



# TALT INTERAKTION I ET DISKURSIVT, PRAGMATISK OG STRATEGISK PERSPEKTIV

© LONE AMBJØRN 2001  
*PURE, AU's Forskningsdatabase*  
Webpublikation

## INDHOLD

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1.    | Indledning .....                                   | 3  |
| 1.1   | Udgangspunktet for denne publikation .....         | 5  |
| 2.    | Mundtlighed .....                                  | 7  |
| 2.1   | Talesprog vs. skriftsprog .....                    | 7  |
| 2.2   | Interaktion vs. ikke interaktion .....             | 7  |
| 2.2.1 | Samtalen .....                                     | 8  |
| 2.3   | Undervisning i mundtlighed .....                   | 9  |
| 3.    | Den deltagercentrerede arbejdsform .....           | 10 |
| 3.1   | Frontal klasseundervisning vs. gruppearbejde ..... | 10 |
| 4.    | En procesorienteret model .....                    | 13 |
| 4.1   | Introduktion til en øvelsestypologi .....          | 15 |
| 5.    | Diskursiv kompetence .....                         | 17 |
| 5.1   | Dialogens diskursstrukturelle niveau .....         | 17 |
| 5.1.1 | Dialog .....                                       | 17 |
| 5.1.2 | Fase .....   | 17 |
| 5.1.3 | Udveksling .....                                   | 18 |
| 5.1.4 | Replik, ytringspar, træk .....                     | 18 |
| 5.2   | Replikskifte .....                                 | 19 |
| 5.3   | Gambitter .....                                    | 20 |
| 5.3.1 | Gambitter til dialogåbning .....                   | 20 |
| 5.3.2 | Gambitter til overtagelse af taleretten .....      | 20 |
| 5.3.3 | Gambitter til overdragelse af taleretten .....     | 23 |
| 5.3.4 | Gambitter til bibeholdelse af taleretten .....     | 23 |
| 5.3.5 | Tilbagekanaliserende feedback (gambitter) .....    | 24 |
| 5.4   | Emneskift .....                                    | 25 |
| 5.5   | Tilbagekanaliserende feedback .....                | 26 |
| 5.6   | Den gode dialogpartner .....                       | 28 |
| 5.7   | Diskursiv øvelsestypologi .....                    | 30 |
| 5.7.1 | Forståelsesorienterede øvelser .....               | 30 |
| 5.7.2 | Bundne produktive øvelser .....                    | 31 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 6.    | Pragmatisk kompetence .....                   | 33 |
| 6.1   | Sproghandling og sproghandlingssekvens .....  | 33 |
| 6.2   | Sproghandlingsmodifikation .....              | 34 |
| 6.3.  | Pragmadidaktik og intersprogspragmatik .....  | 37 |
| 6.4   | Pragmatisk øvelsestypologi .....              | 40 |
| 6.4.1 | Forståelsesorienterede øvelser .....          | 40 |
| 6.4.2 | Bundne produktive øvelser .....               | 42 |
| 7.    | Strategisk kompetence .....                   | 43 |
| 7.1   | Udvalgte kommunikationsstrategier .....       | 45 |
| 7.2   | Introduktion til en øvelsestypologi .....     | 47 |
| 7.2.1 | Forståelsesorienterede øvelser .....          | 48 |
| 7.2.2 | Bundne produktive øvelser .....               | 49 |
| 8.    | Fri produktiv opgavetytologi .....            | 51 |
| 8.1   | Opgavetyteten <i>uformel samtale</i> .....    | 52 |
| 8.2   | Opgavetyteten <i>diskussion</i> .....         | 55 |
| 8.3   | Opgavetyteten <i>samarbejde</i> .....         | 58 |
| 9.    | Beskrivelse af et samlet træningsforløb ..... | 61 |
| 9.1   | Fejlkorrektion og evaluering .....            | 64 |
| 10.   | Gruppeeksamen i samtalefærdighed .....        | 66 |
| 11.   | Afslutning .....                              | 69 |
| 12.   | Bibliografi .....                             | 70 |

## 1. INDLEDNING

Såvel formelle som uformelle beretninger fra forskerkolleger med speciale inden for mundtlighed bekræfter fortsat, at hverken forskning eller forskningsbaseret undervisning inden for dette felt er særligt udbredt på de højere læreanstalter i Danmark. Endvidere har den mundtlige disciplin kun sjældent sin egen eksistensberettigelse. Pga. forældede pensumkrav til de mundtlige eksamener, presser man et litterært, kulturelt eller samfundsmæssigt indhold ind i undervisningen, hvorved man glemmer, at fokus i undervisningen derved lægges på produkt og indhold i stedet for på selve kommunikationsprocessen og færdigheder i at håndtere den.

At dømme efter de studerendes kommunikative evner og adfærd ved opstarten på BA-studiet på Handelshøjskolen i Århus (HHÅ) <sup>1</sup>, har jeg, under behørig hensyntagen til få og glædelige undtagelser fra reglen, ingen grund til at formode, at mundtlighed generelt har en mere favorabel status på folkeskole- og gymnasieniveau. Jeg vil vove den påstand, at alt for megen mundtlig kommunikationstræning fortsat tager form af genfortællinger, referater, redegørelser, informationsformidling, emnepræsentation osv., hvilket vil sige ikke interaktive former for mundtlig kommunikation. Disse kombineres med lærerstyrede og tekstbaserede pseudosamtaler, som ofte er det nærmeste, man kommer interaktive kommunikationsformer.

For overhovedet at kunne deltage i en ægte tovejskommunikation på fremmedsproget skal de studerende eksplicit og systematisk undervises i dialogopbygning, samtaleregler, replikskiftereregulering, sproghandlingsrealisation, strategisk problemløsning mv. Og det indebærer i sprogundervisningen en højere grad af fokus på oparbejdelse af den diskursive, pragmatiske og strategiske kompetence, end vi ser nu. På ingen måde på bekostning af oparbejdelse af den formalsproglige kompetence, men som et nødvendigt supplement hertil.

En eksplicit og systematisk undervisning i interaktiv kommunikation med henblik på udvikling af den studerendes interaktive kommunikationsfærdighed indebærer ikke alene nye og til formålet udarbejdede øvelses- og opgavetyper, men også indførelse af mere utraditionelle undervisningsmetoder og arbejdsformer. Her tænkes bl.a. på en drejning væk fra den fortsat meget dominerende lærerstyring til fordel for en højere grad af deltagercentrering, hvis fordele består i et mindre stift diskursmønster, større variation i sproghandlingsrealisationer og mekanismer til replikskiftereregulering samt længere taletid til hver enkelt deltager med et langt større indlæringspotentiale til følge.

Ved opstart på BA-studiet fremgår det, som nævnt, at de studerende stort set ikke er i besiddelse af en evne til deltage i ægte og naturlig interaktion på fremmedsproget. Et mere sikkert vidnesbyrd for denne påstand findes i notater, jeg siden 1992 <sup>2</sup> har taget i takt med opbygningen af kurset 'mundtlig kommunikation' på BA-studiet i spansk. Disse notater er blevet til med det formål at finde ud af på hvilke områder, der særligt intensivt skulle sættes ind i undervisningen samt med henblik på løbende revideringer og forbedringer af undervisningsmaterialerne.

Om end der ikke er tale om en egentlig videnskabelig undersøgelse, viser optegnelserne med al tydelighed, at de studerende, hvad enten de kommer direkte fra gymnasiet eller med en ekstra sproglig ballast fra et ophold i et spansktalende land, i undervisningssituationen kommunikerer mundtligt vha. et rituelt og særegent sprog, som kun kan stamme fra en mindre hensigtsmæssig og meget rodfæstet undervisning i mundtlig kommunikation. Endvidere registreres en skeptisk holdning til eksplicit og systematisk undervisning i mundtlighed, der klart afspejler fagets status som ovenfor beskrevet.

Det drejer sig tydeligvis om fænomener, der ikke kun er karakteristiske kun for spanskundervisningen, for der er generelt fra de studerendes side ingen eksplicite eller implicite tegn på genkendelse over for hverken metode eller indhold i den undervisning i mundtlig kommunikation, der tilbydes de studerende på Spansk Institut. Heraf kan det udledes, at de studerende heller ikke er bekendte hermed fra undervisning i andre sprog på andre niveauer.

<sup>1</sup> Siden: Aarhus Universitet, School of Business and Social Sciences.

<sup>2</sup> Samtlige notater er fra studiets 1. sem.

Af tegn dels på manglende kendskab til en bevidst indfaldsvinkel til undervisning i mundtlig interaktion, dels på undervisningspåført kommunikativ adfærd, er flg. registreret som de mest markante:

- Den måde, de studerende i starten griber de mundtlige gruppeopgaver an på, vidner om en opfattelse af mundtlig kommunikationstræning som en slags underholdning med det ene formål at "snakke" på fremmedsproget. Der er en udtalt manglende tilbøjelighed til at arbejde bevidst og systematisk med interaktiv mundtlighed, på trods af en forudgående bevidstgørelse om vigtigheden heraf.
- Som et led i ovenstående kan det iagttages, at de studerende sjældent følger de skriftlige vejledninger i, hvordan de enkelte øvelser og opgaver skal gribes an, og ej heller holder sig det læringsmæssige formål med dem for øje.
- De studerende arbejder kommunikativt ukritisk og er ikke tilbøjelige til selv at korrigere inadækvat kommunikativ adfærd, på trods af at de har registreret den i forløbet.
- På trods af at de studerende i sprogundervisningen er vant til at træne grammatiske fænomener isoleret, har de svært ved at acceptere nytteværdien i at gøre det samme med kommunikative elementer som en forberedelse til de større frie samtaleopgaver.
- De studerende "taler skriftsprog" og er ikke bevidste om forskellene imellem talt og skrevet diskurs eller årsagerne til denne forskel. Endvidere registreres der i deres sprog stort set ingen former for talesprogsfænomener.
- I samtalen anlægger de studerende ikke en personlig synsvinkel på emnerne, men vælger at genfortælle og resumere, hvad de har læst, set eller andre har sagt. Midt i samtaler er der registreret udsagn som:
  - hvad skal vi nu snakke om?
  - skal vi ikke hellere snakke om emne x...?
  - lad os gå over til emne x
  - teksten handler om ...
  - nu vil jeg fortælle om
- Dialogmønstret forekommer meget stift i forhold til naturlig interaktion. Der tales i klart afgrænsede enheder med små pauser efter hvert dialogbidrag og uden overlappende tale.
- På trods af at øvelserne lægger op til ægte kommunikation, hvor partnersnes svar og kommunikative reaktioner ikke er kendt på forhånd, kaster de studerende sig ikke ud i længere dialogbidrag, men holder sig til den form for korte svar, der kendes fra den lærerstyrede samtale med udgangspunkt i forberedte tekster. Endvidere inkorporeres i svarene så store dele af spørgsmålet som muligt, hvilket de studerende selv begrundes med, at de af deres sprogundervisere har fået at vide, at de skal sige så meget som muligt i undervisningen.
- Der fokuseres mere på sproglig form end på kommunikativ effektivitet med mange uhenigtsmæssige afbrydelser i dialogen til følge.
- Der forekommer stort set ingen forsøg på selvstændig sproglig eller kommunikativ problemløsning. Ligeledes når de studerende sjældent frem til en interaktiv forståelsesafklaring, men giver op over for kommunikative kriser og slår over i dansk eller tilkalder hjælp. Det vil sige, at bl.a. vendinger hvormed man udtrykker forståelsesproblemer, sikrer forståelse og udtrykker forståelse er fraværende i de studerendes intersprog.
- De studerende har ingen fornemmelse af, at de som samtalepartnere selv er medansvarlige for opbygningen af en dialog. Der skabes ikke et egentligt emnefællesskab og det kniber med at tilpasse informationsmængden. Oftest gives der for mange informationer i forhold til Modtagers forhåndsviden. Fx registreres tilfælde på, at indhold af bøger og film refereres på trods af, at de andre samtalepartnere har forhåndskendskab hertil.
- Der vises ikke kommunikativt den store opmærksomhed eller interesse for, hvad dialogpartnerne siger. Dette giver sig udslag i en meget sparsom tilbagekanaliserende feedback.

## 1.1 UDGANGSPUNKTET FOR DENNE PUBLIKATION

Udgangspunktet for denne publikation er principperne bag det omtalte kursus i mundtlig kommunikation, som jeg har udviklet til BA-studiet i spansk på HHÅ. Kurset skal kort beskrives nedenfor.

Kurset kører i studiets tre første semestre og afvikles med to ugentlige undervisningstimer i 12 uger pr. semester. Det afsluttes med en mundtlig gruppeeksamen i samtalefærdighed efter 3. sem.

Kurset er blevet til på basis af forskning i spansk interaktiv talesprogsdiskurs, og undervisningsmaterialet er specielt udarbejdet med henblik på oparbejdelse af den studerendes pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence.

Det overordnede formål med kurset er at lære de studerende at samtale, dvs. indgå i en gensidig kommunikativ proces og samarbejde med en eller flere dialogpartnere om at opbygge en dialog, såvel strukturelt som indholdsmæssigt. Om end det primære formål med kurset er at gøre de studerende til gode samtalepartnere på spansk, er en positiv sideeffekt ved kurset for en del studerende, at de også bliver mere bevidste om deres samtalefærdighed på dansk.

Progressionen i træningen går i princippet fra bevidstgørende øvelser, der søger at påvirke input gennem forståelse, over bundne produktive øvelser til frie produktive opgaver. Da sproglig læring imidlertid ikke foregår som en lineær proces, vil det samlede forløb for den enkelte studerende ofte gennemføres mere cyklisk og dermed i overensstemmelse med den enkeltes behov på et givet tidspunkt i processen.

Der arbejdes ud fra flg. emneområder:

|                |                                   |
|----------------|-----------------------------------|
| <b>Blok 1</b>  | <b>Personlig identifikation</b>   |
| <b>Blok 2</b>  | <b>Fritid og interesser</b>       |
| <b>Blok 3</b>  | <b>Daglig rutine</b>              |
| <b>Blok 4</b>  | <b>Ernæring og sundhed</b>        |
| <b>Blok 5</b>  | <b>Boligen og dens omgivelser</b> |
| <b>Blok 6</b>  | <b>Menneskets ydre og indre</b>   |
| <b>Blok 7</b>  | <b>Dyr og miljø</b>               |
| <b>Blok 8</b>  | <b>Uddannelse og studier</b>      |
| <b>Blok 9</b>  | <b>Arbejdsmarkedet</b>            |
| <b>Blok 10</b> | <b>De unge</b>                    |
| <b>Blok 11</b> | <b>Parforhold og kønsroller</b>   |
| <b>Blok 12</b> | <b>Danmark og danskerne</b>       |
| <b>Blok 13</b> | <b>Livet og døden</b>             |

Til hvert emneområde hører en eller flere tekster, som læses i relation til de pågældende undervisningsblokke. Formålet med denne tekstlæsning er at hente idémæssig inspiration til samtaleemner samt at få udviklet den leksikalske kompetence. Som en vigtig bestanddel af undervisningen indgår opbygning og træning af ordforrådet via gloseværktøjet *gtPlus*<sup>3</sup>.

Sideløbende hermed læses såkaldte brugstekster (Ambjørn 1992). Herved forstås drejebøger og dramatekster produceret med henblik på henholdsvis filmatisering og teateropførelse. Den altdominerende udtryksform er den direkte tale, som er nært beslægtet med det talte hverdagsprog og endvidere indeholder mange af talesprogets fænomener. Anvendelse af tekster, der udelukkende rummer karakteristika fra den skrevne diskurs, er uheldig i undervisning af talt diskurs, idet de bidrager til at forstærke de studerendes i forvejen udtalte tilbøjelighed til "tale skriftsprog".

<sup>3</sup> Se Ambjørn (2001b). Gloseværktøjet er siden udgået.

Pga. af det lave timetal, og med henblik på at højne automatiseringsprocessen, følger de studerende selvstændigt i grupper et specielt tilrettelagt træningsprogram 2 timer ugl. sideløbende med konfrontationstimerne. Dette er for alle en helt klar forudsætning for at kunne bestå eksamen allerede efter 3. sem.

Som et led i de studerendes selvstændige træning og samarbejde med underviseren om at udvikle deres samtalefærdighed, anvendes elektroniske logbøger forstået som procesorienterede læringsjournaler. Logbøgerne indeholder forskellige journalafsnit, som løbende ajourføres af de studerende selv såvel i løbet af semestrene som i de skemafri perioder. På denne måde gives de studerende løbende indsigt i og overblik over deres egen læringsproces, som derved også bliver mere selvstændig. Endvidere gør logbogen de studerende mere bevidste og reflekterende om egen læring, så de sættes i stand til at tage et ægte medansvar herfor.

Med jævne mellemrum beder jeg om at få forevist dele af logbøgerne, som danner udgangspunkt for studiemæssige råd og vejledninger fra min side samt individuel konsultation.

Foreliggende publikation er udarbejdet på en sådan måde, at alle sproglærere vil kunne hente inspiration til udvikling af selvstændige kurser i interaktiv talt diskurs eller til fornyelse i fag, hvori træning i denne side af mundtligheden indgår.

Jeg opstiller hverken komplette øvelsestypologier eller bringer forslag til hele, sammenhængende undervisningsforløb. Årsagen hertil er, at jeg har fundet det mere relevant at beskrive og diskutere de læringsmæssige principper bag en bevidst og systematisk undervisning i interaktiv talt diskurs og dermed give interesserede kolleger det fornødne grundlag for selv at udvælge og sammensætte egnede øvelser og opgaver fra eksisterende typologier eller for at udarbejde egne undervisningsmaterialer til specifikke formål.

## 2. MUNDTLIGHED

### 2.1 TALESPROG VS. SKRIFTSPROG

Der skelnes imellem to produktive sprogprocesser: at tale og at skrive. Om end begge processer er produktive, er hverken forløb eller udtryksmåde identiske pga. de forskelle, der er i de kommunikative situationer, hvor hhv. det mundtlige og det skriftlige medium anvendes. Den mundtlige kommunikation er karakteriseret ved en direkte kontakt imellem parterne, medens kontakten imellem Afsender og Modtager er indirekte i den skriftlige kommunikation. Dette betyder på sin side, at den Afsender, der producerer tale, under tidspres skal planlægge udsagnets form og indhold samtidig med taleprocessen, medens den Afsender, der producerer skrift, har bedre tid til planlægningen. De væsentligste karakteristika, disse forskellige kommunikative situationer afstedkommer for hhv. tale og skrift, skal beskrives nedenfor.

#### Talesprog

1. mindre præcision i formulering
2. mindre kontrolleret
3. mindre grad af sproglig korrekthed
4. mere enkel syntaktisk opbygning
5. kortere udsagn
6. mindre grad af leksikalsk densitet
7. springende, cirkulær struktur
8. tilstedeværelse af talesprogsfænomener
9. større variation i sproghandlinger
10. anvendelse af kommunikationsstrategier

#### Skriftsprog

1. større præcision i formulering
2. mere kontrolleret
3. større grad af sproglig korrekthed
4. mere kompliceret syntaktisk opbygning
5. længere udsagn
6. højere grad af leksikalsk densitet
7. stram, lineær struktur
8. fravær af talesprogsfænomener
9. mindre variation i sproghandlinger
10. ingen anvendelse af kommunikationsstrategier

På baggrund af ovenstående forskelle er det derfor vigtigt i undervisningen klart at skelne imellem det mundtlige og det skriftlige medium. Der er tale om to forskellige udtryksformer, der gennemløber forskellige produktionsprocesser i forskellige kommunikative situationer.

En talt diskurs, der forsøger at efterligne den skrevne, lyder unaturlig, som oplæsning fra et manuskript, medens en skreven diskurs, der indeholder talesprogsfænomener, må betegnes som inadækvat for dette medium.

Talesprogsfænomener, fx:

1. ufuldendt ytring
2. dvælen på udtale af ord/stavelse
3. gentagelse af ord/stavelse
4. selvkorrektion
5. udfyldt pause
6. gambit

### 2.2 INTERAKTION VS. IKKE INTERAKTION

Ved begrebet *interaktion* forstås her en interpersonel, reciprok kommunikationsproces, der opbygges af to eller flere deltagere i et fælles nu og organiseres som en udveksling af kohærente verbale og non verbale bidrag. Disse bidrag koordineres i et samspil imellem deltagerne på en sådan måde, at taleretten, og dermed rollerne som Afsender og Modtager, går på skift. Om end Afsender og Modtager ikke nødvendigvis bidrager kommunikativt i samme omfang, medvirker de begge aktivt i processen og er begge medansvarlige for dens realisering.

Over for denne kollektive proces står den ikke interaktive envejskommunikation. Den er karakteriseret ved at være ensidig og monologisk, i og med at den består af en overførsel af information fra Afsender til Modtager, med Afsender som eneansvarlig for kommunikationens form og indhold. Modtager har således intet medansvar for kommunikationens tilblivelse og bi-



drager ikke aktivt med spontane reaktioner, der kan få indflydelse på processens forløb. Af samme årsag er strukturen i en monolog mere stram og forudsigelig end i en dialog, og der forekommer selvsagt ikke replikskiftemekanismer. I det hele taget har ikke interaktiv, talt diskurs mange træk fælles med skrevet diskurs. (Riley 1985, Hellsprong 1988, Alrø/Kristiansen 1988, Sørensen 1988, Henriksen 1999).

### interaktiv kommunikation, fx:

- uformel samtale
- diskussioner
- interviews
- forhandlinger

### ikke interaktiv kommunikation, fx:

- taler
- foredrag
- forelæsninger
- diskussionsoplæg

## **2.2.1 SAMTALEN**

En af de mest almindelige interaktive kommunikationsformer er samtalen. Den rummer en del træk, der også er grundlæggende for andre interaktionsformer, som dermed kan siges at være variationer over samtalen.

En samtale defineres her som en overvejende symmetrisk interaktionsform, hvori deltager to eller flere partnere med principielt lige rettigheder, forpligtelser og medansvar, hvad angår emnevalg og fordeling af taleretten. Samtalen har to grundlæggende formål: at udveksle informationer samt skabe og opretholde sociale relationer.

Sørensen (1988) betragter samtalen som en cirkulær proces, hvor information cirkulerer fra Afsender til Modtager og omvendt under hele forløbet: medens Afsender har ordet, udsender denne et budskab, som fremkalder en kommunikativ reaktion fra Modtager tilbage til Afsender, som i sit efterfølgende samtalebidrag reagerer herpå, hvorefter bolden igen spilles tilbage til Modtager osv.

En samtale bygges op omkring et eller flere emner<sup>4</sup>, som de deltagende parter implicit "forhandler" sig frem til på både det diskursstrukturelle og indholdsmæssige niveau<sup>5</sup>. Forhandlingen foregår på den måde, at en samtalepartner introducerer et emne, hvis videreudvikling afhænger af den anden parts interesse og velvillighed. Hvis det pågældende emne accepteres, kommer dette samtykke til udtryk ved, at samtalepartnern kommunikativt agerer på en måde, der er adækvat i forhold til udspillet.

Oftest er hverken emnerne, deres rækkefølge eller omfang planlagt på forhånd. Det relativt frie emnevalg afstedkommer en høj grad af improvisation, fordi parterne må reagere spontant. Denne forudsigelige udveksling af informationer, deres form og indhold gør en samtale unik og ikke mulig at genskabe i sin oprindelige form.

Enhver samtale er kendetegnet ved, at fordelingen af taleretten<sup>6</sup> administreres af parterne selv, der skiftes til at have ordet og dermed rollen som Afsender og Modtager<sup>7</sup>. Fordelingen af taleretten forløber som regel problemfrit, fordi parterne som hovedregel hverken taler i munden på hinanden i længere tid ad gangen<sup>8</sup> eller accepterer længere, ufrivillige pauser i samtalen. Opstår et af disse problemer imidlertid, vil samtaleparterne oftest forstå at udvise den fornødne fleksibilitet ved hhv. at en partner holder op med at tale eller forsøger at få samtalen i gang igen.

<sup>4</sup> Et samtaleemne opfattes som en sammenhængende struktur af ytringer, hvori man behandler det samme tema (Johansen, 1994).

<sup>5</sup> Kun relativt sjældent fremsættes et emneforslag eksplicit med en metalingvistisk ytring (fx: *Skal vi ikke hellere tale om ...?*)

<sup>6</sup> *Fordeling af taleretten* bruges her synonymt med *regulering af replikskiftet*.

<sup>7</sup> I mere formelle og institutionaliserede interaktioner administreres taleretten ofte af kun én deltager, fx en ordstyrer, en underviser osv.

<sup>8</sup> Graden af overlappende tale er kulturelt bestemt. Fx accepterer spaniere overlappende tale i et længere interval end danskere, og denne talen i munden på hinanden skal opfattes på en positiv måde som udtryk for interpersonel nærhed og ikke som et regelbrud.

Samtalen som social aktivitet er baseret på et samarbejde de deltagende parter imellem om at kommunikere på en meningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion. Udgangspunktet for denne kooperative adfærd er normalt, at samtalen skal være udbytterig og forløbe til alles tilfredsstillelse. En god samtalepartner synes ubevidst at følge et sæt interaktionelle samarbejdsregler, som på et overordnet og generelt plan beskrives i afsnit 5.6.

## 2.3 UNDERVISNING I MUNDTLIGHED

Når vi inden for fremmedsprogsundervisningen beskæftiger os med mundtlige aspekter af sproget, anvender vi begreber som fx *mundtlig kommunikation*, *mundtlig sprogproduktion*, *mundtlig sprogfærdighed*, *mundtlig udtryksfærdighed*. Mindre forvirrende bliver denne begrebsmængde ikke af, at definitionerne ofte divergerer fra den ene fagbeskrivelse til den anden.

For at det overhovedet giver mening at beskæftige sig med *mundtlighed* i sprogundervisningen, finder jeg det relevant at opstille en klar definition af begrebet:

Med henblik på beherskelse af ikke interaktiv talt diskurs fordres primært færdigheder fra den *formalsproglige kompetence*:

- udtale
- morfologi
- syntaks
- ordforråd
- indhold
- kohærens
- stilistik

Med henblik på beherskelse af interaktiv talt diskurs fordres endvidere færdigheder fra den *diskursive, pragmatiske og strategiske kompetence*:

- dialogopbygning
- dialogiske regelsæt
- replikskifterregulering
- sproghandlinger
- gambitter
- kommunikationsstrategier

Man kunne herefter definere mundtlighed som bestående af *talefærdighed* og *samtalefærdighed*. At være i besiddelse af en god talefærdighed er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig, forudsætning for at kunne kommunikere med andre mennesker. Medens det at **tale** fremstår som en ensidig kommunikativ proces, rummer det at **samtale**, som ordets sammensætning indikerer, en gensidig proces. Dette indebærer, at man skal kunne indgå i et samarbejde og samspil med en eller flere partnere om at opbygge en dialog, såvel strukturelt som indholdsmæssigt.

For at være i besiddelse af en såkaldt mundtlig sprogfærdighed skal man altså både kunne tale og samtale. Det vil sige, at samtalefærdigheden ligesom udgør et "ekstra lag" oven på talefærdigheden, som i et vist omfang forudsættes tilegnet før samtalefærdigheden kan påkobles.

Mundtlige oplæg af den type, de studerende, med udgangspunkt i et skrevet manuskript, holder for underviseren og hinanden på klassen, er, på baggrund af ovenstående, en øveform inden for mundtlig kommunikation, hvis hensigtsmæssighed man må stille spørgsmålstejn ved. Den repræsenterer en sammenblanding mellem det skrevne og det talte medium, som de studerende ofte ikke er bevidste om, og som jeg har erfaret, kan have direkte skadelige konsekvenser for deres forståelse af og evne til på fremmedsproget at producere et naturligt og adækvat interaktivt sprog. Det er ikke usædvanligt, at de studerende decideret opfatter det interaktive talesprog som en defekt version af skriftsproget. Dertil kommer, som Lund (1999:29) så rigtigt anfører, at de mundtlige oplæg sluger for megen tid, uden at ret mange får ret meget ud af det. De studerende, der taler, får muligvis øvet sig i et vist omfang, men læser ofte op af et manuskript, der sommetider kan ligge langt fra, hvad de i øvrigt behersker på fremmedsproget.

### 3. DEN DELTAGERCENTREREDE ARBEJDSFORM <sup>9</sup>

#### 3.1 FRONTAL KLASSEUNDERVISNING VS. GRUPPEARBEJDE

Fortsat foregår for stor en del af den mundtlige interaktion i klasseværelset i form af lærerstyret frontalundervisning, der ofte er karakteriseret ved produkt- og formfikserede smådialoger underviser og studerende imellem. Mange undersøgelser viser, at denne kommunikationsform på flere områder afviger fundamentalt fra naturlig og autentisk interaktion, foruden at dens læringsmæssige potentiale er begrænset.

Alternativet til den lærerstyrede frontalundervisning er det deltagercentrerede gruppearbejde. I det følgende skal de argumenter, der taler for denne arbejdsform, fremføres.

Den lærerstyrede interaktionsform er ikke velegnet til fremme af den diskursive kompetence (afsnit 5). Den frontale klasseundervisnings diskursmønster er karakteriseret ved et diskursmønster, hvor fordelingen af taleretten typisk styres af underviseren, som har det privilegium at bestemme, hvem den næste taler skal være, samt hvad samtalen skal dreje sig om. Det vil sige, at det er underviseren, der har patent på at tage initiativer i samtalen, medens de studerende stort set kun praktiserer responderende træk. De lærer heller ikke at påbegynde, udvikle og afslutte en samtale. Den stive struktur fra dette såkaldte "pædagogiske replikskifte" er totalt forskelligt fra normale replikskifteforløb i samtaler uden for klasseværelset, hvor man normalt selv har indflydelse på, hvornår man ønsker at tale, og hvad man ønsker at tale om. Og denne indflydelse kan overføres til den deltagercentrerede arbejdsform, hvor de studerende på skift selv kan tage ordet, skifte emne, overdrage taleretten til sin partner samt inddrage personlige synsvinkler i samtalen. Dette vil på sin side bidrage positivt til, at de studerende bibringes en forståelse af, at alle deltagere i en samtale er lige ansvarlige for dens opbygning og igangholdelse.

I den lærerstyrede dialog levnes de studerende heller ikke de store muligheder for at få oparbejdet den pragmatiske kompetence (afsnit 6), fordi anvendelsen af sproghandlingstyper ikke er tilstrækkeligt varieret. De studerende anvender som svar på underviserens spørgsmål næsten udelukkende repræsentative sproghandlingstyper, dvs. informationer og meningstilkendegivelser, hvoraf der af sidstnævnte endda kun forekommer få. Ekspressive og direkte sproghandlingstyper kan i den deltagercentrerede arbejdsform sikres en højere repræsentation, om end man skal være opmærksom på, at de kommunikative opgavetyper decideret skal lægge op til inkorporering af disse sproghandlingstyper.

Generelt levnes de studerende for lidt tid til at formulere deres svar på underviserens spørgsmål, hvorved deres muligheder for at udvikle den strategiske kompetence (afsnit 7) reduceres. Undersøgelser viser, at hvis den studerende pauserer mere end et sekund, før h/n begynder at besvare et spørgsmål, skrider underviseren ind. Underviseren gentager spørgsmålet, omformulerer det, svarer selv på det eller giver spørgsmålet videre til en anden studerende (Trosborg 1985).

Den såkaldte interaktive betydningsafklaring <sup>10</sup> har sit udspring i de interaktionsteorier, der be- kender sig til et socialt forankret sprogsyn. Her opfattes interaktionen som den kontekst, hvori sprogtilegnelsen finder sted og forårsages af de sociale situationer og kommunikative behov, der opstår i relation hertil.

Long's Interaktionshypotese (1983) ligger i forlængelse af Krashen's Inputhypotese (1981), der satser på sprogindlæringen evne til selv at uddrage det sproglige system af input. Long fjører hertil den betingelse, at indlæringen ikke alene skal høre og læse forståelige input, men selv skal deltage i interaktiv betydningsafklaring. Hermed menes, at der i interaktionen indgår opklarende spørgsmål, forståelsescheck, bekræftelsescheck, gentagelser, omskrivninger osv. afstedkommet af de forståelsesmæssige problemer, der opstår i kommunikationsprocessen.

<sup>9</sup> Dette afsnit er baseret på og Ambjørn/Trosborg (1999).

<sup>10</sup> Oversat fra engelsk: *negotiation of meaning*.

Interaktiv betydningsafklaring er et vigtigt element i samtalefærdigheden, da mangel på samme kan føre den igangværende interaktion ud på et sidespor eller i værste fald forårsage, at den helt går i stå. Den er således et hjælpemiddel, der kan bidrage til at optimere kommunikationsprocessen. Undersøgelser på området viser, at der foregår en del mere interaktiv betydningsafklaring under afvikling af kommunikative gruppeopgaver end i den lærerstyrede kommunikationsform, når blot de studerende får kommunikative opgaver, der udfordrer dem til det (Trosborg 1995: 471). Min egen erfaring er dog, at det ikke er tilstrækkeligt med opgaver, der lægger op til interaktiv betydningsafklaring. De studerende skal også bevidstgøres om fænomenet og specifikt trænes i anvendelsen heraf gennem bundne opgavetyper med fokus på udviklingen af den eksplicitte procedurale viden.

Mindre indlysende forekommer imidlertid den interaktive betydningsafklarings værdi for selve læringsprocessen, hvilket bekræftes af en betragteligt antal undersøgelser (se fx Alcón 1994, Pica 1994) af Interaktionshypotesen, der i lighed med Krashen's Inputhypotese afviser betydningen af opmærksomhed på sproglig form. I og med at det pågældende sproglige problem klares udelukkende via fokus på indholdsforståelse, bliver den sproglige korrekthed ikke højnet, og den intersproglige udvikling kan i værste fald helt gå i stå. Under den interaktive betydningsafklaring, hvor det pga. hjernens begrænsede bearbejdningskapacitet ikke er muligt på samme tid at rette opmærksomheden mod sproglig form, forsvinder det oprindelige problem så at sige, og sprogindlæreren levnes ingen mulighed for at bearbejde det med henblik på en restrukturering, nuancering og kompleksificering af intersproget.

Hvad angår de studerendes deltagelse i den lærerstyrede interaktion, er den underkastet ikke blot kvalitative, men også kvantitative begrænsninger. Mulighederne for sprogtilegnelse er overvejende receptiv hypotesedannelse og receptiv hypoteseafprøvning, medens der er meget begrænsede muligheder for produktiv hypotesetestning og automatisering af produktive færdigheder. Det er ikke usædvanligt, at underviseren lægger beslag på 80 % af taletiden, således at der kun er 20 % tilbage til de studerende til deling. Hvis denne taletid deles ligeligt med fx 20 studerende, vil det betyde, at hver studerende kun taler i ½ minut pr. lektion á 50 minutter. Med 5 timer om ugen i 40 uger beløber det sig ikke til mere end 1 time og 40 minutter pr. studerende pr. år (Trosborg 1995).

I den frontale klasseundervisning taler underviseren og kun én studerende ad gangen. Den deltagercentrerede arbejdsform tillader aktiv deltagelse af adskillige studerende på samme tid. Det er her værd at notere sig, at selv de studerende, der taler mindst i gruppesamtalerne, generelt opnår mere taletid end selv de studerende, der dominerer klasseværelsesamtalerne. Det skal dog bemærkes, at gruppestørrelser på 2-3 deltagere fungerer mere optimalt end gruppe med fire deltagere eller derover, hvor erfaringen viser, at lærerrollen som oftest overtages af en eller flere studerende.

Ikke så få studerende, og især de introverte og sprogligt usikre, udsættes for en høj stressfaktor, når de skal sige noget på fremmedsproget i hele klassens påhør. Presset øges i og med at de studerende ved, at der er tale om en form for overhøring, og at der forventes et hurtigt og såvel sprogligt som indholdsmæssigt korrekt svar.

Denne stressfaktor kan mindskes betydeligt, når de studerende samtaler i mindre grupper med en mere intim atmosfære og opbakning fra de andre gruppedeltagere. Det positive affektive klima reducerer angsten for at begå fejl, og gruppedeltagerne tør kaste sig ud i den mere personlige og kreative samtale, hvorigennem deres kommunikative færdigheder kan styrkes.

Der fremsættes nu og da betænkeligheder ved korrekthedsniveauet i de deltagercentrerede gruppesamtaler ud fra en formodning om, at de studerende sløjer af på korrekthed, når deres performans ikke bliver overvåget af underviseren, samt at de studerende ikke er i besiddelse af tilstrækkelig sproglig viden til at kunne evaluere deres performans.

Hvad angår det første aspekt, er der ifølge undersøgelser refereret hos Trosborg (1995: 476-478) ikke registreret tegn på, at de studerende er mindre omhyggelige med deres sprog, når de kommunikerer med hinanden, end når de kommunikerer med indfødte sprogbrugere eller med underviseren. Desuden må man som underviser acceptere, at fejl nu engang er uundgåelige, og at de rent faktisk skal betragtes som et helt naturligt led i den intersproglige udvikling. Desværre ses det alt for tit i forbindelse med den lærerstyrede dialog, at manglende tolerance fra underviserens side over for fejl kan få studerende med et højt korrekthedskrav til sig selv til at svare med helt korte udsagn og undgå at tage sproglige chancer.

Som det fremføres hos Lund (1999), skal man endvidere huske på, at én sproglig aktivitet ikke kan tilgodese såvel den sproglige korrekthed som den sproglige fluency, og at man derfor må sørge for at veksle imellem aktiviteter, der udvikler hhv. det ene og det andet. Og hertil vil jeg føje, at mange fejltypen kan foregribes, hvis man lader de studerende arbejde intenst og konstruktivt med forståelsesorienterede og bundne produktive aktiviteter som optakt til afvikling af de frie kommunikative opgaver.

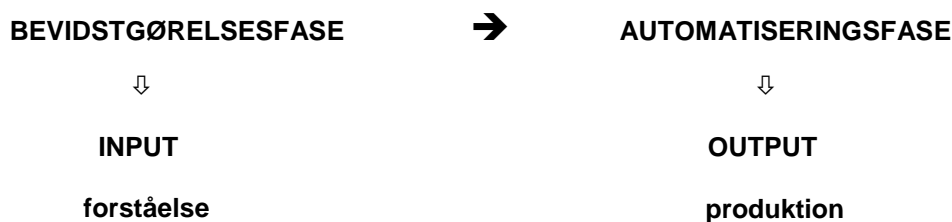
Hvad angår evnen til selvevaluering, kan de studerende trænes i at vurdere deres egen præstation ud fra til formålet opstillede evalueringskriterier, således at der kan ske en efterbearbejdning af de kommunikative aktiviteter. Efterhånden som de forskellige evalueringsrutiner er blevet indarbejdet, kan man i samtalegrupperne registrere en stadig stigende evne til at arbejde kritisk og til selvstændigt at påpege de såvel stærke som svage punkter i samtalefærdigheden.

## 4. EN PROCESORIENTERET MODEL

Begrebet *procesorienteret model* anvendes her som en samlet benævnelse for en fokuseret inputorienteret <sup>11</sup> indfaldsvinkel kombineret med en outputorienteret indfaldsvinkel til sproglig læring (Ellis 1993, 1999). Baggrunden for modellen og en detaljeret beskrivelse heraf kan ses i Ambjørn (2001a). Hovedpunkterne skal dog ridses op nedenfor.

Den fokuserede inputorienterede tilgang adskiller sig fra den ikke fokuserede inputorienterede ved, at den rummer strukturerede input med eksplicit fokus på specifikke sproglige fænomener. Dens forankring i psykologiske undersøgelser gør, at den, i modsætning til den produktorienterede tilgang, tager den menneskelige hjernes begrænsede bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet i betragtning og fokuserer på aktiviteter, der kan hjælpe indlærere til at effektivisere inputbearbejdningen. Det essentielle er, at selve processen i sprogindlæringen tages i betragtning, og at mulighederne for at tilrettelægge differentierede forløb er optimale.

Bevidstgørelsen rettes mod oparbejdelse af en eksplicit deklarativ viden og omfatter undervisning i sproglige regler suppleret med forståelsesorienteret træning i relation hertil. Som en integreret del af modellen og som led i automatiseringsfasen udføres produktorienteret træning med det formål at oparbejde en eksplicit procedural viden (via bundne øvelser) og en implicit procedural viden (via frie kommunikative opgaver).



Modellen skal forstås ud fra *variabilitetshypotesen*, som bl.a. Ellis bekender sig til (Bialystok 1982, 1988; Ellis 1990, 1993). Ifølge denne hypotese tænkes sprogindlæreren at have forskellige former for viden, der varierer med hensyn til graden af bevidsthed (bevidst/analyseret - ubevidst/ikke analyseret) og graden af tilgængelighed (kontrolleret/fokuseret - automatiseret/spontan). Det vil sige, at en indlærers sproglige viden undergår forandringer som følge af bevidstgørelse og/eller automatisering. Bevidstgørelse og automatisering er derfor vigtige elementer i en indlærers udvikling: bevidstgørelse fører til en eksplicit deklarativ viden, og automatisering (via træning) kan føre til såvel eksplicit som implicit procedural viden.

Fordelen ved hypotesen er, at den tager højde for, at man kan være bevidst om én sproglig regel uden at være i stand til at bruge den spontant og automatisk, medens man kan være i stand til at anvende en anden sproglig regel spontant og automatisk uden at være bevidst om den (Trosborg 1995).

Hypotesen indebærer, at man som sprogunderviser og udvikler af materiale skal være opmærksom på, at forskellige sproglige aktiviteter og opgaver hhv. kræver og udvikler forskellige videnstyper, der varierer med hensyn til grad af bevidsthed og tilgængelighed. Og den indebærer ikke mindst, at man skal være yderst opmærksom på undervisningsdifferentiering i tilrettelæggelsen af et forløb.

<sup>11</sup> Termerne *inputorienteret* og *forståelsesorienteret* anvendes indistinktivt. Det samme gør sig gældende med *outputorienteret* og *produktorienteret*.

På baggrund af principperne i den procesorienterede model, anvendes de forståelsesorienterede øveformer som grundlag for de bundne og frie produktive øvelser. En forståelsesorienteret øvelse har til formål at fremme indlærernes forståelse og adskiller sig fra en produktiv øvelse derved, at den ikke lægger op til nogen form for produktion på fremmedsproget. Med andre ord: indlærerne skal først have forstået et sprogligt fænomen, før de sættes til at producere det samme. Ved på denne måde at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, formodes denne i sidste instans at blive bedre. Fokus på output og produktion umiddelbart efter bevidstgørelsesfasen kan være ensbetydende med at stille større krav til indlærerne, end de kan klare, hvis de på produktionstidspunktet ikke har opnået tilstrækkelig forståelse af et sprogligt fænomen.

Inden for den procesorienterede indfaldsvinkel har fokus været på grammatikundervisningen, fordi det er den, forskningen inden for andetsprogstilegnelse har koncentreret sig om. Som noget nyt skal det imidlertid her postuleres, at principperne i den forståelsesorienterede indfaldsvinkel med stor fordel også kan anvendes inden for undervisning i mundtlighed. Modellen er allerede med gode erfaringer indført på Spansk Institut, HHÅ., og det er disse erfaringer, der danner udgangspunkt for følgende beskrivelse.

Specifikt med henblik på anvendelse af den procesorienterede indfaldsvinkel inden for disciplinen mundtlig kommunikation er udviklet en øvelsestypologi, der tager sigte på at fremme sprogindlærernes forståelse af kommunikative fænomener. De handlinger, der lægges op til i denne typologi, er grundlæggende identiske med dem, der anvendes til den grammatiske træning:

- besvare teoretiske spørgsmål
- identificere kommunikative fænomener
- etablere sammenhænge imellem sproglig form og betydning/funktion
- systematisere kommunikative fænomener
- udlede kommunikative regler
- med egne ord beskrive kommunikative fænomener
- kontrastivt forklare kommunikative fænomener
- diskutere og løse problemstillinger inden for mundtlig kommunikation

Som allerede berørt, er der ikke nogen tradition for eksplicit og systematisk undervisning i mundtlig interaktion. Sandsynligvis af samme årsag opleves i starten hos de studerende såvel forundring som skepsis over for at arbejde forståelsesmæssigt med det talte sprog. Derfor er det af største vigtighed, at man, som et helt naturligt led i undervisningen, bevidstgør de studerende om disse øveformers indlæringsmæssige potentiale ved at forklare dem de grundlæggende forskelle imellem produkt- og procesorienteret undervisning.

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

Endvidere har de forståelsesorienterede øvelser vist sig at være af stor repetitionsmæssig værdi i intensive træningsforløb i perioden op til mundtlig eksamen. Hvis en samtalegruppe fx gentagne gange har problemer med emneskiftfunktionen, gives en række forståelsesorienterede øvelser herover med henblik på at fremme forståelsen af denne samtalemekanisme. Denne aktivitet, gerne efterfulgt af bundne produktive øvelser, giver sig klart udslag i gruppens efterfølgende færdighed i anvendelsen af den pågældende kommunikative mekanisme.

## 4.1 INTRODUKTION TIL EN ØVELSESTYPOLOGI

De øvelsestypologier, der opstilles i forbindelse med oparbejdelse af den diskursive, pragmatiske og strategiske kompetence, skal kun i princippet opfattes progressivt, idet det reelle forløb altid vil udføres cyklisk i overensstemmelse med den enkeltes behov.

### Forståelsesorienterede øvelser

- Øvelser fra denne kategori, der udgør en del af bevidstgørelsesfasen, tager sigte på oparbejdelse af den eksplicite deklarative viden. Denne viden anvender indlærerne ifølge Schmidt (1993) og Ellis (1990; 1997) til at bemærke dels sproglige fænomener i input, dels eventuelle forskelle imellem hvad de observerer i input og deres eget output. De forståelsesorienterede øvelser anvendes som første led i forberedelsen til de frie produktive opgaver. De tillader, som nævnt, ingen form for sproglig produktion, men er udelukkende rettet mod forståelse.



### Bundne produktive øvelser

- Øvelser fra denne kategori, der tager sigte på oparbejdelse af den eksplicite procedurale viden, anvendes med fordel som første led i automatiseringsfasen og som andet led i forberedelsen til de frie produktive opgaver. Den produktive træning fokuserer specifikt på et eller flere afgrænsede kommunikative fænomener, hvorved der tages højde for, at indlærere har en begrænset bearbejdningskapacitet. Inden for denne øvelseskategori forekommer såvel helt bundne øvelser (dog ikke mekaniske drills med et behavioristisk islæt), som kan kontrolleres, samt øvelser, der tillader en vis grad af individuel variation med manglende kontrolmulighed til følge.



### Frie produktive opgaver

- Opgaver fra denne kategori, der tager sigte på oparbejdelse af den implicite procedurale viden, anvendes som det næste led i automatiseringsfasen. De lægger op til selvstændig og kreativ sprogproduktion, hvor opmærksomheden rettes mod kommunikative intentioner og helheden i et samtaleforløb. Det er i denne fase, den højeste grad af regelautomatisering finder sted. Her integreres de forudgående isolerede delelementer i mere komplekse interaktioner, hvor de studerende får lejlighed til at mobilisere al deres fremmedsproglige viden og kunnen.

I andre publikationer på området ser man ofte et forsøg på inden for de produktive øveformer at skelne imellem reproduktion, støttet produktion, kontrolleret produktion og fri produktion. Imidlertid synes grænserne imellem de enkelte typer for flydende til, at man entydigt kan skelne imellem dem, og det er begrundelsen for, at jeg her har valgt kun at skelne imellem to kategorier af produktive øvelser og opgaver.

Der kan ikke opstilles faste regler for forholdet imellem de tre øvelseskategorier. Men i henhold til idégrundlaget i den procesorienterede metode, anbefaler jeg, uanset undervisningsniveauet, en konsekvent anvendelse af ovennævnte progression, indtil et givent kommunikativt fænomen er tilstrækkeligt automatiseret. Endvidere kan såvel de forståelsesorienterede som de bundne produktive øveformer på et hvilket som helst tidspunkt i et forløb inddrages som en remedial foranstaltning i tilfælde, hvor de studerende har besvær med at producere visse elementer i den frie kommunikation.



I de tre følgende kompetenceafsnit (5, 6 og 7) bringes i skabelonform eksempler på udvalgte, grundlæggende øvetyper inden for de forståelsesorienterede og bundne produktive øveformer med henblik på oparbejdelse af hhv. den pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence. I nogle tilfælde er det muligt at opstille øvelser, der i deres form er identiske for de tre kompetencer, i andre er der forskelle begrundet i kompetencernes individuelle karakteristiske og indlæringsmæssige formål.

I afsnit 8, og fortsat i skabelonform, følger en beskrivelse af tre grundlæggende opgavetyper, som forener elementer fra de tre kompetencer og derfor har et kommunikativt bredere formål end de forståelsesorienterede og bundne produktive øvelser<sup>12</sup>. Begrundelsen for udvælgelsen af netop de tre typer er deres anvendelighed specielt til oparbejdelse af samtalefærdigheden.

Ud fra de opstillede principper i såvel øvelses- som opgaveskabelonerne, som alle indholdsmæssigt rummer mange variationsmuligheder, er det op til den enkelte underviser at hente inspiration til selv at udarbejde konkrete øvelser og opgaver samt specifikt at tilpasse disse et givet sprogligt undervisningsformål.

---

<sup>12</sup> Termen *øvelse* anvendes i forbindelse med forståelse og bunden produktion i de forberedende faser, medens *opgave* anvendes i forbindelse med fri produktion, hvor de forudgående isolerede delementer integreres i større sammenhængende forløb.

## 5. DISKURSIV KOMPETENCE

Den diskursive kompetence definerer jeg her som følger:

*En deklarativ og procedural viden om dialogopbygning, replikskiftemekanismer, gambitter, emneskiftmekanismer, tilbagekanaliserende feedback og dialogiske regler som led i kohærent interaktion.*

### 5.1 DIALOGENS DISKURSSTRUKTURELLE NIVEAU

I det følgende skal det centrale begrebsapparat inden for dialogens diskursstrukturelle niveau forklares <sup>13</sup>.

#### 5.1.1 DIALOG

En *dialog* <sup>14</sup> er en interaktiv og interpersonel kommunikationsproces. Som hovedregel opbygges den som en løbende udveksling af såvel verbale som nonverbale dialogbidrag, der internt reguleres af to eller flere partnere, som på skift påtager sig interaktionsrollerne Afsender og Modtager.

Dialogen betragtes diskursstrukturelt som den største analyseenhed og afgrænses ud fra situations- og/eller personsift.

#### 5.1.2 FASE

En dialog kan bestå af tre *faser*:

- indledningsfasen
- kernefasen
- afslutningsfasen

Indledningsfasen er af rituel og fatisk karakter. Den bygges op af *trin*, der typisk indeholder udveksling af: hilsefraser, velkomstfraser, præsentationsfraser, undskyldninger (for at komme for sent/for tidligt/for rodet i huset o. lign.), komplimenter, neutrale bemærkninger om vejr og almenbefindende, bemærkninger omkring omgivelserne, indledende personlige informationer og anden dialogintroducerende adfærd, fx i form af small talk.

Specielt small talk har den funktion, at den fungerer som isbryder og giver parterne den første basis for at vurdere, om der er basis for at videreudvikle dialogen. Endvidere kan den form for dialog modvirke potentielt truende situationer samt stadfæste tidligere indledte sociale relationer.

Det skal dog påpeges, at en del af de benævnte handlinger uden egentlig indholdsmæssig substans ikke alene optræder i en dialogs indledningsfase, men også kan dukke op i kernefasen, typisk som et kommunikativt overgangselement fra et dialogemne til et andet.

I kernefasen er dialogens idé- og indholdsmæssige tyngdepunkt(er) centreret. Det er derfor i denne fase, at den største variation i sproghandlingstyper fra de overordnede kategorier repræsentativer, ekspressiver, direktiver og kommissiver ligger <sup>15</sup>. Nogle dialoger, hvor indledningsfasen er overflødig, startes op direkte i kernefasen.

I lighed med indledningsfasen, er også afslutningsfasen af fatisk og rituel karakter. Dens trin rummer eksempelvis indledende opbrudsfraser, konkluderende og opresumerende bemærkninger til indholdet i kernefasen, ønsker om et gensyn, andre former for udveksling af ønsker, taksigelser og afskedsfraser. I nogle dialoger er afslutningsfasen overflødig, hvilket betyder, at dialogen afsluttes umiddelbart efter kernefasen.

<sup>13</sup> De følgende afsnit er til dels baseret på Ambjørn 1990.

<sup>14</sup> Jeg anvender begreberne *samtale* og *dialog* indistinktivt, om end jeg betragter *dialog* som et mere "teknisk" begreb.

<sup>15</sup> Dette er dog afhængigt af interaktionsformen (hverdagssamtale, diskussion, interview).

### 5.1.3 UDVEKSLING

En dialogfase består af *udvekslinger*<sup>16</sup>.

En *overordnet udveksling* defineres som en emneafgrænset enhed, i hvilken parterne når frem til et kommunikativt resultat. Efter en overordnet udveksling kan parterne gå videre i dialogen med et nyt emne, eller de kan afslutte dialogen.

En overordnet udveksling kan bestå af flere *underordnede udvekslinger*, hvori der opnås udvekslingsinterne delresultater på vejen frem mod det kommunikative mål.

### 5.1.4 REPLIK, YTRINGS-SPAR, TRÆK

Såvel over- som underordnede udvekslinger består af minimalt to *replikker* eller (*dialog*)*bidrag*<sup>17</sup>, der realiseres af to forskellige parter. En replik er en dialogpartners verbale bidrag til den igangværende dialog inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af Afsender, har ordet. Således betragtes et nonverbalt dialogbidrag ikke som en replik.

Om end dialoger som regel er organiseret i ret komplekse sekvenser, er der imellem visse replikker både diskursstrukturelt og indholdsmæssigt større samhørighed end imellem andre. Det drejer sig om de såkaldte *ytringspar*<sup>18</sup>, der betragtes som de mindste handlingsforløb i dialoger, funktionelt hører sammen og definerer hinanden. Typiske eksempler er hilsen-hilsen, anmodning - accept/afvisning, bebrejdelse - undskyldning, tilbud - accept/afvisning, spørgsmål - svar. Fælles for disse ytringspar er, at den initierende del peger fremad mod den responderende del, som den dermed bliver bestemmende for (Glahn/Holmen 1989).

I replikkens interne struktur indgår den mindste, signifikante diskursenhed: det *interaktionelle træk*. En replik består af maksimalt to træk, hvoraf det første i så fald altid er et responderende og det andet et initierende.

Nedenstående dialoguddrag er et eksempel på en overordnet, emneafgrænset udveksling (fra replik A<sub>1</sub> til A<sub>3</sub>) bestående af tre underordnede udvekslinger:

Første underordnede udveksling:      A<sub>1</sub> + B<sub>1</sub> (1)  
 Anden underordnede udveksling:      B<sub>1</sub> (2) + A<sub>2</sub> + B<sub>2</sub> (1)  
 Tredje underordnede udveksling:      B<sub>2</sub> (2) + A<sub>3</sub>

Replikkerne B<sub>1</sub> og B<sub>2</sub> består begge af to træk, hvoraf det første er responderende og det andet initierende.

**A<sub>1</sub>** Anders!

**B<sub>1</sub>** Ja (1). Hvad er der (2)?

**A<sub>2</sub>** Gider du ikke stikke ned efter en pose æbler.

**B<sub>2</sub>** Jo (1). Skal jeg ikke tage en pose chips med (2)?

**A<sub>3</sub>** O.k.

<sup>16</sup> Udveksling er oversat fra engelsk *exchange*.

<sup>17</sup> Replik bruges synonymt med (*dialog*)*bidrag*. Oversat fra engelsk *turn*.

<sup>18</sup> Ytringspar er oversat fra engelsk *adjacency pair*.

## 5.2 REPLIKSKIFTE

Et *replikskifte* indebærer, at de involverede parter på skift gør brug af deres ret eller pligt til at yde et verbalt dialogbidrag. Replikskiftet og dets mekanismer tilegner man sig ubevidst gennem den sproglige opdragelse og erfaring. Medmindre der opstår en konflikt i forbindelse med fordeling af taleretten, er disse mekanismer ikke blandt de elementer i dialogen, man normalt retter opmærksomheden mod. Man kan sige, at de, i modsætning til det handlingsmættede forudsplan, der udgør dialogens røde tråd, har baggrundsstatus i dialogen og derfor kun registreres intuitivt (Berg Sørensen 1988: 15-16).

Lige så problemfrit replikskiftet, under normale omstændigheder, administreres af parterne i en dialog, lige så problemfyldt er det for konversations- og diskursanalytikere teoretisk at kortlægge og forklare de strukturelle principper bag dette konversationelle fænomen. Selv om mange undersøgelser har fokuseret på sekvensering af dialoger, er der hidtil kun udarbejdet to egentlige modeller, som her kort skal omtales.

Begge tager udgangspunkt i det konfliktfrie replikskifte, med ingen eller kun et minimum af simultane replikker og pauser; men modellerne er forskellige, hvad angår deres forklaringer på de bagvedliggende, funktionelle elementer. De amerikanske etnometodologer (Sacks/Schegloff/Jefferson: 1974) mener, at der bag den observerbare regelmæssighed i interaktiv adfærd ligger et fundamentalt regelsæt eller en norm, som dialogpartnerne ubevidst respekterer i deres fælles administration af replikskiftet. Måden, hvorpå replikskiftet administreres i en given dialog, er ganske vist situationsbestemt - fx vil en dialog inden for institutionelle rammer følge et mere forudsigeligt mønster end en dialog inden for privatsfæren - men til trods for sådanne kontekstbundne variationer er de fundamentale principper, etnometodologerne har formuleret, utvivlsomt den altdominerende norm i de fleste kulturer.

Stærkt forenklet forholder det sig ifølge Sacks et al. således, at parterne i en dialog identificerer visse syntaktisk, semantisk og prosodisk afgrænsede diskursenheder som potentielt afsluttede replikker og punktet herefter som et såkaldt overgangsrelevant sted, efter hvilket den næste replik kan initieres. Ud fra forskellige teknikker for selektion af næstetaleren, får parterne således lokalt, dvs. replik for replik, "forhandlet" sig frem til en fordeling af taleretten på en sådan måde, at simultane replikker (hvor både A og B tager Afsenderrollen) og lange pauser (hvor både A og B tager Modtagerrollen) stort set undgås.

Hos Duncan (1972, 1973), Duncan/Niederehe (1974) og Duncan/Fiske (1977), der repræsenterer en mere socialpsykologisk linie inden for den amerikanske konversationsanalyse end etnometodologerne, forklares replikskiftet udelukkende ud fra de signaler af paralingvistisk, kinetisk og verbal karakter, parterne gør brug af i replikskifteprocessen. Deres hypotese er, at talerskiftet er afhængigt og styret af disse signaler.

Imidlertid synes ingen af modellerne alene at kunne danne udgangspunkt for en teoretisk beskrivelse af principperne og de formale strukturer bag replikskiftet. For nærmere kritik af modellerne henvises til Edmondson (1981: 38 ff.), Levinson (1983: 296 ff.), Haslett (1987) og Berg Sørensen (1988: 17 ff). I praksis kan der næppe være nogen tvivl om, at de to modeller sameksisterer, således at regelsættet og signalerne, der er socialt og kulturelt betingede og anvendes med forskellige kontekstbestemte funktioner, på en eller anden vis komplementerer hinanden og understøtter dialogpartnerne i samarbejdet omkring administrationen af replikskiftet.

## 5.3 GAMBITTER

En gambit defineres som et dialogtypisk signal af verbal eller vokal karakter, hvis funktioner ligger på dialogens diskursstrukturelle niveau, hvor de medvirker til dels at regulere replikskiftet, dels at skabe kohærens såvel mellem replikker som internt i replikken (Færch/Kasper 1984).

I modsætning til en replik og et interaktionelt træk (afsnit 5.1.4 ) kan en gambit ikke bidrage til dialogens fortsatte progression, dvs. til at bringe den frem til et kommunikativt mål. Af samme årsag kan en gambit heller ikke i sig selv udgøre hverken en replik eller et interaktionelt træk, men kun indgå som et led i samme (Edmondson 1981).

Om end gambitternes anvendelse i dialogen er fakultativ, indgår de som en væsentlig bestanddel i konversationel adfærd. De bidrager til, at en dialog forløber så glat og flydende som muligt, samt til løbende at sikre og efterprøve kontakten dialogparterne imellem.

I det følgende opstilles visse grundlæggende gambittyper og -kategorier, der er knyttet til de fem hovedområder inden for dialogopbygning, herunder regulering af replikskiftet:

- dialogåbning
- overtagelse af taleretten
- overdragelse af taleretten
- bibeholdelse af taleretten
- feedback

### 5.3.1 GAMBITTER TIL DIALOGÅBNING

Denne gambitkategori omfatter signaler, hvormed man åbner en dialog, det være sig med indledningsfase eller uden. I sidstnævnte tilfælde startes der direkte op på selve kernefasen. I begge tilfælde er Afsender dialogens initiativtager.

I og med at der ingen reference er til et forudgående dialogbidrag, har de dialogåbnende gambitter ingen kohærensskabende funktion.

**A** *Nå, I sidder nok rigtigt og hygger jer.* (Åbning med indledningsfase)

**B** *Ja. Sæt dig ned og få en kop kaffe sammen med os.*

**A** *Nå, hvad så? Bestod du eksamen?* (Opstart på kernefase)

**B** *Ja, men med en dårlig karakter.*

Andre typer, fx:

*nå, men*

*ja*

*sig mig*

*tænk dig*

*åh, for resten*

### 5.3.2 GAMBITTER TIL OVERTAGELSE AF TALERETTEN

Med gambitter i denne kategori markeres et skift i Afsender- og Modtagerrollen, således at Modtager bliver Afsender og omvendt. Gambitterne skaber endvidere kohærens mellem to replikker, stærkest i de responderende træk, svagest i de initierende.

#### Feedback

Der skelnes her imellem gambitter, der signalerer *neutral*, *ekspressiv* og *adversativ feedback*.

Med den neutrale feedback signalerer Afsender registrering af, enighed i, forståelse af eller forhåndskendskab til indholdet i dialogpartnerens forudgående udsagn. Med en ekspressiv feedback signaleres forskellige former for følelsesmæssige reaktioner, medens der med en adversativ feedback signaleres forbehold, uenighed eller afvisning.

**A** *Far kommer sent hjem.*

**B** *Nå ja, det er jo hans badmintonaften. (Neutral feedback)*

Andre typer neutral feedback, fx:

aha  
 hm  
 ja  
 nej  
 ja, ikke?  
 naturligvis  
 netop  
 det er rigtigt  
 det vidste jeg godt  
 det tænkte jeg nok  
 det kan jeg godt huske

**A** Jeg gider ikke lave aftensmad.

**B** **Nej, ved du nu hvad, det lovede du mig i går. (Ekspressiv feedback)**

Andre typer ekspressiv feedback, fx:

det siger du ikke!  
 åh nej!  
 du godeste!  
 for pokker!  
 det var da ærgerligt!

**A** Maden på den her restaurant bliver altså dårlige og dårligere.

**B** **Nåh, det jeg har fået smager nu meget godt. (Adversativ feedback)**

Andre typer adversativ feedback, fx:

jah  
 joh  
 jamen  
 men ... jo  
 nåh ja, men

**Emneskift**

Gambitter, hvormed man signalerer, at man tager et kommunikativt initiativ til at starte op på en ny emneafgrænset enhed internt i kernefasen, herunder genoptage et tidligere berørt emne<sup>19</sup>.

**A** Hvis jeg bare kunne finde pengene til det, kunne jeg godt tænke mig at tage udenlands til sommer.

**B** **For resten** mødte jeg Carsten forleden dag. Han har fået feriejob i Sydfrankrig.

**A** Jeg synes virkelig, at du skulle overveje det nøje.

**B** Ja, det har du nok ret i. **Men for at vende tilbage til det, du sagde før om ....**

Andre typer, fx:

apropos  
 nu, vi taler om  
 der var lige en anden ting  
 for at tale om noget andet  
 som jeg var ved at sige før

**Reaktion**

Denne gambitkategori omfatter to underordnede kategorier: *respons* og *dialogudvikling*.

En responsgambit markerer en kommunikativ reaktion på et direkte spørgsmål eller en anmodning om et dialogbidrag (fx *sig mig/fortæl mig/du bliver nødt til at forklare mig*).

Med de dialogudviklende gambitter markeres en kommunikativ reaktion på et forudgående dialogbidrag, som ikke er af de to ovennævnte typer. Den kommunikative reaktion tager her

<sup>19</sup> Emneskiftfunktionen i dialoger beskrives mere udførligt i afsnit 5.4.

form af videreudvikling og uddybning af det aktuelle dialogemne, eller introduktion af nye ideer og indfald i relation hertil.

**A** *Hvor mange studerende er I på holdet?*

**B** **Tja**, en 25 stykker vil jeg tro.  
(Responsgambit efter direkte spørgsmål)

**A** *Fortæl mig nu, hvad der skete.*

**B** **Ja altså**, næsten alt der kunne gå galt, gik galt.  
*For det første .....*  
(Responsgambit efter anmodning om et dialogbidrag)

**A** *Jeg kan ikke forstå, hvor Henrik bliver af.*

**B** **Jamen** jeg mener helt bestemt, at jeg har set ham her i dag.  
(Dialogudviklende gambit)

Andre typer, fx:

*øh*

*lad mig se*

*jo, ser du*

*hør engang/her*

*jeg ved ikke rigtigt*

*det er sådan, at*

### Sammenfatning og konklusion

Gambittyperne inden for denne kategori bruges i dialogbidrag, der indeholder en sammenfatning af eller en konklusion på indholdet i et eller flere forudgående bidrag.

**A** *Jeg abonnerer på to udenlandske tidsskrifter, en dansk avis og ser nyheder flere gange om dagen .*

**B** **Så** må du **altså** også være godt informeret om, hvad der foregår i verden.

Andre typer, fx:

*men altså*

*det vil sige*

*alt i alt*

*kort sagt*

*men hvad*

### Lukning

Med gambitter i denne kategori markeres afslutningen på et dialogemne eller en dialog.

**A** *Hvor mange stykker sukker skal du have i kaffen?*

**B** *Tre.*

**A** *Øh, jeg har faktisk kun to tilbage.*

**B** **Nå, men** det er også fint.  
(Lukning af dialogemne)

**A** **Nå, men** jeg kommer til at løbe. Hej.

**B** Hej.  
(Lukning af dialog)

Andre typer, fx:

*nå, men så*

*så*

### 5.3.3 GAMBITTER TIL OVERDRAGELSE AF TALERETTEN

Med gambitter fra denne kategori appellerer Afsender (ofte til sidst) i sit dialogbidrag til Modtager om at engagere sig i og kommunikativt at reagere på indholdet i Afsenders replik, samtidig med at Modtager overdrages taleretten. Ligeledes skabes der kohærens imellem de to bidrag.

**A** *Mit indtryk er, at I kommer godt ud af det med hinanden, **er det ikke rigtigt?***

**B** *Jo, men sådan var det ikke i starten. Det er kommet sådan lidt efter lidt.*

**A** *Vi behøver vist ikke mere mælk, **vel?***

**B** *Nej, vi har mere end rigeligt.*

Andre typer, fx:

*er du med?*

*ikke?*

*ikke sandt?*

*kan du se det?*

*tror du ikke?*

### 5.3.4 GAMBITTER TIL BIBEHOLDELSE AF TALERETTEN

Disse gambitter primære funktioner er at signalere, at Afsender ønsker at bibeholde taleretten samt at skabe replikintern kohærens. Gambitternes placering vil derfor altid være internt i replikken.

#### Replikfyld

Når man har brug for at vinde kortere eller længere tid i taleprocessen, så man kan få lejlighed til at planlægge, hvad man videre vil sige, indskydes gambitter af typen 'replikfyld'.

Typer, fx

*øh*

*hmm*

*lad mig se*

*men altså*

*jah, jeg ved ikke*

*hvad skal jeg sige*

#### Uddybning

Med gambitter af denne type indleder man en uddybning af det forud sagte i replikken. Dvs. man tilføjer nogle informationer eller forklaringer, man ikke fik med i første omgang og som tjener til at fremme Modtagers forståelse af indholdet i replikken.

Typer, fx

*det vil sige*

*dermed mener jeg at*

*det, jeg forsøger at sige, er*

#### Modifikation

Som nævnt i afsnit 2.1. er taleprocessen ret så krævende, af hvilken årsag man ofte har brug for at omformulere eller korrigere noget forud sagt i replikken.

Typer, fx

*eller*

*eller rettere*

*eller rettere sagt*

*eller sagt på en anden måde*



### **Fokusering**

Med nedenstående typer fokuseres der på og fremhæves et efterfølgende forhold i replikken.

#### Typer, fx

*sagen er den, at  
det forholder sig sådan, at  
sandheden er, at  
nemlig  
altså*

### **Modtagerengagement**

Med henblik på at involvere og engagere Modtager i det, man siger, kan man anvende direkte opfordringer samt at appellere til Modtagers forestillingsevne, forhåndsviden og forståelse.

#### Typer, fx

*tænk dig  
som du godt ved  
som du sikkert kan forestille dig  
du kan ikke forestille dig  
som du kan forstå*

### **Sammenfatning og konklusion**

Med gambitter i denne kategori indledes en sammenfatning af/konklusion på indholdet i det forud sagte. Gambitterne placeres typisk ved slutningen af et emne internt i replikken eller hen mod slutningen af replikken.

#### Typer, fx:

*ja altså  
men altså  
så altså  
kort sagt  
alt i alt*

### **5.3.5 TILBAGEKANALISERENDE FEEDBACK**

Med tilbagekanaliserende feedbacksignaler tilkendegiver Modtager i sin egenskab af opmærksom og aktiv lytter, at han/hun følger med i Afsenders dialogbidrag uden at gøre krav på taleretten.

Gambitter i denne position har udelukkende en kommunikativ støttefunktion og skal ikke forveksles med en replik, som er karakteriseret ved sin medvirken til at bringe en dialog frem til et kommunikativt resultat.

Den baggrundssignalering, der her kommer til udtryk, udgør et væsentligt element i dialogprocessen, idet den interaktive og interpersonelle dimension, der netop karakteriserer en dialog, ville bortfalde uden disse signaler og Afsenders bidrag virke monologisk i sin form<sup>20</sup>.

Selve gambittyperne er identiske med de feedbacksignaler, der anvendes inden for kategorien 'gambitter til overtagelse af taleretten', dog med undtagelse af de adversative feedbacksignaler, der ikke kan bruges replikeksternt som tilbagekanaliserende feedback.

<sup>20</sup> Feedbackfunktionen i dialoger beskrives mere udførligt i afsnit 5.5.

## 5.4 EMNESKIFT

Dialogpartnernes motivation for at tale om et givent emne afhænger af den interesse, de selv lægger for dagen i behandlingen heraf. Interessen er ikke alene rettet mod emnets indhold, men også mod de interpersonelle relationer parterne imellem. Dette betyder, at en dialogpartner kan se en fordel i at fortsætte med udviklingen af et emne, ikke pga. af dets indhold, men fordi h/n igennem emnet får mulighed for give et særligt billede af sig selv, give udtryk for sine meninger og holdninger samt signalere opmærksomhed over for den anden part ved at tale med om noget, der interesserer denne (Bublitz 1988).

Så snart et emne er uddebatteret eller ikke længere er af interesse for dialogpartnerne er der to muligheder: dialogen kan ophøre, eller der kan foretages et *emneskift*.

Der skelnes her imellem tre forskellige former for emneskift: *et perspektivændrende*, *et reintroducerende* og *et introducerende* (Johansen 1994).

### - PERSPEKTIVÆNDRENDE EMNESKIFT

Med det perspektivændrende emneskift tages udgangspunkt i noget lige omtalt, og dialogen videreudvikles ved, at der sættes fokus på et andet perspektiv af samme sag.

I dette tilfælde sker overgangen fra et emne til et andet glidende, uden at dialogpartnerne er bevidste om det. Der skabes som regel *emnekæder* med en tæt indholdsmæssig relation, således at dialogen efter en emneintroducerende handling indholdsmæssigt bevæger sig omkring delasppekter til denne.

Anvendelsen af gambitter ikke særligt udtalt, og bruges de, er de ret neutrale i deres indhold, fx: *nå; ja; nå ja; nå men*.

### - REINTRODUCERENDE EMNESKIFT

Med et reintroducerende emneskift genoptages et tidligere berørt emne, som oftest gennem anvendelse af gambitter af typen *for at vende tilbage til ..; som jeg var ved at sige før;*

### - INTRODUCERENDE EMNESKIFT

Med et introducerende emneskift inddrages der et helt nyt emne i dialogen, med ringe relation eller ingen relation til noget forud sagt.

I tilfælde, hvor der er en ringe grad af emnemæssig relation imellem et foregående og et nyt emne, søger man gennem gambitter af typen *apropos; det minder mig om; nu, vi taler om ..*; at markere en tankeforbindelse imellem de to emner og dermed søge at etablere en emnemæssig kontinuitet i dialogen.

I de tilfælde, hvor der ikke eksisterer nogen emnemæssig relation, og ej heller mulighed for at skabe den, er der flg. muligheder:

1. at foretage et emneskift via en periode med *small talk* uden indholdsmæssig substans, hvorefter en emneintroducerende handling på et givent tidspunkt markerer overgangen til et emne med indholdsmæssig substans
2. at påkalde sig Modtagers opmærksomhed med gambitter af typen *hør engang; sig mig engang; tænk dig; ved du hvad?*
3. at markere emneskiftet eksplicit med gambitter af typen *for at tale om noget andet; for at skifte emne; før jeg glemmer det; åh, for resten; nu, jeg husker det*

## 5.5 TILBAGEKANALISERENDE FEEDBACK

Når man i en dialog har rollen som Modtager, er man ikke passiv. For ikke at blive stemplet som en uengageret og nonkooperativ dialogpartner, er man nødt til at deltage aktivt i opbygningen af den igangværende dialog og løbende signalere opmærksomhed, interesse og forståelse af det, ens dialogpartner siger. Det gøres vha. forskellige former for verbal og nonverbale tilbagekanaliserende feedbacksignaler, hvormed man, i sin rolle som Modtager, ansporer Afsender til at tale videre og *ikke* gør krav på taleretten. Dvs., at tilbagekanaliserende feedback udelukkende har en *kommunikativ støttefunktion* og ikke skal forveksles med en replik, som er karakteriseret ved sin medvirken til at bringe en dialog frem til et kommunikativt resultat pga. sin indholdsmæssige substans.

Den baggrundssignalering, der med feedback kommer til udtryk, udgør et væsentligt element i den dialogiske proces, idet den interaktive og interpersonelle dimension, der netop karakteriserer en dialog, ville bortfalde uden disse signaler og Afsenders bidrag virke monologisk i sin form.

Feedback er måske et af de vigtigste fænomener i dialogopbygning, fordi der hermed sikres kontinuerlig interaktion Afsender og Modtager imellem. Såfremt feedbacken realiseres på en adækvat måde, opfattes den ikke af Afsender som et forstyrrende eller afbrydende element; tværtimod føler Afsender sig kommunikativt bakket op af Modtager og opmuntret til at tale videre. I rollen som Modtager ikke at anvende tilbagekanaliserende feedback udtrykker ligegyldighed over for det, Afsender siger og kan af denne opfattes som decideret uhøfligt.

Her følger de hyppigst forekommende former for feedback:

### 1. Nonverbal feedback

Fx smil, nik, rysten på hovedet, rynkede bryn, løftede bryn, fremadlænet kropspostur

### 2. Gambitter

Neutrale og ekspressive feedbacksignaler (se. p. 20-21)

### 3. Enighed

Modtager gentager hele Afsenders forudgående replik + bekræftelse.

Fx: A - Det er koldt i Danmark ...  
M ... *Ja, det er koldt i Danmark ...*

### 4. Interesse

Modtager gentager en del af Afsenders forudgående replik.

Fx: A - Sidste sommer var jeg i Madrid ...  
M ... *I Madrid, aha .../... Nå, i Madrid? ...*

### 5. Omformulering

Modtager siger det samme som Afsender, men på en anden måde

Fx: A - Alt det skete, da jeg kun var 11 år ...  
M ... *da du ikke var ret gammel ...*

### 6. Forstærkning

Modtager forstærker en del af Afsenders replik.

Fx: A - Vi studerende har altså meget at lave...  
M ... *Ja, virkelig meget...*

## 7. Fuldførelse

Modtager fuldfører Afsenders replik.

Fx: A - Faktisk blev jeg ret øh ...  
 M ... *skuffet*...  
 A ... ja, skuffet...

Fx: A - Jeg interesserer mig ikke et hak for hverken fodbold eller ...  
 M ... *eller håndbold, nej, det ved jeg ...*

## 8. Uddybning

Modtager uddyber Afsenders replik.

Fx: A - Det er hårdt at være studerende ...  
 M ... *ja, for vi skal arbejde meget og har næsten ingen penge ...*  
 A ... netop, og desuden ...

## 9. Konklusion

Modtager drager en konklusion ud fra Afsenders replik.

Fx: A - Hver dag spiser jeg et æble, en appelsin, en banan ...  
 M ...*så du må virkelig godt kunne lide frugt ...*

## 8. Modtagerorienteret feedback

Modtager udtrykker personlig indlevelse og forståelse.

Fx: ... *sådan har jeg det også ...*  
 ... *jeg ville have gjort det samme i dit sted ...*  
 ... *det har jeg også ...*  
 ... *det har jeg heller ikke ...*  
 ... *det kender jeg godt ...*  
 ... *det gør mig ondt ...*  
 ... *det glæder mig virkelig for dig ...*

## 5.6 DEN GODE DIALOGPARTNER

Det tidligere omtalte samarbejde om realisering af meningsfuld kommunikation og den fælles opbygning af kohærent interaktion forudsætter, at alle dialogpartnere overholder et grundlæggende regelsæt. I det følgende skal de vigtigste opstilles.

- a. *Vis opmærksomhed og interesse*
- b. *Skab emnefællesskab*
- c. *Tilpas informationsmængden*
- d. *Tag kommunikative initiativer*
- e. *Udvis kommunikative reaktioner*
- f. *Gør brug af almen viden og personlig erfaring*
- g. *Skab forståelse og anvend interaktive problemløsninger*

### a. *Vis opmærksomhed og interesse*

For at få en dialog til at fungere optimalt, er det vigtigt at partnerne udviser opmærksomhed og interesse for, hvad hinanden siger og mener. Dette kan gøres verbalt i form af diverse former for verbal og nonverbal tilbagekanaliserende feedback (jf. afsnit 5.5), ved at stille uddybende spørgsmål samt ved at bede om den andens part meninger og opfattelser i et givent spørgsmål. Viser den ene partner hverken opmærksomhed eller interesse, mister den anden selvsagt interessen for at fortsætte dialogen, som derfor vil gå i stå. Manglende interesse og opmærksomhed kan endvidere virke direkte stødende på andre dialogpartnere.

### b. *Skab emnefællesskab*

Parterne i en dialog samarbejder om at bygge et emne op. Etablering af et emnefællesskab er en forudsætning for, at der overhovedet finder en dialog sted. Hvis den ene part taler i øst, og den anden i vest, og ingen af dem viser interesse for, hvad den anden part siger (jf. pkt. a.), er det ikke en egentlig dialog, der finder sted, men en parallel tale. Man bør derfor kommunikativt udvise indlevelse i det, dialogpartneren fortæller, også selv om det evt. ikke har ens store interesse. I dette tilfælde kan man på et passende tidspunkt foretage et emneskift.

### c. *Tilpas informationsmængden*

I forbindelse med behandlingen af det etablerede emne, bør man tilpasse informationsmængden Modtagers forhåndsviden om emnet. Modtager skal hverken have for meget eller for lidt information, hvilket vil sige, at ekspliciteringsgraden afhænger af, hvem man taler med. At give for få informationer i forhold til Modtagers forhåndsviden forekommer nonkooperativt, fordi det giver Modtager for mange fortolkningsproblemer, og at give for få informationer i forhold til Modtagers forhåndsviden får Afsenders dialogbidrag til at virke kedelige og omstændelige.

### d. *Tag kommunikative initiativer*

For at det indbyrdes forhold dialogpartnere imellem ikke skal blive kommunikativt asymmetrisk må begge parter tage kommunikative initiativer i løbet af dialogen. At tage et kommunikativt initiativ til fx at stille dialogpartneren spørgsmål, at skifte emne eller genoptage et tidligere berørt emne bevirker, at man får større indflydelse på dialogens indhold og forløb.

Hvis ens deltagelse i dialogen indskrænker sig til at besvare dialogpartnerens spørgsmål, kommer man let til at fremstå som en passiv og uengageret deltager. Dertil kommer, at hvis stort set alt arbejdet med at holde dialogen i gang tilfalder kun den ene part, vil denne opleve dialogen som en tung opgave, fordi det er belastende at holde en dialog i gang med en person, hvis kommunikative adfærd begrænser sig til at besvare spørgsmål.

### e. *Udvis kommunikative reaktioner*

At reagere kommunikativt indebærer ikke alene at besvare de spørgsmål, dialogpartneren stiller. En kommunikativ reaktion tager også form af uopfordrede uddybninger og videreudviklinger af det, den anden part har sagt, fx i form af egne meninger og opfattelser samt personlige erfaringer og oplevelser på området.

### **f. Gør brug af almen viden og personlig erfaring**

Den gode, interessante og interesserede dialogpartner skal i princippet kunne snakke med om næsten hvilket som helst emne. Derfor skal man altid i en dialog inddrage sin generelle viden om verden og det omgivende samfund, samt personlige erfaringer, oplevelser og meninger.

### **g. Skab forståelse og anvend interaktive problemløsninger**

For at få en interaktion til at fungere optimalt, må de deltagende parter løbende sikre forståelsen samt løse de interaktive problemer, som uvægerligt opstår i en talesprogssituation, der i sin natur er spontan og improviseret. (Se forskellige vendinger nedenfor).

1. Det er god dialogskik ikke at dominere hele dialogen, men også lade andre komme til orde. Hvis en deltager imidlertid ikke overholder denne regel, bruges *vendinger til overtagelse af taleretten*.
2. Den gode dialogpartner afbryder ikke hele tiden andre for selv at komme til orde. Overholdes denne regel ikke, anvendes *vendinger til bibeholdelse af taleretten*.
3. Hvis en deltager forholder sig passiv, er det god skik at prøve at få vedkommende inddraget i dialogen ved at bruge *vendinger til overdragelse af taleretten*.
4. Hvis man som Modtager ikke kan følge tråden i det, Afsender siger, enten fordi vedkommende ikke har forstået at tilpasse informationsmængden Modtagers forudsætningsniveau, eller fordi Modtager har sproglige forståelsesproblemer, bør man give udtryk herfor og ikke lade som om, man er med. Efter al sandsynlighed vil dialogen i så fald på et tidspunkt løbe af sporet pga. inadækvat respons fra Modtager. Brug *vendinger hvormed man udtrykker forståelsesproblemer*.
5. Det er god dialogskik i rollen som Afsender løbende at forvise sig om, at man udtrykker sig klart og utvetydigt, og at Modtager forstår, hvad man siger, såvel indholdsmæssigt som sprogligt. Dette gælder ikke mindst i situationer, hvor man ved eller har en formodning om, at Modtagers forhåndsviden om det pågældende emne er lille, eller at Modtager har sproglige forståelsesproblemer. Dette gøres vha. *vendinger hvormed man sikrer forståelse*.

#### Overtagelse af taleretten

*Må jeg også godt sige noget?*

*Det har jeg noget at sige om*

*Jeg vil gerne sige at ...*

#### Bibeholdelse af taleretten

*Må jeg godt tale færdig?*

*Vent (lige lidt), jeg var ikke færdig*

*Vær venlig at lade være med at afbryde mig*

#### Overdragelse af taleretten

*Hvad mener du om ...?*

*Og hvordan ser du på det?*

*Hvad synes du?*

*Er du enig (med mig)?*

#### Udtrykke forståelsesproblemer

*Hvabehar?/Hvad?/Hvilket?*

*Hvad sagde du?*

*Gider du ikke lige sige det igen?*

*Vær venlig/rar/sød at tale langsommere*

*Vær venlig/rar/sød at tale højere*

#### Sikre forståelse

*Er du med?*

*Kan du følge mig?*

*Udtrykker jeg mig klart nok?*

*Kan du se, hvor jeg vil hen?*

## 5.7 DISKURSIV ØVELSESTYPOLOGI

### 5.7.1 FORSTÅELSEORIENTERED E ØVELSER

#### 1. Besvarelse af teoretiske spørgsmål

Der stilles en række forståelsesorienterede spørgsmål på dansk specifikt rettet mod den teori, de studerende skal læse inden for diskurs. Spørgsmålene besvares i takt med, at teorien læses, og formålet hermed er at få de studerende til selv at tage mere aktivt del i bevidstgørelsesfasen. Spørgsmålene bør lægge op til relativt korte svar og ikke afskrift af længere passager fra teorien. Endvidere bør (nogle af) spørgsmålene formuleres på en sådan måde, at svaret ikke direkte står at læse i teksten, men skal udledes heraf.

#### 2. Identifikation

a. Med udgangspunkt i autentisk talt (fx videooptagelser/film) eller skrevet materiale (fx transskriptioner af dialoger/drejbøger/teaterstykker), identificerer de studerende forskellige understregede gambittyper. Denne øvelse kan evt. udformes som en multiple choice, som giver de studerende 3-4 svarmuligheder.

b. Med udgangspunkt i samme type materiale, men uden understregninger, identificerer de studerende forekomster af givne definerede gambittyper.

Fx:

Identificér i ovenstående dialoguddrag flg. gambittyper:

1. *Bibeholdelse af taleretten (uddybning)*

"Der indledes en uddybning af det forud sagte i replikken i form af tilføjelse af informationer eller forklaringer, som tjener til at fremme Modtagers forståelse af indholdet i replikken".

2. *Bibeholdelse af taleretten (replikfyld)*

"Denne gambittype anvendes til at vinde kortere eller længere tid i taleprocessen, så man kan få lejlighed til at planlægge, hvad man videre vil sige".

#### 3. Etablering af sammenhængen sproglig form-kommunikativ funktion

a. Med udgangspunkt i et materiale, underviseren fremstiller til formålet <sup>21</sup>, opstilles i mindre fremmedsproglige kontekster flere eksempler på samme form af en gambit med forskellige funktioner. De studerende afkrydser de gambitter, der har samme funktion.

Som blot et enkelt eksempel på dansk kan nævnes gambitten *nå*, som kan have funktion af 'dialogåbning', 'overtagelse af taleretten' (neutral feedback, emneskift, lukning), 'bibeholdelse af taleretten' (replikfyld), 'tilbagekanaliserende feedback'. Den studerendes opgave kunne fx bestå i at finde alle forekomster af den fremmedsproglige udgave af *nå* med funktion af 'overtagelse af taleretten' (emneskift).

b. Med udgangspunkt i et autentisk materiale med understregninger under udvalgte gambittyper, skal de studerende ud fra en analyse af konteksten bestemme eksemplernes diskursive funktion. Som argumentation for denne bestemmelse er det vigtigt, at de studerende inddrager alle relevante kontekstuelle faktorer.

#### 4. Systematisering

Der anføres 10-20 fremmedsprogede blandede eksempler på givne gambittyper. Eksemplerne anføres i en mindre kontekst. Øvelsens formål kunne her være at sensitivere de studerende over for forskellene imellem typer, som erfaringen viser, de har tilbøjelighed til at blande sammen.

<sup>21</sup> Ved fremstilling af egne materialer bør de fremmedsproglige eksempler excerperes fra autentiske materialer.

5. Beskrivelse af kommunikative fænomener med egne ord  
De studerende trænes i at formulere sig frit uden støtte fra lærebogen, men dog med inddragelse af dennes kommunikative metasprog. Det essentielle i denne øvelse er beskrivelse af diskursive fænomener i en sammenhæng, hvor de studerende inddrager analyse af hele konteksten til forklaring af de pågældende fænomener.  
Beskrivelsen foregår på dansk med udgangspunkt i autentisk materiale. I de indledende øvelsesfaser kan underviseren evt. stille skriftlige, vejledende spørgsmål.
6. Kontrastiv forklaring af kommunikative fænomener  
Øvelsens formål er dels at henlede de studerendes opmærksomhed på evt. overordnede interkulturelle, kommunikative forskelle imellem målsprog og modersmål, hvad angår fx replikskifterregulering<sup>22</sup>, dels at fokusere på sproglige forskelle inden for realisering af diskursive fænomener<sup>23</sup>. I førstnævnte tilfælde tages der bedst udgangspunkt i videomateriale, til hvilket der stilles spørgsmål; i sidstnævnte tilfælde kan man udarbejde et materiale med eksempler på dansk og fremmedsproget stillet op over for hinanden og bede de studerende gøre rede for forskellene.
7. Diskussion og løsning af kommunikative problemstillinger  
Her kan opstilles diskursuddrag af autentisk materiale med understregninger af diskursive elementer, til hvilke der på dansk stilles spørgsmål af typen:
- Hvorfor er der brugt X og ikke Y?
  - Kunne Y erstatte X?
  - Gengives X med A eller B på dansk?
  - Anfør tre andre måder at formulere det samme på
  - Er brugen markeret eller ikke markeret?
  - Siger realisationen noget om forholdet imellem samtalepartnerne?  
O. lign.
- Arbejdet med denne form for problemløsende øvelser har den fordel, at de pågældende fænomener, der diskuteres, huskes bedre bagefter. Pga. øvelsernes sværhedsgrad er de velegnede til gruppearbejde.

### 5.7.2 BUNDNE PRODUKTIVE ØVELSER

1. Udfyldning  
En nedskrevet, autentisk replik<sup>24</sup> repræsenteres af A, medens B, den studerende, selvstændigt skal reagere på denne replik med en anført gambittype + en replik, der indholdsmæssigt skal passe til A's.  
Øvelsen kan gøres lettere ved at anføre en autentisk reaktion på A's udspil, således at den studerende kun skal indsætte en passende gambit.  
Fx:  
A replik (autentisk)  
B **neutral feedback** + replik (autentisk eller formuleret af den studerende)
2. Finde ækvivalenter  
Der anføres x antal mindre modeldialoger på dansk indeholdende til formålet udvalgte gambittyper. De studerendes opgave er at anføre den ækvivalerende fremmedsproglige realisation.

<sup>22</sup> Fx tolererer danskere, som tidligere nævnt, ikke så megen overlappende tale som spaniere.

<sup>23</sup> Fx kan man ikke på engelsk og spansk give feedback med *no*, modsat dansk *nej* som bruges i denne funktion.

<sup>24</sup> Velegnede autentiske replikker finder man i talesprogskorpora, drejebøger, interviews i tidsskrifter, teaterstykker o. lign.



### 3. Isolerede smådialoger

Denne øvetype kan bruges til bunden træning af alle gambittyper. Nedenfor har vi valgt at bringe eksempler på træning af de typer, der anvendes til *dialogåbning* (p. 20) og *emneskift* (p. 21) samt *bibeholdelse af taleretten* (p. 23-24) og *tilbagekanaliserende feedback* (p. 26-27).

#### a. Dialogåbning og emneskift

Der samarbejdes i grupper på 3 deltagere. Rollerne som A, B og C fordeles. Hver gruppedeltager beslutter sig for et emne, som han/hun kunne tænke sig at tale om. Med udgangspunkt i disse emner opbygges 3 dialoger af hver ca. 6 min.'s varighed. Gambittyperne kan de studerende evt. finde på et oversigtsark, de har liggende foran sig under øvelsen.

Dialogerne opbygges på flg. måde:

Dialog 1:

A **dialogåbning** + introduktion af emne (ca. 3 min.)

B **emneskift** + introduktion af nyt emne (ca. 3 min.)

C observatør

I dialog 2 og 3 byttes roller, så alle tre deltagere får prøvet alle roller.

I stedet for observatørrollen kan man omformulere C's opgave til:

C **emneskift** + afslutning på dialog, og udvide øvelsen med yderlige 3 min.

#### b. Lang replik med feedback

Formålet med denne øvelse <sup>25</sup> er 1) at træne de studerende i som Afsendere at beholde taleretten og formulere en længere replik af 3-4 minutters varighed vha. gambitter til bibeholdelse af taleretten samt 2) at træne de studerende i at give en indholdsmæssigt adækvat feedback på et længere dialogbidrag uden at tage taleretten.

Fremgangsmåde:

Individuel forberedelse:

Der kan som et led i hjemmeforberedelsen udarbejdes en disposition samt indsamles nøgleord og -vendinger til det pågældende emne for den lange replik. Medens man taler, må man støtte sig til den nedskrevne disposition, men ikke til et skrevet manuskript, fordi det er det talte sprog, der skal trænes. Senere i undervisningsforløbet kan øvelsen tages uden forberedelse.

En lang replik skal ikke forveksles med et foredrag/oplæg el.lign. med udgangspunkt i et skrevet manuskript. Med førstnævnte trænes samtalefærdigheden, med sidstnævnte talefærdigheden. Derfor kan man logisk ikke starte op med formuleringer som *jeg vil gerne sige noget om .../mit indlæg omhandler ...*, som er typisk foredrags/oplægssprog. En måde, hvorpå de lange replikker kan gøres naturlige som muligt, er ved at formulere dem som svar på et spørgsmål stillet af samtalepartneren. Endvidere bør de indholdsmæssigt tage udgangspunkt i Afsenders personlige meninger, erfaringer eller oplevelser - både med henblik på at undgå foredragsformen samt for at gøre det lettere for Modtager at give en varieret feedback <sup>26</sup>.

Pararbejde:

Afsender producerer sin lange replik med inkorporering af varierede gambitter af typen 'bibeholdelse af taleretten'.

Modtager optræder som den opmærksomme, engagerede og aktive lytter. Dette gøres vha. forskellige former for tilbagekanaliserende feedbacksignaler (jf. afsnit 5.5).

<sup>25</sup> Se også p. 61-62 ( pkt. 4b).

<sup>26</sup> Lange replikker omhandlende fx historiske eller geografisk fakta, resuméer af film og bøger giver kun Modtager mulighed for en begrænset neutral feedback af typen *nå* og *ja*.

## 6. PRAGMATISK KOMPETENCE

### 6.1 SPROGHANDLING OG SPROGHANDLINGSSEKVENNS

Pragmatikkens primære sproglige genstandsområde er *sproghandlingen*. Ved sproghandling forstås her en ytring anskuet som en interaktiv og interpersonel handling med en situationsbestemt, kommunikativ funktion.

Der kan, overvejende på basis af sprogfilosoffen Searle (1976) og Edmondson/House (1981), der har omfortolket Searle's teori, så den kan anvendes til empiriske analyser af talt diskurs, opstilles flg. sproghandlingskategorier og -typer (Ambjørn 1992):

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Ekspressiver</b>       | udtrykker Afsenders psykiske tilstand eller følelser over for det sagsforhold, der angives i propositionen<br><b>Beklagelse</b><br><b>Accept</b><br><b>Afvisning</b><br><b>Anerkendelse</b><br><b>Deltagelse</b><br><b>Taksigelse</b><br><b>Ønske (rettet mod Modtager)</b> |
| <b>Kommissiv</b>          | udtrykker, at Afsender forpligter sig til at udføre en handling<br><b>Løfte</b><br><b>Trussel</b>   |
| <b>Kommissiv direktiv</b> | udtrykker, at Afsender forpligter sig til at udføre en handling og samtidig forsøger at styre Modtagers adfærd<br><b>Tilbud</b>   |
| <b>Direktiver</b>         | udtrykker Afsenders forsøg på at få Modtager til at udføre/undlade at udføre en handling<br><b>Anmodning</b><br><b>Forslag (rettet mod Modtager)</b><br><b>Forslag (rettet mod Afsender og Modtager)</b>  |
| <b>Repræsentativer</b>    | udtrykker Afsenders forpligtelse over for sandheden i propositionen<br><b>Mening</b><br><b>Information</b>  |

En sproghandlings indholdsmæssige basis udgøres af *propositionen*, dvs. dens logiske, litterale og kontekstafhængige indhold, medens en sproghandlings funktionelle basis udgøres af dens *illokutionære pointe*, dvs. dens iboende formål. Det skal i denne forbindelse bemærkes, at ytringer kan have samme propositionelle indhold, men forskellige illokutionære pointer, fx:

*Spis!*

a. *Afsender vil have Modtager til at spise (det propositionelle indhold)*

b. *Sproghandlingens illokutionære pointe kan være at anmode om, forslå eller tilbyde Modtager at spise. (Fortolkningen afhænger af konteksten)*

En *sproghandlingssekvens*, der på dialogens diskursstrukturelle niveau svarer til en replik <sup>27</sup>, kan inddeles i tre segmenter:

- a. et initialt segment
- b. et kernesegment
- c. et finalt segment

Kernesegmentet kan bestå af en eller flere hovedhandlinger. En hovedhandling er den minimale enhed, hvormed en given sproghandling kan realiseres (Blum-Kulka/House/Kasper, 1989: 275), og den rummer indholdsmæssigt den givne sproghandlings primære tematisering i henhold til den illokutionære pointe.

- *Vil du have en kop kaffe?* **en hovedhandling**
- *Sæt dig ned og ti stille!* **to hovedhandlinger**

Hovedhandlinge/n/rne/ i kernesegmentet kan ledsages af en eller flere støttehandlinger (= eksterne modifikatorer på dialogens interpersonelle niveau, jf. nedenstående afsnit), placeret i sekvensens initiale og/eller finale segment. Fx:

- ***Du ser træt ud.*** **en støttehandling i initial position**  
*Gå dog i seng.*
- *Skynd dig.*  
***Vi skal snart spise.*** **en støttehandling i final position**

## 6.2 SPROGHANDLINGSMODIFIKATION

De interrogative, imperativiske og deklarativer sætningsformer samt sætningsemner (ellipsekonstruktioner) udgør sproghandlingens formale realisationsbasis. Hvad angår de enkelte basisrealisationers kendetegn, indeholder de alle, med undtagelse af sætningsemnerne, et overordnet finit verbum. Desuden er de interrogative basisrealisationer ortografisk markeret ved spørgsmålstegn, og de imperativiske har altid verbalet i bydeform. De deklarativer basisrealisationer er alle de øvrige. Fx:

- *Lav en kop kaffe.* **imperativ**
- *Du laver en kop kaffe.* **deklarativ**
- *Laver du en kop kaffe?* **interrogativ**
- *Kaffe.* **sætningsemne**

Ud fra modifikatorernes position i forhold til sproghandlingssekvensens kernesegment skelnes der mellem **interne** og **eksterne** modifikatorer.

Som det er fremgået af det foregående afsnit, er de eksterne modifikatorer, i form af støttehandlinger til hovedhandlingen i kernesegmentet, placeret i initial og/eller final position i forhold til dette. De interne modifikatorer, derimod, indgår som et led i kernesegmentets hovedhandling(er), fx:

- ***Har du lyst til at blive til middag?***
- ***Gider du ikke at lukke vinduet?***
- ***Kan du tilgive mig?***
- ***Vi må hellere få vasket op.***
- ***Jeg har jo sagt, at jeg ikke vil med.***
- ***Jeg er virkelig ked af det.***

<sup>27</sup> Replik: en dialogpartners verbale bidrag til den igangværende dialog inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af Afsender, har ordet.

Som et andet distinktivt træk har de eksterne modifikatorer deres eget propositionelle indhold og illokutionære pointe (Færch/Kasper, 1989: 244). Derfor kan de også selv modificeres internt.

Fælles for de interne og eksterne modifikatorer er:

- at de opererer på dialogens interpersonelle niveau, der er betinget af de sociale og psykologiske relationer dialogpartnerne imellem. Herved adskiller de sig fra gambitter, der på dialogens interaktionelle niveau medvirker til at regulere replikskiftet og skabe kohærens mellem replikker og internt i replikken (Ambjørn 1990). Jf. afsnit 5.3.
- at de anvendes til at nedtone (reducere) eller optone (intensivere, eksplicitere) den styrke, hvormed en given sproghandlings illokutionære pointe realiseres.
- at de, i forhold til de indholdsstørrelser, der tilsammen bidrager til dannelse af en sproghandlings propositionelle indhold, er redundante, hvilket vil sige, at det propositionelle indhold ikke ændres gennem tilstedeværelsen af disse pragmatologiske elementer.

Med henblik på generelt at forklare anvendelsen af interne og eksterne modifikatorer skal jeg i det følgende redegøre for forholdet mellem sproghandlingsmodifikation, /non/akkomodation<sup>28</sup> og selvbillede (eng.: 'face'<sup>29</sup>). Hermed være sagt, at jeg afstår fra at operere med det så brugte og misbrugte 'høfligheds'-begreb, dels pga. de mange forskellige opfattelser og definitioner af begrebet, dels pga. dets ringe anvendelighed i empiriske undersøgelser.

Interaktion kan anskues som en proces bestående af (bevidste eller ubevidste) kommunikative valg:

"Linguistic interaction, ( - ) can most fruitfully be viewed as a process of decision-making, in which speakers select from a range of possible expressions. The verbal repertoire then contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meaning they wish to convey". (Giles/Powesland, 1975: 114-115).

Afsenders kommunikative (verbale og nonverbale) valg træffes, blandt flere alternativer, under indflydelse af flg. faktorer:

### 1. Sfære

Der skelnes mellem privatsfæren (fx kommunikative situationer i hjemmet) og offentlighedssfæren (fx kommunikative situationer i en virksomhed)

### 2. Roller

I enhver samtalsituation har Afsender og Modtager kommunikative roller. Fx: nabo - nabo; ven - ven; kollega - kollega; kunde - ekspedient; underviser - studerende).

### 3. Styrkeforhold

Medbestemmende for samtalepartnerens sproghandlingsrealisation er deres indbyrdes styrkeforhold, som er betinget af faktorer som bl.a. status og position. Man skelner imellem symmetriske styrkeforhold, hvor parterne er lige i status og position (fx barn - barn; ven - ven) asymmetriske styrkeforhold, hvor parterne er ulige i status og position (fx forælder - barn; chef - ansat).

<sup>28</sup> /Non/akkomodation er et begreb, der hidrører fra socialpsykologien. Se Giles/Powesland (1975) og Haverkate (1984).

<sup>29</sup> Som et led i arbejdet omkring etablering og evt. standardisering af en dansksproget fagterminologi inden for pragmatik og diskursanalyse, skelner jeg i Ambjørn (1991) mellem 'intrapersonelt selvbillede' ("the need for personal autonomy, independence, self-determination, an inviolable private sphere") og 'interpersonelt selvbillede' ("the need for interpersonal acceptance, approval, respect, appreciation"). (Arndt/Janney, 1987: 378).

#### 4. Distance

Et forhold imellem to samtalepartnere kan være mere eller mindre distanceret. Primært vurderes et distanceforhold ud fra graden af intimitet, fortrolighed og tillid.

| <u>Rolle</u>                                     | <u>Social distance</u> |
|--|------------------------|
| a. nær slægtning<br>nær ven                      | lille                  |
| b. fjern slægtning<br>bekendt<br>nabo<br>kollega | neutral                |
| c. fremmed<br>formelt forhold                    | stor                   |

#### 5. Psykologiske faktorer

Fx glæde, sorg, vrede, angst, sympati, antipati.

#### 6. Personlig stil

Afsenders personlige stil kan være umarkeret eller markeret. En umarkeret personlig stil følger de gældende normer og konventioner for sproglig adfærd i det pågældende sprogsamfund. En markeret personlig stil, derimod, afviger ved fx at være mere direkte eller optonende eller mere indirekte og nedtonende end normen.

#### 7. Dialoginterne faktorer

Hertil regnes såvel dialogemnet som forskellige sproghandlingsinterne faktorer, hvoraf de vigtigste er de for Afsender og/eller Modtager positive eller negative betydningselementer, en given sproghandlingstype inhærent rummer. Fx en Bebrejdelse rummer negative betydningselementer for Modtager, medens en Taksigelse rummer positive betydningselementer.

Afsenders kommunikative valg er udtryk for en given kommunikativ stil, der på sin side skaber en given stilistisk effekt. Det normative og umarkerede stilistiske valg er udtryk for **akkomodation**, medens en markeret stilistisk variation er udtryk for **nonakkomodation**, der kan tjene specifikke formål (fx distancering (Haverkate 1984)).

De overordnede formål med et kommunikativt valg er, at Afsender kan markere sin holdning til indholdet i propositionen, skabe et bestemt billede af sig selv samt give udtryk for sin holdning til Modtager. Hvad angår de to sidste mål, ses en klar relation mellem akkomodation og 'selvbillede'-begrebet, der er af kinesisk oprindelse (se forklaring hos Tracy 1990) og videreudvikles af Goffman (1967) og Brown/ Levinson (1987).

Set i relation til sproghandlingsmodifikation vil en verbalt akkomodativ adfærd, lidt forenklet og generaliserende, sige, at Afsender beskytter og respekterer Modtagers selvbillede ved

- a. Gennem anvendelse af nedtonende virkemidler at reducere de for Modtager negative/ufordelagtige betydningselementer i en sproghandling, fx:
  - **Jeg synes, at jeg har lidt hovedpine. Du ville vel ikke komme med en pille til mig?**  
(Anmodning)
- b. Gennem anvendelse af optonende virkemidler at intensivere de for Modtager positive/fordelagtige betydningselementer i en sproghandling, fx:
  - **Hvor ser du dog godt ud! Den kjole klæder dig virkelig godt!**  
(Anerkendelse)

En verbalt nonakkomodativ adfærd vil sige, at Afsender udviser manglende respekt for eller truer Modtagers selvbillede ved

- a. gennem anvendelse af nedtonende virkemidler at reducere de for Modtager positive/ufordelagtige betydningselementer i en sproghandling, fx:
  - *Den kjole er **da meget** pæn.*  
(Anerkendelse)
- b. gennem anvendelse af optonende virkemidler at intensivere de for Modtager negative/ufordelagtige betydningselementer i en sproghandling, fx:
  - ***Jeg synes, det er for dårligt**, at du sjusker **sådan** med dit arbejde!*  
(Bebrejdelser)

Af ovenstående kan udledes, at sproghandlingsmodifikation er særlig vigtig i de ekspressive, kommissive og direktive sproghandlingstyper, hvor indholdet direkte berører Modtager og de interpersonelle relationer dialogpartnerne imellem.

Medens man utvivlsomt kan tale om et universelt behov for beskyttelse af og respekt for et individs selvbillede, er vægtningen af det intra- eller interpersonelle aspekt betinget af kulturspecifikke faktorer. Dette betyder, at man gennem systematiske undersøgelser af forskellige former for verbal og nonverbal adfærd i et givent sprogsamfund vil kunne afdække dets intrakulturelle selvbilledopfattelse og anvende det fremkomne resultat som en nødvendig forudsætning for afdækning af interkulturelle forskelle to eller flere sprogsamfund imellem.

Af Fant (1989), der formidler de første resultater af en kontrastiv undersøgelse af svensk og spansk kommunikativ adfærd i forhandlingssituationer, fremgår det eksempelvis, at det intrapersonelle selvbillede synes at være vigtigere for svenskere end for spaniere, medens det interpersonelle selvbillede har højere prioritet hos spaniere end hos svenskere. Dvs., at der i de spanske dialoger sammenlignet med svenske dialoger kan forventes en større anvendelsesgrad af optonende sproghandlingsmodifikation og en mindre grad af nedtonende modifikation.

### 6.3 PRAGMADIDAKTIK OG INTERSPROGSPRAGMATIK

Den *pragmatiske kompetence* omfatter nedenstående delkomponenter:

- en *pragmalingvistisk kompetence*, defineret som en deklarativ og procedural viden om en sproghandlings realisationsmønster, herunder basisrealisation, intern og ekstern modifikation
- en *sociopragmatisk kompetence*, defineret som en deklarativ og procedural viden om de sociale og kulturelle normer, der styrer en sprogbrugers valg af et givent pragmalingvistisk realisationsmønster ud fra sociale, kulturelle og psykologiske faktorer.

Wildner-Bassett (1984) fremfører, at en god pragmatisk kompetence hos indlæreren vil højne den indfødte sprogbrugers tolerancetærskel over for en mindre udviklet formalsproglig kompetence, fordi der bliver skabt en kommunikationsfremmende atmosfære af samarbejdsvilje og solidaritet. På denne baggrund kan den pragmatiske kompetence bidrage til formindskelse af de problemer, der kan opstå, når mennesker med forskellig kulturel baggrund og dermed ofte forskellige sproglige adfærdsnormer skal kommunikere med hinanden.

Dernæst er den pragmatiske kompetence et redskab, som indlærere på højere sproglige niveauer kan gøre brug af for at få dækket interne fremmedsproglige behov, herunder evnen til på fremmedsproget at udtrykke sig i overensstemmelse med deres personlighed og adfærdsmæssige stil. I denne forbindelse gør Littlewood (1983) opmærksom på, at indfødte sprogbrugere råder over en bred vifte af mulige adækvate sproghandlingsrealisationer, inden for hvilke de har frihed til at foretage valg, som reflekterer deres personlige stilfænomener. Denne mulighed for at varetage personlige interne behov, vel at mærke uden at fremstå pragmatisk inadækvat på fremmedsproget, bør indlærere også gives. På den måde kan man undgå, at de føler at deres identitet trues, og deres personlighed reduceres.

Er det mon nødvendigt med en formaliseret og eksplicit undervisning i pragmatiske fænomener? Eller kan man formode, at dels det eksplicite arbejde med den formalsproglige kompetence, dels sproglige input både i og uden for klasseværelset, automatisk vil afstedkomme en implicit tilegnelse af fremmedsprogets brugsregler?

Svaret på det første spørgsmål er ja; svaret på det sidste er nej. Der kan henvises til mange intersprogspragmatiske<sup>30</sup> undersøgelser, som påviser uoverensstemmelse mellem indfødte sprogbruges og indlæreres realisation af pragmatiske sprogbrugsregler (fx Kasper 1981; Blum-Kulka/Olshtain 1986; Blum-Kulka/House/Kasper 1989; Harlow 1990; Olshtain/Cohen 1990; Trosborg 1995, House 1996).

Inden for intersprogspragmatikken opereres med *negativ pragmlingvistisk transfer* og *negativ sociopragmatisk transfer*, som er interrelaterede dimensioner. Hvad angår den første transfertype, er den af sprogspecifik karakter, idet den refererer til selve sproghandlingsrealisationen. Hvad angår den anden transfertype, er den socialt, kulturelt og psykologisk betinget. Indlærerne overfører modersmålets sprogbrugsnormer til fremmedsproget, hvorved de kan komme til at udtrykke inadækvat sproghandlingsmodalitet. Hermed menes, at de optoner eller nedtoner for meget i en given kommunikativ situation, og de anvender inadækvate formalitetsgrader, dvs. at de enten er for formelle eller uformelle i en given kommunikativ situation.

Når det er forbundet med visse vanskeligheder eksplicit og systematisk at undervise i pragmatiske sprogbrugsregler, hænger det sammen med, at man endnu ikke ved så meget om, hvilke pragmlingvistiske og sociopragmatiske aspekter, der med fordel kan søges inkorporeret i en indlærers intersprog, og ej heller på hvilket stadium i den intersproglige udvikling det kan lade sig gøre uden kognitiv overbelastning. Der findes visse undersøgelser på området (fx Olshtain/Cohen 1990; Billmyer 1990; House 1996) som påviser, at indlærere på et højt fremmedsprogligt niveau kan drage nytte af metapragmatisk bevidstgørelse og eksplicit undervisning i den pragmlingvistiske dimension af den pragmatiske kompetence. Men det meste, vi som sprogundervisere har at henholde os til for indeværende, er kvalificerede gæt og formodninger samt ikke dokumenterede erfaringer fra undervisningspraksis.

Hvad angår den pragmlingvistiske kompetence, indgår heri to typer af viden:

1. faste, leksikaliserede vendinger, som tilegnes i form af uanalyserede helheder ved hjælp af implicite læringsprocesser og fungerer som "sproglige heller" eller "automatiserede øer". I og med at de tilhører den automatiserede viden og dermed ikke kræver de store kognitive ressourcer, bidrager de til at gøre sproget mere idiomatisk og flydende og er en forudsætning for, at der kan produceres mere kreativt, dynamisk og varieret sprogbrug (jf. pkt. 2)
2. produktive og kreative strukturer, som kræver analytisk bearbejdning og indlæres gennem eksplicite læringsprocesser. Et eksempel herpå er viden om forskellige sproghandlingstypers realisationsmønstre i form af basisrealisationer, intern og ekstern modifikation.

Det er logisk, at de faste leksikaliserede vendinger er et både vigtigt og muligt læringsobjekt på de indledende sproglige niveauer. Men det skal også bemærkes, at de ligeledes på de videregående niveauer har en eksistensberettigelse i læringsøjemed, da man regner med, at en indfødt sprogbruger formodentlig behersker flere tusinde af dem. Som undersøgelser foretaget af Langer (fx 1989) viser, er en meget stor del af vores daglige tale rent faktisk karakteriseret ved at være rutineret og automatiseret og bestå af præfabrikerede skabeloner, der reducerer den kognitive bearbejdning og opmærksomhed.

Hvad angår de pragmlingvistiske aspekter, viser en undersøgelse hos Trosborg (1987), at denne del af indlæreres pragmatiske kompetence forbedres i takt med at deres generelle sproglige kompetence øges. Dette kan for så vidt ikke undre, da sproghandlingsrealisation, der går ud over de ikke analyserede sproglige rutiner, netop fordrer både en vis grammatisk og leksikalisk kompetence. Derfor kunne der også være et ræsonnement i at vente med oparbejdelsen af den mere avancerede del af den pragmlingvistiske kompetence, indtil indlærerne har oparbejdet et sprogligt niveau, der ligger ud over begynderstadiet.

<sup>30</sup> En forskning, som har til formål at undersøge ikke indfødte sprogbruges pragmatiske kompetence samt beskrive og forklare udviklingen i sprogindlæreres pragmatiske intersprogsproces.

Hvis vi herefter skal forsøge at indkredse, hvad vi som sprogundervisere kan gøre med den pragmalingsvistiske kompetence, må det være på begynderniveauet at lægge hovedvægten på de ikke analyserede helheder og rutiner, efterfulgt af indføring og træning i de sproghandlingsrealisationer, der kan produceres ved hjælp af positiv transfer fra modersmålet, dvs. hvor der er sammenfald imellem modersmålets og fremmedsprogets realisationer.

Det næste skridt inden for den pragmalingsvistiske dimension af den pragmatiske kompetence må være at arbejde med den mere kreative side af sproghandlingsrealisation, der kræver eksplicit analytisk bearbejdning. Dette kan formodentlig med fordel gøres sideløbende med oparbejdelsen af den grammatiske kompetence, som derved også vil kunne bibringes et funktionelt sigte. I denne forbindelse skal henvises til et forsøg forestået af Henriksen (1987), hvis formål det var at udvikle en nysproglig 1. g.'s eksplicitte pragmatiske kompetence i engelskundervisningen. Om resultaterne af forsøget anfører Henriksen bl.a., at de studerendes sproglige bevidsthed øgedes generelt ved at arbejde eksplicit med de nye sider af sprogfærdigheden. Overraskende nok betød dette, at de studerende via arbejdet med pragmatiske problemstillinger også blev bedre til at forstå og diskutere de sproglige problemer, der blev rejst i grammatikundervisningen. Herunder forstod de i højere grad, at brug af mange grammatiske regler er betinget af helt bevidste valg fra sprogbrugerens side.

Tilbage står så, hvad vi i sprogundervisningen skal stille op med den sociopragmatiske dimension af den pragmatiske kompetence. Bl.a. Thomas (1983) er af den opfattelse, at indfødte sprogbrugere udviser mindre tolerance over for sociopragmatisk inkompetence end over for fejl af fx morfologisk og syntaktisk karakter, fordi man yderst sjældent er bevidstgjort om egne sprogbrugsregler og derfor tager en beherskelse af dem for givet. Er fremmedsprogsindlæreren i øvrigt i besiddelse af en god formalsproglig kompetence, kan en sociopragmatisk inkompetence forekomme så meget desto mere uheldig, eftersom den indfødte sprogbruger i så fald kan føle sig foranlediget til at tro, at indlæreren er bevidst inadækvat i en sin sproglige adfærd, hvilket på sin side kan føre til kommunikative konflikter og sammenbrud.

Det er forbundet med en del læringsmæssige vanskeligheder at håndtere interdependensen imellem den pragmalingsvistiske og sociopragmatiske dimension, både fordi der mangler forskningsbaserede, empiriske undersøgelser på området, og fordi det er meget komplekst og derfor fordrer en ret veludviklet fremmedsproglig kompetence.

Der hersker hos mig ingen tvivl om, at et computerstøttet undervisningsmateriale her ville have sin force. Man kunne forstille sig en multimedie-præsentation af et bredt spektrum af interaktioners sociale, kulturelle og psykologiske kontekster, hvorved sprogindlærere igennem forskellige former for analyserende øveformer kan bevidstgøres om forskellige konteksters nære relation til pragmalingsvistiske virkemidler. I forlængelse heraf bør så tilbydes bundne øveformer efterfulgt af frie kommunikative opgaver. Det skal understreges, at jeg set i et progressivt perspektiv først vil anse et dybere arbejde med den sociopragmatiske dimension som mulig, når der i indlærernes intersprog er integreret en rimelig pragmalingsvistisk kompetence.



## 6.4 PRAGMATISK ØVELSESTYPOLOGI

### 6.4.1 FORSTÅELSEORIENTERED E ØVELSER

#### 1. Besvarelse af teoretiske spørgsmål

Der stilles en række forståelsesorienterede spørgsmål på dansk specifikt rettet mod den teori, de studerende skal læse inden for pragmatik. Spørgsmålene besvares i takt med, at teorien læses, og formålet hermed er at få de studerende til selv at tage mere aktivt del i bevidstgørelsesfasen.

Spørgsmålene bør lægge op til relativt korte svar og ikke afskrift af længere passager fra teorien. Endvidere bør (nogle af) spørgsmålene formuleres på en sådan måde, at svaret ikke direkte står at læse i teksten, men skal udledes heraf.

#### 2. Identifikation

a. Med udgangspunkt i autentisk talt (fx videooptagelser/film) eller skrevet materiale (fx drejebøger/teaterstykker), identificerer de studerende forskellige understregede sproghandlingstyper<sup>31</sup>. Denne øvelse kan evt. udformes som en multiple choice, som giver de studerende 3-4 svarmuligheder.

b. Med udgangspunkt i samme type materiale, men uden understregninger, identificerer de studerende forekomster af givne definerede SH-typer.

Fx:

Identificér i ovenstående dialoguddrag flg. SH-typer:

1. *Løfte*

"Afsender forpligter sig til at udføre en futurisk handling, som Afsender ved, at Modtager ønsker realiseret"

2. *Bebrejdelse*

"Afsender bebrejder Modtager at have udført/undladt at udføre en given handling eller at være årsag til en given tilstand. Afsenders negative holdning kan endvidere være rettet direkte mod Afsender".

#### 3. Etablering af sammenhængen sproglig form-kommunikativ funktion

a. Med udgangspunkt i et materiale, læreren selv fremstiller til formålet<sup>32</sup>, opstilles på fremmedsproget x antal SH'er, hvoraf alle har forskellig form, men nogle samme funktion. De studerende afkrydser fx de SH'er, der har funktion af 'bibeholdelse af taleretten'.

Fx:

Må jeg også godt sige noget?

Vil du ikke godt lade være med at afbryde?

Det vil jeg godt sige noget om

Hvordan ser du på det?

Må jeg lige tale færdig

Er du af samme opfattelse?

Vent lige lidt, jeg er ikke færdig

Er du enig?

Vent lige lidt, du skal nok få

ordet bagefter

b. Der udarbejdes et fremmedsprogligt materiale med x antal blandede SH- typer på venstresiden (opstilling med tal) og benævnelsen på samme antal blandede funktioner på højresiden (opstilling med bogstaver). De studerendes opgave er at lave den korrekte kombination af tal og bogstaver.

Fx:

1. Det må du undskylde

2. Det kan du ikke være bekendt

3. Skal vi gå i kantinen?

4. Jeg ringer til dig i morgen

5. Sku lige ned for radioen

a. bebrejdelse

b. forslag

c. anmodning

d. undskyldning

e. løfte

<sup>31</sup> Sproghandling forkortes herefter til SH.

<sup>32</sup> Ved fremstilling af egne materialer bør de fremmedsproglige eksempler, som tidligere nævnt, excerpere fra autentiske materialer.

- d. Med udgangspunkt i et autentisk materiale med understregninger under udvalgte SH-typer, skal de studerende ud fra en analyse af konteksten bestemme eksemplernes kommunikative funktion. Som argumentation for denne bestemmelse er det vigtigt, at de studerende inddrager alle relevante kontekstuelle faktorer.

4. Systematisering

Der anføres 10-20 fremmedsprogede blandede eksempler på fx SH'er uden modifikation/med intern nedtonende modifikation/med intern optonende modifikation. De studerendes opgave er at systematisere eksemplerne efter modifikationsformen.

5. Beskrivelse af kommunikative fænomener med egne ord

De studerende trænes i at formulere sig frit uden støtte fra lærebogen, men dog med inddragelse af dennes kommunikative metasprog. Det essentielle i denne øvelse er beskrivelse af pragmatiske fænomener i en sammenhæng, hvor de studerende inddrager analyse af hele konteksten til forklaring af de pågældende fænomener.

Beskrivelsen foregår på dansk med udgangspunkt i autentisk materiale. I de indledende øvefaser kan underviseren evt. stille skriftlige, vejledende spørgsmål.

6. Kontrastiv forklaring af kommunikative fænomener

Øvelsens formål er dels at henlede de studerendes opmærksomhed på evt. overordnede interkulturelle, kommunikative forskelle imellem målsprog og modersmål, dels at fokusere på pragmatisklingvistiske forskelle inden for SH-realisation. I førstnævnte tilfælde tages der bedst udgangspunkt i videomateriale; i sidstnævnte tilfælde kan man fx opstille den fremmedsproglige og den danske realisation af samme SH-type og bede de studerende beskrive de sproglige realisationsforskelle.

7. Diskussion og løsning af kommunikative problemstillinger

Her kan opstilles diskursuddrag af autentisk materiale med understregninger af pragmatiske elementer, til hvilke der stilles spørgsmål af typen:

- Hvorfor er der brugt x og ikke Y?
- Kunne Y erstatte X?
- Gengives x med a eller b på dansk?
- Anfør tre andre måder at formulere det samme på
- Er brugen markeret eller ikke markeret?
- Siger realisationen noget om forholdet imellem samtalepartnerne?  
O. lign.

Arbejdet med denne form for problemløsende øvelser har den fordel, at de pågældende fænomener, der diskuteres, huskes bedre bagefter. Pga. øvelsernes sværhedsgrad er de velegnede til gruppearbejde.

### 6.4.2 BUNDNE PRODUKTIVE ØVELSER

#### 1. Udfyldning

En nedskrevet autentisk SH repræsenteres af en fiktiv A, medens B, den studerende, selvstændigt skal reagere med en passende respons. Dialogsekvensen kan udvides til at rumme flere SH'er efter samme mønster.

Fx:

A bebrejdelse

B **undskyldning**

#### 2. SH-realisation

a. Den studerende får til opgave at formulere fx 6 forskellige realisationer af SH-typen Anmodning. Disse realisationer kan repræsentere ikke modificerede versioner/intern nedtoning/intern optoning. Der kan fremkomme flg. resultat med basisrealisationen *lave en kop kaffe*:

- Lav en kop kaffe (ikke modificeret)
- Laver du en kop kaffe? (ikke modificeret)
- Gider du lave en kop kaffe? (internt nedtonet)
- Vil du være sød at lave en kop kaffe? (internt nedtonet)
- Lav så den kop kaffe (internt optonet)
- Hvor mange gange skal jeg bede dig om at lave kaffe (internt optonet)

b. På et ark beskrives en række kommunikative situationer.

De studerende får til opgave adækvat at formulere en eller flere SH-typer ud fra en analyse af den sociale kontekst (rollekonstellationer, distanceforhold, styrkeforhold).

Fx:

Du er på besøg hos en af dine gode venner.

Du vil have ham/hende til at lukke vinduet, fordi du fryser.

Samme øvelse kan varieres med forskellig social kontekst (barn - forælder; barnebarn - bedstefar; storesøster - lillebror; fremmed - fremmed; lærer - studerende osv.)

#### 3. Finde ækvivalenter

Der anføres x antal mindre modeldialoger på dansk indeholdende til formålet udvalgte SH-typer, der repræsenterer forskellige modifikationsformer. De studerendes opgave er at anføre den ækvivalerende fremmedsproglige realisation.

#### 4. Isolerede smådialoger

Her kan der fx fokuseres på en dialogs indlednings- og/eller afslutningsfase, inden for hvilke de studerende skal opbygge udvalgte trin: hilsefraser, præsentationsfraser, small talk; opbrudsfraser, taksigelser, afskedsfraser o. lign. Der kan som en hjælpeforanstaltning tages udgangspunkt i et forlæg i form af en opstillet samtalskabelon, som de studerende selv skal sætte ord på.

#### 5. Informationskløft

Øvelser af typen *informationskløft* udføres bedst som pararbejde og er altid karakteriseret ved, at de to parter sidder inde med forskellige informationer, som skal identificeres.

Til det konkrete formål udleveres der to forskellige udgaver af den samme illustration forstået på den måde, at der i den ene version mangler ting, der er med i den anden version, og omvendt. Ved at beskrive, spørge og svare skal de to studerende i fællesskab finde frem til forskellene imellem de to illustrationer.

Hvad angår den pragmatiske kompetence lægger denne øvetype op til træning af vendinger til interaktiv forståelsesafklaring som fx 'at udtrykke forståelsesproblemer' (*Vil du godt gentage det?; Jeg er ikke helt sikker på, at jeg er med o. lign.*), 'sikre forståelse' (*Kan du følge mig?; Er du med? o. lign.*) og 'udtrykke forståelse' (*Ja, jeg er med; Nu forstår jeg, Hvad du mener o. lign.*). Jf. p. 29.

## 7. STRATEGISK KOMPETENCE

I 1970'erne ser de første grundlæggende studier inden for intersprogsforskning i kommunikationsstrategier dagens lys (Selinker 1972; Savignon 1972; Váradi 1973 (publiceres i 1980); Tarone 1977), og i 1980 inkluderer Canale/Swain den strategiske kompetence i den overordnede kommunikative kompetence. Siden hen er der forsket meget i identifikation og klassifikation af kommunikationsstrategier.

Den strategiske kompetence definerer jeg her som følger:

*Deklarativ og procedural viden om problemløsning som compensation for en manglende sproglig (primært leksikalsk) kompetence gennem anvendelse af adækvate risikostrategier, der på samme tid tilgodeser Modtagers afkodningsproces.*

Diskussionen om hvorvidt der skal undervises i *strategisk kompetence* eller ej, vil jeg kategorisk afvise som værende irrelevant. Om end man besidder en strategisk kompetence på sit modersmål, er det ikke naturgivet, at anvendelse af kommunikationsstrategier overføres til målsproget, hvilket mange sprogundervisere da også erfarer <sup>33</sup>.

Når sprogindlærere mangler en gløse eller en vending reagerer de typisk på to måder: enten opgiver de at sige, hvad de ville og anvender dermed reduktionsstrategier; eller de får sagt det, de ville, på en anden måde og anvender dermed risikostrategier <sup>34</sup>. Den første type indlærere kalder man *ikke risikotagere*, den anden type *risikotagere*.

### REDUKTIONSSTRATEGIER, FX

- siger ikke noget
- siger noget andet end planlagt
- slår over i dansk
- forsøger med et blandingsprodukt af fremmedsprog og modersmål

### RISIKOSTRATEGIER, FX

- mimik, gestik, lyde
- overbegreb
- beskrivelse
- omformulering
- eksemplificering

Om ikke risikotagere ved man, at de har det fælles karakteristiske træk, at de har deltaget i kommunikationstræning, der dels har været stærkt lærerstyret, dels har indeholdt megen korrektion. Endvidere kan der være tale om sprogindlærere, der har et meget højt korrekthedskrav til sig selv og ikke kan lide at tage sproglige chancer.

Disse to årsager til sprogligt at opgive at komme igennem med sit budskab tvivler jeg ikke det mindste på rigtigheden af. Men efter min overbevisning er der en tredje og mindst lige så vigtig grund, nemlig at ikke risikotagerne ganske simpelt har for lille et ordforråd til at formulere de kommunikationsstrategier, som er mest anvendelige.

Den strategiske kompetence er vigtig at oparbejde, så der kan kompenseres for manglende gløser. Jo lavere det sproglige niveau er, desto færre gløser indgår i indlærerens leksikalske kompetence, og derfor er det på de lave niveauer, at det største behov for kommunikationsstrategier findes. Hermed har vi så det, jeg vil benævne *sprogindlærerens strategiske paradoks*. For det er særdeles vanskeligt at forklare ord vha. en kommunikationsstrategi, hvis ordforrådet ikke er stort nok til at kunne gøre det.

<sup>33</sup> Hos Færch/Kasper (1986) refereres til undersøgelser, der bekræfter værdien af en eksplicit og systematisk undervisning i kommunikationsstrategier.

<sup>34</sup> Se fx Færch/Kasper (1983) for en typologi af reduktions- og risikostrategier.

Derfor skal det understreges, at den strategiske kompetence aldrig kan erstatte den leksikalske, og at der nødvendigvis skal være en vis leksikalsk kompetence til stede, før det overhovedet giver mening at undervise i kommunikationsstrategier.

Som en mindre kendt foreteelse inden for undervisning i strategisk kompetence, anskuer jeg ikke kun realisationen af kommunikationsstrategier i et Afsenderorienteret perspektiv, men også i et Modtagerorienteret. Det er klart, at det i fremmedsprogsundervisningen er vigtigt at lære de studerende at udvælge hensigtsmæssige strategier til selvstændig løsning af især leksikalske problemer, så de kan klare sig bedre og tør tage sproglige chancer i autentiske samtalsituationer med indfødte sprogbrugere. Men det er lige så vigtigt at fokusere på strategiernes udformning og henlede de studerendes opmærksomhed på, at afkodningen skal gøres så let som muligt for Modtager. Dertil kommer, at der i en igangværende samtale ikke bør skabes unødigt lange brud pga. sproglige problemløsninger hos den ikke indfødte sprogbruger. Dette indebærer, at strategierne skal udformes så præcist og kortfattet som muligt.

Herefter kan formålet med oparbejdelse af den strategiske kompetence skitseres som følger:

- at højne de studerendes bevidsthed om betydningen af at besidde en strategisk kompetence på fremmedsproget set ud fra Afsenders synsvinkel
- at højne de studerendes bevidsthed om hvilke kommunikationsstrategier, der er hensigtsmæssige at beherske
- at bevidstgøre de studerende om den Modtagerorienterede synsvinkel på brugen af kommunikationsstrategier og træne dem i at højne kvaliteten i deres strategier med særligt henblik på præcision og omfang
- at gøre ikke risikotagere til risikotagere
- at gøre risikotagere til endnu bedre risikotagere
- at træne de studerende i at udvælge til formålet hensigtsmæssige strategier
- at bibringe de studerende de fornødne sproglige ressourcer med henblik på optimalt og hensigtsmæssigt at kunne formulere en kommunikationsstrategi på fremmedsproget.

## 7.1 UDVALGTE KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Af de hos Færch/Kasper (1983) opstillede strategityper er det langt fra alle, det er nødvendigt eller formålstjenligt at undervise i. De risikostrategier, det kan anbefales specifikt at træne, er flg.:

### 1. IKKE SPROGLIGE STRATEGIER

Anvendelse af mimik og gestik til illustration af den manglende glose.

Det anbefales at anvende ikke sproglige strategier som supplement til de sproglige.

### 2. SPROGLIGE STRATEGIER

#### a. Overbegreb (paraplyord)

Her bruges et overordnet ord eller overbegreb fra det betydningsmæssige område, hvori den manglende glose indgår.

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>mueble</b> (møbel)    | (erstatning for fx <i>armario</i> (skab), <i>sillón</i> (lænestol))             |
| <b>animal</b> (dyr)      | (erstatning for fx <i>mono</i> (abe), <i>conejo</i> (kanin))                    |
| <b>aparato</b> (apparat) | (erstatning for fx <i>audifono</i> (høreapparat), <i>despertador</i> (vækkeur)) |
| <b>fruta</b> (frugt)     | (erstatning for fx <i>plátano</i> (banan), <i>uva</i> (drue))                   |

Inden for denne kategori skelnes imellem specifikke og ikke specifikke overbegreber. Hvor ovenstående ord kan forklares vha. specifikke overbegreber (*møbel*, *dyr*, *apparat*, *frugt*) må andre gloser, der betydningsmæssigt ikke kan placeres under et specifikt overbegreb, forklares vha. ikke specifikke overbegreber: *ting*, *person*, *sted*, *måde*.

Et overbegreb kan anvendes alene, men kombineres mest hensigtsmæssigt med en beskrivelse. På den måde får man det hele med, gør afkodningen lettere for Modtager, der således ikke behøver at stille uddybende spørgsmål. I træningen skal kombinationen altid laves. Det vil sige, at den sammensatte strategi benævnes: *overbegreb + beskrivelse*.

#### Eksempler på specifikke overbegreber (paraplyord)

|                     |             |
|---------------------|-------------|
| aktivitet           | ceremoni    |
| aldersgruppe        | dokument    |
| apparat             | egenskab    |
| betalingsform       | emballage   |
| begreb              | fag         |
| behandlingsform     | farve       |
| beholder            | fest        |
| beklædningsgenstand | fisk        |
| belysning           | fjerkræ     |
| beskyttelse         | fodtøj      |
| bestik              | forretning  |
| biludstyr           | forlystelse |
| blomst              | frugt       |
| bolig               | fugl        |
| brugsgenstand       | følelse     |
| ceremoni            | grøntsag    |

## b. Overbegreb + beskrivelse

Kommunikationsstrategien *overbegreb + beskrivelse* anvendes, når den manglende glose betydningsmæssigt kan placeres under et overbegreb (paraplyord) og kan forklares ved at fokusere på særlige kendetegn som fx farve, størrelse, form, funktion, materiale, lokalisering, tidsplacering.

- **Un plato hondo** (dyb tallerken = overbegreb) (erstatning for *sopero* (suppetallerken))  
**para servir sopa** (til at servere suppe i = beskrivelse)
- **Un recipiente** (beholder = overbegreb) (erstatning for *buzón* (postkasse))  
**para el correo** (til post = beskrivelse)
- **Un electrodoméstico** (hård hvidevare = overbegreb) (erstatning for *lavadora* (vaskemaskine))  
**para lavar ropa** (til at vaske tøj i = beskrivelse)

## c. Eksemplificering

Når den manglende glose selv har funktion af *overbegreb (paraplyord)*, kan man give et eller flere eksempler på de delelementer, der kan indgå i det samlede overbegreb <sup>35</sup>.

- **Por ejemplo armario y sillón** (erstatning for *mueble* (møbel))  
(Fx skab og lænestol)
- **Por ejemplo sandalia y bota** (erstatning for *calzado* (fodtøj))  
(Fx sandal og støvle)
- **Por ejemplo amor y odio** (erstatning for *sentimiento* (følelse))  
(Fx kærlighed og had)

## d. Omformulering

Med kommunikationsstrategien *omformulering* siger man det, man ville have sagt, på en anden måde. Strategien bruges ved manglende glosser, der 1) ikke kan forklares vha. overbegreb + beskrivelse, 2) hvor anvendelse af omformulering giver den korteste og mest entydige forklaring og dermed en lettere afkodning for Modtager, 3) ikke er et overbegreb. Omformulering anvendes ved:

- antonymer (substantiver, adjektiver, verber)
- handlinger (verber)
- tilstande/egenskaber (adjektiver)

Til denne kategori knytter sig en række vendinger, som strategien skal indledes med for at lette Modtagers afkodning:

- det modsatte af (kun ved entydige antonymer);
- det man gør når <sup>36</sup>
- det man gør med
- det man siger om en person/et sted/en ting som (anvendes altid ved adjektiver).

- **Lo contrario de guerra** (erstatning for *paz* (fred))  
(Det modsatte af krig)
- **Lo que se hace cuando las flores están secas** (erstatning for *regar* (at vande))  
(Det man gør, når blomster er tørre)
- **Lo que se dice de una persona que no tiene pelo** (erstatning for *calvo* (skaldet))  
(Det, man siger om en person, der ikke har hår)

<sup>35</sup> Når et overbegreb skal forklares vha. en k-strategi, kan man også anvende en definition. Men den er ofte sprogligt og indholdsmæssigt sværere at formulere, foruden at den er vanskeligere for Modtager at afkode end eksemplificeringen og indgår derfor ikke specifikt i træningen.

Fx måned: hver af de tolv dele, som et år opdeles i.

Fx møbel: et flytbart inventar til opbevaring, til at sidde eller ligge på.

<sup>36</sup> *man gør* kan præciseres, hvis en givet handling konventionelt knyttes til en bestemt profession, en bestemt person, en bestemt ting, et bestemt dyr osv. Fx: det som en tyv gør (= at stjæle).

## 7.2 INTRODUKTION TIL EN ØVELSESTYPOLOGI

Fortsat i henhold til den procesorienterede indfaldsvinkel til sproglig læring, der fokuserer på forståelse før produktion, opdeles i forståelsesorienterede og produktive øvetyper.

Specifikt hvad angår de produktive øvetyper til oparbejdelse af den strategiske kompetence, bør primært anvendes bundne øvetyper. Dette hænger sammen med, at der i de frie kommunikative opgaver ikke er nogen garanti for, at de studerende ikke vælger at ændre deres intenderede kommunikative mål i stedet for at anvende en kommunikationsstrategi. Med mere bundne øvetyper som fx *informationskløft* (se p. 49), der kan kontrolleres, og hvor kommunikationen først ophører, når den konkrete opgave er løst, sikrer man sig på optimal vis, at de studerendes strategiske kompetence trænes. Endvidere viser erfaringen, at såvel bevidstgørelse om som kontrolleret træning i strategisk kompetence øger de studerendes anvendelse heraf i de store frie opgaver samt højner kvaliteten på udtrykssiden.

I nogle af øvetyperne lægges der op til, at samtalepartneren skal gætte den glose, der forklares vha. en kommunikationsstrategi. Det skal pointeres, at dette gæt med fordel kan foretages på dansk, da man i modsat fald ikke kan vide, om årsagen til et fejl-gæt eller et udeblivende gæt skyldes Afsenderens forklaring eller Modtagers manglende kendskab til glosen på fremmedsproget.

Noget af det vanskeligste ved undervisning i kommunikationsstrategier er de studerendes besvær med at forstå, at de skal sige så meget som muligt med så få ord som muligt, dvs. være kortfattede og præcise i udtrykket. De forveksler hensynet til en Modtager med deres eget behov for at få praktiseret fremmedsproget, for som man kan høre nogle af dem indvende: "Vi har da altid lært, at vi skal sørge for at få sagt så meget som muligt".

Dertil kommer, at det præg af gætteleg, nogle af øvelserne har, får de studerende til at glemme det egentlige formål med dem, hvilket giver sig udslag i, at de formulerer sig i alt for lange og uklare vendinger med henblik på at gøre det så svært for Modtager som muligt at gætte glosen.

For at løse disse problemer eller helt at undgå dem, er det vigtigt at gøre særligt meget ud af bevidstgørelsesfasen og de forståelsesorienterede øveformer. Endvidere vil jeg anbefale, at underviseren før hver bunden produktiv øvelse kort repeterer formålet med træningen i kommunikationsstrategier og efter hver øvelse gennemgår udvalgte leksikalske størrelses optimale strategiske realisation.



### 7.2.1 FORSTÅELESORIENTEREDE ØVELSER

1. Besvarelse af teoretiske spørgsmål  
Der stilles en række forståelsesorienterede spørgsmål på dansk specifikt rettet mod den teori, de studerende skal læse inden for strategisk kompetence.  
Spørgsmålene besvares i takt med, at teorien læses, og formålet hermed er at få de studerende til selv at tage mere aktivt del i bevidstgørelsesfasen.
2. Identifikation
  - a. Hvis der findes, og man har adgang til autentiske video- eller båndoptagelser af samtaler mellem indfødte og sprogindlærere, kan de, gerne med en supplerende transskription, danne udgangspunkt for en øvelse i identifikation af kommunikationsstrategier.
  - b. Underviseren udarbejder eksempler på ord forklaret vha. forskellige strategier, som de studerende skal identificere efter type.
3. Udledning  
De studerende præsenteres for x antal strategi-realisationer af forskellige typer. Deres opgave er at gætte hvilke gloser, strategierne erstatter.
4. Systematisering  
Med henblik på at lære de studerende at gennemskue identiske overfladestrukturer i kommunikationsstrategier, anføres 10-20 blandede eksempler på typer, som de studerende skal systematisere.
5. Kombinering  
På et ark opstilles på højresiden fx 10 forskellige overbegreber og på venstresiden 10 forskellige realisationer af typen *beskrivelse*. De studerendes opgave er at kombinere et passende overbegreb og en strategi.
6. Strategivalg  
Som optakt til en bunden produktiv øvelse, anføres på et ark x antal gloser (på fremmedsproget med den danske ækvivalent i parentes bagefter). Gloserne kan fx hidrøre fra samme emneområde (uddannelse, fritid, arbejde, miljø, osv.) De studerende skal ved siden af hver glose anføre benævnelsen på de(n) strategi(er), de finder hensigtsmæssig(e) til forklaring af den pågældende glose.  
(Efter at ovenstående er diskuteret på klassen, produceres den pågældende strategi. Se bunden produktiv øvelse 1 næste side).

## 7.2.2 BUNDNE PRODUKTIVE ØVELSER

1. Forlængelse af forståelsesorienteret øvelse 6  
Efter at man har valgt hensigtsmæssige strategier for de anførte gloser, producerer de studerende dem på skift i gruppen. Efter hver realisation evaluerer de i fællesskab realisationen, især med henblik på præcision og omfang. (Se evalueringskriterier p. 68).
2. Forkortelse af lange realisationer  
Udgangspunktet for denne øvelse er enten transskriberede uddrag af video- eller båndoptagelser med studerende eller et materiale produceret af underviseren til formålet. De studerende præsenteres for en række uhensigtsmæssigt lange strategi-realisationer, som de får til opgave at reducere i omfang og udforme så præcist som muligt. (Der skal som oftest flere forsøg til, før det lykkes med et tilfredsstillende resultat).
3. Forklaring af selvvalgte gloser  
Hver gruppedeltager deler et A4-ark i 8-10 strimler. Uden at de andre i gruppen ser det, skrives på hver strimmel et ord eller en vending på dansk (fx militærnægter, tillidsmand, at luge, at pjække, hoven, arbejdsom). Alle strimler lægges med bagsiden opad på bordet og blandes. Derefter trækker gruppedeltagerne på skift en strimmel og forklarer det pågældende ord vha. en kommunikationsstrategi, så de andre kan gætte det (på dansk). Hvis de studerende ikke kender et ords fremmedsproglige ækvivalent, slår de det op i en ordbog og indfører det i deres glosekartoteker.
4. Informationskløft
  - a. Denne øvelse kører mest fordelagtigt som pararbejde<sup>37</sup>. Der udleveres en fremmedsproglig krydsogtværts til begge deltagere, A og B. Oven over A's udgave af krydsogtværtsen er anført ord med lige numre og i B's ord med ulige numre. Ordene anføres på fremmedsproget med den danske ækvivalent i parentes bagefter. På skift forklarer deltagerne hinanden et af deres respektive ord vha. en kommunikationsstrategi. Når partneren har gættet ordet, indføres den fremmedsproglige udgave i begge eksemplar af krydsogtværtsen. (Som tidligere nævnt, må der gerne gættes på dansk).
  - b. Også denne øvelse kører mest fordelagtigt som pararbejde. Der udleveres to forskellige udgaver af den samme illustration forstået på den måde, at der i den ene version mangler ting, der er med i den anden version, og omvendt. Ved at beskrive, spørge og svare skal de to studerende i fællesskab finde frem til forskellene imellem de to illustrationer. Underviseren skal sikre sig, at der i illustrationerne indgår så mange ukendte gloser som muligt, så de studerende ikke kan undgå anvendelse af kommunikationsstrategier.
  - c. Fortsat pararbejde. Der udleveres et A- og et B-billede med enkle eller udviklede motiver afhængigt af de studerendes sproglige niveau. Som ovenfor skal underviseren sikre sig, at der indgår så mange ukendte gloser som muligt. Opgaven består i, at deltagerne så præcist og detaljeret som muligt skal beskrive for hinanden, hvad de ser på deres tegning, og hvor de forskellige ting er placeret i forhold til hinanden. Medens A forklarer sit motiv, tager B noter/tegner det beskrevne. Når A er færdig med

<sup>37</sup> Hvis der alligevel dannes grupper med tre deltagere, kan den tredje fungere som observatør med henblik på en efterfølgende evaluering af de enkelte strategier. En anden mulighed er, at to deltagere i gruppen deles om en øvelse.

sin beskrivelse, skal B gengive motivet i store træk på dansk. Som afslutning på opgaven kan eventuelle uoverensstemmelser imellem A's og B's version opklares.

Til både øvelse b. og c. knytter der sig et grundlæggende ordforråd inden for *lokalisering*.  
Fx:

*på den øverste/nederste del*  
*i øverste højre/venstre hjørne*  
*i nederste højre/venstre hjørne*  
*i forgrunden*  
*i baggrunden*  
*i midten*  
*oven over*  
*over for*  
*tæt ved*  
*langt fra*  
*rundt om*

## 8. FRI PRODUKTIV OPGALETYPOLOGI

Som det tidligere er fremgået, tager opgaver fra denne kategori sigte på oparbejdelse af den implicite procedurale viden og lægger op til selvstændig og kreativ sprogproduktion, hvor opmærksomheden rettes mod kommunikative intentioner og helheden i et samtaleforløb. Det er i denne fase af den sproglige læringsproces, at den højeste grad af regelautomatisering finder sted. Her integreres de forudgående delelementer i mere komplekse kontekster, hvor de studerende får lejlighed til at mobilisere al deres fremmedsproglige viden og kunnen.

Inden for denne kategori skelnes her imellem flg. grundlæggende opgavetyper, hver med sine karakteristika, fordele og problemstillinger set i et sproglæringsmæssigt perspektiv:

1. uformel samtale
2. diskussion
3. samarbejde

Hver enkelt opgavetype vil nærmere blive beskrevet og kommenteret i det følgende.

Fælles for dem er, at de er specielt velegnede til oparbejdelse af de studerendes samtalefærdighed, og at jeg personligt har erfaring med dem alle fra spanskundervisningen på BA-studiets tre første semestre. Dette udelukker selvsagt ikke, at der ikke findes andre opgavetyper, som kan være lige så velegnede til formålet, og hvortil de grundlæggende metodiske og didaktiske principper bag udviklingen af samtalefærdigheden kan overføres. Fx rummer Wagner 1990 mange henvisninger til øvelsetypologier. Endvidere kan anbefales Ur 1981, Neuner/Krüger/Grewer 1985, Nolasco/Arthur 1987.

Hvad angår antallet af gruppedeltagere til de kommunikative opgaver, er det min erfaring, at de afvikles bedst med tre deltagere. To deltagere til disse større opgavetyper er for få, fordi de både indholdsmæssigt og kommunikativt er krævende. Med tre deltagere kommer der flere forskellige indfaldsvinkler til den samme problemstilling, der skabes en god dynamik, og den enkelte deltager får mulighed for lidt længere kommunikative hvil end i tomandsgrupper.

Især på de lavere niveauer synes fire deltagere i en gruppe at være for mange. Enten samtales der to og to, eller én i gruppen, som regel den sprogligt svageste, kommer ikke til orde.

Differentieret undervisning giver mulighed for at tage højde for en række mentale, affektive og personlige faktorer og dermed, at de studerendes behov i en givet fase i et læringsforløb er forskellige. Der er bred enighed blandt pædagoger om, at individualisering af undervisningen optimerer læringsprocessen, og netop de kommunikative gruppeaktiviteter levner større mulighed for tilpasning til den individuelle studerendes niveau end den lærerstyrede samtale. Samtalegrupperne kan til hver en tid lade interaktionen foregå på det niveau, de sprogligt kan klare, foruden at de kan nøjes med kun at gennemføre dele af opgaverne, hvis de enten ikke kan nå det hele, eller der er dele af opgaverne, de ikke sprogligt kan magte og derfor vil gemme til et senere tidspunkt.

Den stadig stigende interesse for selvstændighed og medansvar i sprogundervisningen skal naturligt ses i lyset af, at den intersproglige kommunikative kompetence nu engang ikke kan finde sted, uden at sprogindlæreren selv spiller en aktiv rolle i processen. Behovet for højnet selvstændighed bliver særlig klart i disse deltagercentrerede opgavetyper, hvis afvikling i længere perioder må foregå uden assistance fra underviseren, der i sagens natur ikke kan være hos alle samtalegrupper i lokalet på én gang. Dertil kommer, at opgaverne er velegnede til selvtræning uden for undervisningssituationen, hvilket logisk fordrer en endnu højere grad af selvstændighed og medansvar.

## 8.1 OPGALETYPEN *UFORMEL SAMTALE*

### Formål:

At udvikle de studerendes implicite procedurale viden inden for den pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence med henblik på at oparbejde en adækvat og effektiv samtalefærdighed i givne interaktive situationer. Herunder at automatisere de studerendes evne til at

- åbne en uformel samtale, holde den i gang og afslutte den
- anvende varierede gambittyper
- håndtere replikskiftereregulering
- lave adækvate emneskift
- give adækvat tilbagekanaliserende feedback
- realisere forskellige sproghandlingstyper
- anvende vendinger hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten samt udtrykker forståelsesproblemer og sikrer forståelse
- overholde de grundlæggende samtaleregler
- anvende strategisk problemløsning

### Indhold:

De studerende præsenteres for fx 12 kasser, af hvilke der i de 9 på forhånd er anført emner, medens de 3 er efter de studerendes eget valg. (Jf. emneliste p. 65).

Emnerne indskrives i kasserne uden yderligere informationer.

|                      |                      |                      |
|----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>valgt emne</b>    | <b>valgt emne</b>    | <b>valgt emne</b>    |
| <b>valgt emne</b>    | <b>valgt emne</b>    | <b>valgt emne</b>    |
| <b>valgt emne</b>    | <b>valgt emne</b>    | <b>valgt emne</b>    |
| <b>valgfrit emne</b> | <b>valgfrit emne</b> | <b>valgfrit emne</b> |

Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere, er det gruppens opgave at opbygge og holde en samtale i gang over de i kasserne anførte emner samt over andre emner, de måtte komme ind på i relation hertil. Det vil sige, at de studerende i samtaleløbet gerne må gå uden for emnerne i kasserne, hvis det falder naturligt for - blot de på et tidspunkt sørger for at lede samtalen tilbage til kasserne igen, hvis der er emner, de ikke har berørt eller ønsker at genoptage.

De studerende skal tilstræbe, at samtalen forløber så naturligt og uformelt som muligt - som fx når de sidder i kantinen eller i privat regi og snakker om løst og fast.

## Forberedelse:

1.

Som det første punkt i forberedelsen skal gruppemedlemmerne enes om de tre valgfri emner, som ikke behøver at have nogen som helst relation til de andre ni, men kan have det. Kan de ikke enes om de tre emner, kan de udvælge et hver. Denne mulighed har rent faktisk to fordele. For det første får samtalen et mere naturligt islæt, da man jo ikke i en normal samtale på forhånd aftaler hvilke emner, der skal tales om. For det andet kan det betyde, at der evt. bliver valgt et emne, som kun den ene deltager er interesseret i at snakke om, hvorved der kan ligge en specifik opgave i som den gode samtalepartner at fingere en ikke eksisterende interesse for et emne (jf. samtalereglerne *Vis opmærksomhed og interesse; Skab emnefællesskab* p. 28), indtil man kan få "forhandlet" samtalen hen mod et emne, man hellere vil snakke om.

2.

Så følger en brainstorming af hver kasses emne. Jeg kan ikke nok understrege, hvor vigtigt dette led i forberedelsen er for at få samtalen til at glide optimalt. Ikke så sjældent sker det, at de studerende ikke umiddelbart synes, at de kan finde på noget videre at sige om et eller flere af emnerne. Derfor er det vigtigt at gøre dem klart, at emnerne i hver kasse skal opfattes meget bredt og indholdsmæssigt kan rumme alle tænkelige associationer.

Står der fx i en kasse emnet *familie*, kan der ske det, at de studerende kun taler om deres egen familie, det vil sige, hvad de enkelte familiemedlemmer hedder, hvor gamle de er, hvor de bor, og hvad de laver. Det kan for så vidt være udmærket på et indledende undervisningstrin, men på et højere niveau kan emnet omfatte delemler som fx *ægteskab, børn, barselsorlov, opdragelse, familiemønster, skilsmisse, familien og arbejdsmarkedet, de ældre i familien, egne familieproblemer* osv. Det betyder også, at der i en og samme opgave kan indlægges en progression, således at den kan genbruges og efterhånden bygges op til, at hver kasse tilføjes flere og flere underemner.

For at bevidstgøre de studerende om de mangfoldige samtaleemner, der potentielt ligger i hver enkelt kasse, plejer jeg i starten af kursusforløbet at lave en fælles brainstorming for hele holdet. Når de ad denne vej har fået en vis indsigt i, hvad det går ud på, lader jeg brainstormingen foregå i de enkelte samtalegrupper, medens jeg går fra gruppe til gruppe og giver et nap med, hvis det kniber. Efterhånden bliver de så gode til det, at de kan brainstorme individuelt. Dette har på sin side har den fordel, at der ikke længere skal bruges tid hertil på klassen, at der bliver repræsenteret en bredere vifte af emner, end hvis de brainstormer i fællesskab, og at gruppemedlemmerne ikke på forhånd ved, hvilke emner der måtte komme på bordet i samtaleforløbet. Som en lille rettesnor kan jeg nævne, at ca. 8 - 10 underemner i hver kasse er normen. På den måde vil der altid være meget forskelligt at snakke om.

Endelig rejser der sig spørgsmålet om, hvorvidt brainstormingen skal foregå på modersmålet eller på fremmedsproget. Min erfaring på dette punkt er, at det afhænger af de studerendes sproglige niveau. Hvis det ikke er så højt, vil den fremmedsproglige barriere øve negativ indflydelse på idérigdommen, fordi de studerende ikke er i stand til på fremmedsproget at formulere ideen. Dertil kommer, at brainstormingen kan komme til at tage uforholdsmæssigt lang tid.

Jeg kan i samme forbindelse nævne, at der til en gruppe-brainstorming på dansk over 12 kasser gennemsnitligt skal afsættes ca. 30 min.

3.

På skift hhv. stiller og besvarer de studerende i samtalegrupperne min. 3 spørgsmål til hvert emne. Formålet med denne mere bundne øveform er igangsættende, dels på det glosemæssige, dels på det idé- og indholdsmæssige plan. Således bliver udsagnene under afviklingen af den samlede kommunikative opgave lettere at håndtere på disse planer, således at der via gen-tagelsesprocessen skabes et større kognitivt spillerum til også at klare de deciderede samtalemæssige fænomener.

4.

At finde en naturlig og adækvat måde at starte den uformelle samtale op på, er forbundet med ret store vanskeligheder for de studerende. Dette hænger primært sammen med, at de ikke fra anden sproglig undervisningspraksis er vant til at tale på et mere uformelt plan. Med udgangspunkt i emnet *familie*, kan man høre inadækvate opstarter som fx:

- *min far hedder Kaj og min mor Lene*
- *jeg synes, at det traditionelle familiemønster er i opløsning*

En hensigtsmæssig måde at starte op kan fx være helt uden for kasserne med en indledningsfase (jf. p. 17) indeholdende small talk, hvorefter man så går videre til kernefasen med emnerne fra kasserne. En anden måde er at indtænke emnerne i ens personlige sfære og så tage udgangspunkt heri. Fx:

- *Gæt, hvem der har fødselsdag i morgen og skal have hele familien til kaffe*
- *Jeg synes, at vi har så meget at lave for tiden, at jeg slet ikke har tid til at tage hjem i og se til familien weekenderne*

Jeg anbefaler at lade deltagerne i samtalegrupperne diskutere opstarten på dansk, før de går i gang og evt. få den checket hos underviseren.

#### **KOMMENTARER TIL OPGALETYPEN UFORMEL SAMTALE**

Hvad angår valg af emner til kasserne er der flere muligheder. I de indledende undervisningsfaser kan det være en hjælp for de studerende, at der er en vis indholdsmæssig relation imellem emnerne. Man kan fx forestille sig, at de alle berører det overordnede emne *arbejdsmarkedet*, hvorved emneskiftfunktionen bliver lettere at klare. Omvendt stilles der større krav til afvikling af denne funktion, hvis emnerne ikke umiddelbart er interrelaterede.

Et andet perspektiv vedr. emnevalg, der skal trækkes frem, er opgavetypens indlæringspotentiale, hvad angår sproghandlingsrealisation. Hvis man vil sikre sig, at de studerende får anvendt en bredere vifte af sproghandlingsrealisationer, dvs. flere ekspressive, kommissive og direktive typer, kan man i nogle af kasserne indlægge emner af typen:

- *et problem* - fremlagt af et eller flere gruppemedlemmer med henblik på at få et godt *råd* fra andre i gruppen
- på samme måde fx:  
  - et forslag* - *accept* eller *afvisning*
  - en anmodning* - *accept* eller *afvisning*
  - et tilbud/en invitation* - *accept* eller *afvisning*.

## 8.2 OPGALETYPEN *DISKUSSION*

### Formål:

At udvikle de studerendes implicite procedurale viden inden for den pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence med henblik på at oparbejde en adækvat og effektiv samtalefærdighed i givne interaktive situationer. Herunder at automatisere de studerendes evne til at

- opbygge og holde en diskussion i gang
- anvende sproghandlinger hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten samt udtrykker forståelsesproblemer og sikrer forståelse.
- realisere sproghandlingstyper, der er karakteristiske i en argumentativ diskurs
- anvende varierede gambittyper
- håndtere replikskifteregulering
- lave adækvate emneskift
- give adækvat tilbagekanaliserende feedback
- overholde de grundlæggende samtaleregler
- anvende strategisk problemløsning

### Indhold:

De studerende præsenteres for en række nedskrevne, autentiske udsagn på fremmedsproget omhandlende et givet emneområde med tilhørende delemner. Udsagnene, der fx kan hentes fra interviews i tidsskrifter, fjernsyns- eller radioprogrammer, anføres som "pinde" uafhængigt af hinanden<sup>38</sup>. I udvælgelsen af udsagnene er det vigtigt at tage højde for, at de berører det valgte emneområde fra så mange forskellige synsvinkler som muligt. Fx:

#### At være ung i dag

- *Ungdommen er en meget kompliceret fase i livet.*
- *De unge interesserer sig ikke for politik.*
- *De unge synes, at penge er vigtige end forstand.*
- *De unge accepterer, at tilværelsen er præget af hård konkurrence.*
- *Det vigtigste for de unge er familie, venner og kærester.*
- *De unge er konservative, hvad angår traditioner.*
- *De unge er tilhængere af det nye, teknologiske samfund.*
- *De unge bliver mere og mere modstandere af alkohol- og stofmisbrug.*
- *De unge går meget op i form og fysik.*
- *De unges vigtigste forlystelsesform er fjernsynet.*
- *De unge bekymrer sig om miljøet.*
- *De unge tror på Gud.*
- *De unge i dag er dårligere opdraget end deres forældre.*
- *De unge er nervøse for fremtiden.*

Denne form for kommunikativ opgave løses bedst uden ordstyrer, altså på det samme uformelle plan som de egentlige *uformelle samtaler*, fordi alle deltagere på den måde får lejlighed til at træne replikskiftemekanismer.

Såvel indholdet i de autentiske udsagn som de studerendes egne supplerende bidrag (fra notaterne) indflettes i en diskussion over det pågældende emneområde. Det, at de autentiske udsagn skal indflettes i diskussionen, betyder to ting: (1) de studerende kan referere til dem, som noget de har hørt eller læst et sted, eller (2) de kan fremstille dem som deres egne personlige opfattelser. Uanset hvilken af de to måder, udsagnene indflettes på, skal det understreges, at de studerende ikke må læse dem op, men skal formulere dem selvstændigt, dog naturligvis med inddragelse af de anførte nøgleord på fremmedsproget, således at der også sker en tilegnelse på det ordforrådsmæssige plan.

<sup>38</sup>

Det er ikke en god idé at anføre numre eller bogstaver ud for pindene, fordi det får de studerende til at tro, at der heri ligger en obligatorisk rækkefølge, der skal overholdes i diskussionen. Endvidere fremprovokerer det uheldige udsagn som "*Lad os gå videre til punkt c*" eller "*Som der står i nummer 4*".



Udsagnenes funktion er at inspirere og provokere til en diskussion, som udmærket kan rumme andre relevante delemner end de anførte, hvis det falder naturligt i forløbet. Delemnernes rækkefølge i diskussionen er vilkårlig, om end de studerende bør være opmærksomme på, om nogle af udsagnene er indholdsmæssigt beslægtede og derfor enten bør samles under ét i diskussionen eller tages op i umiddelbar forlængelse af hinanden.

Det står gruppedeltagerne frit for i diskussionen at genoptage tidligere berørte emner, som de ikke føler er blevet tilstrækkeligt udtømte.

### **Forberedelse:**

1.

Som hjemmearbejde læser de studerende udsagnene i opgaverne igennem med henblik på at hente inspiration til en diskussion over det anførte emneområde. Ukendte gloser slås op og lægges ind i glosetræningsprogrammet *gtPlus*.

2.

Herefter brainstormes hvert udsagn. De studerende nedfælder på fremmedsproget, gerne i form af stikord, nøgleord og -vendinger, alt, hvad der falder dem ind i relation til hovedemne og delemner, og som de finder relevant at inddrage i en diskussion. Fx:

- a. *supplerende informationer fra emnerelateret læsestof*
- b. *uddybelse af delaspekter*
- c. *egne meninger og opfattelser*
- d. *løsningsforslag til givne problemstillinger*
- e. *personlige erfaringer og oplevelser*

Se i øvrigt pkt. 2 under *uformel samtale*.

3.

På skift hhv. stiller og besvarer de studerende i samtalegrupperne min. 3 spørgsmål til hvert udsagn. Se i øvrigt pkt. 3 under *uformel samtale*.

4.

De studerende aftaler hvilken pind, der emnemæssigt skal udgøre opstarten på diskussionen. I modsætning til den uformelle samtale, starter de studerende diskussionen direkte op ved hjælp af vendinger som fx:

- Jeg mener/synes at ...
- Jeg har lige hørt/læst/set i fjernsynet at ...
- En af mine venner fortalte mig forleden at ...
- En ting som optager mig /bekymrer mig er ...
- Jeg kunne godt tænke mig at ...
- Jeg har i den senere tid tænkt meget på at ...
- Jeg er modstander/tilhænger af

Denne opgavetype giver dermed ikke de samme opstartsvanskeligheder som den uformelle samtale.

### **KOMMENTARER TIL OPGAVETYPEN DISKUSSION**

En helt klar forudsætning for at der overhovedet kan finde en diskussion sted, er, at de studerende har forberedt opgaven individuelt efter forskrifterne. Det er i denne sammenhæng vigtigt at pointere for de studerende, at det ikke er tilstrækkeligt blot at læse udsagnene igennem - de skal også bearbejdes ud fra punkterne a - e (se pkt. 2). Ifald nogle studerende skulle udvise skepsis over for nødvendigheden heraf, kan det anbefales at bede dem gennemføre opgaven en gang uden bearbejdning og en gang med. Forskellen imellem de to seancer plejer at tale for sig selv.

En ting, som de studerende fejlagtigt forudsætter er, at de partout skal være uenige om alle spørgsmål, der kommer op at vende i løbet af en diskussion. Benævnelser som *holdningskløft-opgaver* (fx Henriksen 1999) for denne opgavetype er kun med til at forstærke dette uheldige indtryk og bør undgås. "*Vi kan ikke få opgaven til at fungere, fordi vi er enige om næsten det hele*", lyder det undertiden fra samtalegrupperne. Her må man så bevidstgøre sine studerende om, at en diskussion er kendetegnet ved deltagernes udtryk for såvel enighed om uenighed, og at enighed kan give en lige så dynamisk interaktion som det modsatte. Man bekræfter hinanden i denne enighed ved at belyse den ud fra forskellige synsvinkler, herunder anføre supplerende informationer og personlige erfaringer på området.

At opgavetyper lægger op til udveksling af personlige meninger, opfattelser og erfaringer på de anførte områder, synes ikke altid indlysende for de studerende. Man skal være meget opmærksom på, at samtalepartnerne ikke forfalder til blot at referere ting for hinanden. Der er på dette punkt tale om en uheldig reminiscens fra den lærerstyrede undervisningsform, og man må påregne, at det tager både tid og en del træning at få de studerende til på naturlig vis at indgå i egentlige personlige meningsudvekslinger.

### 8.3 OPGALETYPEN SAMARBEJDE

#### Formål:

At udvikle de studerendes implicite procedurale viden inden for den pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence med henblik på at oparbejde en adækvat og effektiv samtalefærdighed i givne interaktive situationer. Herunder at automatisere de studerendes evne til at

- samarbejde kommunikativt med henblik på at opnå konkrete resultater
- realisere sproghandlinger af typen meningstilkendegivelser og forslag (rettet mod Afsender og Modtager)
- anvende sproghandlinger hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten samt udtrykker forståelsesproblemer og sikrer forståelse
- håndtere replikskifteregulering
- anvende varierede gambittyper
- give adækvat feedback
- anvende strategisk problemløsning
- overholde de grundlæggende samtaleregler

#### Indhold:

De studerende stilles en opgave, som de kommunikativt skal samarbejde om at løse. Kun fantasien sætter grænser for opgavernes ordlyd. Her følger nogle få eksempler:

- tilrettelæggelse af et weekendophold for hele klassen/holdet
- tilrettelæggelse af et måneds ophold i målsprogslandet for hele klassen/holdet
- tilrettelæggelse af et to måneders sommerkursus i dansk sprog og kultur for udenlandske udvekslingsstuderende
- tilrettelæggelse af 14 dages ophold i Danmark for indfødte målsprogsbrugere
- planlægning af en idealby
- udarbejdelse af en programerklæring for et nyt politisk parti

Samarbejdsopgaverne, som er en form for rollespil (se fx Livingstone 1982; 1990 og Trosborg 1987b), udgør den af de tre opgavetyper, der fordrer den største indlevelsessevne, fordi der er tale om en højere grad af fiktion. Hvis deltagerne ikke spiller med efter de anførte regler og rent faktisk lader som om, at opgaverne skal løses, vil de ikke kunne afvikle dem på en kommunikativt hensigtsmæssig og udbytterig måde. I modsætning til visse andre former for rollespil, hvor deltagerne spiller andre roller end sig selv, bibeholder de dog her deres egen identitet med deres personlige meninger om og forslag til udførelsen af opgaverne.

Som en støtte til gennemførelse af opgaverne anføres en dagsorden indeholdende et vist antal punkter, som der tages udgangspunkt i. Nedenstående er et eksempel fra tilrettelæggelse af et to ugers ophold i Danmark for indfødte målsprogsbrugere, hvor opgaven går ud på at gøre opholdet så indholds- og udbytterigt som muligt og give de besøgende et klart indtryk af, hvad det vil sige at være dansker og bo i Danmark:

1. byer
2. landskaber
3. seværdigheder
4. kultur
5. mad og drikke
6. boligformer
7. hverdag
8. fritid
9. sociale samværsformer
10. skikke og traditioner
11. typiske produkter

Hvert punkt diskuteres nøje, og fordele og ulemper ved alle fremkomne forslag gennemgås, før der endeligt tages en beslutning. Først herefter går man videre til det næste punkt, evt. med en ny hovedansvarlig.

**Forberedelse:**

1.

Opgavens ordlyd læses særdeles grundigt igennem, så alle gruppemedlemmer fuldt ud har forstået, hvad den går ud på, og hvad der kræves af dem.

2.

Brainstorming af hvert enkelt punkt på dagsordenen.  
Se i øvrigt pkt. 2 under *uformel samtale*.

3.

På skift hhv. stiller og besvarer de studerende i samtalegrupperne min. 3 spørgsmål til hvert punkt på dagsordenen.  
Se i øvrigt pkt. 3 under *uformel samtale*.

4.

Det anbefales, at punkterne på dagsordenen fordeles ligeligt imellem gruppens medlemmer, således at hver enkelt er hovedansvarlig for sine punkter i udførelsen af opgaven. At være hovedansvarlig for et punkt i dagsordenen indebærer, at man under behandlingen af det

- a. *tager kommunikative initiativer*
- b. *sørger for, at alle deltagere kommer til orde og bliver hørt*
- c. *løbende opsummerer*
- d. *og til sidst afrunder behandlingen af det pågældende pkt. med en konklusion*

Det vil sige, at denne opgavetype er mere formel i sin struktur end de andre to.

**KOMMENTARER TIL SAMARBEJDSOPGAVER**

Der findes også samarbejdsopgaver af en endnu mere fiktiv karakter, hvor deltagerne fx skal pakke rygsække efter bestemte forskrifter eller finde ud at overleve i beskyttelsesrum, på øde øer og ubeboede planeter mv. Min erfaring med denne opgavetype er, at en del studerende ikke finder dem særligt motiverende, formodentlig pga. den høje fiktionsgrad, eller fordi de er for infantile til studentergruppen på en højere læreanstalt.

De første gange de studerende prøver en samarbejdsopgave, er det meget vigtigt, at fremgangsmåden nøje gennemgås. Nogle studerende japper igennem opgaverne og er færdige på en halv time, fordi de ikke har behandlet de enkelte punkter fyldestgørende og efter forskrifterne.

Sammenligner med denne opgavetype med de to foregående er den lettere at gennemføre rent kommunikativt, fordi der er en dagsorden og en hovedansvarlig for hvert punkt. Det mere krævende ved opgaven består i, at de studerende skal løse en konkret opgave og producere sprog på samme tid. Af den årsag kan man evt. diskutere hovedpunkterne i opgaven på dansk først, eller man kan gentage øvelsen. Ved gentagelsen er den konkrete opgave løst på forhånd, og de studerende kan koncentrere sig fuldt ud om de samtalemæssige aspekter.

Med denne opgavetype er der god lejlighed til at træne forskellige realisationsmuligheder af sproghandlingstypen 'Forslag (rettet mod Modtager og Afsender)', fx:

Lad os tage dem med til Nordjylland

Skal vi ikke ...

Vi må hellere ...

Vi kan...

Vi kunne (måske) ...

Hvis I synes, kan vi ...

Hvorfor ikke ...?

Synes I ikke, at vi skal ...?

Hvad om vi ...?

Jeg foreslå, at vi ...

Jeg ville foretrække, at vi ...

Vi må ...

Vi bør ...

Vi bliver nødt til ...

Osv.

Hvis man ønsker en bredere repræsentation af sproghandlingstyper end opgaven umiddelbart lægger op til, kan man foreslå de studerende at indlægge "en kaffepause" i opgaven, hvor der kan snakkes om alt muligt andet.

## 9. BESKRIVELSE AF ET SAMLET TRÆNINGSFORLØB

Efter i de foregående afsnit at have beskrevet forskellige øvelses- og opgavetyper isoleret, vil jeg i dette afsnit opstille et eksempel på et sammenhængende træningsforløb med et udvalgt kommunikativt fænomen som det overordnede læringsmæssige formål. Som illustration har jeg valgt *den tilbagekanaliserende feedbackfunktionen i samtalen*<sup>39</sup>.

Jeg skal for en ordens skyld henlede opmærksomheden på, at forløbsbeskrivelsens tilsyneladende lineære tilgang hverken kan eller bør efterleves i praksis, da hensynet til de studerendes individuelle behov dermed ikke ville blive tilgodeset, og læringspotentialet ville reduceres betragteligt.

Punkterne 1-5 udgør tilsammen forberedelsesfasen til en interaktiv kommunikationsopgave som i dette tilfælde er af typen *diskussion*. Punkt 6 udgør afviklingsfasen og punkt 7 evalueringfasen.

1. **Bevidstgørelse** om undervisningsmetode, her den procesorienterede med forståelsesorienterede øvelser før de bundne og frie produktive. Dette punkt er kun nødvendigt i de indledende faser af et kursus, indtil de studerende har forstået metodens idégrundlag og vænnet sig til at arbejde i overensstemmelse med dette.
2. **Bevidstgørelse** om det overordnede læringsmæssige formål med træningsforløbet, her: den tilbagekanaliserende feedbackfunktion i samtalen.  
I form af lærerstyret gennemgang med illustrerende eksempler forklares for de studerende vigtigheden af at være en opmærksom og aktiv Modtager gennem anvendelse af tilbagekanaliserende feedbacksignaler og uden at gøre krav på taleretten.
3. **Forståelsesorienteret øvelsesfase af feedbackfunktionen**  
Forslag til forståelsesorienterede øvelser over den tilbagekanaliserende feedbackfunktion:
  - a. Besvarelse af spørgsmål til den gennemgåede teori omkring feedbackfunktionen.
  - b. Øvelser, hvor de studerende skal identificere feedbacksignaler i autentiske dialoguddrag.
  - c. Øvelser, hvor de studerende skal systematisere forskellige former for feedbacksignaler ud fra deres funktion i autentiske dialoguddrag, (fx registrering, forståelse, forhåndskendskab, forbavselse, omformulering, forstærkning, konklusion mv).
4. **Bunden produktiv øvelsesfase af feedbackfunktionen**  
Som næste led i forberedelsen til den frie interaktive kommunikationsopgave arbejder de studerende med bundne produktive øvelser. Forslag til øvelser over feedbackfunktionen:
  - a. De studerende præsenteres skriftligt for isolerede, autentiske udsagn på fremmedsproget, som de i modtagerrollen på en eller flere mulige måder giver feedback på (mundtligt eller skriftligt).
  - b. En studerende i afsenderrollen realiserer en lang replik af 3-4 minutters varighed. En anden studerende i modtagerrollen reagerer med adækvate og varierede feedbacksignaler (se også p. 32).

Til afvikling af den lange replik anvender de studerende i min undervisning såkaldte emnekort,

<sup>39</sup> Dette afsnit er delvist fra Ambjørn 1999.

som de altid medbringer til undervisningen. Når vi mødes den første undervisningsgang i mit kursus, får de til opgave inden for en måned at have udarbejdet ca. 80 emnekort baseret på den emneliste, de får udleveret (se p. 65). De samme emner som på listen går igen i såvel de uformelle samtaler og diskussionerne, så vi på den måde slår to fluer med ét smæk. Gruppevis eller individuelt brainstormer de emnekortene med henblik på at finde relaterede underemner til det angivne overemne (se illustration nedenfor). Den studerende, der skal have rollen som Afsender, trækker et emnekort og bruger det som udgangspunkt for sin lange replik <sup>40</sup>.

| <b>personlig identifikation</b> |
|---------------------------------|
|                                 |
| <b>alder</b>                    |
| <b>beskæftigelse</b>            |
| <b>boligforhold</b>             |
| <b>hobbyer</b>                  |
| <b>familie</b>                  |
| <b>jeg kan (ikke) lide ....</b> |
| <b>stærke og svage sider</b>    |
|                                 |
|                                 |

| <b>arbejdsmarkedet</b>                |
|---------------------------------------|
|                                       |
| <b>(u)interessante jobs</b>           |
| <b>mit ønskejob</b>                   |
| <b>arbejdsløshed</b>                  |
| <b>familie og arbejde</b>             |
| <b>kvinden på arbejdsmarkedet</b>     |
| <b>gode/dårlige arbejdsforhold</b>    |
| <b>fjernarbejde/den nye teknologi</b> |
|                                       |
|                                       |

<sup>40</sup> Det skal i parentes bemærkes, at de studerende anvender de samme emnekort til selvtræning derhjemme. Som led i deres glosetræning og som led i den samtaleregulering, der hedder: "Gør brug af almen viden og personlig erfaring" (se p. 29), anbefaler jeg mine studerende at snakke højt med sig selv på spansk derhjemme. De trækker et emnekort og begynder at snakke højt om det emne + de delemer, der står på kortet. Mangler de gloser skriver de dem ned på et stykke papir og slår dem op bagefter. I gloseprogrammet *gtPlus* har de studerende i forvejen oprettet gloselektioner over de ca. 80 emner, hvor de lægger de pågældende gloser ind. Dette betyder, at de i *gtPlus* både træner vertikalt, det vil sige ud fra leksikalske emnegrupper (fx beklædning, transportmidler, ernæring, møbler) og horisontalt, det vil sige ud fra emneområder, der går på tværs af de leksikalske emnegrupper. Denne bundne træningsform gør, at de får automatiseret deres evne til at snakke om mange forskellige emner, hvilket på sin side frigør kognitive ressourcer til fokuseret opmærksomhed på de deciderede samtalestrategiske fænomener.

## 5. Forberedende aktiviteter til diskussionsopgaven

Træning af den tilbagekanaliserende feedbackfunktion indgår her i en diskussion. Den kan forberedes på følgende måde:

- a. Bevidstgørelse om fremgangsmåde i forbindelse med afvikling af diskussionsopgaven. Beskrivelse af fremgangsmåden, der endvidere udleveres på tryk, så den kan findes frem igen ved kommende opgaver af samme type, fokuserer på såvel den individuelle forberedelse som forberedelsen i grupper samt bringer praktiske anvisninger på afviklingsfasen samt på efterfølgende selvevaluering. Det kan ikke i tilstrækkelig grad fremhæves, hvor vigtigt dette punkt er for den optimale og vellykkede afvikling af opgaven.
- b. Ekstensiv bearbejdelse af materialer fra aviser, tidsskrifter, tv, video, CALL-programmer eller Internettet med henblik på overordnet orientering om det pågældende diskussionsemne, og/eller:
- c. Intensiv bearbejdning af samme form for materialer med henblik på søgning af konkrete informationer samt emnerelaterede gloser.
- d. Træning af ordforråd, der relaterer til det pågældende emneområde. Til dette formål kan anvendes det computerstøttede gloseværktøj *gtPlus*.
- e. De fire forberedelsepunkter til diskussion (se p. 56).

## 6. Fri produktiv afviklingsfase

Afvikling af selve diskussionsopgaven.

Det er i denne fase, den højeste grad af regelautomatisering finder sted. Her integreres den tilbagekanaliserende feedbackfunktion i en mere kompleks og meningsfuld interaktion.

## 7. Evalueringsfase <sup>41</sup>

Evalueringsfase kan bl.a. foregå på følgende måde:

- a. *Lærerstyret* evaluering, enten af specifikke fejl hos den enkelte samtalegruppe eller af gennemgående fejl i plenum. Eller:
- b. *Deltagercentreret* selvevaluering.

## 9.1. FEJLKORREKTION OG EVALUERING

Siden 60'erne har holdningerne til fejlkorrektion i fremmedsprogsundervisningen varieret meget <sup>42</sup>. Om end forskningen på området endnu ikke entydigt har afklaret værdien af fejlkorrektion for sprogtilægnelsesprocessen, er det imidlertid et faktum, at evaluerende feedback udgør en essentiel del af fremmedsprogsundervisningen. I realiteten er spørgsmålet måske mindre om der skal korrigeres, end *hvornår, hvordan og hvad*.

Med henblik på en forsøgsvis og delvis afklaring af disse spørgsmål, må man først tage formålet med undervisningen i betragtning og i den forbindelse skelne imellem *sproglig form* og *sproglig funktion*.

I en undervisning, der eksplicit tager sigte på sproglig form og dermed på udvikling af sprogindlærernes evne til at udtrykke sig korrekt, er det logisk de formalsproglige fejltypen, der bør korrigeres. Derimod i en undervisning, der tager sigte på sproglig funktion og dermed udvikling af sprogindlærernes evne til at udtrykke sig kommunikativt effektivt, er det fejl af kommunikativ (diskursiv, pragmatisk og strategisk) karakter, der bør korrigeres.

I den deltagercentrerede undervisningsform med fokus på kommunikativ effektivitet vil simultan fejlkorrektion have en uheldig indvirkning på sprogtilægnelsesprocessen. For det første vil de afbrydelser, denne korrektionsform i samtaleforløbet afstedkommer, virke forstyrrende på selve interaktionsforløbet, og dernæst vil den skabe et fokusskift fra indhold til form, hvilket på sin side vil spolere illusionen om "ægte kommunikation".

<sup>41</sup> Uddybes i afsnit 9.1.

<sup>42</sup> For en historisk oversigt, se Mings (1993).



I stedet for simultan fejlkorrektion anbefales det uforstyrret at lade de studerende producere talt sprog og dermed anvende konsekutiv korrektion. Den konsekutive korrektionsform anvendes både i de enkelte grupper samt i plenum - sidstnævnte når det drejer sig om gennemgående kommunikative fejltypen

Det skal pointeres, at det i den deltagercentrerede undervisningsform ikke kun er underviseren, men også de studerende, der såvel må være bevidste om distinktionen form-funktion, som lade denne bevidsthed give sig udslag i en hensigtsmæssig korrektionsadfærd. Uden indsigt i et så grundlæggende aspekt af fremmedsprogsundervisningen vil de studerende ikke kunne forventes at få det optimale udbytte af de mere selvstændige træningsformer, ej heller tage et reelt medansvar for egen læring.

Evaluerings af egne og andres præstationer er en teknik, de studerende kan og skal lære, og som et led i selve den sproglige læring primært øver indflydelse på den bevidstgørende del af processen.

Med henblik på at få selvevalueringsfasen til at forløbe optimalt, er det en forudsætning, at de studerende har stiftet bekendtskab med det relevante metasprog inden for mundtlig kommunikation. Via underviserens evaluerende feedback i grupperne mærker deltagerne sig efterhånden, hvilke faktorer inden for de forskellige kompetencer, der lægges vægt på og bliver gradvist bedre og bedre til selv at vurdere deres kommunikative præstationer og formulere evalueringen med de adækvate metakommunikative termer. Til samme formål bør de studerende udstyres med en liste over de kriterier, der lægges til grund for evalueringer af forskellige kommunikative aktiviteter (se fx p. 67-68).

Selvevalueringen kører sideløbende med den lærerstyrede evaluering, som på intet tidspunkt opgives.

**EMNELISTE**

1. personlig identifikation
2. familien
3. daglig rutine
4. en personlig oplevelse
5. fritid
6. livet som studerende
7. en udlandsrejse
8. fester
9. ernæring
10. et (u)sundt liv
11. sygdom
12. venskab
13. ferie
14. kultur
15. socialt samvær
16. ensomhed
17. noget som optager/bekymrer mig
18. hjemmet
19. mit drømmehus
20. de fire årstider
21. fremtiden
22. nutiden
23. materialisme
24. informationssamfundet
25. tøj og mode
26. en personlig oplevelse
27. generationskløften
28. et personligt ønske
29. menneskelige egenskaber
30. dyr
31. miljø
32. økologi
33. land og by
34. min foretrukne by
35. mit foretrukne land
36. kriminalitet og retssystem
37. et personligt problem
38. turisme
39. natur
40. højtider
41. skatter og afgifter
42. folkeskoletiden
43. gymnasietiden
44. videregående studier
45. forskning
46. eksamen
47. den gode og dårlige studerende
48. studenterudveksling
49. arbejde
50. arbejdsløshed
51. pensionering
52. et drømmejob
53. kvinden og arbejdsmarkedet
54. høj levealder
55. barndom
56. ungdom
57. voksenalder
58. alderdom
59. Den Europæiske Union
60. stoffer og alkohol
61. traditioner
62. forsvar og militær
63. racisme
64. mine fremtidsplaner
65. en succes og en fiasko
66. politik
67. parforholdet
68. børn
69. skilsmisse
70. abort
71. lykke
72. en vanskelig beslutning
73. Danmark og danskerne
74. et andet land og dets befolkning
75. religion
76. monarki
77. velfærdssamfundet
78. sociale ydelser
79. uddannelsessystemet
80. idealsamfundet
81. eutanasi
82. livskvalitet
83. døden
84. et aktuelt emne

## 10. GRUPPEEKSAMEN I SAMTALEFÆRDIGHED

Samtidig med at vi på Spansk Institut, HHÅ, indførte undervisning i samtalefærdighed, var vi selvsagt nødt til også at finde frem til en mundtlig eksamensform, der mest hensigtsmæssigt kunne prøve de studerende i denne færdighed og på samme tid sikre overensstemmelse imellem undervisnings og -eksamensform.

Gruppeeksamener i samtalefærdighed er fortsat ikke så meget brugt i Danmark, hvilket logisk hænger sammen med, at undervisning i samtalefærdighed heller ikke har vundet specielt stort indpas.

I Underhill (1991) var der lidt inspiration at hente, men i øvrigt valgte vi på Spansk Institut at konstruere vores egen deltagercentrerede prøve med særligt henblik på bedømmelse af den pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence.

Ud over de allerede nævnte fordele ved deltagercentreret gruppeeksamen - velegnethed til at prøve i samtalefærdighed samt overensstemmelse imellem undervisnings og -eksamensform - skal flg. fremhæves (Underhill 1991):

- kommunikationen foregår i mere symmetriske rollekonstellationer, og den enkelte eksaminands performans sættes ikke i skyggen af eksaminators
- eksaminanderne føler sig mere trygge i et kommunikativt samarbejde med andre ligestillede og vil derfor yde en bedre præstation
- eksaminanderne føler sig mere frie og spontane i sprogudøvelsen
- kommunikationen virker mere naturlig
- evalueringen foretages på et mere sikkert grundlag, idet eksaminator ikke behøver at bidrage til at holde samtalen i gang, men fuldt ud kan koncentrere sig at bedømme eksaminandernes præstation.

Endnu en væsentlig faktor, der skal fremhæves, er den positive washback-effekt<sup>43</sup>, som overensstemmelsen imellem på den ene side undervisningsform og eksamensform og på den anden undervisningens målsætning og eksamens bedømmelsesgrundlag har på selve indlæringsprocessen. I det konkrete tilfælde, hvor der ikke evalueres på indhold (*hvad* der siges<sup>44</sup>) men på form (*måden* det siges på), understreges for de studerende ved kursets start nødvendigheden af at træne systematisk efter det til formålet udarbejdede træningsprogram såvel i undervisningen som i den selvstændige træning sideløbende hermed, således at en så høj automatiseringsgrad som muligt opnås. I relation hertil introduceres for de studerende de væsentligste principper i sprogindlæringsprocessen, således at de bibringes en forståelse af indlæringseffekten af de enkelte elementer i træningsprogrammet samt sættes i stand til at tage et ægte medansvar for egen læring.

I det følgende skal beskrives den gruppeeksamen i samtalefærdighed, som de studerende skal op til efter tre semestres undervisning.

### GRUPPEPRØVENS FØRSTE DEL<sup>45</sup>

Selve prøven gennemfører de studerende i grupper på 3 deltagere (undtagelsesvist 2), hvor de, uden eksaminators medvirken, samarbejder om på spansk at løse afgrænsede kommunikative opgaver. Afhængigt af gruppernes størrelse, varer prøven 45-60 min., inkl. votering. Alle opgaverne er i forvejen de studerende bekendte fra undervisningen, så i stedet for forberedelsestid gives blot en kort introduktion.

<sup>43</sup> Kaldes også backwash-effekt og defineres som eksamens indflydelse på undervisningen. Denne indflydelse kan både være positiv og negativ (Bailey 1996, Prodromou 1995).

<sup>44</sup> Årsagen hertil er, at det ikke er en pensumbaseret eksamen.

<sup>45</sup> Dette afsnit er delvist hentet fra Ambjørn 1996.

I prøvens første og mest omfattende del indgår *uformelle samtaler eller diskussioner*.

Når jeg ikke anvender *samarbejdsopgaverne* i eksamensøjemed, hænger det sammen med, at de skal udmunde i et konkret resultat, hvilket ikke kan nås inden for den afsatte eksaminations-tid.

Som en integreret del af enten en diskussion eller en uformel samtale indgår *lang replik med feedback*. De studerende skal som Afsender kunne formulere et dialogbidrag af ca. 3 minutters varighed og som Modtager give tilbagekanaliserende feedback herpå.

Medens Afsender omkring et selvvalgt emne opbygger sin lange replik, der på naturligvis skal falde ind i den igangværende samtale, som om den enten var et længere svar på et spørgsmål fra Modtager eller et længere uopfordret bidrag, er det Modtagers opgave at signalere opmærksomhed, interesse og engagement gennem anvendelse af forskellige former for tilbagekanaliserende feedback.

I grupper på tre træder det tredje gruppemedlem lidt i baggrunden under afviklingen af lang replik med feedback. H/n bryder så ind i samtalen, når de ca. 3 minutter er gået, hvorefter alle tre gruppemedlemmer samtaler igen, indtil næste omgang med lang replik med feedback afvikles og så videre fremdeles.

### **GRUPPEPRØVENS ANDEN DEL**

I den anden del af eksamen prøves eksplicit i *kommunikationsstrategier*. I prøvens foregående del vil mange studerende ganske vist undervejs have brugt strategier til sproglige problemløsninger, men ikke nødvendigvis i et omfang, der tillader en sikker bedømmelse af deres strategiske kompetence.

Hver gruppedeltager trækker et kort med tre ord, som de skal forklare de andre i gruppen således, at de ubesværet kan gætte ordenes betydning. De tre ord er udvalgt på en sådan måde, at de fordrer brug af bestemte strategier: fx. overbegræb + beskrivelse, omformulering og eksemplificering, som er nogle af de mest nyttige at beherske.

### **EVALUERINGSKRITERIER**

Prøven bedømmes af eksaminator og en intern censor efter 13-skalaen.

De kriterier, eksaminandernes præstation bedømmes ud fra, er flg.:

#### **Samtalefærdighed**

1. Var opstarten adækvat?
2. Var gambitbrugen varieret?
3. Var emneskiftene adækvate?
4. Var feedbackfunktionen adækvat, varieret og tilstrækkelig?
5. Blev samtalereglerne overholdt?
6. Var de specifikt spanske dialogmekanismer repræsenteret?
7. Faldt 'lang replik m. feedback' naturligt ind i samtalen?
8. Var ordforrådet tilstrækkeligt og varieret?
9. Blev sproglige og forståelsesmæssige problemer i løbet af samtalen klaret optimalt på spansk?
10. Var alle gruppemedlemmer aktive i samtalen?

#### **Lang replik med feedback**

1. Var opstarten på replikken adækvat?
2. Lød det som en naturlig lang replik?
3. Var brugen af gambitter varieret?
4. Var der lagt en personlig synsvinkel på indholdet?
5. Var feedbacken adækvat?
6. Var feedbacken varieret?
7. Var feedbacken tilstrækkelig?

### **Kommunikationsstrategier**

1. Blev den for det pågældende ord mest hensigtsmæssige strategi valgt?
2. Var det eventuelle overbegreb dækkende?
3. Var strategien præcist nok formuleret?
4. Var realisationen rimelig i omfang?

### **GRUPPEPRØVENS PRAKTISKE AFVIKLING**

Et par kommentarer til den praktiske side af prøvens afvikling:

Gruppernes sammensætning lader jeg de studerende selv bestemme før eksamen. Denne fremgangsmåde har jeg valgt, fordi det tydeligvis har en motiverende indvirkning på de 2-3 timers ugentlige træning, som jeg anbefaler de studerende selvstændigt at gennemføre i grupper sideløbende med konfrontationstimerne.

Det er vigtigt, at en eksamen af denne type afholdes i en behagelig og afslappet atmosfære. På de studerendes opfordring, undgår jeg derfor de obligate grønne duge og vandkaraffer og lader dem selv medbringe (alkoholfrie) drikkevarer, som de med fordel kan byde hinanden på fremmedsproget undervejs i forløbet. Eksamenslokalet indretter jeg på en sådan måde, at gruppens medlemmer sidder over for hinanden, medens jeg selv og censor sidder lidt tilbagetrasket i forhold til gruppen og ikke distraherer for meget ved vores tilstedeværelse og (særdeles omfangsrige) notatstaging.

Afslutningsvis vil jeg gerne slå fast, at jeg ikke plæderer for en generel omlægning af mundtlige eksamener til deltagercentrerede gruppeeksamener. Afhængigt af undervisningens formål og indhold findes der givetvis andre hensigtsmæssige eksamensformer, hvormed man effektivt kan evaluere de studerendes mundtlige kommunikative evne. Det essentielle er, at der til hver en tid er overensstemmelse imellem undervisnings- og eksamensform.

## 11. AFSLUTNING

Det er min overbevisning, at forbedringer på en række områder vil kunne bidrage til fremme af en eksplicit og systematisk undervisning i talt interaktion og dermed til en højnelse af de studerendes diskursive, pragmatiske og strategiske kompetence:

1. at lade undervisning i mundtlighed have sin egen eksistensberettigelse uden at presse et litterært, kulturelt eller samfundsmæssigt indhold ind i disciplinen. Fokus bør være på processen - ikke på produktet
2. i højere grad at satse på undervisning i ægte talte interaktionsformer (samtalefærdighed)
3. i højere grad at anvende den deltagercentrerede undervisningsform på bekostning af den lærerstyrede i samtaletræningen
4. at give de studerende den til formålet relevante indsigt i sproglig læringsteori, således at de sættes i stand til at tage et ægte medansvar for egen læring
5. at højne bevidstgørelsen om den grundlæggende teori bag mundtlighed med særligt henblik på diskursive, pragmatiske og strategiske aspekter
6. at højne bevidstgørelsen om det overordnede formål med undervisningen
7. at højne bevidstgørelsen om de metodiske indfaldsvinkler til at nå målet
8. at udarbejde en systematisk træningsprogression gående fra forståelsesorienterede øvelser over bundne produktive til frie produktive opgaver (den procesorienterede metode)
9. at højne bevidstgørelsen om formålet med den enkelte øvelse og dens kommunikative læringspotentiale
10. at højne bevidstgørelsen om fremgangsmåde for afvikling af de enkelte øvelser og opgaver
11. at højne bevidstgørelsen om kriterier for evaluering af talt interaktion
12. at lære de studerende at vurdere egen læringsproces fx ud fra anvendelse af logbøger
13. at indføre gruppeeksamener i forskellige former for interaktion

Jeg håber, at denne publikation vil medvirke til fremme af ovenstående forslag samt bidrage til en øget debat og udveksling af ideer inden for undervisning i mundtlighed på tværs af forskellige institutioner og fremmedsprog.

Endelig vil jeg rette en tak til Anna Trosborg for mange givende diskussioner inden for området mundtlighed.

\*\*\*\*\*

Copyright © 2001 by Lone Ambjørn  
All rights reserved.

## 12. BIBLIOGRAFI

- Albrechtsen, Dorte  
1989 "Fremmedsproglig produktion - at tale".  
I G. Kasper/J. Wagner (red.), 36-46.
- Alcón, Eva  
1994 "Negotiation, foreign language awareness and acquisition in the Spanish secondary education context".  
*International Journal of Psycholinguistics*, 10, 83-86.
- Alrø, Helle - Kristiansen, Marianne  
1988 *Kan du se, hvad jeg sagde? - Mennesker ansigt til ansigt*.  
Roskilde: Holistic.
- Ambjørn, Lone  
1988 "Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direkte sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel".  
Odense Universitet: *Pluridicta* 5.
- Ambjørn, Lone  
1990 "Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs".  
Odense Universitet: *Pluridicta* 18.
- Ambjørn, Lone  
1991 "Indirekthed som sproghandlingsintern modifikation".  
Odense Universitet: *Pluridicta* 21.
- Ambjørn, Lone  
1992 "Pragmalingvistisk analyse af interne og eksterne sproghandlingsmodifikationer i spanske dialoger".  
Odense Universitet: *Pluridicta*, 23.
- Ambjørn, Lone  
1996 "Deltagercentreret gruppeeksamen i spansk samtalefærdighed".  
*Sprogforum*, 6, 59-62.
- Ambjørn, Lone  
1998 "Reception før produktion - proces før produkt".  
*Sprogforum*, 10, s. 50-55.
- Ambjørn, Lone - Trosborg, Anna  
1999 "Et didaktisk-metodisk katalog over teoretiske og praktiske indfaldsvinkler til udvikling af kurser i mundtlig sprogproduktion på BA-niveau med særligt henblik på oparbejdelse af den studerendes samtalefærdighed i almen- og erhvervsproglige interaktioner".  
Ikke publiceret arbejdsrapport, HHÅ.
- Ambjørn, Lone  
2001a "Inputorienteret oparbejdelse af den grammatiske kompetence".  
Netforelæsning, IT-Vest, publiceret i HHÅ's forskningsdatabase.
- Ambjørn, Lone  
2001b "Proces, selv læring og differentiering i oparbejdelsen af den leksikalske kompetence".  
Netforelæsning, IT-Vest, publiceret i HHÅ's forskningsdatabase.
- Andersen, Åse Munkholm  
1990 "Praktiske og psykologiske aspekter af spil i undervisningen".  
I J. Wagner, 75-92.
- Arndt, Horst - Janney - Richard W.  
1987 *Intergrammar. Toward an integrative model of verbal, prosodic and kinetic choices in speech*.  
Berlin: Mouton de Gruyter.

- Benson, Phil - Voller, Peter  
1997 *Autonomy & independence in language learning*.  
London: Longman.
- Baily, Kathleen M.  
1996 "Working for washback: a review of the washback concept in language testing".  
*Language Testing*, 13/3, 257-279.
- Bialystok, Ellen  
1982 "On the relationship between knowing and using forms"  
*Applied Linguistics*, III, 181-206.
- Bialystok, Ellen  
1988 "Psycholinguistic dimensions of second language proficiency".  
I W. Rutherford/M. Sharwood Smith (eds.), *Grammar and second language teaching*.  
Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bialystok, Ellen  
1990 *Communication strategies*.  
Oxford: Basil Blackwell.
- Billmyer, K  
1990 "I really like your lifestyle": ESL learners learning how to compliment".  
*Working Papers in Educational Linguistics*, 6, 31-48.
- Blum-Kulka, Shoshana - Olshtain, Elite  
1986 "Too many words: Length of utterance and pragmatic failure"  
*Studies in Second Language Acquisition*, 8, 165-180.
- Blum-Kulka, S/House, J./Kasper, G.  
1989 *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*.  
Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, Gillian - Yule, George  
1983 *Teaching the spoken language*.  
Cambridge: University Press.
- Brown, Penelope - Levinson, Stephen C.  
1987 *Politeness. Some universals in language use*.  
Cambridge: University Press.
- Brumfit, Christopher  
1984 *Communicative methodology in language teaching*.  
Cambridge: University Press.
- Bublitz, Wolfram  
1988 *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations*.  
Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Burns, Anne  
1998 "Teaching speaking".  
*Annual review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- Burns, Anne - Joyce, Helen  
1997 *Focus on speaking*.  
Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Bülow-Møller, Rie - Holmen, Anne - Risager, Karen (red.)  
1995 *Sprogundervisning i de højere uddannelser. - ADLAs årsmøde 1995*.  
ADLA 1995.
- Bygate, Martin  
1987 *Speaking*.  
Oxford: Oxford University Press.
- Cadierno, Teresa  
1994 *On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations*.  
Odense Universitet: Pluridicta 29.



- Canale, M./Swain M.  
1980 "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing".  
*Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cook, Guy  
1989 *Discourse*.  
Oxford: University Press.
- Duncan, Starkey  
1972 "Some signals and rules for taking speaking turns in conversation".  
*Journal of Personality and Social Psychology*, 23/2, 283-292.
- Duncan, Starkey  
1973 "Towards a grammar for dyadic conversations"  
*Semiotica*, 9, 29-46.
- Duncan, Starkey - Niederehe, George  
1974 "On signaling that it's your turn to speak".  
*Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 234-247.
- Duncan, S. - Fiske, D.  
1977 *Face-to-face interaction*.  
Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Dönyei, Zoltán  
1995 "On the teachability of communication strategies".  
*Tesol Quarterly*, 29/1, 55-85.
- Edmondson, Willis  
1981 *Spoken discourse.- A model for analysis*.  
London: Longman.
- Edmondson, Willis - House, Juliane  
1981 *Let's talk and talk about it*.  
München: Urban und Schwarzenberg.
- Ellis, Rod  
1990 *Instructed second language acquisition*.  
Oxford: Blackwell.
- Ellis, Rod  
1993 "The structural syllabus and second language acquisition".  
*Tesol Quarterly*, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod  
1997 *Second language acquisition*.  
Oxford University Press.
- Ellis, Rod  
1999 "Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research".  
*Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Fant, Lars  
1989 "Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian behaviour in negotiation settings".  
*Hermes*, 3, 247-265.
- Færch, Claus - Haastrup, Kirsten - Phillipson, Robert  
1984 *Learner Language and Language Learning*.  
København: Gyldendals Sprogbiotek.
- Færch, Claus - Kasper, Gabriele (ed.)  
1983 *Strategies in Interlanguage Communication*.  
London: Longman.
- Færch, Claus - Kasper, Gabriele  
1984 "Ja und? - og hva' så? - A contrastive discourse analysis of gambits in German and Danish".  
I Jacek Fisiak (ed.): *Contrastive linguistics. Prospects and problems*.  
The Hague: Mouton Publishers, 69-105.

- Færch, Claus - Kasper, Gabriele  
1986 "Strategic competence in foreign language teaching".  
I G. Kasper (red.), 179-193.
- Færch, Claus - Kasper, Gabriele  
1989 "Internal and external modification in interlanguage request realization".  
I Blum-Kulka et al: Cross-cultural pragmatics, 221-247.
- Gabrielsen, Tone S. - Laursen, Per F. (red)  
1998 *At undervise i humaniora*.  
København.: Samfundslitteratur.
- Gardner, Rod  
1997 "The Listener and minimal responses in conversational interaction".  
*Prospect*, 12/2, 12-32.
- Giles, Howard - Powesland, Peter  
1975 *Speech style and social evaluation*.  
London: Academic Press.
- Giles, Howard - Robinson, Peter  
1990 *The handbook of language and social psychology*.  
Chichester: John Wiley.
- Glahn, Esther  
1991/92 "Indlæringsstrategier i fremmedsprogstilignelsen".  
*Sprogvidenskabelige Arbejdsrapporter fra Københavns Universitet*, Årgang 1, 25-36.
- Glahn, Esther - Holmen, Anne  
1989 "Diskurs og interaktion".  
I G. Kasper/J. Wagner: *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*, 62-78
- Goffman, Erving  
1967 *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*.  
New York: Anchor Books.
- Green, C.F. - Christopher, E.R. - Lam, J  
1997 "Developing discussion skills in the ESL classroom".  
*ELT Journal*, 51/2, 135-143.
- Harlow, Linda  
1990 "Do they mean what they say? Sociopragmatic competence and second language learners".  
*The Modern Language Journal*, 74/iii, 328-351.
- Hasslett, Beth  
1987 *Communication: Strategic action in context*.  
Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Haverkate, Henk  
1984 *Speech acts, speakers and hearers*.  
Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hellsprong, Larsen  
1988 *Regulation of Dialogue. - A Theoretical Model of Conversation with an Empirical Approach*.  
Stockholm Universitet, MINs 30.
- Henriksen, Birgit  
1987 "Kommunikation I klasseværelset - udvikling af fremmedsprogslevers pragmatiske kompetens"  
Københavns Universitet, Engelsk Institut: Poet, 5, 73-98.
- Henriksen, Birgit  
1989 "Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogundervisning".  
I G. Kasper/J. Wagner, 166-182.
- Henriksen, Birgit  
1999 "Mundtlighed".  
*Sprogforum*, 14, 8-15.

- House, Juliane  
1996 "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. Routines and metapragmatic awareness".  
*SSLA*, 18, 225-252.
- Jensen, Eva Dam  
1998 "Spansk sprogfærdighed på KU, fortid - forskning - fornyelse".  
I Gabrielsen/Laursen (red) , 41-63.
- Johansen, Marianne  
1994 "Emnehandlinger i funktion. - Om organisering af emner i en samtale".  
*Dansklærerforeningen, NyS* 18, 39-61.
- Kasper, Gabriele  
1981 *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*.  
Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kasper, Gabriele  
1986 *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*.  
Aarhus: University Press.
- Kasper, Gabriele - Wagner, Johannes (red.)  
1989 *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*.  
København: Gyldendal.
- Kasper, Gabriele - Blum-Kulka, Shoshana (red.)  
1993 *Interlanguage pragmatics*.  
Oxford University Press.
- Krashen, Steven  
1981 *Second language acquisition and second language learning*.  
Oxford: Pergamon.
- Krashen, Steven  
1985 *The input hypothesis: Issues and implications*.  
London: Longman.
- Langer, E.  
1989 *Mindfulness*.  
Reading, MA: Addison Wesley.
- Livingstone, Carol  
1982 *Role play and language learning*.  
London: Longman
- Livingstone, Carol  
1990 "Rolleespil som en integreret del af et indlæringsforløb".  
I Wagner (ed.), 115 - 138.
- Levinson, Stephen C.  
1983 *Pragmatics*.  
Cambridge: University Press.
- Little, David  
1996 "Strategic competence and the learner's strategic control of the language learning process".  
*Language teaching*, 29/2, 94-97.
- Littlewood, William  
1982 "A framework for teaching communicative skills".  
*Finlance*, 11, 149-156.
- Littlewood, William  
1983 "Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personality".  
*Applied Linguistics*, 4, 200-206.
- Littlewood, William  
1997 "Self-access: why do we want it and what can it do?"  
I Benson/Voller, 79-91.

- Littlewood, William  
1994 *Teaching Oral Communication. - A Methodological Framework.*  
Oxford: Basil Blackwell.
- Linell, Per - Gustavsson, Lennart  
1987 *Initiativ og respons. - Om dialogens dynamik, dominans och koherens.*  
Universitetet i Linköping, SIC 15.
- Long, Michael  
1983 "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input".  
*Applied Linguistics*, 4/4, 126-141.
- Long, Michael - Porter, Patricia A.  
1985 "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition".  
*Tesol Quarterly*, 19/2, 207-228.
- Long, Michael  
1990 "Group work and communicative competence in the ESOL classroom".  
I Scarcella/Andersen/Krashen, 303-315.
- Lund, Karen  
1999 "Er kommunikativ undervisning kommunikativ?"  
*Sprogforum*, 14, 26-33.
- Mings, Robert C.  
1993 "Changing Perspectives on the Utility of Error Correction in Second Language Acquisition".  
*Foreign Language Annals*, 26/2, 171-179.
- Neuner, Von G. - Krüger, M. - Grewer, U.  
1985 *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.*  
Berlin: Langenscheidt.
- Nolasco, Rob - Arthur, Lois  
1987 *Conversation.*  
Oxford: University Press.
- Olshtain, Elite - Cohen, Andrew  
1990 "The learning of complex speech acts".  
*TESL Canada Journal*, 7/2, 45-65.
- Pica, Teresa  
1994 "Review Article. Research on Negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?"  
*Language Learning*, 44/3, 493-527.
- Pienemann, M.  
1984 "Psychological constraints on the teachability of languages".  
*Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M.  
1989 "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses".  
*Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Prodromou, Luke  
1995 "The backwash effect: from testing to teaching".  
*ELT Journal*, 49/1, 13-25.
- Richards, Jack - Schmidt, Richard (red.)  
1983 *Language and Communication.*  
London: Longman.
- Riley, Philip (ed.)  
1985 *Discourse and Learning.*  
London: Longman.
- Ryan, Althea - Arndt, Hans  
1989 "Fremmedsproglig produktion - at skrive".  
I G. Kasper/J. Wagner, 48-61.

- Sacs, H. - Schegloff, E. - Jefferson, G.  
1974 "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation".  
*Language*, 50, 696-738.
- Savignon, S.J.  
1972 *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching*.  
Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.
- Scarcella, Robin C. - Andersen, Elaines S. - Krashen, Stephen D.  
1990 *Developing communicative competence in a second language*.  
New York: Newbury House Publishers.
- Sheils, Joe  
1988 *Communication in the modern language classroom*.  
Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Schmidt, Richard  
1990 "The role of consciousness in second language learning".  
*Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- Schmidt, Richard  
1993 "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics".  
I G. Kasper/S. Blum-Kulka, 21-42.
- Searle, John  
1976 "A classification of illocutionary acts".  
*Language in Society*, 5, 1.23
- Selinker, L.  
1972 "Interlanguage".  
*IRAL*, 10, 209-230.
- Sørensen, Torben Berg  
1988 *Taleture og hørerkommunikation. - Interview- og samtaleanalyse 2*.  
Århus: Gestus.
- Tarone, E.  
1977 "Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report".  
I H.D. Brown/C. A. Yorio/R.C. Crymes (red), On TESOL '77, 194-203.
- Thomas, Jenny  
1983 "Cross-cultural pragmatic failure".  
*Applied Linguistics*, 4/2, 91-112.
- Tracy, Karen  
1990 "The many faces of facework".  
I Giles/Robinson: *The handbook of language and social psychology*, 209-226.
- Trosborg, Anna  
1987a "Apology strategies in natives/non-natives".  
*Journal of Pragmatics*, 11, 147-167.
- Trosborg, Anna  
1987b *Role your role. A collection of role plays*.  
Herning: Systime
- Trosborg, Anna  
1995 *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*.  
Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ur, Penny  
1981 *Discussions that work*.  
Cambridge: University Press.
- Underhill, Nic  
1991 *Testing Spoken Language*.  
Cambridge: University Press.
- VanPatten, Bill - Cadierno, Teresa  
1993 "Input processing and second language acquisition: A role for instruction".  
*The Modern Language Journal*, 77/1, 45-57.

- Váradi, T.  
1980 "Strategies of target language learner communication: Message adjustment".  
*IRAL*, 18, 59-71.
- Wagner, Johannes  
1983 *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*.  
Tübingen: Gunter Narr.
- Wagner, Johannes (red.)  
1990 *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen*.  
Forlaget Åløkke.
- Wagner, Johannes - Petersen, Uwe Helm  
1983 *Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen. - Undervisningsanalyser*.  
Forlaget Gjellerup.
- Wardhaug, Ronald  
1985 *How conversation works*.  
Oxford: Basil Blackwell.
- Wildner-Bassett, Mary  
1984 *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage*.  
Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Willems, Gérard M.  
1987 "Communication strategies and their significance in foreign language teaching".  
*System*, 15/3, 351-364.
- Willis, Jane  
1996 *A framework for task-based learning*.  
London: Longman.