

Kontextens roll i ett TPRS-klassrum

Elisabeth Dokalik-Jonak
Ronald Kemsies

Lärarutbildningsuniversitetet, Wien, Österrike
Lärarutbildningsuniversitetet, Wien, Österrike

I denna artikel presenteras tre utvalda dimensioner som vi sammanfattar i termen "kontextkänslighet". Vi försöker i artikeln visa hur auditiva, visuella och lingvistiska komponenter understödjer en TPRS 1 -lektion i främmande språk. En undervisningssekvens presenteras där våra idéer och förslag kommer till uttryck.

Tre aspekter på kontextkänslighet

Att träna färdigheter genom läsning och berättande, TPRS (Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling) är en metod som har visat sig framgångsrik för att undervisa i främmande språk. Tre aspekter på kontextkänslighet är särskilt relevanta för en TPRS-lektion:

- den auditiva aspekten
- den visuella aspekten
- den lingvistiska aspekten

Dessa aspekter eller dimensioner har valts ut på grund av de kunskaper som finns om hur hjärnan arbetar vid språkinläring. Den lingvistiska aspekten, liksom den auditiva och den visuella, är av stor betydelse för att få eleverna att behålla de ord och uttryck de lär sig i minnet, så kallad retention [2] vid undervisning i ett främmande språk (Schuhmann 1999; Roth 2011). I samma anda skriver Brown (2007:176):

Så, när en lärare i främmande språk plötsligt ber dig att utföra något som är, låt oss säga, för invecklat, blir din reaktion rädsla och ångslan, vilket betyder att amygdala har skickat en nervsignal till resten av hjärnan som tyder på att stimulus är alltför nytt, otrevligt, ohanterligt vid detta tillfälle och därför utgör ett hot mot din självuppskattning.

Mot denna bakgrund framträder TPRS [3] som ännu mer passande för att lindra en sådan reaktion hos den lärande genom de bärande principer som ingår, det vill säga begriplighet, repetition, hög motivation, interaktion och individanknytning (Ray & Seely 2012:9).

TPRS visar sig vara särskilt passande för yngre elever. Den lärande tar normalt till sig information genom flera sinnen [4], en process som inte bara är början på informationsbearbetningen utan också pågår i minnet som hör till de olika sinnena (Pishwa 2006:5). Roth (2011) menar dessutom att hållbar retention endast kan åstadkommas genom repetition i kombination med en multimodal blandning av didaktiska metoder, för att glömskeprocessen ska kunna hejdas när det gäller nyligen inlärd struktur. I de fall då eleven upplever att det blir för mycket ny information att ta in, t ex på grund av endimensionell undervisning, stannar informationen i den så kallade "flaskhalsen" (Pishwa 2006:5) hos den lärande, dvs det vill säga mängden data som ska bearbetas vidare blir därmed begränsad och det bestäms vilken information som ska lagras i minnet och vilken som ska glömmas.

Användningen av realia i kombination med multimodala metoder som används i en TPRS-sekvens tycks mildra detta fenomen och visar följaktligen eleverna varierande och övertydliga sätt att lagra nyinlärt material i minnet och koppla samman det med vad de redan kan. Multhaup (2006:179-180)

gör följande observationer:

[...] i undervisning har personliga faktorer, stimulerande lärandemiljöer, val av intressanta ämnen och liknande motivationshöjande "jippon" minst lika stor betydelse som rationella och individuella sympatier och antipatier, de reagerar selektivt på föremål och händelser i sin omgivning.

I det följande kommer vi att utveckla de här presenterade idéerna mera i detalj. Vi är väl medvetna om att många kolleger redan handlar utifrån sin intuition på ett sätt som kan ha beröring med det som vi kommer att föreslå i följande stycken. Vi förespråkar därför systematisk förberedelse och planering i stället för slumpmässiga tekniker som bygger på individuell intuition, vilket är ganska frestande när det gäller TPRS-lektioner. Men att enbart lita på sin intuition förutsätter inte automatiskt en sund metodologisk plan, i de flesta fall. Ofta saknas i realiteten det metodologiskt-didaktiska värdet, på grund av den kreativa tillfredsställelsen som läraren känner i just det ögonblicket. Det är därför det är nödvändigt att särskilt poängtera den planerande och förberedande fasen.

Den auditiva aspekten

Auditiv stimulans stöder förståelsen och påskyndar lärandeprocessen (Asher 1988; Krashen 1982; Krashen & Terrell 1983; Krashen 1997; Roth 2011;). Särskilt en medveten användning av rösten är relevant här. Tänk t ex på intonation, effektiv pausering, prosodi, volym etc. Dessutom kan man genom att sjunga svåra ord, som barnen tenderar att glömma, eller bara att tala i rytmiska sekvenser, ungefär som en "reklamjingle", hjälpa dem att lagra orden i minnet en längre tid. I en auditiv kontextkänslighet ingår också lärarnas medvetenhet om hur de kan använda realia i klassrummet för att få fram en variation av ljud när de ska presentera språkliga begrepp eller strukturer.

Den visuella aspekten

Den visuella aspekten drar fördel av utrustningen i ett standardklassrum (t ex bänkar, stolar, tavlor, kriterior etc.), som bör användas i språkundervisningen. Erfarna lärare integrerar säkert dessa objekt i sin undervisning i vilket fall som helst. Till exempel att använda stolar och bord för att illustrera spatiala prepositioner (som t ex. i, på, till, under, över) är en typisk undervisningsstrategi. Vi kommer att diskutera fler konkreta exempel på visuella stimuli i sista delen av denna artikel.

Den språkliga aspekten

På detta område fokuserar vi på hur undervisningen kan bli ännu mer begriplig för elever i ett klassrum med samma undervisningsspråk [5]. Även om planeringen alltid varierar från elevgrupp till elevgrupp är det två idéer vi särskilt vill uppmärksamma. För det första kan läraren göra en lista med besläktade ord med utgångspunkt i det gemensamma undervisningsspråket. För det andra är det också bra att använda listor med högfrekventa ord (West 1953) för att undervisa i ordkunskap.

Praktiska tillämpningar: Frukost

Låt oss nu titta på en praktisk undervisningssekvens där vi tillämpar idéerna som presenterats ovan. Det behöver knappast nämnas att vi inte kan redogöra för alla detaljer i denna framställning. I stället visar vi möjliga tillvägagångssätt baserade på vårt resonemang. Vi har valt ämnet Frukost för att visa en TPRS-sekvens för nybörjare (CEFR nivå A0-A1 [6]). I tabellen nedan skisserar vi olika förutsättningar för planeringsfasen samt några utgångspunkter för själva undervisningen i klassrummet:

ÄMNE: frukost

Dimensioner	Förberedelser	TPRS sekvens	Tekniker/metoder
<i>Auditiv</i>	TPR: chewing sounds, drinking sounds, swallowing sounds, clinking sounds (cutlery, mugs, bowls, cups), slurping sounds, whistling teapot sound, crunching sounds (cereals), etc.	<i>Skapa mening</i>	TPR "Laget runt" Visuella ledtrådar What do you like for breakfast? Do you like ...? Does he/she like ...? What do you not like for breakfast? What does he/she like for breakfast? What does he/she not like for breakfast? Can you pass me ..., please?
<i>Visuell</i>	Realia: desk, chairs, cutlery, china, glasses, mugs, plates, cups, toaster, teapot, spreads, cereal-box, jars (food), etc. Visuals: picture cards, videos, comics, scene cards, photographs, etc. TPR: eat, drink, cut, spread, twist a lid, stir, pour, mix, spoon, take, put, grab, pass, (typical hand movements), etc.		rollspel gissningslekar namngivning kategorisering visa-och-berätta-övningar äta frukost
<i>Språklig</i>	Eleverna vet redan: (e.g. I, you, he, she, eat, drink, negation, questions) Nya begrepp (demonstreras): <i>to have breakfast</i> <i>to spread sth. on sth.</i> <i>to pass sth. to so.</i> Ytterligare nya begrepp English-Swedish (intervisade): <i>bread – bröd</i> <i>yoghurt – yoghurt</i> <i>butter – smör</i> <i>tea – te</i> <i>toast – rostat bröd</i> <i>water – vatten</i> <i>milk – mjölk</i> <i>honey – honung</i> <i>coffee – kaffe</i> <i>muesli – müsli</i> <i>sugar – socker</i> <i>salt – salt</i> <i>pepper – peppar</i>		rollspel mini-dialoger charader
		<i>Samtal i klassen</i>	Bygga upp en berättelse: Fråga en elev om hur han/hon äter frukost, bjud in fler elever till bordet, olika elever gillar olika saker, olika saker på bordet, olika idéer för samtal osv.
		<i>Läsning</i>	Läraren skapar en text utifrån klassens berättelse, vilken blir utgångspunkt för ytterligare bearbetning.

Tabell 1. *Förutsättningar för planeringsfasen.*

Som synes har vi i planeringsfasen identifierat idéer för att använda flera sinnen i lektionen. Auditiva och visuella metoder dominerar i den första fasen i vår TPRS-sekvens (att skapa mening) och fungerar som minnestekniska metoder att använda vid repetition (om nödvändigt). Detta är bara några exempel på idéer eftersom träningsmöjligheterna alltid beror på olika faktorer, såsom det valda ämnet och elevernas språkliga nivå. När det gäller ämnet frukost, kan vi t ex diskutera valet av begrepp att gå igenom. Antalet nya begrepp i en TPRS-sekvens bör begränsas (Ray & Seely 2012). Därför introducerar vi bara tre nya uttryck: att äta frukost, att bre något på något, att skicka något vidare till någon annan. Nya ord och uttryck presenteras visuellt (t ex på tavlan). Men det finns givetvis en lång lista med ord och uttryck inom det här ämnet som är ganska lika i de båda språken engelska och svenska, vilka vi föreslår att man inte visar i det här skedet. Det finns många likheter när det gäller ordens ursprung, stavning, förstavelser, ändelser, allitterationer osv, som eleverna lätt upptäcker och förstår [7].

Denna lektionsplan är bara ett möjligt exempel på hur man kan arbeta med en TPRS-sekvens, under förutsättning att eleverna har samma modersmål (dvs det språk som undervisningen sker på). Generellt sett kan nyintroducerade uttryck alltid förstärkas med hjälp av auditiva, visuella och språkliga tillägg till det sätt som vi presenterat ovan.

Vi har försökt visa hur TPRS kan sammankopplas på ett meningsfullt sätt med multimodala dimensioner av kontextkänslighet. Självklart stannar inte våra tankar här när det gäller potentiella praktiska scenarier för undervisningen i ett främmande språk, men den här presenterade modellen bör betraktas som ett möjligt sätt att förnya tidigare använda och testade metoder. Det är uppenbart att det behövs kvantitativa studier för att bestyrka den empiriska validiteten i våra påståenden.

Noter

1. TPRS=Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (~Att träna färdigheter genom läsning och berättande)
2. Retention = behållning, det som lagras i minnet
3. Ashers ursprungliga förkortning TPR, som står för Total Physical Response, har senare ändrats av Blaine Ray till att utläsas Teaching Proficiency through Reading, eftersom det passade bättre till hans metodologiska ansats.
4. Lyssna och tala tillhör de färdigheter som barnen normalt tillägnar sig, medan läsa och skriva kommer senare i lärandeprocessen, varför vi utesluter dem här.
5. Vi är väl medvetna om att våra klassrum blir alltmer språkligt diversifierade idag.
6. CEFR = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, en manual som används för att beskriva prestationer i främmande språk inom Europa, skapad av Europarådet (1989-1996) som vägledning i undervisningen i främmande språk.
7. Det är uppenbart att de potentiella begreppen och uttrycken man väljer i olika ämnen varierar beroende på hur närstående språken är varandra. Det är därför inte säkert att våra förslag kan överföras till språk som tillhör andra språkfamiljer. I våra exempel tänker vi på elever som har

tyska som modersmål. [I den här översatta artikeln gäller det elever med svenska som modersmål (översättarens anmärkning)].

Referenser

1. Asher, James. (1977). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
2. Asher, James. (1988). *Brainswitching: Learning on the Right Side of the Brain*. (2nd edition). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
3. Asher, James. (2003). *Learning Another Language through Actions*. (6th edition). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
4. Brown, Douglas H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. (5th edition). New York: Pearson & Longman.
5. Holme, Randal. (2012). Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom. *TESOL QUARTERLY*, (6-29), Vol. 46, Issue 1. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
6. Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford (et al.): Pergamon Press.
7. Krashen, Stephen D. (1997). *Foreign language education the easy way*. Culver City, CA: Language Education Associates.
8. Krashen, Stephen D. & Terrell, Nancy. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford (et al.): Pergamon Press.
9. Multhaup, Uwe. (2006). "Making ends meet." In H., Pishwa. (Ed.). *Language and memory: Aspects of Knowledge Representation*. (163-183). Berlin: Mouton de Gruyter.
10. Palmer, Harold E. & Palmer, Dorothee. (1925). *English through Actions*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
11. Pishwa, Hanna. (Ed.). (2006). *Language and memory: Aspects of Knowledge Representation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
12. Ray, Blaine; Seely, Contee (2012). *Fluency through TPR storytelling. Achieving real language acquisition in school*. Berkeley, CA: Blaine Ray Workshops & Comand Performance Language Institute.
13. Roth, Gerhard. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotter.
14. Schuhmann, John. (1999). "Neurobiological perspective of affect and methodology in second language learning." In J., Arnold. (Ed.). *Affect in language learning*. (28-42). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
15. West, Michael. (Ed.). (1953). *A general service list of English words: with semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*. London: Longman.