessmentforlearning.edu.au/default.asp>

⁴ Bemærk, at hhv. summativ og formativ vurdering ikke altid kan adskilles i praksis, og at der ikke umiddelbart findes et vurderingsværktøj, som i sig selv er summativt eller formativt. Det er selve brugen af informationen fra vurderingen, der afgør hensigten dermed. Når en underviser anvender vurdering fremadrettet og læringsfremmende, er den formativ. Når vurdering anvendes bagudrettet og med et kontrollerende og resultatorienteret sigte, er den summativ. (Heckmann 2012).

⁵ Begrebsafklaring:

- 1) I Hatties terminologi svarer *feedback* til *formativ vurdering*. I nærværende materiale anvender jeg de to begreber indistinktivt.
- 2) I litteraturen på området anvendes begreberne *evaluering* og *vurdering* forskelligt. Jeg vælger her at følge Slemmen (2013) og anskue *evaluering* om resultatorienteret kontrol, der finder sted ved slutningen af et forløb, fx i form af en test eller eksamen. Ved *vurdering* forstås et læringsfremmende redskab, som bruges undervejs i et forløb, og som relaterer til et eller flere læringsmål. *Evaluering* berøres ikke i foreliggende arbejde.

mine erfaringer på området er mindre gode. Dette tillægger jeg elevernes generelle manglende kendskab til den konversationelle kompetence, som ofte kan føre til fejlagtige vurderinger.

Til gengæld anbefaler jeg oparbejdelse af elevens medansvar for og samarbejde med underviser/vejleder om egen læringsproces (jf. afsnit 6.5.). (Om underviseres rolle som vejleder, se evt. Slemmen 2013: 66-67).

1.3 Introducerende litteratur

Før videre læsning i nærværende materiale, vil jeg foreslå, at brugerne heraf læser fire mindre artikler som introduktion til Hattie og diverse grundlæggende begreber. Jeg har i udvælgelsen lagt vægt på, at de skal være korte og på samme tid informerende på et til formålet tilfredsstillende niveau. Der er visse indholdsmæssige overlapninger i de fire artikler, men det har til gengæld den fordel, at man får anskuet det centrale begrebsapparat i lidt forskellige sammenhænge. Alfa og omega er at forstå relationen imellem begreberne, således at man har det fornødne teoretiske grundlag for det kommende praktiske arbejde.

*Kirsten Hyldahl Pedersen (2013): John Hatties feedbackmodel som kommunikativ læringsgenerator i skolen. Skoleportalen nr. 3*⁶.

(Scrol frem til p. 5).

<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-marts2013-korr2.pdf>

Lisbeth Vesterheden (2013): Evidensbaseret undervisning.

Skoleportalen nr. 3.

(Samme link som ovenstående, scrol frem til p. 11).

<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-okt2012.pdf>

Man skal scrolle frem til side 5 i publikationen for at finde:

Trude Slemmen (2012): Vurdering som redskab for læring.

Fleksibel læring, www.skoleportalen.dk, nr. 1.

- som hænger nøje sammen med den sidste og fjerde, som findes samme sted:

<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-okt2012.pdf>

Scrol frem til side 9 i publikationen for at finde:

Lene Skovbo Heckmann (2012): Vurdering for læring – hvordan?

Fleksibel læring, www.skoleportalen.dk, nr. 1.

I forbindelse med foreliggende vejlednings afsnit 2 forudsættes læsning af:

Sophie Holm Strøm (2015): Synlig læring i gymnasiet og på HF. Baglæns design af undervisningen med synlige læringsmål, succeskriterier og løbende feedback. Dafolo.

- primært kapitel 2 og 3.

En af fordelene ved Strøm (2015) er, at den indeholder mange praktiske forslag og såkaldte refleksionsspørgsmål, som kan hjælpe underviser på vej i arbejdet med implementeringen af Hatties læringstilgang.

Ønsker man et mere indgående kendskab til Hattie, kan hans grundlæggende værk anbefales:

John Hattie (2015): Synlig læring – for lærere. Dafolo, 1. udgave, 10. oplag.

⁶ **NB:** I illustrationen p. 6 i Pedersens artikel er der i Hatties feedbackmodel flg. fejl: I kassen med 'Lærere' som overskrift skal der ikke stå ELLER, men OG.

2. SYNLIGE LÆRINGSMÅL OG SUCCESKRITERIER

Ifølge Hattie (2015) beskriver læringsmål, hvad det er, underviser ønsker, at eleverne skal lære, og deres tydelighed er helt central for brugen af formativ vurdering (feedback). Målstyret læring forudsætter, at underviser er i stand til på forståelig vis at give eleverne indsigt i, hvor de skal hen læringsmæssigt. Undervisers/vejleders udfordring består i at holde eleverne på rette spor hen mod læringsmålet og derefter løbende vurdere hver enkelt elevs fremskridt hen imod de(t) pågældende mål.

De synlige læringsmål er en forudsætning for beskrivelse af de udspecificerende succeskriterier. Disse fastsætter, hvad eleverne mere konkret skal kunne for at nå målet, samt hvad de vurderes ud fra. Succeskriterierne har dermed en støttefunktion for eleverne i læringsprocessen. For underviser er eksistensen heraf en måde, hvorpå h/n kan optimere sin feedback. Denne omfatter, både hvad den enkelte elev kan, og hvad den pågældende skal arbejde videre med. (Vesterheden 2013; Slemmen 2013).

Succeskriterier kan knyttes til de overordnede og generelle læringsmål samt til mere afgrænsede og specifikke træningsaktiviteter. Ifm. sidstnævnte, skal kriterierne naturligvis kunne relatere direkte til læringsforløbet samt til de langsigtede mål. Desuden kan de ofte med fordel ledsages af illustrerende eksempler.

Selve formuleringerne skal være elevorienterede (med eleven og dennes læring i centrum) og ikke anskuet ud fra undervisers/fagets synsvinkel.

Fx:

- undervisers/fagets synsvinkel: faget/undervisningen vil give eleverne indføring i/forståelse af/indsigt i/viden om
- elevens synsvinkel: du forstår/tilegner dig/kan/ved/er i stand til/behersker/har indsigt i

Hattie (op. cit) påpeger, at værdien af læringsmål og succeskriterier reduceres, hvis de ikke indgår som et aktivt element i undervisningen. Undervisning og læring skal tage direkte sigte på de opstillede kompetencer, således at der er fokus på såvel læringsprocessen som på målet for den. Med andre ord hører mål og proces nøje sammen. Det centrale er at fastholde målet, så både underviser og elev er bevidste om, hvad der stiles efter i læringsprocessen.

Hattie advarer mod, at elevernes forhold til mål og kriterier reduceres til en mekanisk og overfladisk opremsning heraf. Det er vigtigt for elevernes motivation for at arbejde ud fra dem, at de opnår en dybere forståelse af, hvad der ønskes, hvordan opfyldelsen af målene ser ud, og hvordan givne aktiviteter forholder sig til målene. Ifm. konversationelle aktiviteter er det derfor et nøglepunkt, at eleverne for hver aktivitet gives en grundig introduktion i både mål + kriterier.

Herfra forudsættes læsning af kap. 2 i Strøm 2015 (p. 27-36).

På p. 30-32 i Strøm er der konkrete forslag til, hvordan man i praksis kan opstille synlige læringsmål⁷. Dette kan på et helt overordnet plan give et indblik i en fremgangsmåde, som sprogunderviseren må omsætte til læringsmål inden for fremmedsproglige kompetencer. Hvad angår opstilling af succeskriterier, er der inspiration at hente i Strøm p. 33-36.

2.1 Et kritisk blik på omfanget af læringsmål og succeskriterier

Pedersen (2013b: 3) stiller spørgsmålstejn ved det hensigtsmæssige i kun at opstille kompetencemål, der sigter mod det gennemsnitlige forventningsniveau for, hvad eleven skal nå (normalmål). Hun bemærker i relation hertil, at hverken den svage eller stærke elev på den måde møder passende udfordringer, sammenlignet med at man opererer med mål på flere niveauer og dermed differentierer målsætningen. Forfatteren anbefaler derfor, at normalmålene suppleres med minimums- og maksimumsmål for på den måde bedre at kunne tilgodese alle elever.

I forlængelse heraf foreslår Pedersen, at succeskriterierne, med udgangspunkt i de tre måltyper, udfoldes gennem et minimums-, normal- og maksimumskriterium for det enkelte kompetencemål. Hun påpeger, at dette ikke betyder, at eleverne skal inddeles i tre kategorier, men at de tre typer succeskriterier er et væsentligt udgangspunkt for, at underviseren kan nuancere og differentiere kriterierne yderligere med henblik på den enkelte elev.

Samme opfattelse deles af Strøm (op. cit.: 33-36; 49), der ligeledes anbefaler, at både mål og succeskriterier skal gøres synlige for eleverne på tre niveauer. Til formålet bringer hun p. 34-35 en skemaoversigt med læringsmål + succeskriterier og en karakteristik af målopfyldelsen på de forskellige læringsniveauer – en skemaoversigt som hun mener, at eleverne kan have glæde af.

Det kan naturligvis ikke afvises, at Strøm selv har afprøvet sådanne skemaoversigter i praksis på egne elever, og at hun har gode erfaringer med dem. Som tidligere mangeårig underviser på 1.- 3. semester på BA-niveau i spansk vil jeg imidlertid stærkt betvivle elevernes motivation for at sætte sig ind i og i praksis gøre brug af så omfangsrige oversigter for hver videns- og færdighedskomponent. Min anbefaling er derfor, at eleverne ifm. hvert læringsforløb kun præsenteres for mål + kriterier på et 'normalniveau', og at mål + kriterier først differentieres i forbindelse med undervisers løbende vurdering af den enkelte elevs præstationer. Denne fremgangsmåde gør mål + kriterier mere overskuelige, relevante og motiverende at arbejde med for eleven.

Jeg er til gengæld ikke i tvivl om, at de omtalte skemaoversigter kan være nyttige for underviser selv og anbefaler udarbejdelse og anvendelse heraf til eget brug.

⁷ Det skal, for en ordens skyld, nævnes, at det inden for litteraturen om synlig læring er meget brugt at sammenkoble de respektive læringsmål med den såkaldte SOLO-taksonomis niveauer. Således også hos Strøm. Hvorvidt denne taksonomi er anvendelig til en sproglig kompetence, vil jeg dog nok sætte et spørgsmålstejn ved. (Jf. også afsnit 3.3). Imidlertid forhindrer dette ikke brug af selve verberne i taksonomien som inspiration til formulering af læringsmål og succeskriterier (jf. Strøm, op. cit.: 24).

2.2 Baglæns design af undervisningen

Herfra forudsættes læsning af kap. 3 i Strøm (2015: 37-53).

Det såkaldte "baglæns design" af undervisningen er ifølge Hattie (2015) en af de bedste måder at maksimere læring på. Essensen i dette princip er, at underviser ved, hvad læringsmålene er, samt hvordan opfyldelsen heraf ser ud, før h/n påbegynder planlægningen af undervisningen. Det vil sige, at man begynder med at forstå slutpunktet og derefter planlægger, hvordan man kan bevæge eleverne fra det aktuelle til det intendede sted i læringsprocessen.

Med reference til Hattie, beskrives hos Strøm **fire trin**, som kan bruges som udgangspunkt for den baglæns planlægning af undervisningen. "Overskrifterne" på disse trin er:

1. Lærerne og eleverne må kende de ønskede resultater/mål.
2. Læreren må kende elevernes udgangspunkt.
3. Læreren skal kende kriterierne for målopfyldelse og kunne forklare eleverne disse succes-kriterier på "elevsprog".
4. Læreren skal vide, hvad der skal til, for at eleverne kan opfylde læringsmålene.

En vigtig pointe ifm. med **trin 1** og det praktiske arbejde ifm. hermed er, at slutmålet for undervisningen i et fag eller for et fags deldiscipliner er bestemt af indholdet i fagets læreplan eller i studievejledningen, som kan være formuleret relativt abstrakt og diffust og derfor ikke umiddelbart er anvendeligt i praksis. Derfor er en operationalisering nødvendig. Konkret betyder det, at underviser må "oversætte" abstrakte og diffuse formuleringer til konkrete læringsmål, så eleverne på forståelig vis kan bevidstgøres om de forventninger, der stilles til dem.

På p. 39 i Strøm kan ses et praktisk eksempel på, hvordan et overordnet fagligt mål fra en læreplan i faget dansk kan oversættes til synlige læringsmål + succeskriterier.

Her følger et illustrerende forslag til, hvordan en studieofficiel formulering af faglige mål for konversationel kompetence/samtalefærdighed kan omformuleres til "elevsprog". (Der er ikke i det følgende medtaget succeskriterier).

Officielt fagligt mål

Eleven gives indsigt i hverdagssamtalen som en almen interaktiv kommunikationsform, hvorved man etablerer sociale relationer. Eleven bibringes viden om samtalepartners særkender og byggesten samt præsenteres for de grundlæggende samarbejdsteknikker, der skaber en god samtalepartner med henblik på adækvat deltagelse i opbygning af sammenhængende og meningsfulde informations- og meningsudvekslinger på [målsproget].

Hovedvægten i samtalerne lægges indholdsmæssigt på personrelaterede, alment kendte samt samfundsmæssige emner og problemstillinger.

For at undgå potentielle kommunikative misforståelser i samtaler med indfødte sprogbrugere samt højne det dialogiske samspil parterne imellem, præsenteres eleven for de vigtigste interkulturelle forskelle, hvad angår konversationel adfærd hhv. på dansk og [målsproget].

Synligt læringsmål

Du får indsigt i, at der findes forskellige måder at kommunikere mundtligt på, og hvad der særligt karakteriserer den almindelige hverdagssamtale i forhold til andre kommunikationsformer. Du vil endvidere forstå, hvor vigtigt et redskab samtalen er, når man skal i kontakt med andre

mennesker, og hvilke teknikker du skal beherske for at være en god samtalepartner. En god samtalepartner er fx i stand til

- at udvise interesse for det, de andre deltagere i samtalen siger
- at deltage aktivt i samtalen
- at forhindre, at en samtale ufrivilligt går i stå
- at tilpasse sine informationer ud fra de andre samtalepartners forhåndsviden om et emne (hverken sige for lidt eller for meget om et emne).

En hverdagssamtale tager oftest udgangspunkt i personrelaterede emner, som omhandler samtalepartnerne selv, deres liv, oplevelser, erfaringer osv. Det er denne form for emner, man i sagens natur har det største kendskab til, og som det derfor også er de letteste at samtale om. Af samme årsag lærer du som det første at lægge det emnemæssige fokus i samtalerne her. Derefter drejes fokus i retning af generelle emner, som vi alle kender til og kan tale med om. Senere i forløbet kommer du i samtalerne til at beskæftige dig med samfundsmæssige forhold og problemstillinger, som kræver en højere grad af specialviden.

På de indledende trin i din samtaletræning, lærer du og dine samtalepartnere at bygge jeres samtaler op omkring udveksling af forskellige former for informationer. På et højere læringstrin påkøbes udveksling af meninger, hvor du skal kunne udtrykke dine egne opfattelser af et givet emne samt enighed og uenighed med andre samtalepartnere.

De normer, som ligger til grund for de deltagende parterers adfærd i en samtale på dansk, er ikke på alle punkter de samme, som gør sig gældende i en samtale på [målsproget]. Du skal derfor være bekendt med sådanne forskelle de to kulturer imellem, så du ikke ufrivilligt kommer til at optræde upassende set ud fra indfødte sprogbrugeres opfattelse af høflighed.

Hvad angår **trin 2**, der handler om, at underviser skal kende elevernes faglige og læringsmæssige udgangspunkt, er der forslag til praktisk fremgangsmåde i Strøm p. 40-48. Indblikket i elevernes faglige udgangspunkt gør det på sin side lettere både at formulere og forklare succeskriterierne.

Når det specifikt drejer sig om at stadfæste elevernes faglige udgangspunkt, og i den konkrete sammenhæng deres konversationelle kompetence, er det mest logisk at anvende mundtlige interaktive aktiviteter, der udføres i små grupper og under overværelse og evt. medvirken af underviser/vejleder. Da det er yderst sjældent, at sprogelever på de lavere læringsniveauer besidder en egentlig konversationel kompetence eller delkomponenter heraf, bør vurderingen af det enkelte gruppemedlem primært rettes mod den lingvistiske kompetence⁸. Er denne under middel i forhold til det pågældende normalniveau, kan det anbefales kun at påkøbe den konversationelle kompetences mest elementære fænomener.

Herefter følger **trin 3**, som beskrives i Strøm p. 48-53.

⁸ Lingvistisk kompetence: leksis, morfologi, syntaks, fonetik.

Som det er fremgået, er der en stor læringsmæssig fordel i at delagtiggøre eleverne i læringsmål + succeskriterier før hvert kompetence- og/eller emneafgrænsede forløb.

Ligeledes er det vigtigt at gentage dem løbende. Gentagelsen sikrer, at eleverne forstår sammenhængen imellem læringsmål og -aktiviteter (Strøm, op.cit.: 49). Til dette formål vil jeg anbefale en fremgangsmåde, der beskrives hos Slemmen (2013: 108-110)⁹. Jeg omformulerer i det følgende Slemmens eksempel med opstilling og definition af succeskriterier for et læserbrev til et eksempel på kriterier for den konversationelle samarbejdsteknik 'spørge-ind-til':

- **Idéstorm.**
I plenum eller i grupper kommer eleverne med forslag til, hvorfor samarbejdsteknikken 'spørge-ind-til' er vigtig i en samtale, samt hvori den konkret består.
- **Sortering og kategorisering.**
Forslagene gennemgås. Forslag, der rammer ved siden af, frasorteres.
- **Udarbejdelse af en overskuelig oversigt.**
Underviser eller eleverne selv udarbejder en oversigt over de fremkomne kriterier. Evt. oversete kriterier tilføjes med/uden hjælp fra underviser.

Efter denne procedure kan succeskriterierne fx se således ud:

Om samtaleteknikken 'spørge-ind-til' (SIT) skal jeg vide og forstå flg.:

- Når en samtalepartner fortæller noget, er det fordi, at det er noget, som den pågældende er optaget af og gerne vil dele med andre.
- Det er vigtigt i en samtale, at man interesserer sig for, hvad de andre deltagere fortæller.
- Hvis samtalepartnerne ikke 'spørger-ind-til det', der fortælles i samtalen, vil den gå i stå.
- Hvis man 'spørger-ind-til', fremstår man som en god og engageret samtalepartner.
- Når man er en god og engageret samtalepartner, er det lettere at komme i kontakt med andre mennesker og opretholde kontakten.

Jeg skal kunne anvende teknikken SIT på flg. måde:

- Bruge flest HV-spørgsmål, så samtalepartneren ikke kun svarer ja/nej.
- Passe på, at teknikken ikke udvikler sig til et "forhør" af anden samtalepartner.
- Jeg skal anvende feedback, medens samtalepartneren svarer på spørgsmålene.
- Når vi arbejder i tremandsgrupper, er det ikke kun mig, der stiller spørgsmålene. Vi er to, der stiller spørgsmålene til det tredje gruppemedlem.
- Ikke skifte emne for tidligt, så samtalepartneren tror, at jeg ikke interesserer mig for, hvad h/n siger.
- Tage udgangspunkt i samtalepartneres svar på den første SIT i den næste SIT, fx:
Korrekt
Spørgsmål1: Hvor bor du?
Svar: I [sted].
Spørgsmål2: Aha. Hvor ligger det?/Hvor længe har du boet der?/Hvor meget plads har du?

⁹ Udgangspunktet hos Slemmen er ikke repetition, men kan med fordel anvendes i foreliggende sammenhæng alligevel.

Forkert

Spørgsmål1: Hvor bor du?

Svar: [Sted].

Spørgsmål2: Dyrker du sport?

Svar: Ja.

Spørgsmål3: Har du søskende?

På **trin 4** hos Strøm (op. cit.) ("*læreren skal vide, hvad der skal til, for at eleverne kan opfylde læringsmålene*") skal der laves et konkret design af de læringsaktiviteter, der understøtter eleverne i deres læringsproces. Dette handler kap. 4 i Strøm om. Med tanke på, at der i nærværende materiale fokuseres på fremmedsproglig konversationel kompetence, finder jeg imidlertid dette kapitel i sin helhed mindre velegnet til formålet.

3. MÅLSÆTNINGER OG SUCCESKRITERIER INDEN FOR KONVERSATIONEL KOMPETENCE

I arbejdet med Hatties læringsopfattelser tilpasset den fremmedsproglige konversationelle kompetence, er det utvivlsomt ifm. opstilling og beskrivelse af fælles læringsmål med tilhørende fælles succeskriterier, at den største arbejdsmæssige indsats for underviser ligger.

Derfor skal det nævnes, at Hattie er en ivrig fortaler for dannelse af underviserteams. I Hattie (2015: 106-117) kan læses om betydningen af, at undervisere lærer af og taler med hinanden om planlægning, dvs. om læringsmål, kriterier for målopfyldelse, progression mv.

Man skal endvidere indtænke, at en del af dette arbejde ganske givet bedst udføres hen ad vejen på basis af undervisers løbende skriftlige observationer og refleksioner ud fra konkrete undervisningsforløb. Dette kan gøres i mindre målestok, fx i form af løbende notater, eller i større målestok i form af deciderede undersøgelser. (Se evt. mere herom i EVA 2014¹⁰).

Når man som underviser skal opstille og beskrive overordnede fælles læringsmål¹¹ + fælles succeskriterier inden for konversationel kompetence, finder jeg det mest logisk at tage et første udgangspunkt i en detaljeret beskrivelse af begrebet *kommunikativ kompetence*. Formålet hermed er, at man kan danne sig et så komplet overblik som muligt over, hvilke forskellige former for viden og færdigheder begrebet omfatter. Når dette er på plads, er der skabt et solidt udgangspunkt for undervisers efterfølgende udvælgelse af de af målene, der er relevante for specifikt den konversationelle kompetence i egen undervisningssammenhæng¹².

3.1 Kommunikativ kompetence

Siden 1970'erne, hvor bl.a. Dell Hymes introducerede begrebet *kommunikativ kompetence*, har det været et nøglerod inden for undervisning og læring i fremmedsprog, om end det hen ad vejen har undergået forskellige definitionsændringer.

Her følger mit bud på den kommunikative kompetences interrelaterede delkompetencer.

LINGVISTISK KOMPETENCE

Viden om nedenstående delkomponenter og evne til praktisk anvendelse:

Leksis

Morfologi, syntaks

Fonetik, prosodi

Ortografi

(fortsættes næste side)

¹⁰ Danmarks Evalueringsinstitut (2014).

¹¹ Bemærk, at der netop er tale om læringsmål og ikke undervisningsmål.

¹² Overvej her at medtage lidt mere end nødvendigt i forhold til bekendtgørelser, studievejledninger og læreplaner, så også elever, der har brug for større udfordringer, kan få tilfredsstillet deres læringsmæssige behov.

TEKSTUEL KOMPETENCE

Viden om samt evne til at anvende nedenstående delkomponenter.

- Skrevne genrer, skriveformer
- Talte monologiske genrer, taleformer
- Disposition
- Kohærens, kohæsjon
- Informationsstruktur
- Tekstkoblingsformer
- Mundtlig formulering og fremsigelse af stof, herunder metasproglige retningslinjer og brug af hjælpemidler

DISKURSIV KOMPETENCE

- 1) Viden om samt evne til at anvende de mekanismer, der ligger til grund for opbygning af mundtlig interaktion og hensigtsmæssig konversationel adfærd.
- 2) Viden om samt evne til at anvende en række diskursstrukturerende elementer, der sikrer en sammenhængende og flydende interaktion.

- Interesseudvisning; aktiv deltagelse; tilpasning af informationsmængde; forståelse og interaktiv problemløsning¹³; smalltalk
- Emneskiftmekanismer, herunder gambitter
- Tilbagekanaliserende feedbackmekanismer, herunder gambitter
- Gambitter med andre funktioner end ovenstående

PRAGMATISK KOMPETENCE

- 1) Pragmalingvistisk kompetence: viden om samt evne til at anvende sproghandlinger (ekspressiver, kommissiver, direktiver, repræsentativer, ritualer) og deres realisationsformer (direkthedsniveauer samt interne og eksterne modifikationer).
- 2) Sociopragmatisk kompetence: viden om samt evne til at anvende kontekstbestemte formalitetsgrader i sprogbrugen i henhold til målsprogslandets adfærdskonventioner.¹⁴

STRATEGISK KOMPETENCE

Viden om samt evne til at anvende problemløsning som kompensation for en manglende sproglig (primært leksikalsk) kompetence gennem anvendelse af adækvate risikostrategier, der på samme tid tilgodeser Modtagers afkodningsproces.¹⁵

- Overbegreber
- Overbegreber + beskrivelse
- Eksemplificering
- Omformulering

¹³ Se mere i Ambjørn (2001: 29).

¹⁴ Se mere om pragmatisk kompetence i Ambjørn (2001: 33-42) og Lindhardsen/Christensen (2008: 79-99).

¹⁵ Se mere om den strategiske kompetence i Ambjørn (2001: 43-46).

INTERKULTUREL KOMPETENCE

Viden om sociokulturelle ligheder og forskelle mellem eget samfund og målsprogslandets samt evne til i praksis at imødegå og håndtere potentielle interkulturelle misforståelser og konflikter i interaktionen med indfødte sprogbrugere.¹⁶

NONVERBAL KOMPETENCE

Viden om samt evne til at anvende nedenstående nonverbale virkemidler i i énvejs- og flervejs interaktion.

- Mimik
- Gestik
- Øjenkontakt
- Positur
- Afstand

LÆRINGSKOMPETENCE¹⁷

Kompetence til støtte for oparbejdelsen af den kommunikative kompetence som helhed og hvert af dens delelementer.

- Bevidsthed om overordnede aspekter af sprogtilegnelsesteori
- Forståelse af sproglige opgavers og aktiviteters læringsmål og succeskriterier og udførelse af disse i henhold hertil
- Bevidsthed om og evne til at anvende metoder og indfaldsvinkler til at nå de tilsigtede læringsmål

¹⁶ Med henblik på oparbejdelse af den interkulturelle dimension specifikt for spansk, henvises til Ambjørn (2015).

¹⁷ Se mere i Ambjørn (2013a).

3.2 Konversationel kompetence

Af den overordnede kommunikative kompetences delkompetencer, er flg. relevante for det konversationelle kompetencebegreb¹⁸:

- lingvistisk kompetence
- diskursiv kompetence
- pragmatisk kompetence
- strategisk kompetence
- interkulturel kompetence
- nonverbal kompetence

- læringskompetence (som støtte for oparbejdelse af ovenstående kompetencer)

Vægtning af og indhold i den enkelte delkompetence varierer logisk i forhold til det enkelte sprogfags målsætning og krav inden for den konversationelle kompetence. Derfor anbefaler jeg, at underviser fjerner de for fagets irrelevante delkompetencer samt tilpasser den enkelte delkompetence ved at fjerne eller tilføje videns- og færdighedskomponenter. Desuden kan man udbygge og præcisere hver komponent med henblik på at lette anvendelse i praksis.

Alt i alt vil det sige, at underviser skal påtage sig at formulere en beskrivelse af, hvad den konversationelle kompetence består af specifikt i eget/egne fag via udvælgelse, fravalg og tilvalg i forhold til beskrivelsen af kompetencen i bekendtgørelser, læreplaner og studievejledninger.

Hvis et fag eller en del af et fag i officielt regi benævnes 'konversationel kompetence' bør dette som det første omsættes til det såkaldte "elevsprog" og i stedet kaldes 'samtalefærdighed'. Umiddelbart vil de fleste elever fornemme, at målet må have noget at gøre med at lære at samtale, men hvad dette så konkret indebærer, ved langt størsteparten ikke. Det samme gælder for formuleringer som fx 'deltage i en samtale', 'deltage i en diskussion', 'indlede en samtale' 'tage ordet i en samtale', 'give ordet videre i en samtale' o.lign.

Derfor er det nødvendigt at forklare eleverne, hvad en samtale¹⁹ overhovedet er for en kommunikationsform og gerne kontrastere den til andre kommunikationsformer – såvel interaktive som ikke interaktive.

I stedet for blot at præsentere eleverne for en definition, vil jeg foreslå, at der på klassen eller i grupper foretages en idéstorm på dansk med henblik på at få eleverne selv til at byde ind med, hvad der karakteriserer en samtale. Der er også den mulighed, at lade dem besvare nogle spørgsmål, som kan udmunde i en samlet definition/karakteristik. Er man så heldig at have en lydoptagelse, en video eller en transskription af en karakteristisk dansk hverdagssamtale til sin rådighed, vil en sådan med stor fordel kunne understøtte denne bevidstgørelsesaktivitet. Uanset fremgangsmåde, kan den på sin side hjælpe underviser med at få afklaret elevernes evt. fejlopfattelser af begrebet og dermed tage højde herfor i den videre planlægning af træningsaktiviteterne.

¹⁸ Hvad angår indsigt i den diskursive, pragmatiske og strategiske kompetence samt forskellige træningsaktiviteter til udvikling heraf, henviser jeg til Ambjørn (2001), som kan bruges til alle sprog. Med særligt henblik på spansk, ligger der forskellige kursusmaterialer samt undervisningskompendier på min hjemmeside. Alle materialer kan frit downloades: <http://lone-ambjoern.dk/>

¹⁹ Se evt. definition i Ambjørn (2001: 7-9).

Hvad endvidere angår bevidstgørelse af eleverne om, hvad en samtale er, kan underviser vælge at bygge en definition op over tid. Det kan virke uoverskueligt, specielt for sprog elever på lavere undervisningstrin, at skulle forholde sig til alle samtals aspekter på én gang – ikke mindst i betragtning af, træningen bygges progressivt op (se mere i afsnit 3.3). Det forekommer mere læringsmæssigt relevant først at definere samtalen helt grundlæggende og derefter udbygge definitionen trin for trin og i takt med, at samtals bestanddele trænes.

3.3 Progression

Udvikling af en progression er logisk et centralt element i planlægning af et læringsforløb, fordi man som underviser har brug for at kunne formulere og synliggøre stadierne i den fortløbende proces. Det er ligeledes vigtigt, at eleverne tilbydes progression i selve de mundtlige aktiviteter, således at de hele tiden arbejder med stadigt stigende udfordringer frem for konversationelt at fokusere på elementer, der befinder sig på det samme udfordringsmæssige stadium. (Se mere herom i afsnit 5.5).

Når der foreligger en samlet beskrivelse af den konversationelle kompetence specifikt målrettet underviserens eget/egne sprogfag, skal de overordnede fælles læringsmål på baggrund heraf beskrives på et tilgængeligt "elevsprog".

Herefter nedbrydes de overordnede mål til læringsmål på underliggende stadier (jf. "baglæns design af undervisningen" afsnit 2.2):

- Hvad eleven kan efter undervisningens afslutning.
- Hvad eleven kan efter hvert studieår/klasseår.
- Hvad eleven kan efter hvert semester.

Hvert øvre stadium forudsætter det nedre, og det er naturligvis hensigten, at der skal være en tydelig rød tråd igennem alle stadier. Denne røde tråd udgør den læringsmæssige progression.

I forbindelse med ovenstående kan man overveje, om man vil formulere de principielt tilhørende succeskriterier, og om de, i givet fald, er nødvendige på alle tre stadier.

Herefter går man efterhånden mere detaljeret til værks, således at målene fungerer som trædesten på vejen frem mod det slutmål:

- Hvad eleven kan efter hvert emne- og/eller kompetenceafgrænsede læringsforløb.
- Hvad eleven kan efter hver konversationel aktivitet.

Til disse nederste stadier er det underviserens lektions- og aktivitetsplanlægning, der danner udgangspunktet, og til begge stadier skal der formuleres fælles succeskriterier.²⁰

Hensigten med at nedbryde færdighedsmålet er at gøre vejen frem mod målet mere overskuelig og dermed nemmere for eleverne at nå. Frem for at skulle sigte mod omfattende mål, der ligger et stykke ude i fremtiden, er det en fordel at sigte mod mål med en kortere tidshorisont, der successivt fører frem til det endelige mål. Nedbrudte mål skaber klarhed over forventningerne til elevernes læring, og det gør det også lettere at spore de enkelte elevs fremskridt. Når eleverne ved, hvad der forventes af dem ved afslutningen af et undervisningsforløb, er udfordringen i at nå dertil mindre.

²⁰ Der kan være mange læringsmål på spil i et konkret forløb, så det ikke altid er muligt at formulere og udspecificere alle de relevante. Derfor må underviser bevidst og kritisk prioritere og fokusere på nogle mål, mens andre, ud fra en læringsmæssig begrundelse, nedtones eller fravælges – i hvert fald i første omgang.

Det er i denne forbindelse vigtigt, at læringsmålene til den fælles undervisning og de fælles aktivitetsformuleringer kan justeres undervejs, hvis der ud fra den individuelle formative vurdering (feedback på de konversationelle præstationer) kan udledes generelle indikatorer på, at målene er sat for højt eller for lavt (Undervisningsministeriet 2014).

Når man taler om progression, vidensformer, præstationsniveau mv., anbefales flere steder, som nævnt, at der tages udgangspunkt i en læringstaksonomi som fx Biggs og Collis' SOLO, Blooms, Dreyfus & Dreyfus og andre. Hvis man som sprogunderviser allerede anvender en taksonomi, som fungerer, ser jeg ikke umiddelbart nogen grund til ikke at fortsætte med at bruge den. Der er også den mulighed, at man i underviserteams samarbejder om at afsøge feltet og i fællesskab beslutter sig for en taksonomi, som teamet efterfølgende afprøver i praksis.

Personligt har jeg imidlertid ikke i mit sprogdidaktiske arbejde fundet en taksonomi, som jeg har fundet operationel. Jeg savner i taksonomierne et teoretisk fundament baseret på forskning inden for sprogtilegnelse.

Der er generelt for lidt teoretisk belæg for stadfæstning af rækkefølgen af læreprocessers (del)mål, og der findes ikke én enkelt hensigtsmæssig vej til fremskridt for alle elever. Ifølge bl.a. Hattie, er det vigtigste, at begreberne *udfordring* og *kompleksitetsgrad* er tæt forbundne med valg af aktiviteter i et forløb. På denne baggrund falder interessen på, hvilke muligheder man som sprogunderviser har, når det gælder udarbejdelse af et progressivt opbygget forløb.

Sprogunderviseres viden om sprog giver dem et grundlag for at bestemme rækkefølgen på de sproglige elementer og færdigheder, der logisk må komme før eller efter andre for at give et læringsmæssigt udbytte. Er fokus på grammatikken, findes der en indre logisk rækkefølge inden for læring af fx ordklasser, sætningsled mv. Arbejdes der med tekstuel kompetence, vil man i en progression sætte fokus på disposition før tekstkoblingsformer. Hvad angår den diskursive kompetence, vil samarbejdsteknikken 'spørge-ind-til', som ikke fordrer anvendelse af ekstra sproglige elementer som fx gambitter, blive prioriteret på bekostning af opmærksomhedspåkaldende emneskift²¹.

En sprogunderviser er endvidere mangeårig intersprogsbruger med egne erfaringer inden for sproglig læring. Dertil kommer, at h/n via egen undervisning løbende registrerer, hvilke sproglige områder og elementer der udgør tilegnelsesmæssige vanskeligheder for eleverne og hvilke ikke. Disse former for erfaringsbaseret viden om kompleksitetsgrader danner et naturligt afsæt for forløbsplanlægning.

I mangel på eksistensen af et sproglæringsteoretisk udgangspunkt for udarbejdelse af en progression inden for udvikling af den konversationelle kompetence, må en underviser, med afsæt i ovenstående, gøre brug af egne kvalificerede vurderinger i eventuelt samspil med kollegers ekspertise og erfaring. Da denne fremgangsmåde ikke er en garanti for, at man læringsmæssigt "rammer rigtigt", kan det varmt anbefales som supplement at gøre brug af de tidligere omtalte skriftlige observationer fra undervisnings- og træningsforløb (jf. afsnit 3).

²¹ Sig mig engang; Tænk dig; Ved du hvad?

3.4 Eksempel på progressivt opbygget forløb med sigte på udvikling af den diskursive kompetence

I det følgende vil jeg fremkomme med forslag til læringsforløb med henblik på konversationelle fænomener fra den diskursive kompetence. Forslagene er baseret på mine mangeårige erfaringer med undervisning i konversationel kompetence på universitetsniveau, 1.-3. sem. på bachelorstudiet i spansk.

Først skal der knyttes nogle bemærkninger til dette undervisningsniveau. De studerende har for langt den overvejende dels vedkommende ikke tidligere modtaget (nævneværdig) undervisning i evnen til at føre en adækvat samtale på spansk (eller andet fremmedsprog, for den sags skyld) og har derfor ingen forkundskaber inden for denne kompetence.

De studerendes generelle forkundskaber i spansk ved studiestart er væsensforskellige – spændende fra studerende, der ikke har beskæftiget sig med sproget i flere år før studieopstart, til studerende, der har opholdt sig i op til flere år i et spansktalende land. Selv om stort set alle starter helt fra bunden med netop den konversationelle kompetence, fordrer det enorme spænd i generelle sproglige forudsætninger en udtalt grad af differentierende tiltag.

Den diskursive kompetence er defineret som følger (jf. afsnit 3.1²²):

- 1) Viden om samt evne til at anvende de mekanismer, der ligger til grund for opbygning af mundtlig interaktion og hensigtsmæssig konversationel adfærd.
- 2) Viden om samt evne til at anvende en række diskursstrukturerende elementer, der sikrer en sammenhængende og flydende interaktion.
 - *Interesseudvisning; aktiv deltagelse; tilpasning af informationsmængde; forståelse og interaktiv problemløsning; smalltalk*
 - *Emneskiftmekanismer, herunder gambitter*
 - *Tilbagekanaliserende feedbackmekanismer, herunder gambitter*
 - *Gambitter med andre funktioner end ovenstående*

Ovenstående er i foreliggende sammenhæng både definition af den diskursive kompetence og beskrivelse af de formelle læringsmål inden for denne kompetence. Det er, med andre ord, et eksempel på, hvad eleverne skal kunne efter undervisningens afslutning.

Her følger, fortsat på studieformelt sprog, forslag til, hvordan en "baglæns tilrettelæggelse" kunne se ud:

AVANCERET NIVEAU

❑ **Regelsæt for konversationel adfærd:**

- interesseudvisning (spørge-ind-til)
- aktiv deltagelse
- tilpasning af informationsmængden
- forståelse og interaktiv problemløsning
- smalltalk

❑ **Emneskiftmekanismer:**

- perspektivændrende emneskift (emnekæder samt neutrale gambitter²³)
- reintroducerende emneskift
- introducerende emneskift af typen 'markering af tankeforbindelse'
- introducerende emneskift af typen 'eksplicit markering'
- introducerende emneskift af typen 'påkalder sig modtagers opmærksomhed'

²² Husk omformulering til et for eleverne forståeligt indhold.

²³ Neutrale gambitter til emneskift: nå; ja; nå ja; nå men

❑ **Tilbagekanaliserende feedbackmekanismer:**

- nonverbal tilbagekanaliserende feedback
- kort tilbagekanaliserende feedback (gambittyper inden for neutral og ekspressiv feedback)
- lang tilbagekanaliserende feedback (enighed; interesse)
- lang tilbagekanaliserende feedback (omformulering; forstærkning; fuldførelse; uddybning; konklusion)

❑ **Gambitter:**

- opstart/dialogåbning
- reaktion (i svar = opfordret samtalebidrag)
- reaktion (i uopfordret samtalebidrag)
- afslutning/lukning
- appel (overdragelse af taleretten)
- adversativitet
- sammenfatning/konklusion
- gambitter til bibeholdelse af taleretten

VIDEREGÅENDE NIVEAU

❑ **Regelsæt for konversationel adfærd:**

- interesseudvisning (spørge-ind-til)
- aktiv deltagelse
- tilpasning af informationsmængden
- forståelse og interaktiv problemløsning
- smalltalk

❑ **Emneskiftmekanismer:**

- perspektivændrende emneskift (emnekæder samt neutrale gambitter)
- reintroducerende emneskift
- introducerende emneskift af typen 'markering af tankeforbindelse'

❑ **Tilbagekanaliserende feedbackmekanismer:**

- nonverbal tilbagekanaliserende feedback
- kort tilbagekanaliserende feedback (gambittyper inden for neutral og ekspressiv feedback)
- lang tilbagekanaliserende feedback (enighed; interesse)

❑ **Gambitter:**

- opstart/dialogåbning
- reaktion (i svar = opfordret samtalebidrag)
- reaktion (i uopfordret samtalebidrag)
- afslutning/lukning
- appel (overdragelse af taleretten)

INTRODUCERENDE NIVEAU

❑ **Regelsæt for konversationel adfærd:**

- interesseudvisning (spørge-ind-til)
- aktiv deltagelse
- tilpasning af informationsmængden
- forståelse og interaktiv problemløsning
- smalltalk

(fortsættes)

- ❑ **Emneskiftmekanismer:**
 - perspektivændrende emneskift (emnekæder samt neutrale gambitter)
- ❑ **Tilbagekanaliserende feedbackmekanismer:**
 - nonverbal tilbagekanaliserende feedback
 - kort tilbagekanaliserende feedback (gambittyper inden for neutral og ekspressiv feedback)
- ❑ **Gambitter:**
 - opstart/dialogåbning
 - reaktion (i svar = opfordret samtalebidrag)

4. AKTIVITETER I OPARBEJDELSEN AF DEN KONVERSATIONELLE KOMPETENCE

Et kommunikativt læringsrum karakteriseret ved et funktionelt sprogsyn og et kognitivt lærings-syn, som er det, jeg henholder mig til, kan med fordel hente inspiration i den taskbaserede sprogundervisning²⁴.

Inden for den taskbaserede undervisning, der har sit udspring i den kommunikative sprogundervisning²⁵, skelner man mellem to versioner: *en stærk* og *en svag*. Den stærke version anser kommunikation med fokus på indhold/betydning som nødvendig og tilstrækkelig for sprogtilegnelse. Den svage version betragter kommunikation som nødvendig for sprogtilegnelsen, men ikke tilstrækkelig, og argumenterer for integrering af supplerende bevidstgørende aktiviteter med fokus på sproglig form. Med den brede konsensus der blandt forskere inden for sprogtilegnelse råder omkring sproglig bevidsthed som en klar forudsætning for, at intersproget kan udvikle sig og læring finde sted, kan det ikke undre, at den stærke version udsættes for meget kritik (Klapper 2003; East 2015).

I henhold til den svage version af taskbaseret sprogundervisning, der udmærker sig ved i højere grad end den stærke at honorere, hvad man ved om sprogtilegnelse, kan processen fremmes ved at opbygge forløb, hvori indgår forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter samt frie(re) kommunikative hovedaktiviteter, hvor forskellige sproglige elementer integreres i mere komplekse og meningsfulde kontekster.

Det primære formål med de hovedaktiviteter, som et kommunikativt forløb bygges op omkring, er, at få sprogeleverne til at anvende fremmedsproget til en så naturlig og autentisk kommunikation som muligt med henblik på udvikling af den kommunikative kompetence og dens delkompetencer.

Aktiviteterne skal skabe en balance imellem indhold/betydning og sproglig form. Fokus på form skal overvejende indgå i en funktionel kontekst. Gennem aktiviteterne skal endvidere skabes en balance imellem et flydende, korrekt og nuanceret sprog. Dette gøres gennem integration af en forberedelsesfase og en efterbearbejdningsfase.

Aktiviteterne kan være pædagogiske (fx løsning af en krydsogtværs) eller virkelighedsnære (fx en meningsudveksling). Udgangspunktet for kommunikationen er en informationskløft, informationsudveksling, meningsudveksling eller en problemløsning, der skaber et reelt kommunikativt behov, og hvor de deltagende parter samarbejder om at nå frem til de i aktiviteten opstillede mål.

Aktiviteterne kan være lukkede eller åbne. De lukkede har kun en eller få på forhånd fastsatte løsninger, medens de åbne kan falde ud på flere forskellige måder.

Hvad angår udviklingen af den konversationelle kompetence²⁶, er aktiviteter som oplæg, genfortællinger/referater og lærerstyrede spørgsmål med udgangspunkt i fx tekster og billeder inadækvate som hovedaktiviteter inden for ovenstående ramme. Begrundelserne er flg.:

²⁴ Eng.: TBLT (task-based language teaching). Læs evt. mere i Ellis (2000; 2003; 2005).

²⁵ Eng.: CLT (communicative language teaching)

²⁶ For brugere af foreliggende vejledning, der kender mindre til undervisning og læring inden for konversationel kompetence, anbefaler jeg læsning af Ambjørn (2008). Selv om den tager sit udgangspunkt i spanskundervisning, kan mange af dens betragtninger uproblematisk overføres til andre sprogfag.

- De fremmer sprog elevernes færdigheder i en overvejende monologisk kommunikationsform på bekostning af den dialogiske.
- 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.
- 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.
- De stiller enten urealistiske hukommelseskrav eller afstedkommer direkte oplæsning af et manuskript.
- De realiseres i et stift diskursmønster med en lineær struktur (det såkaldte *pædagogiske replikskifte*).
- De er indholdsmæssigt overvejende irrelevante, fordi de ikke skaber hverken et reelt kommunikativt behov eller et reelt kommunikativt samarbejde om at nå frem til et givet mål.

Heller ikke rollespil o. lign. henregner jeg til ægte dialogisk diskurs og dermed heller ikke som en mulig hovedaktivitet i et kommunikativt forløb. 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 eleverne om, hvordan man tilegner sig et sprog. Muligheden for at udvikle spontanitet i sprogudøvelsen reduceres væsentligt, idet man vænner eleverne 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.

Den centrale kommunikative hovedaktivitet, jeg i dette materiale anbefaler, er *uformel samtale*, hvor der optimalt kan skabes såvel et egentligt kommunikativt behov og en meningsfuld kommunikation²⁷. Der er tale om deltagercentrerede aktiviteter, der bedst afvikles som kommunikation mellem tre parter²⁸, og som fordrer, at deltagerne på skift påtager sig en aktiv afsender- og modtagerrolle. Herved skabes der et mere naturligt diskursmønster end i den lærerstyrede kommunikationsform, på samme tid som deltagerne bibringes en forståelse af, at de selv, gennem samarbejde med andre, er ansvarlige for kommunikations afvikling og vellykkethed. Hermed levner de kommunikative aktiviteter mulighed for at skabe et større medansvar for egen læring. (Se mere herom afsnit 6.5).

²⁷ Aktivitetstypen beskrives nærmere i kommende afsnit.

²⁸ Hvad angår antallet af gruppedeltagere er det min erfaring, at de afvikles bedst med tre deltagere. To deltagere er generelt for få, fordi aktiviteterne 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 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. Ved kun to deltagere tilstræbes det, at de er sprogligt stærke.

At få et konversationelt samarbejde til at fungere optimalt, tager tid. Derfor bør der etableres så faste samtalegrupper som muligt over en længere periode.

4.1 De kommunikative aktiviteter faseopdeling²⁹

1. FASE 1: FORBEREDELSE

Formålene med en forberedende fase er

- at deltagerne udfører den kommunikative aktivitet på en sådan måde, at den fremmer sprogtilegnelsen
- at mindske den kognitive belastningsgrad³⁰ i udførelsesfasen (fase 2)

Eksempler på forberedende handlinger

- Læsning af emnerelaterede tekster og/eller talesprogstekster (fx filmmanuskripter). I relation hertil indsamling af gloser og glosetræning, gerne via et digitalt værktøj³¹.
- Lytning til emnerlevant materiale og/eller til indfødte sprogbrugeres håndtering af en tilsvarende kommunikativ aktivitet. I relation hertil indsamling af gloser og glosetræning, gerne via et digitalt værktøj.
- Fokuseret udtaletræning.
- Forståelsesorienterede aktiviteter³²:
Aktiviteter fra denne kategori anvendes som principielt første led³³ i den sproglige træning i forberedelsesfasen. De fordrer ingen form for sproglig produktion, men er udelukkende rettet mod forståelse. De bør formuleres i et spænd fra overflade- til dybdeforståelse.
- Fokuserede produktive aktiviteter³⁴:
Aktiviteter fra denne kategori fordrer en højere grad af kognitiv bearbejdning og opmærksomhed end de forståelsesorienterede aktiviteter. De fokuserer specifikt på et eller flere afgrænsede sproglige³⁵ fænomener, der trænes produktivt, mere eller mindre isoleret fra en kommunikativ kontekst. Inden for denne aktivitetskategori forekommer såvel helt bundne aktiviteter med kun et eller få løsningsmuligheder, som aktiviteter der tillader individuel variation med flere løsningsmuligheder.
- Strategisk planlægning i hver enkelt samtalegruppe af den frie(re) kommunikative aktivitet i udførelsesfasen (fase 2). (Se mere om strategisk planlægning afsnit 4.2.2.).

²⁹ I nærværende vejledningsmateriale er fokus udelukkende på udførelsen af fuldstændige konversationelle aktiviteter (egl. samtaler i fase 2) og ikke på hverken forståelsesorienterede eller fokuserede produktive aktivitetstyper (fase 1 og 3). Til disse er der for alle sprog inspiration at hente i Ambjørn (2001) og, for spansk, desuden i Ambjørn (2012 og 2013b).

³⁰ Om kognitiv belastning, se afsnit 5.2.

³¹ Det er vigtigt, at det digitale gloseværktøj er forskningsbaseret og i sin opbygning tager højde for de faktorer, der er afgørende for, at læring rent faktisk finder sted. Et bud herpå er VTrain: <http://www.vtrain.net/>

³² Se teori og eksempler i Ambjørn (2012: 6-8) samt flere eksempler i Ambjørn (2001).

³³ Denne progression skal opfattes principielt. Da sproglig læring ikke foregår som en lineær proces, vil det samlede forløb for den enkelte intersprogsbruger gennemføres mere i U-form og i overensstemmelse med den enkeltes behov på et givet stadium i processen. (Se herom afsnit 5.3.).

³⁴ Se eksempler i Ambjørn (2001).

³⁵ I foreliggende kontekst, primært konversationelle fænomener.

2. FASE 2: UDFØRELSE

Denne fases frie(re) kommunikative hovedaktivitet forstås som træning af en sammenhængende *uformel samtale*³⁶.

Trods den indledende forberedelsesfase kan det ikke forventes, at en samtale forløber uproblematisk første gang. Derfor anbefales tre (evt. fire) træningsrunder – afhængigt af samtalegruppens niveau og behov. (Se mere herom afsnit 5.4.1.).

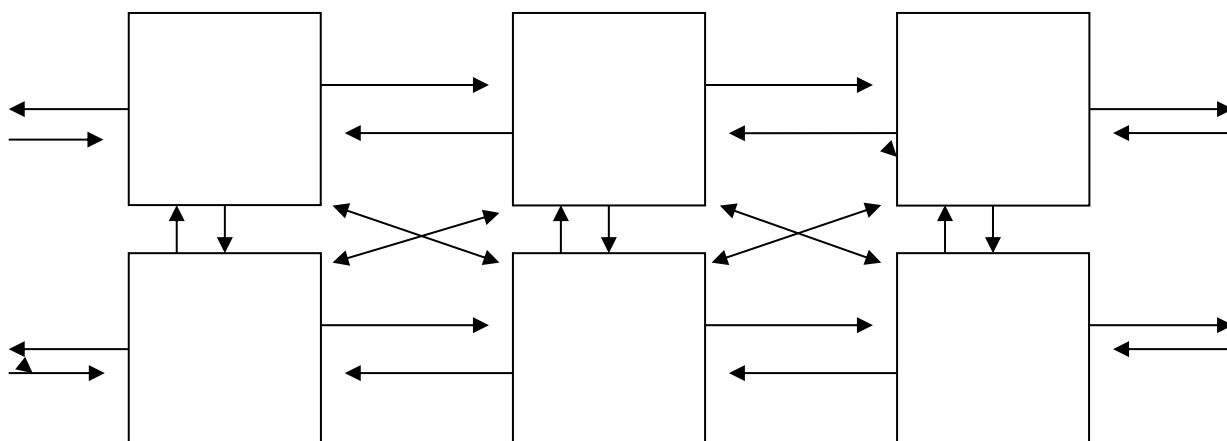
3. FASE 3: EFTERBEARBEJDNING

Denne fases formål er fx:

- Fokus på specielt de konversationelle fænomener, der har voldt besvær, er blevet brugt ukorrekt eller slet ikke er blevet anvendt under udførelsen af den kommunikative aktivitet i fase 2. Til dette formål kan med fordel bl.a. inddrages forståelsesorienterede aktiviteter samt fokuserede produktive aktiviteter (lig dem fra fase 1).
- Samtalegruppens refleksion over udførelsen af den kommunikative aktivitet med henblik på beskrivelse af de problemer, gruppen samtalemæssigt har registreret, og som den har behov for at få støtte til forklaring og udbedring af fra vejleder. Dette indgår som et led i gruppevejledning på proces (se afsnit 6.4).
- Den enkelte elevs refleksion og selvsvurdering af samtalepræstationen i fase 2, evt. med anvendelse af en læringsjournal. (Se mere om læringsjournal i afsnit 5.4 og 6.2)

4.2 Den kommunikative hovedaktivitet: uformel samtale

Den uformelle samtales struktur og indhold



Ved som afsender at spørge-ind-til, svare, fortælle og kommentere samt som modtager(e) at give tilbagekanaliserende feedback, er det samtalepartnernes opgave at samarbejde om at opbygge en uformel og naturlig samtale over udvalgte emner. Samtalen skal efter 3-4 træningsrunder ende op med så vidt muligt at flyde uden uønskede pauser, og alle deltagere skal være lige aktive i deres egenskab af hhv. afsender og modtager.

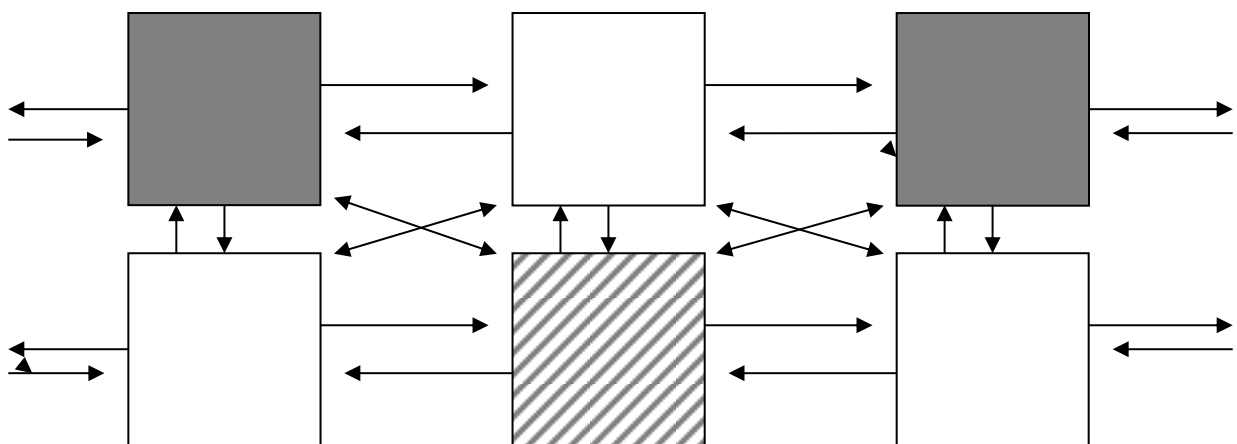
³⁶ Jeg skal for en ordens skyld gøre opmærksom på, at samtaletræningen i denne fase ikke kun består af fx et par replikker til hver samtalepartner. Et minimum af 10-15. min.'s sammenhængende samtale er nødvendigt for at sikre, at hver af de deltagende parter har tid nok til at få anvendt de konversationelle elementer, træningen fokuserer på.

Alle uformelle samtaler kan med fordel startes op med smalltalk³⁷. Det står herefter gruppen frit for at vælge, hvilken samtalekasse samt hvilket delaspækt af samtalekassens emne den vil bevæge sig over i efter smalltalken. I løbet af samtalen må der endvidere springes rundt imellem samtalekasserne og deres delaspækter efter lyst og behov, dog under den forudsætning at samtalen er sammenhængende.

Gruppen er også velkommen til at samtale om andre emner, den spontant måtte komme ind på i relation til samtalekasserne, hvis det falder naturligt for i samtaleforløbet. Blot skal gruppedeltagerne så på et tidspunkt sørge for at lede samtalen tilbage til emnerne i samtalekasserne igen.

Det skal undgås, at samtalerne lyder som kunstige undervisningsdialoger. Deltagerne bør tilstræbe, at de forløber så naturligt og uformelt som muligt, fx som når man sidder og snakker i kantinen, eller man er på besøg hos hinanden.

Nogle samtaleemner vil afvikles som overvejende informationsudveksling, medens andre, specielt på et mere avanceret niveau, vil forløbe mere som en blanding af informations- og meningsudveksling og dermed med mere dybde i samtalen:



hvid: uformel samtale (informationsudveksling)
grå: diskussion (meningsudveksling)
skraveret: uformel samtale + diskussion

På næste side bringes et eksempel på, hvordan en frie(re) kommunikativ hovedaktivitet i form af en uformel samtale kan udfærdiges³⁸.

³⁷ Om smalltalk: se p. 15-16 i Ambjørn (2012), som kan bruges af alle sprogfag og ikke kun spansk.

³⁸ I Ambjørn (2013b) kan ses flere af samme kommunikative aktivitetstype, som er udfærdiget på dansk, så alle sprogfag kan bruge dem eller hente inspiration i dem.

4.2.1 Eksempel på kommunikativ hovedaktivitet: uformel samtale

Hovedemne: PERSONLIG IDENTIFIKATION³⁹

I nedenstående oplæg til en uformel samtale er indskrevet eksempler på delaspekter til de anførte underemner⁴⁰ med det formål at illustrere de mangfoldige muligheder, denne form for samtaleaktivitet kan rumme.

Som udgangspunkt er det den enkelte samtalegruppe selv, der via brainstorming skal nå frem til deres egen samtales delaspekter⁴¹, men indtil eleverne har vænnet sig til at arbejde mere selvstændigt med denne aktivitet, kan underviser med fordel eksemplificere mulighederne.

| SMALLTALK | | |
|---|---|---|
| HER STARTER SAMTALEN | | |
| Vælg mellem | | |
| Type 1 | | |
| Type 2 | | |
| Type 3 | | |
| Type 4 | | |
| <u>personlig identifikation</u> | <u>daglig rutine</u> | <u>fritid</u> |
| <ul style="list-style-type: none"> - oprindelse - bopæl, boligforhold - interesser og hobbyer - forventninger til fremtiden (personlige/jobmæssige) - - | <ul style="list-style-type: none"> - hverdag - weekender - husligt arbejde - indkøb - madlavning - den kedeligste rutine - det sjoveste rutine - det bedste tidspunkt på dagen - det værste tidspunkt på dagen - - | <ul style="list-style-type: none"> - fritidsbeskæftigelser - interesser - fester - højtid - foretrukne cafeer/restaurant - bedste afslapningsform - - |
| <u>sociale netværk</u> | <u>udlandsophold</u> | <u>frie emner</u> ⁴² |
| <ul style="list-style-type: none"> - familie - kæreste - omgangskreds - sociale medier - betydning af sociale netværk - - | <ul style="list-style-type: none"> - ferier - længere udlandsophold - sprogskole - foretrukne lande/byer - foretrukken rejseform - gode/dårlige oplevelser i udlandet - - | <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. |

³⁹ I Ambjørn (2001) forefindes en emneliste, man kan hente inspiration i. I Ambjørn (2013b) er der ligeledes inspiration at hente i de (på dansk) opstillede tilsvarende aktiviteter.

⁴⁰ Underemne (fx personlig identifikation; daglig rutine).

Anførelse af delaspekter i form af støttepunkter til et underemne (fx oprindelse, boligforhold) er en foranstaltning, der skal hindre samtalen i at gå i stå.

⁴¹ Antal delaspekter afhænger af samtalegruppens niveau og af delaspekternes bredde. Det er bedre, at der indskrives flere delaspekter, end samtalepartnerne kan nå at berøre, frem for at samtalen går i stå pga. manglede ideer til indhold. Man skal også være opmærksom på, at der i løbet af en samtale, der jo er karakteriseret ved uforudsigelighed og spontanitet, kan opstå ikke forhåndsplanlagte aspekter.

⁴² Underviser kan i udformningen af samtaleaktiviteten medtage muligheden af, at eleverne, som supplement til den øvrige del af samtalen, selv kan vælge et eller flere emner, der ikke har relation til hovedemnet. Emnet eller emnerne kan eleverne evt. udvælge blandt foretrukne emner fra tidligere lignende aktiviteter og således få lejlighed til både at repetere disse og evt. inddrage flere supplerende emneaspekter.

4.2.2 Strategisk planlægning af den kommunikative aktivitet

Den strategiske planlægning udgør en vigtig del af den kommunikative aktivitets fase 1 (jf. afsnit 4.1) og er en grundlæggende forudsætning for en succesfuld gennemførelse.

A. Gruppeintern gennemgang af den konversationelle hovedaktivitet

Man sikrer sig, at alle gruppemedlemmer har forstået mål og succeskriterier.

Det kan i denne forbindelse være nødvendigt at læse ulæst teori, at genlæse glemt teori eller søge forståelse af ikke forstået teori inden for den konversationelle kompetence.

B. Brainstorming om samtaleemner

Hver samtalegruppe laver en brainstorming⁴³ over

- delaspekter (i form af støttepunkter) til underemnerne i samtalekasserne
- emne(r) til samtalekassen *frie emner*

C. Valg af smalltalk

Smalltalken bør ikke vare mere end 2-3 min.

Hver samtalegruppe vælger, hvilken type smalltalk samtalen skal indledes med. Målet er på sigt, at forskellige former for smalltalk beherskes. Derfor er det en god idé at tage dem på skift og løbende udvikle dem.

1. *neutrale og uforpligtende bemærkninger til vejr og vind*
2. *neutral og uforpligtende udveksling af mindre hverdagsproblemer*
3. *neutral og uforpligtende udveksling af personlige informationer (velbefindende; fortidige, aktuelle og kommende gøremål; nyanskaffelser; oplevelser)*
4. *neutral og uforpligtende udveksling af højaktuelle lokale, nationale eller internationale nyheder og begivenheder*

D. Overgang mellem smalltalk og bigtalk

Hver samtalegruppe vælger, hvilket underemne og hvilket delaspekt heraf den vil køre videre med efter den indledende smalltalk. På den måde lettes overgangen fra smalltalk til bigtalk, så samtalen ikke går i stå på dette punkt.

Der er to muligheder: at skabe en glidende og umarkeret overgang (emnekæde) eller anvende et introducerende emneskift⁴⁴ vha. en passende gambit.

En (detaljeret) forhåndsstrukturering af selve bigtalken kan ikke umiddelbart anbefales, idet det erfaringsmæssigt fører til udfærdigelse af små manuskripter, eleverne læser op af, eller til udenadslære af egne replikker.

Som udgangspunkt lægges den strategiske planlægning som et led i den forberedende fase til selve den konversationelle hovedaktivitet. Men registrerer gruppedeltagerne, at noget ikke fungerer i løbet af selve samtalen, anbefales det, at de stopper træningen og lægger en strategi med henblik på at få løst problemet – evt. med hjælp fra vejleder.

⁴³ Brainstormingen foretages gruppevist i starten. Senere i et samtaleforløb er en individuel brainstorming som hjemmearbejde at foretrække, fordi det giver flere emner at vælge imellem og mere dynamik i samtalen, hvis alle medlemmer i en gruppe har forskellige støttepunkter og ikke på forhånd er enedes om nogle udvalgte.

⁴⁴ Se Ambjørn (2001) p. 25 om emneskift.
Specifikt til undervisere i spansk: se spanske emneskift i Ambjørn (2012: 22-23; 39).

4.2.3 Den uformelle samtales fortrin

Den uformelle samtales store læringspotentiale i oparbejdelsen af den konversationelle kompetence sammenlignet med lærer- eller tekststyrede træningsformer, skyldes flg. faktorer:

- Aktiviteternes udformning skaber et langt mere naturligt diskursmønster.
- Der skabes kreativitet og variation i samtalen, fordi hver samtalepartner aktiveres i den skiftende rolle som afsender og modtager.
- Der levnes mulighed for større variation i sproghandlingsrealisationer og mekanismer til replikskifteregulering.
- 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 samtaleindhold, opbygning og vellykkethed.
- Den deltagercentrerede arbejdsform medvirker til udvikling af uafhængighed og samarbejdsevne.
- Hver enkelt elev i en klasse/på et hold får væsentlig længere tid til at praktisere målsproget.

Der findes naturligvis andre træningsaktiviteter, der lever op til den kommunikative undervisningskrav, og jeg har igennem årene afprøvet flere af dem sammen med mine studerende. Når jeg endte op med at lade den uformelle samtale (m./u. diskussion) være den dominerende aktivitetsform og kun bruge andre aktiviteter som supplement, er det såvel pga. af dens fortræffelighed til differentieret læring samt dens markante fleksibilitet, hvad angår tilpasningsmuligheder til diverse andre sproglige arbejdsområder.

Her følger her en række differentierende valg, som underviser kan tage i udformningen af en kommunikativ (konversationel) aktivitet:

- aktivitetens hovedemne
- antal samtalekasser, herunder plus/minus indledende smalltalk
- valg af underemner
- grad af interrelation aktivitetens underemner imellem
- plus/minus anførelse af delasppekter⁴⁵
- plus/minus obligatoriske underemner og delasppekter
- plus/minus valgfri underemner og delasppekter med relation til samtaleens hovedemne
- plus/minus valgfri underemner og delasppekter uden relation til samtaleens hovedemne
- plus/minus minimumskrav til antal samtalekasser, som eleverne skal inddrage i samtalen, for at den kan siges at være udført efter hensigten
- plus/minus minimumskrav til antal delasppekter, som eleverne skal inddrage i samtalen, for at den kan siges at være udført efter hensigten
- plus/minus underemner med direkte relation til læste tekster, film mv.⁴⁶
- plus/minus allerede kendte underemner fra tidligere lign. kommunikativ aktivitet med henblik på repetition
- plus/minus krav til vekslende sværhedsgrad i delasppekter⁴⁷

⁴⁵ Underviser kan vælge at forhåndsindlægge delasppekter af emner i kun nogle samtalekasser og lade eleverne selv tage sig af de andre.

⁴⁶ Underviser skal her være opmærksom på, at samtalegrupperne let forfalder til indholdsreferater af tekster, som alle har læst, fordi de kender denne træningsform fra den traditionelle undervisning. Dette er imidlertid imod hensigten med og kravene til disse aktiviteter, der stiler efter virkelighedsnær og meningsfuld kommunikation.

⁴⁷ Nogle elever vil være tilbøjelige til kun at vælge de lette delasppekter af emner og skal derfor udfordres kognitivt. (Se mere herom i afsnit 5.5.)

5. DIFFERENTIERET SPROGLIG LÆRING

Indholdet i de foregående afsnit har været centreret omkring udvalgte aspekter af Hatties læringstilgang, herunder formulering af fælles målsætninger og succeskriterier i samtaletræningen. Da formålet med denne vejledning er at anvise veje til en differentierende indfaldsvinkel til oparbejdelse af den fremmedsproglige konversationelle kompetence, kan Hattie imidlertid ikke stå alene. Det er påkrævet at anskue differentieringen i et sprogdidaktisk perspektiv, til hvilket formål jeg i det følgende vil anvende intersprogsteorien som udgangspunkt.⁴⁸

5.1 Intersprog

I 1972 introducerede Selinker termen *intersprog* om det sprog, der hverken er modersmålet eller fremmedsproget, og som intersprogsbrugeren⁴⁹ gradvist udvikler i retning af fremmedsproget. En grundlæggende del af forskningen inden for sprogtilegnelse beskæftiger sig med de psykologiske faktorer, der betinger intersprogets gradvise udvikling i retning af målsproget. Man ser på, hvilken rolle input og output spiller, konvertering af input til intake, bearbejdningskapacitet, bevidstgørelse, opmærksomhed mv.

Selv om intersproget, hvad angår form og funktion, er en reduceret version af fremmedsproget, betragtes det som fuldgældigt i sig selv. De tre grundlæggende træk ved dette sprog er dets systematik, dynamik og variabilitet.

At intersproget er systematisk betyder, at det er regelbaseret, om end intersprogets regelsystemer i større eller mindre grad afviger fra målsprogets.

Det dynamiske aspekt ved intersproget manifesteres ved, at det er i konstant forandring. Det videreudvikles og revideres på basis af allerede internaliserede regler, hvis der vel at mærke aktivt arbejdes med det. I modsat fald kan det reduceres til et tidligere udviklingsstadium.

Intersprogets variabilitet giver sig udslag i, at intersprogsbrugeren anvender konkurrerende former af et sprogligt element. Det betyder, at der på samme tid kan 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. (Se mere herom i afsnit 5.3).

5.2 Bearbejdningskapacitet og opmærksomhed

Inden for kognitionspsykologien, hvorfra forskningen i sprogtilegnelse henter en del af sit teoretiske grundlag, betragtes sproglig læring som informationsbearbejdning. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det.⁵⁰ Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsbearbejdningen stiller til kognitive ressourcer som bearbejdningskapacitet og opmærksomhed.

⁴⁸ Afsnit 5.1 til 5.3 er hentet fra Ambjørn (2003; 2013a).

⁴⁹ I dansksproget litteratur inden for sprogdidaktik bruges termerne *learner*, *lærner*, *sprogindlærer* og *intersprogsbruger* om den person, der indlærer eller tilegner sig et fremmedsprog.

⁵⁰ Der skelnes imellem to lagre, dels arbejdslagret eller korttidshukommelsen, hvor information kan opbevares og bearbejdes i en ganske kort periode, dels langtidshukommelsen, det permanente informationslager. Hvad angår langtidshukommelsen er kapaciteten nærmest ubegrænset. Derimod er korttidshukommelsen yderst begrænset, hvilket betyder, at der er grænser for, hvor mange informationer man er i stand til at bearbejde ad gangen.

Det er en grundlæggende anskuelse inden for den kognitive psykologi, at mennesket, og dermed også intersprogsbrugeren, har en begrænset kognitiv bearbejdningskapacitet. Denne begrænsning beskrives ud fra to dimensioner.

Den ene dimension har at gøre med evnen til informationsbearbejdning, dvs. den måde hvorpå intersprogsbrugeren håndterer information på basis af inputtets karakter og den allerede eksisterende viden. Hvis en intersprogsbruger fx udsættes for en hastig talestrøm på fremmedsproget, kan der ske det, at evnen til at håndtere informationerne bliver overbelastet, og at den pågældende derfor kobler fra (McLaughlin/Rossman/McLeod 1983).

Den anden dimension har at gøre med den grad af opmærksomhed, en intersprogsbruger kan yde på et givet tidspunkt. Denne selektivitet udspringer af de krav, der stilles til udførelsen af en opgave/aktivitet. I forbindelse med denne dimension skelner Shiffrin/Schneider (1977) imellem kontrollerede og automatiske processer. Som regel vil det forholde sig sådan, at ny og ikke tilegnet information fordrer kontrolleret bearbejdning under intersprogsbrugeren aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom, sekventiel og belastende for bearbejdningskapaciteten i korttidshukommelsen. Derfor influerer en kontrolleret proces på intersprogsbrugeren evne til samtidigt at udføre flere handlinger, der kræver aktiv opmærksomhed og dermed bearbejdningsenergi. Omvendt foregår anvendelse af en allerede tilegnet viden som en automatisk og mindre ressourcekrævende proces, der uden intersprogsbrugeren aktive opmærksom kan udføres hurtigere og med mindre besvær end den kontrollerede proces.

Disse faktorerers indflydelse på fremmedsproglig læring, belyses hos McLaughlin/Rossman/McLeod (1983: 145):

"In the case of a beginning second language learner a considerable amount of cognitive effort may be needed simply to realize a correct, or at least an adequate, phonetic expression of individual words. At the same time, the learner needs to employ appropriate syntactic rules and must draw on a limited lexical system. Thus each component requires more or less work depending on how well-learned it is. The more well-learned a component skill is, the less effort (and processing time) required for its execution. The execution of new skills is costly in terms of workload involved and will occur only when other tasks and cognitive demands are minimized".

Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en elev, er individuelt betinget. Derfor giver det ikke mening at forvente, at alle elever i en klasse får det samme læringsudbytte af det samme forløb med de samme aktiviteter på det samme tidspunkt. Hver aktivitet vil forde forskellige grader af kognitiv bearbejdning hos den enkelte elev i henhold til anvendelsesgraden af hhv. kontrollerede og automatiske processer samt til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå eleven befinder sig. Hvad der for én elev vil være kognitivt uproblematisk, vil for en anden indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af den sproglige aktivitet.

5.3 Intersprogets omstrukturering

Nunan (1999: 108-109) 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 her beskriver, er baseret på den præmis, at intersprogsbrugere lærer ét sprogligt fænomen ad gangen, og at de skal beherske dette, før man går videre til det næste. Men sådan foregår læringsprocessen ikke. Udviklingen af intersproget i retning af stadigt stigende grad af sofistikering, nuancering og kompleksificering sker over tid og betyder, at det er under konstant forandring. Udviklingen kan beskrives som U-formet⁵¹:

"Initially learners may display a high level of accuracy only to apparently regress later before finally once again performing in accordance with target-language norms. It is clear that this occurs because learners reorganize their existing knowledge in order to accommodate new knowledge" (Ellis 2001).

Den omstrukturering, som Ellis i dette citat refererer til, findes uddybet hos Lightbown (1985: 177):

"[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".

Det vil sige, at på trods af, at en elev synes at beherske et givet sprogligt fænomen, vil der ofte forekomme midlertidige sproglige tilbagefald, når nye fænomener og elementer introduceres, fordi disse forårsager en omstrukturering af systemet. Dette relaterer til intersprogets omtalte variabilitet (jf. afsnit 5.1). Den kan undertiden føre til fejlagtige formodninger om, at udviklingen af intersproget ikke forløber efter hensigten, når det i realiteten forholder sig sådan, at omstrukturering indgår som en integreret del af læringsprocessen og er et positivt tegn på, at der sker noget nyt i den sproglige udvikling.

5.4 Cykliske træningsforløb

Den gradvise, ikke lineære proces indikerer, at der er grund til i tilrettelæggelsen af undervisningen at indtænke cykliske forløb, hvor konversationelle fænomener gentages i forskellige kontekster. Dette indebærer, at man med jævne tidsintervaller vender tilbage til tidligere berørt stof og på samme tid inddrager nye kontekster, så der kan ske en gradvis tilpasning og omstrukturering af intersprogsbrugerens allerede eksisterende viden.

I den konkrete sammenhæng gøres dette ved at gentage de samme fælles læringsmål i forskellige emnebaserede samtaleforløb. Desto vanskeligere et læringsmål er at opfylde, desto flere gentagelser er påkrævet.

På de indledende læringsniveauer, hvor arbejdet med den konversationelle kompetence er nyt for alle elever, kan læringsmålene i højere grad være fælles end på senere niveauer, hvor de individuelle læringsbehov bliver mere og mere markante. Den enkelte elevs behov for gentagelser af givne konversationelle fænomener tages der højde for ifm. feedbackens sigte på individuelle mål + succeskriterier.

⁵¹ Intersprogsudviklingens sammenligning med bogstavet U er begrundet i, at den ligner en proces gående fra at være på niveau (oppe) til ikke at være på niveau (nede) og til atter at være på niveau (oppe).

Illustrationen næste side skal forstås som et træningsprincip, som hver elev efterhånden kan tilpasse efter sit eget sproglige niveau. Det vil sige, at cyklussen løbende kan justeres, således at træningen køres i et differentieret perspektiv i overensstemmelse med den enkelte elevs læringsmæssige behov.

Der stiles mod, at den enkelte elev i højere og højere grad tager medansvar for tilrettelæggelse og gennemførelse af den cykliske træning, men støttes i processen af vejleder og evt. læringsjournal⁵².

5.4.1 Cykliske træningsrunder

I forbindelse med hvert emnebaseret forløb opbygges træningen i samtalefærdighed ud fra fx tre såkaldte *træningsrunder*, der fordeles over tid. Det er således ikke meningen, at træningsrunderne afvikles i umiddelbar forlængelse af hinanden, men med et vist tidsinterval⁵³, der giver eleven mulighed for ikke mindst at få arbejdet med eventuelle gloser, som vanskeliggør eller blokerer for en samtale over et givet emne eller et aspekt heraf⁵⁴.

Første træningsrunde:

Der fokuseres primært på

- gloser
- grammatik
- udtale

Hermed skabes et sprogligt grundlag for en efterfølgende påkobling af træning i de forskellige samtaletypiske fænomener, eleverne skal lære at anvende. Dette grundlag kan bidrage til at formindske den kognitive belastning, når træning med specifikt fokus på den konversationelle kompetence tilføjes i de to efterfølgende runder.

Anden og tredje træningsrunde (jf. illustrerende eksempel næste side)

- Cyklisk træning i konversationelle fænomener. Der trænes altid kun ét konversationelt fænomen⁵⁵ ad gangen for at undgå kognitiv overbelastning og dermed risiko for en forringelse af læringsprocessen⁵⁶.

I enkelte tilfælde kan der være behov for en fjerde træningsrunde. I så fald bliver det en modificeret gentagelse af den tredje runde – med de forskelle, der naturligt vil være, i betragtning af at samtalerne ikke er manuskriptfikserede.

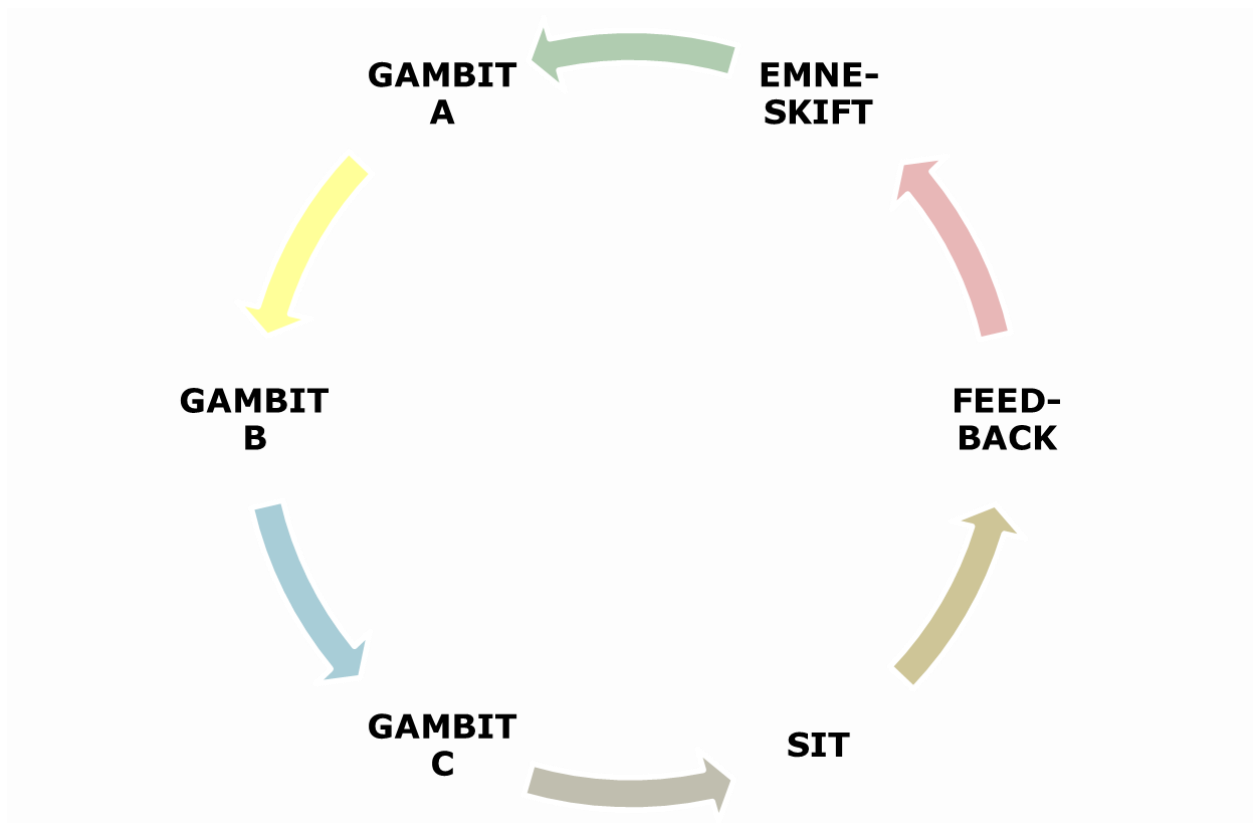
⁵² Se om læringsjournal afsnit 6.2 og 6.5.

⁵³ Der bør dog ikke gå længere tid end et par dage mellem hver træningsrunde.

⁵⁴ I relation til en kommunikativ hovedaktivitet, menes med 'emne' *underemne* med tilhørende delaspekt(er). (Jf. afsnit 4.2.1).

⁵⁵ Fx spørge-ind-til; emneskift; tilbagekanaliserende feedback.

⁵⁶ Med henblik på at synliggøre og fastholde de konversationelle fænomener, der skal trænes, anbefaler jeg anvendelse af seddelmetode, kuglerammemetode, brikmetode eller afkrydsningsmetode. Se mere her: <http://lone-ambjoern.dk/fokuseret-traening-i-samtalen/>



(Med gambit A, B og C menes udvalgte gambitkategorier (fx reaktion, appel, adversativitet), inden for hvilke der trænes udvalgte gambittyper).

Eksempler på cykliske træningsrunder inden for diskursive kompetenceforløb

Forløb 1

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på SIT (spørge-ind-til)*

træningsrunde 3 → *fokus på tilbagekanaliserende feedback og emneskift*⁵⁷

Forløb 2

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på gambitkategori A*

træningsrunde 3 → *fokus på SIT og gambitkategori B*

Forløb 3

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på gambitkategori C*

træningsrunde 3 → *fokus på tilbagekanaliserende feedback og gambitkategori A*

Forløb 4

træningsrunde 1 → emnerelevante gloser, grammatik, udtale

træningsrunde 2 → *fokus på emneskift*

træningsrunde 3 → *fokus på SIT og gambitkategori B*

⁵⁷ Hvert konversationsnelle fænomen trænes et givet antal min. hver for sig.

Når det i den tredje træningsrunde principielt kan forsvares at sætte træningsmæssigt fokus på to konversationsnelle fænomener, er det fordi, at det sproglige grundlag (gloser, grammatik og udtale) er mere solidt end i første og anden runde. (Dog må man være forberedt på individuelle behovsmæssige afvigelser og dermed ændring af læringsmålene for nogle elever).

Som det fremgår, er der i hvert forløb direkte fokus på tre forskellige konversationelle fænomener. Dette forhindrer selvsagt ikke den enkelte samtalepartner i at bruge flere fænomener uden specifikt fokus, hvormed menes dem, der på det givne tidspunkt er indarbejdet i intersproget, og som anvendes uden at rette opmærksomheden nævneværdigt mod dem.

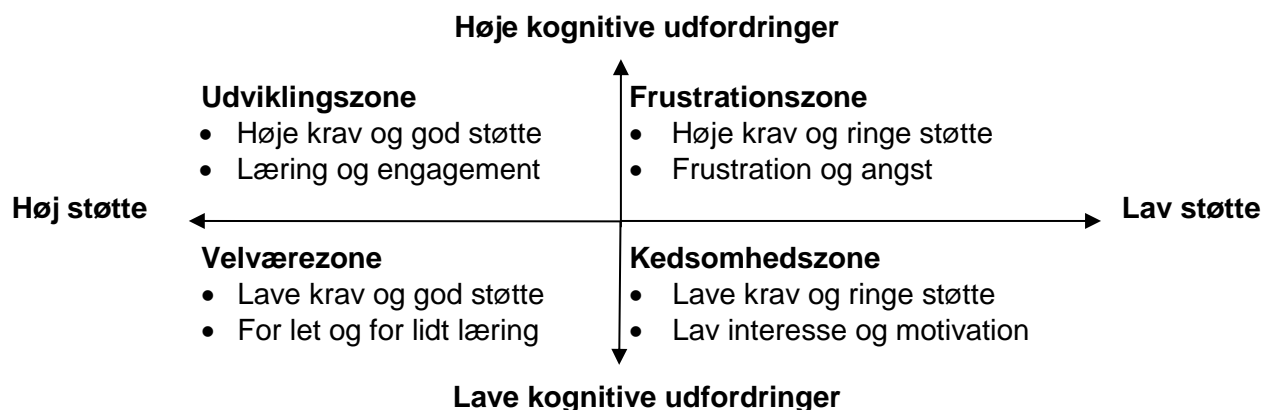
5.5 Individuelle udfordringer

Udfordring er en individuelt betinget størrelse. Tomlinson (2005: 163-164) pointerer, at det er en af undervisernes vigtigste opgaver at sikre, at en udfordring er tilpasset en elevs særlige behov på et givet tidspunkt. Alt tyder på, at en elev kun lærer, når arbejdet er moderat udfordrende for ham/hende, samt når der er hjælp at hente til at mestre det, der i begyndelsen ser ud til at være uden for rækkevidde. Det vil sige, at eleven skal tilbydes sproglige aktiviteter, som befinder sig et skridt længere fremme end hans/hendes aktuelle niveau (Hattie 2015: 161).

Det samme berører Lund (2009: 146-147) med særligt henblik på sproglig læring. Hun betegner det som en central opgave for sprogunderviserne altid at foranstalte aktiviteter, der byder på sproglige udfordringer, som er et skridt længere fremme end der, hvor eleven befinder sig, og på samme tid støtter eleven i læringsprocessen.

Dette fordrer, at underviser har god indsigt i, på hvilket læringsmæssigt niveau eleven befinder sig, hvornår og om h/n lærer, samt hvor h/n efterfølgende skal hen i processen. Endvidere skal underviser kunne foreslå ressourcer og strategier til at hjælpe eleven med at opfylde læringsmålene.

Figuren nedenfor, der er baseret på en model af Mariani (1997), som Lund bringer i en bearbejdet udgave (op.cit. p.147), viser vægtning af læringsudfordringer og støtte fra underviser.



Hvis undervisningen hverken er udfordrende eller støttende, fører det til kedsomhed og ingen læring.

Hvis undervisningen byder på høje kognitive udfordringer, men der ikke gives behørig støtte fra underviser, vil det føre til frustration og angst hos eleven.

En undervisning, der tilbyder god støtte, men mangler sproglige og læringsmæssige udfordringer, vil være for let og dermed ikke føre til nævneværdig læring.

En undervisning, der derimod er kognitivt udfordrende, og som desuden støtter eleven, resulterer i både læring og engagement i processen.

Sammenfattende udgør alle omtalte omstændigheder i dette afsnit de helt grundlæggende argumenter for anvendelse af en differentierende tilgang til sproglig læring. I foreliggende kontekst med fokus på oparbejdelse af den fremmedsproglige konversationelle kompetence, omsættes teorierne til praksis ved at supplere samtaletræningens fælles målsætninger + succeskriterier med de individuelle målsætninger + succeskriterier, som formuleres ifm. den løbende individuelle feedback. (Se herom i afsnit 6).

6. DIFFERENTIERET FEEDBACK

Det er i forbindelse med feedback, forstået som formativ vurdering, at det store arbejde med opstilling og formulering af målsætninger og succeskriterier (jf. afsnit 3) for alvor skal finde sin anvendelse. Det vil sige, at de fælles synlige læringsmål + succeskriterier udgør en forudsætning for at kunne give den enkelte elev en effektiv individuel feedback på den pågældendes samtalefærdighed. Det er her, at en markant del af den differentierede lærings rationale ligger, når det drejer sig om den konversationelle kompetence, fordi det er i feedbacken, at der for alvor kan tages højde for den enkelte elevs behov i løbet af læringsprocessen. Feedbacken tager direkte sigte på de tegn på læring eller mangel på samme, som fremgår af elevens præstation i en givet samtale på et givet tidspunkt.

Formålet med feedback er, som nævnt, at øge en elevs læringsmæssige udbytte og udvikling ved at reducere kløften imellem elevens aktuelle og den intenderede viden og kunnen. Ifølge Hattie (2015) næsten fordobler en effektiv feedback en elevs læringsudbytte. Undervisers rolle er her vejlederens, som ved løbende at give eleven feedback på status ("hvordan klarer jeg mig?") og handling ("hvor skal jeg hen herfra?"), bidrager til at styrke elevens bevidsthed om egen læringsproces og evne til være medansvarlig aktør heri.

På næste side præsenterer jeg en forenklet og omfortolket version af Hatties tilgang til feedback, hvorefter følger uddybende kommentarer⁵⁸.

⁵⁸ Det er slående, når man læser diverse bøger og artikler inden for området, at der hersker en del forvirring omkring definition af nogle af Hatties begreber. Dette skyldes formodentlig bl.a., at Hattie selv ændrer betydningen af begrebet *feedback* undervejs i sin forskning, at han ikke altid er helt gennemskuelig i sine forklaringer af begreberne, samt at oversættelsen af nogle af hans publikationer i visse tilfælde bidrager til yderligere begrebsforvirring. Jeg skal i samme forbindelse henlede opmærksomheden på, at Hattie (2015) har frafaldet anvendelse af begreberne *Feed Up*, *Feed Back* og *Feed Forward*, som indgik i den oprindelige feedbackmodel.

KOMMUNIKATIV AKTIVITET

Indeholder synlige og klare **læringsmål** med tilhørende **succeskriterier**



FEEDBACK

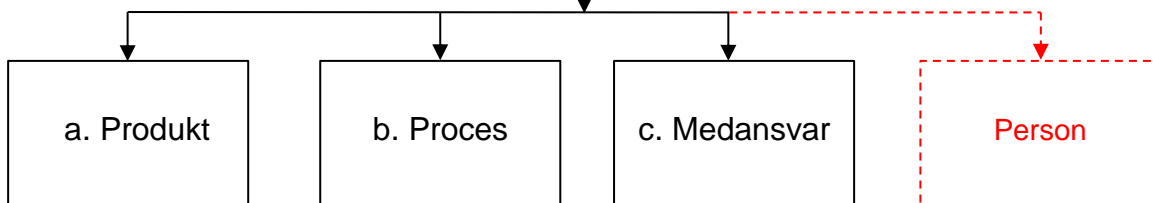
(= formativ vurdering)



STATUS (Hvordan klarer jeg mig?)
HANDLING (Hvor skal jeg hen herfra?)



Feedback bør stiles mod
område a, b og c:



6.1 Formulering af kommunikativ aktivitet

Modellen indledes med formulering af en kommunikativ hovedaktivitet⁵⁹. Som en integreret del af denne formulering indgår også de valg, underviser træffer ifm. udformningen af selve den uformelle samtale (jf. afsnit 4.2.3).

I aktivitetsformuleringen opstilles de fælles læringsmål samt de tilhørende fælles succeskriterier, som ifm. feedbacken konverteres til individuelle mål og kriterier.

Tydelige og forståelige mål er en nødvendig forudsætning for tydelige og forståelige succeskriterier. Dette er ifølge Hattie med tanke på den efterfølgende feedback, der skal give mulighed for fremadrettet og progressivt at kunne opstille tilpas udfordrende mål, efterhånden som de først opsatte mål opfyldes. Hvis fælles læringsmål og succeskriterier ikke er klart definerede, kan den individuelle feedback ikke mindske afstanden til målet. Dette begrundes med, at hvis afstanden mellem elevens aktuelle niveau og det intendede ikke er forståeligt, mister eleven motivationen for at reducere afstanden.

Når det drejer sig om opstilling af fælles læringsmål + succeskriterier, er det et relevant spørgsmål, om det skal gøres ifm. alle tre faser af den kommunikative aktivitet, eller det kan begrænses til anden fase, nemlig udførelsen af en samtale (jf. afsnit 4.1 om faseopdeling). Umiddelbart vil jeg mene, at det kan begrænses til anden fase, da man nok skal være varsom med at overbelaste eleverne med for mange specifikke mål og kriterier. Dog vil jeg anbefale, at man ifm. en sproglig træningsaktivitet i første og tredje fase helt kort, i form af opstilling af delmål, skaber synlig relation til de overordnede mål og kriterier i en konversationel aktivitets anden fase, så eleven kan få øje på den læringsmæssige sammenhæng i de tre faser.

I afsnit 5.4.1 anbefales, ifm. hvert emnebaseret forløb, opbygning af cyklisk træning i samtalefærdighed ud fra fx tre (evt. fire) *træningsrunder*. Disse afvikles med et vist tidsinterval – ca. et par dage imellem hver runde. Jeg har gode erfaringer med at inkorporere disse træningsrunder i formuleringen af en kommunikativ hovedaktivitet, fordi det har en både bevidstgørende og oversigtsskabende effekt for eleverne. (Se afsnit 6.1.1).

⁵⁹ Der vil være en stor fordel i, at undervisere både inden for samme og forskellige sprogfag samarbejder om at udarbejde en fælles skabelon til formulering af konversationelle hovedaktiviteter. For underviserne selv vil det betyde en mindre arbejdsbyrde, og for eleverne vil det betyde højnet forståelse af aktiviteterens ordlyd og dermed større overensstemmelse imellem denne og udførelsen af aktiviteterne.

6.1.1 Forslag til skabelon til aktivitetsformulering

HOVEDEMNE

Startdato - slutdato

Opstilling af samtalekasserne med:

Obligatoriske delemner

Valgfrie delemner

Evt. forhåndsindskrivning af delaspekter

Evt. opstartskasse m. smalltalk og evt. angivelse af type (jf. afsnit 4.2.1)

Træningsrunde 1

Anførelse af:

- dato
- fælles læringsmål rettet mod produkt⁶⁰ med tilhørende succeskriterier
- fælles læringsmål rettet mod proces med tilhørende succeskriterier
- fælles læringsmål rettet mod medansvar med tilhørende succeskriterier
- min. antal underemner (samtalekasser), som skal indgå i samtalen
- selve samtals varighed
- samtalegruppens strategiske planlægning⁶¹

Træningsrunde 2

Anførelse af:

- dato
- fælles læringsmål rettet mod produkt⁶² med tilhørende succeskriterier
- fælles læringsmål rettet mod proces med tilhørende succeskriterier
- fælles læringsmål rettet mod medansvar med tilhørende succeskriterier
- samme underemner som i træningsrunde 1
- mulighed af påkobling af nye underemner uden krav om fokus på specifikke konversationsnelle fænomener⁶³
- selve samtals varighed
- samtalegruppens strategiske planlægning

(fortsættes)

⁶⁰ a. Husk kravet om elevvenlige formuleringer i læringsmål og succeskriterier.

b. Som nævnt tidligere, bør det sproglige grundlag lægges i første træningsrunde, hvorfor fokus primært lægges på emnerelevante glosser samt på grammatik og udtale.

⁶¹ Jf. afsnit 4.1 og 4.2.2.

⁶² Her inddrages et konversationselt træningsfokus (fx SIT, feedback, emneskift, udvalgte gambittyper).

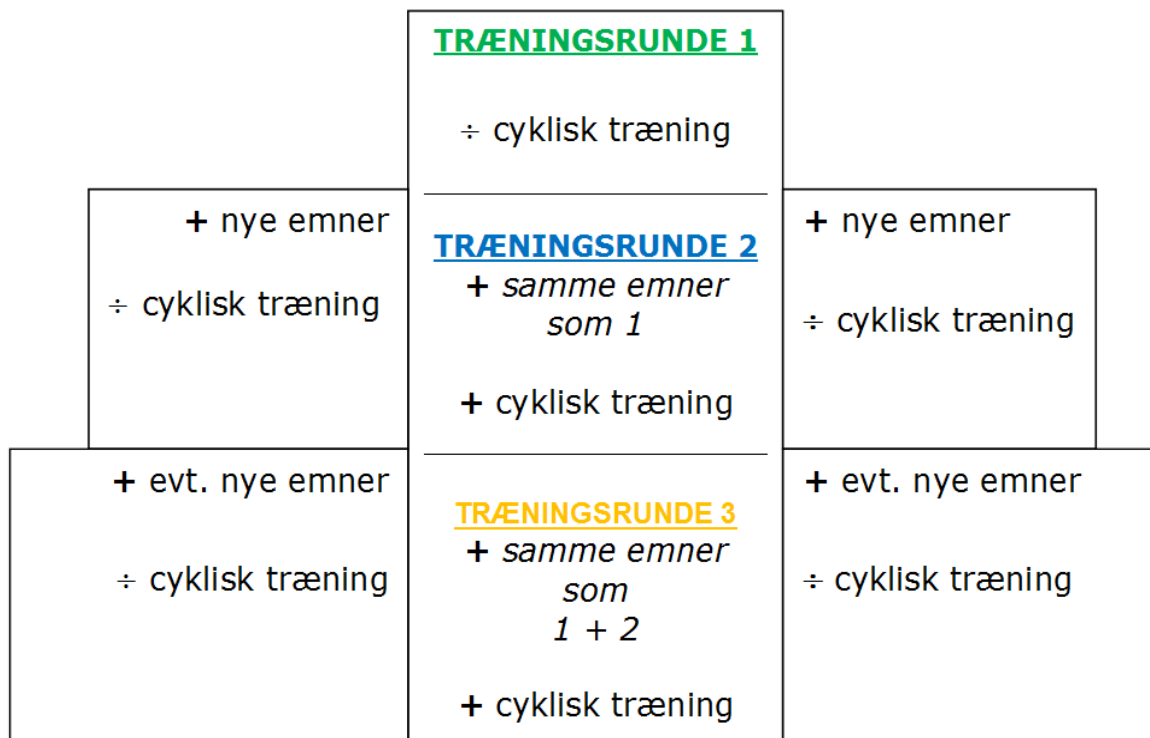
⁶³ Påkobling af nye emner skal forstås som en differentieringsmulighed. Når nye emner påkøbes, vil eleverne have brug for primært fokus på ordforråd, hvorfor det kan føre til kognitiv overbelastning at stille krav om træning af konversationsnelle fænomener også. Det betyder, at eleverne i denne situation bruger de elementer fra den konversationsnelle kompetence, som allerede er mere eller mindre inkorporeret i deres intersprog.

Træningsrunde 3

Anførelse af

- dato
- fælles læringsmål rettet mod produkt⁶⁴ med tilhørende succeskriterier
- fælles læringsmål rettet mod proces med tilhørende succeskriterier
- fælles læringsmål rettet mod medansvar med tilhørende succeskriterier
- samme underemner som i træningsrunde 2
- mulighed af påkobling af nye underemner uden krav om fokus på specifikke konversationselle fænomener
- selve samtalens varighed
- samtalegruppens strategiske planlægning

Oversigt over cyklisk træningsforløb



⁶⁴ Her påkøbes to konversationselle træningsfokuser. Der kan være tale om 1) det samme som i træningsrunde 1 plus et andet eller 2) to andre. Valgmulighederne skal fremgå af aktivitetsformuleringen. Hvert konversationselle fænomen trænes hver for sig med x minutter til hvert. Dette af hensyn til den kognitive belastningsgrad.

Som det fremgår, antager træningsanvisningerne alt i alt et lidt større omfang end i den mere traditionelle tilgang, hvilket skyldes, at de skal have et læringsstøttende formål. Dette forudsætter i sagens natur, at eleverne læser og sætter sig grundigt ind i træningsanvisningerne, hvilket kræver både forklaring af formålet hermed samt tilvænning.

Fra min tidligere undervisning på BA-niveau har jeg den erfaring, at eleverne er tilbøjelige til enten ikke at læse sådanne anvisninger, kun at læse noget af dem eller læse dem så overfladisk, at de misforstår indholdet i dem. Det kan desværre føre til spildt arbejde og ingen læring. Min anbefaling vil derfor være, at underviser gennemgår træningsanvisningerne i plenum og/eller sætter eleverne til i samtalegrupperne at samarbejde om at gennemlæse dem og stille evt. forståelsesmæssige spørgsmål. Sådanne spørgsmål sender endvidere nyttige signaler til underviser om, hvorvidt den fordrede klarhed og tydelighed i formuleringen af mål og kriterier er efterlevet.

6.2 Feedback på status og handling

Feedbacken gives i relation til *status* ("hvordan klarer jeg mig?") og *handling* ("hvor skal jeg hen herfra for at gøre fremskridt og nå målet?"). Disse to feedbackspørgsmål fungerer logisk i integreret form.

Feedback på status handler om feedback i forhold til et begyndelses- og slutpunkt. Den kan omfatte vurdering af samtalefærdigheden ud fra de opsatte mål + kriterier, og/eller den kan tage sigte på vurdering af fremskridt i forhold til udførelse af tidligere samtaler.

Feedback på handling tager sigte på valg af næste passende udfordring i forhold til feedbacken på status⁶⁵. Det er i denne forbindelse, at de individuelle målsætninger + succeskriterier opstilles – om muligt i samarbejde med den enkelte elev.

Som det fremgår af skemaet, rettes de to grundlæggende feedbackspørgsmål i integreret form mod tre områder: produkt, proces og medansvar⁶⁶.

Under gruppetræningen cirkulerer underviser i rollen som vejleder fra gruppe til gruppe og giver formativ feedback, primært til den enkelte elev, men også til gruppen som helhed (se afsnit 6.4. om feedback på proces).

Der er også den mulighed, at feedbacken delvist kan foregå med udgangspunkt i lyd- og/eller videooptagelser, som hver samtalegruppe sender til vejleder. Feedback baseret på kun lyd, finder jeg ikke umiddelbart tilstrækkeligt, da der i løbet af en samtale foregår meget nonverbalt, som bidrager til at skabe et helhedsbillede af det konversationelle samarbejde og samspil. Videooptagelser som alternativ er mere brugbare, men kvaliteten afhænger meget af det anvendte optagelsesprogram. Desuden er det vanskeligt at optage tre deltagende parter, der, med henblik på den maksimale øjenkontakt, under samtalen bør sidde over for hinanden i en trekant og ikke på rad og række.

Jeg har de bedste erfaringer med fysisk at sætte mig sammen med den enkelte samtalegruppe i forbindelse med den formative vurdering. Det giver også mulighed for som vejleder at deltage i samtalen og fungere som model, når realisationen af et konversationelt fænomen eller en givet konversationel adfærd kun vanskeligt kan forklares med ord, men skal illustreres i praksis.

⁶⁵ En mulighed i denne forbindelse er efterhånden at lære eleven at finde egne svar på dette spørgsmål.

⁶⁶ I sprogdidaktisk sammenhæng giver det ikke, som i Hattie-tilgangen, mening at tale om tre læringsmæssige niveauer, der korresponderer med læringsfaserne fra begynder over habil til kompetent. Dette er årsagen til, at jeg i stedet for *niveau* anvender termen *område*.

Jeg vil anbefale, at vejleder udarbejder en skabelon til den formative vurdering, som man udfylder ifm. hver vejledning, gemmer og medtager til de efterfølgende vejledninger, så man har et solidt grundlag for at give eleven og gruppen løbende feedback. Feedback med udgangspunkt i en overskuelig skabelon gør også individuel feedback til tre elever samt til gruppen lettere at håndtere i praksis.

Det kan overvejes, om selve vurderingen skal gives ikke alene mundtligt, men også videresendes skriftligt, så man ikke spilder kostbar vejledningstid med, at eleverne skal tage noter med den risiko for misforståelser, der uvægerligt vil være i en sådan situation. Hermed er jeg inde på muligheden af at anvende læringsjournaler, som jeg varmt kan anbefale.

Selve begrebet *læringsjournal*⁶⁷ har jeg hentet fra Moon (2002). Jeg definerer læringsjournalen som et samarbejdsværktøj, som den enkelte elev og vejleder anvender til planlægning af, refleksion over og vurdering af læringsprocessen inden for et givet tidsrum. Journalens konkrete udformning er en skabelon, der udfyldes, og den afspejler og tilpasses løbende den indbyggede læringsmæssige progression i udviklingen af den konversationelle kompetence.

Læringsjournalen er interaktiv og opbygges igennem mundtlig og skriftlig dialog imellem elev og vejleder. Journalen udgør for eleverne et overbliksskabende samlingspunkt for læringsaktiviteterne, og den er en medvirkende faktor til, at den enkelte mere selvstændigt og reflekterende tager hånd om egen læring. (Se mere herom i afsnit 6.5).

6.3 Feedback på produkt

Feedback på produkt omfatter alle den konversationelle kompetences delkompetencer med underliggende videns- og færdighedsmål. Dog udgør den procesrelaterede (som et led i læringskompetencen) et selvstændigt feedbackområde (se afsnit 6.4.)

Selv om en samtale opbygges og udføres i et samarbejde deltagerne imellem, er den formative feedback på produkt og handling rettet mod den enkelte elev. Det er den enkeltes individuelle færdighed i at indgå i det konversationelle samarbejde, der vurderes. Deltagerne er i sagens natur afhængige af hinandens tilstedeværelse og medspil for at kunne agere som samtalepartnere, men det er den enkeltes måde at agere på i form og indhold, der gives feedback på.

Feedbacken er overvejende korrigerende. Endvidere er den altid konsekutiv. Eleverne skal i deres egenskab af samtalepartnere gives den fornødne fred og ro til at koncentrere sig om deltagelse i samtalen, således at vurderingen gives i umiddelbar forlængelse heraf.

Feedbacken tilpasses den af de tre træningsrunder, som vejleder overværer. Hvis det er den første runde, hvor fokus primært er på ordforråd, grammatik og udtale, rettes feedbacken naturligt mod disse sproglige elementer. Dog skal der også være plads til et par kommentarer til gennemgående og gentagne uhensigtsmæssigheder ifm. udførelsen af samtalen.

Ved de to efterfølgende runder, hvor fokus er på konversationelle fænomener, bliver disse primær genstand for den formative feedback. Dog kan få gennemgående og gentagne fejl inden for den lingvistiske kompetence få en kommentar med på vejen også.

⁶⁷ Se også Ambjørn (2013a).

I skabelonforslaget til hovedaktivitetsformulering er læringsmål + succeskriterier fælles (jf. afsnit 6.1.1). Disse kan så ændres til individuelle mål + kriterier ifm. produktfeedbacken på den enkelte elevs konversationelle præstation. En ændring af et mål til en mindre kompleksitetsgrad vil være relevant, hvis eleven udfordres for meget med et måls aktuelle indhold. En ændring vil ligeledes være relevant, hvis en elev oplever for lidt udfordring og har behov for en højere grad af kompleksitet (jf. afsnit 5.5).

Hvis et fælles læringsmål (for klassen/holdet eller samtalegruppen) fx er emneskift⁶⁸ kan der differentieres individuelt, hvad angår antal, variation inden for samme emneskiftstype og kompleksitetsgrad.

Endnu en måde at læringsdifferentiere på er ved at sammenkoble samtaleemnernes grad af kompleksitet (glose- og indholdsmæssigt) med de konversationelle fænomeners kompleksitetsgrad for den enkelte elev. Hvis samtaleemnerne er svære, kan det anbefales at sænke kravene til de konversationelle fænomener – og omvendt. Den sidstnævnte situation forekommer eksempelvis i en samtalegruppe, hvor en deltager (A) ikke føler sig udfordret i tilstrækkelig grad af niveauet i samtaleemnerne, som til gengæld er passende for de to andre deltagere (B) og (C). For at (A) ikke rammer de individuelle udfordrings kedsomhedszone i træningen lægges udfordringerne, hvad angår de konversationelle fænomener, så meget desto højere for (A).

Hattie (op. cit) fremhæver, at feedback på handling kan have en meget effektiv virkning på læring, hvis vejleder passer på med ikke blot at give eleven "mere af det samme". Dette gør sig gældende, både hvis kravene til udførelsen af en samtale er for høje eller for lave. Pointen er at give hver elev konstruktiv respons, der fører til optimale muligheder for læring. Ikke alle parter i en samtalegruppe har behov for at lære det samme på det samme tidspunkt, og det er man som vejleder nødt til at tage højde for og indtænke i sin feedback.

Det er ifm. feedback rettet mod produkt og handling, at det kan være relevant at anbefale elever forståelsesorienterede og/eller fokuserede produktive aktiviteter som en remedial foranstaltning i den kommunikative hovedaktivitets efterbearbejdning i fase 3 (jf. afsnit 4.1)⁶⁹.

Hattie (op.cit.: 184) lægger stor vægt på, hvordan vejleder håndterer forekomst af fejl i elevens produkter. Fejl bør opfattes som forskellen imellem det, en elev ved og kan nu, og det, eleven fremadrettet skal vide og kunne. Derfor er det vigtigt for en elev at være bevidst om sine samtalefejl, da denne bevidsthed er alfa og omega for, at der kan finde en bevægelse sted mod målet.

Omsat til intersprogsteorien (jf. afsnit 5), betyder intersprogets systematik, at det er regelbaseret, om end intersprogets regelsystemer i større eller mindre grad afviger fra målsprogets. Man kan udtrykke det således, at intersproget er en selvstændig sproglig varietet og ikke en ufuldstændig version af målsproget. Hermed taler man ikke om fejl i en negativ betydning af ordet, men nærmere om afvigelser fra målsproget (Bjerre/Ladegaard 2007: 29). Disse målsprogsafvigelser skal opfattes som nødvendige led i sprogtilgætningsprocessen og ikke som negative forstyrrelser.

Hos Hattie (op. cit.: 56) sammenkædes en konstruktiv opfattelse af fejl med skabelse af et optimalt læringsmiljø. Her genereres en tillidsfuld atmosfære, hvor alle elever forstår, at det er i orden at begå fejl, fordi fejl er essensen af læring. Det anerkendes, at læringsprocessen sjældent er lineær, og at den kræver mange op- og nedture (jf. afsnit 5.3).

⁶⁸ Se fx Ambjørn (2001: 25). Specifikt for spansk, se Ambjørn (2012: 39).

⁶⁹ Registrerer man, at de samme sproglige og konversationelle problemstillinger går igen hos mange elever i en klasse/på et hold, kan de remediale aktiviteter udføres som et led i klasseundervisningen.

6.4 Feedback på proces

For at denne feedback er relevant, skal der i en konversationel hovedaktivitets læringsmål og succeskriterier indgå et eller flere punkter med fokus på proces, svarende til fig. to procesorienterede delkomponenter i læringskompetencen (jf. afsnit 3.1):

- Forståelse af en kommunikativ aktivitets læringsmål og succeskriterier og udførelse af aktiviteten i henhold hertil.
- Bevidsthed om og anvendelse af metoder og indfaldsvinkler til at nå de tilsigtede læringsmål.

Denne feedback tager sigte på den måde, hvorpå

- den enkelte elev arbejder med oparbejdelsen af den konversationelle kompetence
- samtalegruppen tilgår samarbejdet og samspillet om samtalen

Hvis vejleder konstaterer, at en elev udvikler sin konversationelle kompetence efter hensigten, vil statusfeedback på proces naturligvis være positiv, og de opnåede resultater kommenteres omhyggeligt – gerne både mundtligt og skriftligt. Hvis vejleder derimod over en vis periode konstaterer, at en elev ikke udvikler sin konversationelle kompetence efter hensigten, er det som regel tegn på, at der er noget galt med den måde, hvorpå den pågældende griber læringsprocessen an⁷⁰. Det kan dreje sig om fx:

- Manglende forståelse af formulering af en konversationel hovedaktivitet, dens mål og succeskriterier.
- Manglende forståelse af og evne til at anvende arbejdsmetoder og fremgangsmåder til at nå de differentierede læringsmål.
- Uhensigtsmæssigheder i tilgangen til de individuelle forberedende aktiviteter til den konversationelle hovedaktivitet.
- Uhensigtsmæssigheder i tilgangen til læring inden for den lingvistiske kompetence, som ligger til grund for oparbejdelsen af den konversationelle. Specielt vil jeg her fremhæve glostræning som en gennemgående problemstilling. Hvis en elev kontinuerligt mangler gloser i samtalen, vil denne mangel hindre læring af de konversationelle fænomener, fordi eleven belastes kognitivt.

Efter feedback på status og en efterfølgende snak med eleven med henblik på afklaring af de(n) bagvedliggende problemstilling(er), formulerer vejleder sin feedback, hvad angår procesorienteret handling.

Kører en samtale, hvad angår gruppens samarbejde, samspil samt samtaleens overordnede afvikling, som den skal, giver vejleder også her en positiv uddybet statusfeedback. Fremstår samtaleens forløb derimod inadækvat, gives procesorienteret feedback på status og handling til hele gruppen⁷¹, da det tyder på:

- Manglende forståelse af og evne til at anvende de anførte arbejdsmetoder og fremgangsmåder med henblik på at nå læringsmålene.

(fortsættes)

⁷⁰ Der kan dog også spille faktorer af mere personlig karakter ind her. I så fald er det en god idé at tage en snak med eleven om det og få lagt en strategi for, hvordan der kan sættes ind.

⁷¹ Som tidligere nævnt, skal hver samarbejdende gruppe have tid til at få samarbejdet til at fungere, hvorfor hver gruppe bør etableres for en længere periode og minimum for et semester.

- U hensigtsmæssigheder i den strategiske planlægning af denne som et led i den forberedende fase til den konversationelle hovedaktivitet (jf. afsnit 4.2.2).
- Manglende bevidsthed om, hvordan en samtale struktureres.

Eksempler på inadækvat håndtering af et samtaleforløb:

- Deltagerne afbryder samtalen for at slå ord op.
- Deltagerne korrigerer hinanden sprogligt under samtalen.
- Deltagerne læser på skift op af et manuskript og/eller deltager med udenadlærte replikker som i et rollespil.
- Deltagerne samtaler to og to, medens den tredje part holdes udenfor.
- Deltagerne bygger samtalen op som en "rundspørge": "og du/dig?", "og du/dig"?
- Deltagerne overfører de karakteristiske træk fra den lærerstyrede dialog til samtalen.
- I stedet for adækvate emneskift, anvender deltagerne metakommunikative vendinger som fx: *Hvad skal vi nu snakke om?*; *Skal vi ikke hellere snakke om ...?*; *Lad os gå over til emne x*; *Nu vil jeg tale om ...*.
- Samtalen går ofte i stå.
- Deltagerne beholder ordet for længe og holder "enetaler".
- Deltagerne opfatter underemnernes delaspekter i samtalekasserne som spørgsmål, man stiller og får svar på, og ikke som støttepunkter for en egentlig samtale om det pågældende aspekt.
- Ingen af deltagerne anvender samtaleteknikkerne 'spørge-ind-til'⁷² eller tilbagekanaliserende feedback⁷³.
- Deltagerne udviser manglende selvdisciplin og udnytter ikke træningstiden optimalt.

6.5 Feedback på medansvar

Når elevens *medansvar*⁷⁴ i feedbackmodellen fremstår som et selvstændigt feedbackområde i stedet for integreret i de to andre, er det med henblik på over for eleven at betone vigtigheden af, at h/n påtager sig rollen som aktiv aktør i egen læringsproces og samarbejder med vejleder herom. Dette indebærer, at eleven opfatter læringsrummet som "et lærested i stedet for et værested" (Qvortrup 2015: 24).

Det er forsættigt, at jeg opererer med termen 'medansvar' i stedet for 'autonomi'. Om autonomi og den autonome lærende fremfører Little (2002):

"There is broad agreement that *autonomous learners* understand the purpose of their learning program, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness (-). In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others".

Denne karakteristik af den autonome lærende fordrer imidlertid en læringsmæssig indsigt og kompetence, som en elev selvsagt ikke kan være i besiddelse af ved opstarten på en ny uddannelse, et nyt fag eller forløb. Derfor bør autonomi mere realistisk betragtes som et overord-

⁷² Se Ambjørn (2012: 17).

⁷³ Se Ambjørn (2001: 26-27).

⁷⁴ Jeg har omdøbt og omfortolket Hatties *selvregulering* til *medansvar*.

net og mere langsigtet mål. Som et delmål i retning af fuld autonomi, forekommer udvikling af *medansvar* og dermed af *den medansvarlige sproglærende* derfor mere realistisk og realisabelt.

I Ambjørn (2013a) plæderer jeg for, at et ægte medansvar ikke kan opbygges, hvis det ikke hviler på et teoretisk grundlag, som forklarings- og anvendelsesmæssigt tilpasses elevernes uddannelsesniveau. I denne forbindelse er der en evident relation imellem medansvar og intersprog. Udviklingen af intersproget anskuet som en individuel læringsproces kan, i sagens natur, ikke finde sted uden den sproglærendes aktive og selvstændige deltagelse. Intersprogs-konceptet kan derfor placeres inden for det konstruktivistiske paradigme, hvis grundtanke er, at den lærende konstruerer en ny viden eller færdighed på sit eget fundament af viden eller færdighed. Læring er således ikke noget, man kan gøre ved nogen, men er den lærendes eget projekt.⁷⁵

Leni Dam (i Kristjánsdóttir/Maslo 2015) der, i tråd med nærværende materiale, sammenkobler det, hun benævner elevautonomi, med differentieret læring, påpeger, at den optimale form for differentiering er den, hvor eleverne selv er med til at vælge, hvor det læringsmæssige fokus skal ligge (i foreliggende sammenhæng: fx når eleven samarbejder med vejleder om at opstille individuelle læringsmål + succeskriterier). Dette begrundes af Dam med, at det nu engang er eleven selv, der bedst ved, hvad der er (for) let, og hvad der er (for) svært for ham/hende (ibid.: 78).

Med henblik på gradvist at opbygge elevens medansvar, er den tidligere omtalte læringsjournal et uvurderligt redskab. I skabelonen kan indskrives først lettere spørgsmål af typen:

- Har du registreret problemer med din udtale, som du vil have hjælp til?
- Hvad gør du, når du mangler glosser i en samtale?
- Hvad har du fundet let/svært i denne samtale?
- Har samtaleens mål + succeskriterier været passende udfordrende for dig?
- Har du tvivlsspørgsmål til håndtering af samtalen?

Efterhånden kan spørgsmålene antage en højere sværhedsgrad, der fra elevens side fordrer mere kritisk stillingtagen og refleksion. Fx:

- Hvad har du konkret gjort for at nå målene + succeskriterierne?
- Hvordan vurderer du din deltagelse i samtalen som afsender?
- Hvordan vurderer du din deltagelse i samtalen som modtager, der skal give tilbagekannaliserende feedback?
- Hvad gør du for at bidrage til, at der kommer mere dybde i samtalen?
- Vurdér din samtalepræstation ud fra læringsmål X + succeskriterier og/eller læringsmål Y + succeskriterier og/eller læringsmål Z + succeskriterier.
- Beskriv din personlige oplevelse af forskellene imellem træningsrunde 1, 2 og 3 i forhold til udvikling af den konversationelle kompetence.
- Hvilke færdigheder mangler du på nuværende tidspunkt, for at du kan karakterisere dig selv som en god samtalepartner?
- På hvilke konkrete måder indtænker du disciplinens differentieringsmuligheder i din egen læringsproces, så du sikrer dig, at du får opfyldt læringsmålene og, ud fra dit nuværende niveau, videreudvikler din samtalefærdighed?

⁷⁵ I samme artikel redegør jeg for de nødvendige forudsætninger for udvikling af elevens medansvar for egen læring og berører i relation til samme de såkaldte 'learner beliefs' (elevens opfattelser og formodninger), herunder hvordan de negative af slagsen kan påvirkes i positiv retning.

- Hvordan vurderer du på nuværende tidspunkt i læringsforløbet din evne til at omstille dig til arbejdsmetoderne, så du får det optimale udbytte af samtaletræningen? Har du evt. forslag til fremme af din omstillingsevne?
- Opstil selv dine næste læringsmål + succeskriterier inden for produkt, proces og medansvar.

Vejleder kan vælge at give mundtlig og/eller skriftlig status- og handlingsfeedback på elevens svar. Den skriftlige feedback indskrives i læringsjournalen.

6.6 Feedback som 'ros'

De to overordnede feedbackspørgsmål ("hvordan klarer jeg mig?"/ "hvor skal jeg hen?") fungerer, som det er fremgået, på tre områder: produkt, proces og medansvar. I feedbackmodellen illustreres imidlertid også et fjerde område, der er personrelateret, og som er markeret med rødt og stiplede linjer. Dette skal indikere, at området, som fortolkes som *ros*⁷⁶, bør udelades eller reduceres. Grundet denne vurderingsforms udbredte anvendelse samt at eleverne i en eller målestok forventer den, skal den anbefalede udeladelse/reduktion heraf begrundes.

Problemerne med *ros* er ifølge diverse undersøgelser (bl.a. Hattie 2015) flg.:

- Den indeholder ofte kun lidt præstationsrelateret feedback, hvis funktion dermed udvandes.
- Vurdering uden *ros* sammenlignet med vurdering med *ros* har en større effekt på præstationer. Med andre ord: *ros* fører til lavere engagement og indsats.
- I nogle undersøgelser har *ros* ligefrem haft en negativ effekt på præstationer.
- Når underviser bruger *ros* til at mildne kritiske kommentarer, svækkes den positive effekt af sådanne kommentarer.
- Den mest skadelige effekt af *ros* er, at eleverne bliver afhængige af at få *ros* for at være engagerede.

Ovenstående kan suppleres med Hartberg/Dobson/Gran (2014), der henviser til forskellige forskere på området:

- *ros* kan føre til øget pres i forhold til at præstere
- *ros* kan mindske medansvar
- *ros* kan føre til manglende lyst til at tage en risiko i læringssammenhæng
- *ros* kan undergrave motivation, hvis den ikke er baseret på faglig præstation

Anbefalingen fra Hattie (op.cit) lyder i denne forbindelse på, at man så vidt muligt bør holde feedback og personrettet *ros* adskilte.

⁷⁶ Fx: *Du er en dygtig elev; Du er god til sprog; Du er flittig.*

7. Oversigt over proceduren til implementering af synlig og differentieret læring

Her følger i oversigtsform de handlinger og overvejelser, som ligger til grund for implementering af en differentieret tilgang til oparbejdelse af den konversationelle kompetence.

Progression

1. Formulere en beskrivelse af, hvad den konversationelle kompetence består af specifikt i eget/egne sprogfag via udvælgelse, fravalg og tilvalg i forhold til beskrivelsen af den overordnede kompetences delkompetencer (den lingvistiske, diskursive, pragmatiske, strategiske, interkulturelle, nonverbale, læringsmæssige) og de underliggende videns- og færdighedskomponenter.
2. Beskrive de overordnede fælles læringsmål med tilhørende fælles succeskriterier på baggrund af ovenstående. Det overvejes, om succeskriterierne skal formuleres på alle fem opstillede stadier (efter undervisningens afslutning; efter hvert studieår/klasseår; efter hvert semester; efter hvert læringsforløb; efter hver konversationel hovedaktivitet).
3. Baglæns design af undervisningen.
Det cykliske træningsaspekt indtænkes i progressionen (jf. afsnit 5.4).

Den konversationelle hovedaktivitet (uformal samtale)

4. I et samtaleforløb at skelne imellem aktiviteter i forberedelses- og efterbearbejdningsfasen og udførelsen af den kommunikative hovedaktivitet (cyklisk træning af en sammenhængende uformel samtale). I relation hertil at overveje opstilling af fælles læringsmål + succeskriterier i alle tre aktivitetsfaser eller kun i fase 2.
5. Udvikle en skabelon (jf. afsnit 6.1.1) til formulering af kommunikative hovedaktiviteter med indtænkning af denne aktivitetstypes mange differentieringsmuligheder (jf. afsnit 4.2.3).

Feedback

6. Med henblik på differentieret læring at give eleven effektiv individuel feedback på *status* og *handling* set i relation til *produkt*, *proces*⁷⁷, *medansvar*. Herunder at omformulere de fælles læringsmål + succeskriterier til individuelle mål + kriterier – om muligt i samarbejde med den enkelte elev.
7. Udarbejde skabelon til feedback (jf. afsnit 6.2).
8. Overveje feedbackmåder: skriftlig, mundtlig, digitale medier.
9. Selv om der gives individuel feedback på elevernes konversationelle præstationer, er underviseres korrektioner og vejledende kommentarer ofte ret enslydende fra aktivitet til aktivitet og fra elev til elev. Overvej derfor etablering af et "vejledningskartotek", hvortil underviser løbende kopierer sine skriftlige rettelser og kommentarer til de konversationelle præstationer. Man kan fx systematisere dem efter hovedoverskrifterne 'produkt', 'proces' og 'medansvar'. Dette arbejde er relativt hurtigt gjort, og den efterfølgende arbejdsmæssige besparelse er stor, fordi man på den måde kan genbruge korrektioner og kommentarer, evt. i lettere revideret form.

Samarbejdsredskaber

10. Evt. iværksætte anvendelse af læringsjournal som støtte for og fastholdelse af samarbejdet imellem vejleder og elev (jf. afsnit 6.2 og 6.5).

⁷⁷ Ifm. procesområdet gives den enkelte samtalegruppe også feedback, hvad angår samarbejde, samspil samt samtalens overordnede afvikling.

8. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Det er på ingen måde en forudsætning for anvendelse af en Hattie-baseret tilgang til det aktuelle formål, at en undervisers gymnasium/institution er blandt dem, der bekender sig til denne forskers syn på læring. Man kan ganske udmærket arbejde hermed i et smallere perspektiv og applicere udvalgte aspekter i oparbejdelsen af sproglige kompetencer. Det er dog indlysende, at sprogundervisere på institutioner, der arbejder med hans læringsmodel på et overordnet niveau, vil høste en ekstra gevinst ved at anvende (nogle af) teorierne i praksis i deres fag. På den måde vil den mere institutionelt orienterede implementering afspejle sig konkret i det enkelte fag og dets forskellige kompetenceområder. Dette vil på sin side bidrage til at højne elevernes oplevelse af kontinuitet i hele uddannelsesforløbet samt bidrage positivt til deres forståelse af de grundlæggende elementer i en læringsproces, herunder deres egne og undervisernes roller heri.

Som det er fremgået af foreliggende vejledningsmateriale, forudsætter synlig læring og målstyret feedback en ændret og mere aktiv rolle for eleverne. Men også underviserne skal omstilles til nye roller i en kontekst, hvor undervisning forklares som de aktiviteter, en underviser udfører med henblik på, at eleverne skal opfylde givne læringsmål. I Kristjánsdóttir/Maslo (2015), hvor Leni Dam interviewes omkring elevautonomi, lyder hendes anbefaling, at undervisere drejer deres tankesæt fra "Hvordan underviser jeg i dette eller hint?" til "Hvordan støtter jeg bedst mine elevers læring?".

Dette tankesæt ligger til grund for det, Hattie benævner det inviterende læringsrum og opfatter som en forudsætning for at fremme læring for alle elever. I dette rum er de vigtigste redskaber den åbne dialog samt det konstruktive og tillidsfulde samarbejde imellem underviser og eleven om at flytte eleven "fra værested til lærested".

9. REFERENCER

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Webpublikation: <http://lone-ambjoern.dk/>
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Talt-interaktion-diskursivt-pragmatisk-strategisk-perspektiv.pdf>
- Ambjørn, Lone (2003): Computermediets differentieringspotentiale i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes – Tidsskrift for Sprogforskning*, 30, 13-37.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Computermediets-differentieringspotentiale-i-sproglig-laering.pdf>
- Ambjørn, Lone (2008): Undervisning og læring i spansk samtalefærdighed: Problemstillinger og løsningsforslag. Webpublikation: <http://lone-ambjoern.dk/>
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Samtalefaerdighed-problemstillinger-loesningsforslag.pdf>
- Ambjørn, Lone (2012): Anvendelsesorienteret kommunikativ undervisning. – Fokus på spansk samtalefærdighed. Fagdidaktisk kursus i spansk 2012, Webpublikation: <http://lone-ambjoern.dk/>
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Anvendelsesorienteret-kommunikativ-undervisning-spansk-samtalefaerdighed.pdf>
- Ambjørn, Lone (2013a): Styrkelse af den lærendes medansvar i udviklingen af intersproget via en sproglæringskompetence. Webpublikation: <http://lone-ambjoern.dk/>
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Styrkelse-af-den-laerendes-medansvar-via-sproglæringskompetence.pdf>
- Ambjørn, Lone (2013b): Konversationskompetence (2) - Træning. Webpublikation: http://lone-ambjoern.dk
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Konversationskompetence-2-traening.pdf>
- Ambjørn, Lone (2015): 'Interpersonel nærhed' i hverdags samtalen. - Forslag til inkorporering af en interkulturel dimension i spanskundervisningen på det gymnasiale niveau. *Informationer fra Spansklærerforeningen, Rodrigo*, nr. 135, 46-60.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Interpersonel-naerhed-i-hverdagssamtalen-interkulturel-dimension-spansk.pdf>
- Ambjørn, Lone (2016): Synlig og differentieret læring i oparbejdelsen af skriftlighed i sprogundervisningen. - Vejledende materiale til kompetenceudvikling. 2. rev. udgave. Webpublikation: http://lone-ambjoern.dk
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Synlig-og-differentieret-laering-skriftlighed-sprogvejledning.pdf>
- Bjerre, Malene/Ladegaard, Uffe (2007): *Veje til et nyt sprog. – Teorier om sprogtilegnelse*. Danmark, Dansk Lærerforeningens Forlag.
- Black, Paul/William, Dylan (1998): *Inside the Black Box. – Raising standards through classroom assessment*. School of Education, King's College, London.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): Feedback i undervisningen. Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet. Webpublikation, www.eva.dk
<https://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning-pa-mellemtrinnet/download-rapporten/feedback-i-undervisningen>
- East, Martin (2015) Taking communication to task – again: what difference does a decade make?. *The Language Learning Journal*, 43/1, 6-19.
- Ellis, Rod (2000): Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4/3, 193-220.

- Ellis, Rod (2001): *SLA research and language teaching*.
Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*.
Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009): Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings.
International Journal of Applied Linguistics, 19/3, 221-246.
- Hartberg, Egil Weider/Dobson, Stephen/Gran, Lillian (2014): *Feedback i skolen*.
Dafolo, p. 24-26.
- Hattie, John (2015): *Synlig læring – for lærere*.
Dafolo, 1. udgave, 10. oplag.
- Heckmann, Lene Skovbo (2012): Vurdering for læring – hvordan?
Fleksibel læring, www.skoleportalen.dk, nr. 1.
- Klapper, John (2003): Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27, 33-42.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra/Maslo, Elina (2015): Elevernes læring. Lærernes ansvar. Interview med Leni Dam. *Sprogforum*, 61, 73-81.
- Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6/2, 173-189.
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. I *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*.
University of Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Lindhardsen, Vivian/Christensen, Bjarne (2008): *Sprogfagenes didaktik*.
2. rev. udgave. Dafolo.
- Lund, Birthe (red.) (2008): *Portfolio i et lærings- og dannelseperspektiv*.
Aalborg Universitetsforlag.
- Lund, Karen (2009): Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer. I *Sprogfag i forandring. – Pædagogik og praksis*, Samfundslitteratur, p. 127-166.
- Mariani, Luciano (1997): Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy* - Vol. XXIII, No. 2.
- McLaughlin, Barry (1990): Restructuring.
Applied Linguistics, 11/2, 113-128.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Moon, Jennifer (2002): *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*.
Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.
- Pedersen, Kirsten Hyldahl (2013a): John Hatties feedbackmodel som kommunikativ læringsgenerator i skolen. *Skoleportalen*, nr. 3, 5-7.
<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-marts2013-korr2.pdf>

- Pedersen, Kirsten Hyldahl (2013b) En pædagogisk-didaktisk præsentation af John Hatties feedbackmodel. – En læringsgenerator for opfyldelse af Fælles Mål? *Reflexen. Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi*, Aalborg Universitet, vol. 8, nr. 1.
- Qvortrup, Ane/Qvortrup, Lars (2015): Læringscentreret uddannelse i gymnasiet – kompetencebehov blandt ledere, mellemledere og lærere. Afslutningsrapport – projekt 'Udvikling af efteruddannelseskurser i netværksbaseret skoleudvikling i ungdomsuddannelserne'. Webpublikation, www.gymnasieforskning.dk
<http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6ringscenteret-uddannelse-i-gymnasiet.pdf>
- Rasmussen, Tina (2015): På jagt efter det, der virker. *Gymnasieskolen*, nr. 6, 10-13.
<http://gymnasieskolen.dk/p%C3%A5-jagt-efter-det-der-virker>
- Robinson, Viviane (2015): *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.
- 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.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-230.
- Slemmen, Trude (2012): Vurdering som redskab for læring. *Fleksibel læring*, www.skoleportalen.dk, nr. 1, 5-8.
<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-okt2012.pdf>
- Slemmen, Trude Wille (2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo. 1. udgave, 2. oplag.
- Strøm, Sophie Holm (2015): *Synlig læring i gymnasiet og på HF. Baglæns design af undervisningen med synlige læringsmål, succeskriterier og løbende feedback*. Dafolo.
- Tomlinson, Carol Ann (2005): *Differentiation in practice: A resource guide for differentiation curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Undervisningsministeriet (2014): Læringsmål. – Inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisningen. Webpublikation, www.emu.dk
http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folk-eskolen_vejledning.pdf
- Vesterheden, Lisbeth (2013): Evidensbaseret undervisning. *Skoleportalen* nr. 3, 11-13.
<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-marts2013-korr2.pdf>