

# **ANVENDELSESORIENTERET KOMMUNIKATIV UNDERVISNING**

**FOKUS PÅ SPANSK  
SAMTALEFÆRDIGHED**

**FAGDIDAKTISK KURSUS  
I SPANSK 2012**

*v/  
Lone Ambjørn  
Aarhus Universitet  
Business and Social Sciences  
Institut for Erhvervskommunikation*

## Indholdsfortegnelse

Forord .....	2
1. Kommunikativ undervisning .....	3
1.1 Introduktion .....	3
1.2 De kommunikative aktiviteter faseopdeling .....	4
1.3 Tjekliste .....	5
2. Forståelses- vs. produktorienterede aktiviteter .....	6
2.1 Forståelsesorienterede aktiviteter .....	8
3. Leksikalsk kompetence .....	9
3.1 Emnekort .....	12
4. Konversationel kompetence .....	14
4.1 Samtalen som social aktivitet .....	14
4.2 Samtaleteknikker .....	14
4.3 Smalltalk .....	15
4.4 Spørge-ind-til (SIT) .....	17
4.4.1 Fokuserede produktive aktiviteter til SIT .....	18
4.5 Tilbagekanaliserende feedback .....	19
4.5.1 Forståelsesorienterede aktiviteter i feedback .....	20
4.5.2 Fokuserede produktive aktiviteter i feedback .....	21
4.6 Emneskift .....	22
4.6.1 Perspektivændrende emneskift .....	22
4.6.2 Reintroducerende emneskift .....	23
4.6.3 Introducerende emneskift .....	23
4.6.4 Forståelsesorienteret aktivitet i emneskift .....	24
4.6.5 Fokuserede produktive aktiviteter i emneskift .....	24
4.7 Andre gambittyper .....	25
4.7.1 Svargambitter .....	26
4.7.2 Forståelsesorienteret aktivitet i svargambitter .....	27
4.7.3 Fokuseret produktiv aktivitet i svargambitter .....	27
4.7.4 Appelgambitter .....	28
4.7.5 Fokuseret produktiv aktivitet i appelgambitter .....	28
4.8 Konversationel nærhed .....	29
5. Fri produktiv aktivitet – uformel samtale .....	30
5.1 Eksempel på uformel samtale .....	32
5.2 Cyklisk træning og træningsrunder .....	33
6. Litteratur .....	35

## Oversigter

Gambitter .....	38
Emneskift .....	39
Mening/(u)enighed/tvivl mv. ....	40
Vendinger til samtale og diskussion .....	41

## FORORD

Ifølge UVM's læreplaner og vejledninger bør tilgangen til oparbejdelse af mundtligheden på de gymnasiale uddannelser være såvel monologisk som dialogisk. Når egentlige monologiske træningsformer eller træning med et monologisk islæt som genfortællinger, referater, oplæg, tekstbundne spørgsmål og rollespil fortsat er fremherskende på bekostning af den mere ægte dialog som fx uformelle samtaler og diskussioner, hænger det formodentlig sammen med, at naturlig og uformel interaktion er en ret kompleks størrelse at undervise i og lære på fremmedsproget. Hertil kommer, at de mundtlige eksamensformer fortsat forekommer forældede og ikke ansporer til arbejdet med egentlig dialogisk diskurs, foruden at der er en udtalt mangel på velegnede materialer til formålet.

Omfanget af den monologisk orienterede diskurs i det fremmedsproglige klasseværelse står generelt i misforhold til den dialogiske kommunikationsforms repræsentation i "det virkelige liv", hvor mundtlig informationsudveksling og meningsudveksling er mere fremherskende end mundtlig informationsformidling.

På den baggrund vil jeg med mit kursusbidrag plædere for, at eleverne gives de optimale muligheder for udvikling af en konversationel kompetence og dermed sættes i stand til, ud fra et anvendelsesorienteret perspektiv, bedre at kunne kommunikere naturligt og uformelt med indfødte sprogbrugere.

Jeg opstiller hverken komplette aktivitetstypologier eller bringer forslag til hele, sammenhængende undervisningsforløb. Årsagen hertil er, at jeg finder det mere relevant at beskrive og diskutere de læringsmæssige principper bag en bevidst og metodisk tilgang til udvikling af den konversationelle kompetence og dermed give deltagerne i dette fagdidaktiske kursus det fornødne grundlag for selv at udvælge og sammensætte egnede træningsaktiviteter fra eksisterende typologier og/eller for at udarbejde egne undervisningsmaterialer til konkrete formål.

Foreliggende kursusmateriales reference er:

Ambjørn, Lone (2012): Anvendelsesorienteret kommunikativ undervisning. – Fokus på spansk samtalefærdighed.

*PURE, Au's Forskningsdatabase*, kursusmateriale, fagdidaktisk kursus i spansk, oktober 2012.

© Lone Ambjørn 2012  
Aarhus Universitet

Website: <http://lone-ambjoern.dk/>

Mail: [la@dlgmail.dk](mailto:la@dlgmail.dk)

# 1. KOMMUNIKATIV UNDERVISNING

## 1.1 Introduktion

Der opereres med to former for kommunikativ undervisning: en stærk og en svag version.

Den stærke version anser kommunikation med fokus på indhold/betydning som nødvendig og tilstrækkelig for sprogtilegnelse. Den svage version betragter kommunikation som nødvendig for sprogtilignelsen, men ikke tilstrækkelig, og advokerer for integrering af supplerende bevidstgørende aktiviteter med fokus på sproglig form.

Den svage version udmærker sig ved, at den i højere grad end den stærke synes at honorere, hvad man ved om sprogtilignelsesprocesser. Den tager sit udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn og et kognitivt læringsyn.

I et kommunikativt læringsforløb baseret på den svage version udelukkes ikke kategorisk, som i den stærke version, aktivitetstyper fra mere traditionelle tilgange som fx PPP-modellen (Præsentation af en sproglig form, Praksis i form af en række bundne øvelser, Produktion i form af friere aktiviteter). Denne form for aktiviteter, kan, med andre ord, indgå som delelementer i et kommunikativt forløb, typisk i forberedelses- og efterbearbejdningsfasen, men de kan ikke stå alene.

-----  
 Det primære formål med de aktiviteter <sup>1</sup>, der knytter sig til kommunikativ undervisning, er at få deltagerne til at anvende fremmedsproget til en så naturlig og autentisk kommunikation som muligt med henblik på udvikling af den kommunikative kompetence (med den kommunikative kompetences delelementer: lingvistisk, diskursiv, pragmatisk, strategisk osv.). De kommunikative aktiviteter inkluderer alle fire færdigheder: tale, lytte, skrive, læse, og er ikke begrænset til mundtlighed.

Aktiviteterne skal skabe en balance imellem indhold/betydning og sproglig form. Fokus på form skal overvejende indgå i en funktionel kontekst.

Gennem aktiviteterne skal endvidere skabes en balance imellem et flydende, korrekt og nuanceret sprog. Dette gøres gennem integration af en forberedelsesfase og en efterbearbejdningsfase.

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

Aktiviteterne kan være lukkede eller åbne. De lukkede har kun en eller få på forhånd fastsatte løsninger, medens de åbne har flere mulige løsninger, hvoraf ingen er forhåndsbestemte.

<sup>1</sup> Den engelske term for disse aktiviteter er *TASK*. Se også Ellis (2000; 2003; 2005) og Klapper (2003).

Der er tale om deltagercentrerede aktiviteter, der afvikles som to- eller flervejskommunikation, og som fordrer, at deltagerne på skift påtager sig en aktiv afsender- og modtagerrolle. Herved skabes der et mere naturligt diskursmønster end i den lærerstyrede kommunikationsform, på samme tid som deltagerne bibringes en forståelse af, at de selv, gennem samarbejde med andre, er ansvarlige for kommunikations afvikling og vellykkethed. Hermed levner de kommunikative aktiviteter mulighed for at skabe et større medansvar for egen læring.

## 1.2 De kommunikative aktiviteters faseopdeling

### 1. Forberedelse

Formålene med en forberedende fase er

- at deltagerne udfører den kommunikative aktivitet på en sådan måde, at den fremmer sprogtilegnelsen;
- at mindske den kognitive belastningsgrad i gennemførelsesfasen.

Eksempler på forberedende handlinger:

- Introduktion til selve den kommunikative opgaves indhold, mål og fremgangsmåde.
- Strategisk planlægning af den kommunikative aktivitet.
- Læsning af emnerelaterede tekster og/eller talesprogstekster (fx filmmanuskripter).
- Lytning til emnerrelevant materiale og/eller til indfødte sprogbrugeres håndtering af en tilsvarende kommunikativ aktivitet.
- Aktivering af deltagernes eksisterende viden om emnet og sproglige ressourcer i relation hertil.
- Forskellige former for forberedende aktiviteter rettet mod nye ord og vendinger, fx elevsamarbejde om gloseopslag, mindmaps, brainstorming. (Se om udvikling af den leksikalske kompetence p. 9).
- Anden sproglig forberedelse: forskellige former for input, herunder forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter (se p. 6), som kan skabe opmærksomhed rettet mod specifikke sproglige fænomener, der kan være anvendelige i forbindelse med gennemførelsen af den kommunikative aktivitet (fx grammatikalske, pragmatiske, konversationelle, kommunikationsstrategiske fænomener).

### 2. Gennemførelse

Den fri(ere) kommunikative aktivitet udføres som pararbejde eller i tremandsgrupper. Der skal skabes et kommunikativt behov med meningsfuld kommunikation.

(Herefter kan evt. følge en planlægning af en mundtlig eller skriftlig fremlæggelse for andre af resultatet af den kommunikative aktivitet. Dette er dog primært en nødvendighed ifølge den stærke version af kommunikativ undervisning, hvor der generelt er mindre fokus på form i forberedelses- og/eller efterbearbejdningsfasen end i den svage version).

### 3. Efterbearbejdning

Denne fase kan have tre formål:

- Gentagelse af den kommunikative aktivitet med henblik på højnelse af korrekthed, kompleksitet og fluency.
- Fokus på form med særligt henblik på de sproglige fænomener, der har voldt besvær, er blevet brugt ukorrekt eller slet ikke er blevet anvendt under gennemførelsen af den kommunikative aktivitet. Indhold og sproglig form knyttes så vidt muligt sammen ved at sætte sproget ind i en kontekst. Til dette formål kan inddrages forståelsesorienterede aktiviteter samt fokuserede produktive aktiviteter (se p. 9).
- Refleksion over og selvevaluering af gennemførelsen af den kommunikative aktivitet, evt. med inddragelse af portfolio, læringsjournal el. lign.

### 1.3 Tjekliste

Brug nedenstående grundlæggende kriterier til at vurdere, om en givet mundtlig aktivitet er kommunikativ samt til at revidere en ikke kommunikativ aktivitet, så den lever op til kriterierne.

#### **Baseret på den svage version af kommunikativ undervisning:**

- Så naturlig sprogbrug som muligt.
- To-eller flervejskommunikation.
- Pædagogiske og virkelighedsnære aktiviteter der skaber et kommunikativt behov og har et kommunikativt mål.
- Balance imellem indhold/betydning og sproglig form.
- Balance imellem flydende, korrekt og nuanceret sprog.
- Informationskløft, informationsudveksling, meningsudveksling, problemløsning.
- Deltagercentreret kommunikation – ændret undervisnerrolle.
- Giver mulighed for træning af samtaleteknikker.
- Giver mulighed for selvstændig sproglig problemløsning, bl.a. i form af anvendelse af kommunikationsstrategier.

## 2. FORSTÅELES- VS. PRODUKTORIENTEREDE AKTIVITETER

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

Den produktorienterede tilgang bygger således på den formodning, at den eksplicite, kontrollerede viden kan konverteres til implicit, automatiseret viden ved udelukkende og umiddelbart i forlængelse af bevidstgørelsesfasen at påvirke output gennem gentaget produktiv praksis. Denne formodning skaber indlæringsmæssige problemer.

Hvor den produktorienterede tilgangs mål er output, er den forståelsesorienterede <sup>2</sup> tilgangs at fremme intake <sup>3</sup>. Den forståelsesorienterede tilgang har sin teoretiske forankring i psykolingvistikken, og dens udgangspunkt er, at den menneskelige hjerne har en begrænset bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet. Derfor sker der ingen sprogtilegnelse, med mindre intersprogsbrugeren er nået til et punkt i deres sproglige udvikling, der tillader yderlige optag i intersproget.

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

I betragtning af den hovedrolle, inputbearbejdningen spiller i den sproglige læringsproces, fokuseres der inden for den forståelsesorienterede tilgang på aktiviteter, der kan hjælpe intersprogsbrugeren til en bedre inputbearbejdning <sup>4</sup>. Dette kan gøres gennem en ændring af undervisningens primære mål fra produktion til forståelse. På det første trin fokuseres på *input rettet mod forståelse* med det formål at fremme intake; først på det næste trin rettes opmærksomheden mod produktion og output.

En forståelsesorienteret aktivitet har, som ordet siger, til formål at fremme intersprogsbrugernes forståelse af et givet sprogligt fænomen og adskiller sig fra en produktiv aktivitet derved, at der ikke må produceres sætninger eller tekster på fremmedsproget. Med andre ord: intersprogsbrugeren skal først have forstået et sprogligt fænomen, før de sættes til at producere det samme. Ved på denne måde at sætte forstå-

<sup>2</sup> Forståelsesorienteret eller *inputorienteret*.

<sup>3</sup> Med *intake* menes, hvad en intersprogsbruger (sprogindlærer) forstår og lægger mærke til i input, men som ikke nødvendigvis optages i intersproget.

<sup>4</sup> Ved *input* forstås de fremmedsproglige data, som intersprogsbrugeren udsættes for via kontakt med fremmedsproget såvel i autentiske som i undervisningsmæssige sammenhænge, fx gennem læsning, lytning, mundtlig og skriftlig kommunikation. Input kan også komme fra bevidstgørelse om fx grammatiske strukturer eller kommunikative fænomener. Input kan rumme helt nye informationer eller be- eller afkræfte intersprogsbrugeren allerede eksisterende hypoteser om sproget.

else ind som et formidlende led før den sproglige produktion, formodes denne i sidste instans at blive bedre.

På baggrund af ovenstående betragtninger, plæderes her for i forberedelsesfasen at anvende den såkaldte forståelsesorienterede tilgang, som udmærker sig ved at satse på forståelse før fokuseret produktion i forberedelsesfasen og fri(ere) produktion i afviklingsfasen. Forståelsesaktiviteterne kan også med fordel anvendes remedialt i efterbearbejdningsfasen til en fri(ere) kommunikativ aktivitet.

I hhv. forberedelses- og efterbearbejdningsfasen kan således indgå forståelsesorienterede aktiviteter uden produktion på fremmedsproget og/eller fokuserede produktive aktiviteter. Sidstnævnte fokuserer specifikt på et eller flere afgrænsede sproglige fænomener, der trænes produktivt, isoleret fra en kommunikativ helhed med henblik på at undgå kognitiv overbelastning og efter devisen: én ting ad gangen. Inden for denne aktivitetskategori forekommer, dels helt bundne opgaver med kun et eller få løsningsmuligheder, dels opgaver, der tillader større individuel variation med flere løsningsmuligheder.



## 2.1 Forståelsesorienterede aktiviteter

Aktivitetsbeskrivelserne er en lettere bearbejdning af Ellis (1997/2001) og er her omformuleret til ikke alene at omfatte den grammatikalske kompetence, men også andre, fx den leksikalske, den konversationelle og den strategiske.

1. *Identifikation*  
Eleven skal identificere specifikke sproglige elementer i input.
2. *Distinktion*  
Eleven skal foretage valg blandt to eller flere anførte muligheder.
3. *Matching*  
Eleven skal finde frem til de opstillede elementer, der matcher hinanden ud fra et givet princip.
4. *Systematisering*  
I denne aktivitet præsenteres inden for et sprogligt emne blandede og repræsentative eksempler, som eleven skal systematisere iht. den pågældende regel, de illustrerer. Formålet er at træne eleven i at gennemskue fælles strukturer i forskellige sætninger og udsagn.
5. *Omstrukturering*  
Eleven skal enten forklare virkningen af omstruktureringer eller selv foretage dem i sætninger eller i en tekst ved fx at udskifte et element med et andet, ved at ombytte elementer eller ved at indsætte supplerende elementer. I sidstnævnte tilfælde skal de elementer, der skal indgå i omstruktureringen, anføres i selve opgaveformuleringen, idet opgaven i modsat fald bliver produktiv.
6. *Kontrastering*  
Eleven skal kontrastivt analysere sproglige strukturer og elementer, der repræsenterer særligt interessante forskelle på modersmål og fremmedsprog.
7. *Regelformulering*  
I denne aktivitet anføres x antal eksempler på et givet sprogligt fænomen. Eleven skal formulere den pågældende regel, de opstillede eksempler repræsenterer.
8. *Korrektbedømmelse*  
Eleven skal vurdere korrektheden af specifikke sproglige elementer i input.
9. *Problemløsning*  
Eleven skal tage stilling til en række sproglige problemstillinger. Formålet er at få deltagerne til at tænke selvstændigt i sproglige baner samt vænne dem til at diskutere sproglige problemstillinger.  
Der stilles spørgsmål af typen:
  - *Hvorfor formulering a. her og ikke b.?*
  - *Kan formulering a. erstatte b., uden at betydningen ændres?*
  - *Kan man anvende både formulering a. og b.? Hvorfor (ikke)?*
  - *Gengives nedenstående sætning med formulering a. eller b.? Hvorfor?*
  - *Er a. eller b. den korrekte formulering i denne kontekst? Hvorfor?*

Se eksempler på forståelsesorienterede aktiviteter til grammatikundervisningen her:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedE-le/Revista/2009\\_17/2009\\_redELE\\_17\\_01Ambjoern.pdf?documentId=0901e72b80dd6ec3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedE-le/Revista/2009_17/2009_redELE_17_01Ambjoern.pdf?documentId=0901e72b80dd6ec3)

Eksempler på forståelsesorienterede aktiviteter til samtalefærdighed bringes der eksempler på i foreliggende materiale p. 20, 24 og 27.

### 3. LEKSIKALSK KOMPETENCE

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

**ORDFAMILIE: basisord + bøjede og afledte former, fx:**  
*estabilizar, estabilizado, estabilizando, estabilizador, estabilidad, estabiliza-  
ción, estable*

- **minimum**



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

- **læsning af autentisk tekst**



**ca. 5000 ordfamilier (ca. 8000 basisord)**

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

- **videregående sprogstudium**



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

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

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

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

Dertil kommer, at man skal være i besiddelse af et ret stort ordforråd for overhovedet at kunne tilegne sig nye gloser via ekstensiv læsning. Man regner med, at en indfødt sprogbruger gennemsnitligt behersker 20.000 ordfamilier på sit modersmål (Nation/Waring 1997). For intersprogsbrugeres vedkommende viser undersøgelser

(Hirsh/Nation 1992; Nation/Newton 1997; Coady 1997) at de, for at kunne udtrykke sig og forstå fremmedsproget på et helt elementært niveau, skal have kendskab til ca. 2-3000 ordfamilier. Kendskab til ca. 95 - 98 % af ordforrådet i en autentisk tekst, svarende til et ordforråd på ca. 5000 ordfamilier, er imidlertid en forudsætning for, at kvaliteten af læsningen er optimal, og der reelt kan finde en glosetilegnelse sted via ekstensiv læsning af autentiske tekster. Årsagen hertil er bl.a. intersprogsbrugernes reducerede mulighed for hensigtsmæssig ordbearbejdning (evne til at drage slutninger; gætte betydning), når ordforrådet ikke har det fornødne omfang (Huckin/Coady 1999).

Spørgsmålet er så, hvordan intersprogsbrugere kan tilegne sig nok gloser igennem ekstensiv læsning, hvis de ikke har et tilstrækkeligt ordforråd til at kunne få det fornødne udbytte af læsningen. Denne problemstilling, der i litteraturen på området benævnes "*the beginner's paradox*", synes helt klart at indikere, at man må sætte mere målrettet ind, når det gælder oparbejdelse af den leksikalske kompetence, ikke mindst på de lave(re) undervisningsniveauer.

Der henvises her til nedenstående publikation, som både rummer en anbefalelsesværdig teoretisk introduktion samt et overflødigshorn af opgaver, der på forskellig vis bidrager til oparbejdelse af den leksikalske kompetence og let kan omsættes til det ønskede sprog:

Christensen, Birte/Engberg-Pedersen, Jonna/Grønvold, Mette/Henriksen, Birgitte (2000):  
*Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF.*  
 Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 25.  
 Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

I bogen defineres den leksikalske kompetence ud fra flg. faktorer (op.cit.: 9):

- 1) størrelsen af vores ordforråd (kvantitet);
- 2) vores viden om de enkelte ord og deres indbyrdes relationer (kvaliteten af vores ordviden);
- 3) spørgsmålet om vores evne til at bruge ordene effektivt i kommunikationen (= receptiv og produktiv kontrol).

Forfatterne peger på flg. faktorer, der synes at være vigtige med henblik på at styrke lagring af gloser i langtidshukommelsen (op.cit.: 10):

- 1) *variation i præsentationsformen;*
- 2) *hyppighed;*
- 3) *arbejde med det mentale betydningsnetværk;*
- 4) *den kognitive dydbearbejdning;*
- 5) *iøjnefaldende træk ved glosen;*
- 6) *elevens følelse af at have behov for glosen.*

Hertil vil jeg føje endnu en faktor: *gentagelse med tidsintervaller*. Allerede siden 1885 (Ebbinghaus) har man vidst, at gentaget sproglig træning med passende intervaller er en mere effektiv fremgangsmåde end intensiv træning inden for et kort tidsrum. Denne viden er baseret på undersøgelser, der viser, at man glemmer mest indlært stof umiddelbart efter den første indlæringsfase, medens glemselsprocenten derefter dalere. Det

vil med andre ord sige, at man husker bedre og bedre for hver gentagelse, især når intervallerne imellem gentagelserne gradvist øges.

Hvad der skal understreges, er netop tidsintervallernes betydning for læring. Rent faktisk forholder det sig således, at disse er mere vigtige for lagring i langtidshukommelsen end antallet af gentagelser. Den såkaldte intervalmetode er forankret i læringspsykologiske forskningsresultaters påpegning af værdien af gentaget træning fordelt over tid.

I Christensen/Engberg-Pedersen/Grønvold/Henriksen (2000: 16), beskrives to måder at arbejde systematisk med leksikalsk kompetence på:

- a) den direkte
- b) den indirekte

I den direkte tilgang fokuserer en opgave på *ordforrådsindlæring*. Opgaverne kan være løsrevet fra eller bundet til en tekst. Målet er introduktion og indlæring af bestemte ord og vendinger.

I den indirekte tilgang fokuserer en opgave på *indholdsforståelse*, men opgaven konstrueres således, at der indbygges et sprogligt element i en tekstfortolkningsopgave (fx en personkarakteristik, hvor der opgives et antal gloser, som eleverne skal diskutere og vælge imellem for at nå frem til en karakteristik).

I indledningen til bogens praksisdel (op. cit.: 18) skriver forfatterne, at eksemplerne er taget fra deres eget arbejde i klasserne og kan anvendes af enhver, som vil, eller de kan bruges som mønster for udarbejdelse af egne opgaver.

Man kan også overveje anvendelse af elektroniske glosetræningsmaterialer og -programmer.

<http://www.pdictionary.com/spanish/>

<http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba/>

<http://www.languageguide.org/espanol/>

<http://quizlet.com/>

<http://www.vtrain.net/home-da.htm>

-----

### 3.1 Emnekort

Emnekort anvendes

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

Arbejdet med emnekort anvendes som en individuel forberedelse til samtaletræning i grupper.

Elevens individuelle emnekort opbygges i takt med, at h/n sammen med sin gruppe træner sin samtalefærdighed og derved i forløbet finder ud af, at h/n har problemer med at deltage tilfredsstillende ifm. med bestemte emner. Det vil sige, at træning ud fra emnekort er en hjælp til den enkelte elev ifm. emneområder, der repræsenterer en særlig sværhedsgrad i samtalen pga. manglende ordforråd og fluency.

Selve emnekortene kan udformes som på næste side. Om eleven vil formulere de anførte stikord på dansk og/eller spansk er frivilligt. Kortene kan være tilgængelige fx i et worddokument på pc'en, og de kan printes og stables på en sådan måde, at de fysisk kan flyttes rundt med.

Der trænes individuelt med emnekort efter flg. fremgangsmåde:

- brainstorme underemner (i form af stikord, jf. illustrationen næste side);
- tale højt med sig selv på spansk med udgangspunkt i stikordsdispositionen på kortet;
- løbende skrive de gloser ned, man mangler, og efterfølgende træne dem;
- med jævne mellemrum gentage tale-højt-seancen ud fra nye emnekort, indtil man nogenlunde flydende kan tale ud fra kortet;
- med jævne mellemrum træne emnekort over tidligere emner i et forløb.

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

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

Der anlægges altid en personlig synsvinkel på emnerne. Indholdet i emnekortene skal gå på eleven selv, omgivelser, oplevelser, erfaringer, meninger osv. Der skal ikke produceres en form for oplæg eller foredrag, hvorfor der aldrig bør startes med vendinger som "*Ahora voy a hablar de ...*" eller lign. Der kan med fordel startes op med gambitten '*bueno pues*' efterfulgt af vendinger som fx:

*En mi opinión ...*

*Pienso que ...*

*Acabo de leer que ...*

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

*Un amigo mío me ha contado que ...*

*Sé por experiencia que ...*

*(No) me gusta/n ...*

*Me interesa/n (mucho) ...*

*No me interesa(n) nada ...*

*Estoy a favor de/en contra de ...*

*Me gustaría ...*

Bemærk nedenfor, at det er underemner i form af stikord/støttestrukturer til overemnet, der anføres på emnekortets forside, og ikke hverken gloser eller hele sætninger/udsagn. Der er dog ikke noget til hinder for, at der på kortets bagside kan indskrives særligt vigtige og/eller vanskelige gloser som støtte for træningen.

<b>personlig identifikation</b>
<b>navn, 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>forventninger til fremtiden</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>

## 4. KONVERSATIONEL KOMPETENCE

### 4.1 Samtalen som social aktivitet

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 følger en række konversationelle samarbejdsteknikker, som beskrives i følgende afsnit. At være en god samtalepartner udgør et vigtigt aspekt af den såkaldte sociale kompetence, som bl.a. omfatter individets evne til at forstå, regulere samt indgå i samspil med andre mennesker.

### 4.2. Samtaleteknikker

Samarbejdet om realisering af meningsfuld kommunikation og den fælles opbygning af kohærent interaktion forudsætter, at alle samtalepartnere anvender en række grundlæggende samtaleteknikker. I det følgende er nogle af de vigtigste udvalgt. Som kriterium for udvælgelsen er, at teknikkerne kan trænes på gymnasieniveau.

- **Smalltalk**
- **Spørge-ind-til**
- **Feedback**
- **Emneskift**
- **Gambitter**
- **Konversationel nærhed**

I forbindelse med forklaring af teknikkerne *spørge-ind-til*, *feedback*, *emneskift* og *gambitter*, bringes der på de følgende sider forslag til samtaleforberedende aktiviteter, såvel forståelsesorienterede som fokuserede produktive.

Den konversationelle nærhed er mere en særlig spansk adfærd end en egl. teknik, som man må bevidstgøre eleverne om.

### 4.3 Smalltalk

Sally (2007: 13) definerer smalltalk således:

*"Smalltalk kan kort defineres som kontaktskabende mellemmenneskelig kommunikation:*

***kontaktskabende*** fordi målet med smalltalken er at skabe en forbindelse til et andet menneske;

***mellemmenneskelig*** fordi det, vi taler om, er det, vi har til fælles lige her og nu (det handler mere om, hvem vi er, end hvad vi taler om) og

***kommunikation*** fordi ønsket om at være i samtale er til stede i smalltalken."

Generelt bruger vi meget tid på at indgå i og opretholde relationer med andre mennesker. Selv om smalltalk grundlæggende er neutral og uforpligtende småsnak uden nævneværdig substans og informationsværdi, har den en vigtig social funktion og udgør en unik social kompetence, fordi den bidrager til både at skabe og vedligeholde en fundamental kontakt til andre (Sally, 2007: 34).

Indholdet i smalltalken varierer alt efter samtalepartnernes kommunikative roller og forhold til hinanden. 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 nær ven	lille
b. fjern slægtning bekendt nabo kollega	neutral
c. fremmed formelt forhold	stor

Smalltalk er en del af hele det kommunikative spil, der sættes i gang, når folk vil i kontakt med personer, de enten slet ikke kender eller kun kender på et neutralt niveau.

Desto større den sociale distance er, desto mindre informationsværdi har smalltalken. Hvis man steder som fx venteværelser, busstoppesteder og kassekøer tilfældigt møder mennesker, som man blot ønsker at udveksle et par høflige kontaktskabende bemærkninger med, men i øvrigt ikke har nogen intentioner om at lære nærmere at kende, vil indholdet i smalltalken begrænse sig til helt generelle og "sikre" emner som vejr og vind, omgivelserne, anledningen, et fælles problemstilling (fx ventetiden), andre mennesker, aktuelle begivenheder o.lign. Normalt vil samtalen ikke under disse omstændigheder udvikle sig til et dybere lag med egl. personlig informationsudveksling eller meningsudveksling.

Hvis der foreligger den mulighed, at en første kontakt til en fremmed person kan udvikle sig, vil smalltalken nærmere fungere som isbryder og give parterne det første grundlag for at vurdere, om der er basis for at videreudvikle interaktionen til en mulig "bigtalk" med mere substans og større informationsværdi. Isbryderfunktionen træder som regel i kraft i situationer som sammenkomster, kurser, ved bardisken, i kantinen, i



rejseselskaber, over forretningsfrokosten o. lign. Man ser, med andre ord, hinanden an, nærmer sig hinanden og skaber efterhånden fortrolighed og tillid. Indholdet i smalltalken kan her gå lidt videre end ovenfor til at omfatte familie- og arbejdsforhold, fritidsinteresser, sport, ferier, musik/litteratur/teater/film, tøj, kæledyr, mad m.v., om end på et ikke (for) personligt og følelsesmæssigt niveau.

Stærkt personlige emner af politisk, religiøs, pengemæssig eller seksuel karakter forekommer aldrig i en smalltalk, og man udtrykker ikke uenighed. Dette hænger sammen med, at det i smalltalken primært er forholdet (kontakten og interessen) imellem de talende og ikke selve indholdet, der er i spil.

Når det drejer sig om menneskelige relationer med en lille social distance, kender samtalepartnerne jo allerede hinanden i forvejen, og der er på forhånd skabt den fornødne tillid, tryghed og fortrolighed. I denne situation har smalltalken en mere samtaleteknisk funktion, hvor den anvendes til at åbne en samtale (i indledningsfasen), holde den i gang (i kernefasen) og afslutte den (i afslutningsfasen). I kernefasen anvendes smalltalk typisk som et kommunikativt overgangselement fra et samtaleemne til et andet og sikrer dermed, at samtalen ikke går i stå, så der opstår uønskede pauser.

Der kan skelnes imellem flg. former for smalltalk:

- neutrale og uforpligtende bemærkninger til vejr og vind;
- neutrale og uforpligtende bemærkninger til omgivelserne, anledningen (hvorfor er vi her) evt. traktement (mad/drikke); <sup>5</sup>
- neutral og uforpligtende udveksling af (fælles) mindre hverdagsproblemer;
- neutral og uforpligtende udveksling af personlige informationer (velbefindende, fortidige og kommende gøremål, nyanskaffelser, oplevelser);
- neutral og uforpligtende udveksling af højaktuelle lokale, nationale eller internationale nyheder og begivenheder.

---

<sup>5</sup> Denne type kan det indholdsmæssigt være vanskeligt at træne i undervisningssituationen.

#### 4.4 Spørge-ind-til

For at få det interaktive samarbejde om at få en samtale til at fungere optimalt, er det vigtigt at de deltagende parter udviser opmærksomhed og interesse for, hvad hinanden fortæller. Dette kan gøres ved at anvende teknikken at 'spørge-ind-til' det, en samtalepartner fortæller, dvs. stille uddybende spørgsmål til hovedindholdet i et udsagn formuleret af den pågældende.

Når en samtalepartner fortæller noget, er det jo fordi, at det er noget, vedkommende er optaget af og gerne vil tale med andre om. Spørgeres der fra de andre samtalepartners side ikke ind til det, der fortælles, sendes der ikke alene signaler om manglende interesse for sagen men også for at deltage i et interaktionelt samarbejde.

I nedenstående eksempler er A og B studerende.

##### Eksempel 1 ☹

A *Acabo de encontrar trabajo.*

B Ah.

Herefter vil samtalen formodentlig gå i stå.

-----

##### Eksempel 2 ☺

A *Acabo de encontrar trabajo*

↓

B ¿Ah, sí? ¿Dónde?

B ¿En qué consiste el trabajo?

B ¿Cuántas horas por semana tienes que trabajar?

B ¿Te pagan bien?

B ¿Sabes ya quiénes son tus compañeros de trabajo?

B ¿El trabajo te impedirá tener tiempo libre?

Med ovenstående spørgen-ind-til (SIT) vil A føle, at samtalepartneren er interesseret, og A vil føle sig animeret til at fortælle mere om sit arbejde. Teknikken sikrer, at samtalen kører godt og ikke går i stå. Endvidere er den grundlæggende for skabelse af såkaldt 'konversationel nærhed' (jf. afsnit 4.6.6).

I SIT-teknikken bør man ikke stille for mange spørgsmål af den type, der kun fordrer et ja/nej-svar af samtalepartneren. Stiller man derimod HV-spørgsmål <sup>6</sup>, får man mere at vide, hvilket på sin side er befordrende for selve samtalen og dens udfoldelse. Omvendt skal man passe på med, at teknikken ikke får samtalen til at udvikle sig negativt til et forhør (Sally 2007: 80-81).

Medens samtalepartneren besvarer spørgsmålene, skal man, i sin egenskab af Modtager, huske at anvende tilbagekanaliserende feedback og dermed vise interesse for det, der svares. (Se afsnit 4.5).

Bemærk, at SIT-teknikken ikke kan rumme emneskift, da indholdet i samtalen med et emneskift indholdsmæssigt føres væk fra indholdet i den replik, der udløste teknikken 'spørge-ind-til'.

<sup>6</sup> Ex *hvor; hvordan; hvornår; hvem; hvad.*

#### 4.4.1 Fokuserede produktive aktiviteter til SIT

Opgave i SPØRGE-IND-TIL, kompendiet 'Den spanske samtale (2)' p. 22, opgave 5.  
Prøv at formulere forskellige forslag til, hvordan man kan spørge-ind-til en samtalepartner, der fremkommer med nedenstående replik. (De to samtalepartnere er studerende).

"Chateo en español una hora casi todos los días." (Jeg chatter på spansk næsten to timer hver dag).  
-----

I kan differentiere jeres løsningsforslag på flg. måder:

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

#### Flere mulige udsagn at spørge-ind-til:

**a.**

Tengo dos perros y un gato.

**b.**

El mes que viene, me voy a cambiar de casa.

**c.**

No como otra cosa que comida basura, porque no sé cocinar.

**d.**

Soy de padre español y de madre danesa.

**e.**

He decidido estudiar español en la universidad.

**f.**

En mi casa no celebramos las navidades.

**g.**

Estoy ahorrando dinero para pasar dos meses en una escuela de idiomas en España el próximo verano.

**h.**

Yo prefiero vivir en el campo. Las ciudades grandes no me gustan nada.

**i.**

En mi casa está prohibido fumar.

## 4.5 Tilbagekanaliserende feedback

For at få en samtale til at fungere optimalt, er det, som beskrevet i foregående afsnit, vigtigt, at de deltagende partnere udviser opmærksomhed og interesse for, hvad hinanden fortæller. En anden teknik til dette formål er såkaldt *tilbagekanaliserende feedback*.

En tilbagekanaliserende feedback formulerer man i rollen som Modtager, medens en replik<sup>7</sup> formuleres i rollen som Afsender. For ikke at blive stemplet som en uengageret og nonkooperativ samtalepartner, er man nødt til at deltage aktivt i det interaktive samarbejde om opbygningen af den igangværende samtale og løbende signalere opmærksomhed, interesse og forståelse af det, ens partner siger. Det gøres vha. forskellige former for verbal og nonverbal tilbagekanaliserende feedback, hvormed man ansporer Afsender til at tale videre. Med feedback gør man som den aktive og høflige Modtager ikke krav på taleretten, og feedback skal heller ikke opfattes som en afbrydelse.

Tilbagekanaliserende feedback har udelukkende en *kommunikativ støttefunktion* og skal ikke forveksles med en replik, som er karakteriseret ved sin medvirken til at bringe en samtale frem til et kommunikativt resultat pga. sin indholdsmæssige substans. I modsætning til feedback, kan man derfor med en replik stille spørgsmål, udtrykke divergerende opfattelser af indholdet i Afsenders replik samt tilføje nye emnemæssige perspektiver i forhold til indholdet i Afsenders replik.

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

Feedback er en af de vigtigste samtaleteknikker, fordi den sikrer 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.

Der skelnes imellem tre former for tilbagekanaliserende feedback:

- nonverbal (smil, nik, ryst på hovedet osv.);
- kort feedback (i form af neutrale og ekspressive gambitter;
- lang feedback (i form af kommentarer med forskellige funktioner).

På gymnasieniveau er træning i den korte feedback realistisk, medens den lange er for kompliceret. Se feedback-gambitter i oversigt p. 38.

### Eksempler:

A El peor enemigo de los exámenes son los nervios.

**M Es verdad.**

-----  
A Ha llamado el tío Manolo. Desgraciadamente, no viene a la fiesta mañana.

**M ¡Qué lástima!**

A Dice que lo siento mucho, pero no se encuentra muy bien.

<sup>7</sup> En replik (eller et samtalebidrag) er en samtalepartners verbale bidrag til den igangværende samtale inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af Afsender, har ordet.

### 4.5.1 Forståelsesorienterede aktiviteter i tilbagekanaliserende feedback

a.

Opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 27, opgave 1.  
I nedenstående dialogudrag er der understreget forskellige feedbackgambitter.  
Hvilke typer er der tale om?

<b>Pilar</b> <sup>8</sup>	Hombre, me gustaría, me gustaría, porque es que también estoy cansada de estar aquí encerrada en casa y -
<b>Maribel</b>	- <u>me imagino</u> <sup>1</sup>
<b>Pilar</b>	se me cae se me cae todo encima, porque es que...
<b>Maribel</b>	- <u>claro</u> <sup>2</sup>
<b>Pilar</b>	- estoy agobiadísima.
<b>Maribel</b>	- <u>sí, lo comprendo</u> <sup>3</sup>
<b>Pilar</b>	Pero no sé, hay cantidad de cosas nuevas, por ejemplo todo eso de las computadoras de que tú hablas -
<b>Maribel</b>	- <u>ah bueno</u> <sup>4</sup>
<b>Pilar</b>	- yo no tengo ni idea de todo eso.

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----

b.

Opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 28-29, opgave 2.

En person siger til en anden:

*"Casi no podemos hacer nada que no sea perjudicial para la salud. O sea, no debemos beber demasiado, no debemos fumar ni comer productos grasos."*

Hvilke af nedenstående feedbacker kan ikke anvendes i relation til ovenstående kontekst? Begrund dit svar.

- a. **iNo me digas!** (Det siger du ikke!)
- b. **Es verdad.** (Det er sandt)
- c. **¿Ah, no?** (Nå, ikke?)
- d. **Es cierto.** (Det er rigtigt)

<sup>8</sup> Fra Eva Dam Jensen/Thora Winther: *Encuentros*. Københavns Universitet, 1999.

### 4.5.2 Fokuserede produktive aktiviteter i tilbagekanaliserende feedback

Opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 49, + oversigten over gambitter bagest i jeres kompendium.

I nedenstående samtalebidrag udtaler en gruppe spanske universitetsstuderende sig om 'at gå til eksamen'. De spanske studerende repræsenterer altid samtalepartner A, medens du selv repræsenterer B.

Reager på A's replik med en neutral eller ekspressiv gambit, der passer ind i konteksten. Prøv at variere anvendelsen af gambitterne mest muligt.

**1.**

A El peor enemigo son los exámenes.

B \_\_\_\_\_

**2.**

A En época de exámenes, me vuelvo insoportable en casa.

B \_\_\_\_\_

**3.**

A La noche anterior a un examen me quedo sin dormir.

B \_\_\_\_\_

#### b. Feedback efterfulgt af en kommentar eller et spørgsmål

Opgavens ordlyd:

Giv feedback på nedenstående udsagn vha. neutrale og/eller ekspressive feedback-gambitter efterfulgt af en kommentar eller et spørgsmål. Varier feedbackformerne mest muligt, vær så kreativ som muligt.

**1.**

(En spanier siger til en anden)

A decir verdad, estoy cuestionando el futuro papel de la monarquía, no solamente en España sino en general.

**2.**

(En spanskstuderende siger til en anden)

Nunca he presenciado una corrida de toros.

**3.**

(En person siger til en anden)

¿Has visto que han adornado las calles ya con guirnaldas navideñas? ¡Y eso que falta más de un mes para navidades!

**4.**

(En person siger til en anden)

¿Sabes una cosa? He leído que existe la adicción al teléfono móvil.

**5.**

(En person siger til en anden)

Muchas personas no van en serio. Ven un perrito, le encuentran muy mono, pero, al poco tiempo, le abandonan.

**6.**

(En person siger til en anden)

A mí me parece que estamos experimentando un cambio climático.

**7.**

(En person siger til en anden)

Acaba de salir en la prensa que demasiados jóvenes conducen bajo los efectos del alcohol.

## **4.6 Emneskift**

De samtalendes motivation for at tale om et givet 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 samtalepartner 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 at 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.

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

Der skelnes her imellem tre forskellige former for emneskift:

- *et perspektivændrende;*
- *et reintroducerende;*
- *et introducerende.*

Se oversigt over emneskift p. 39.

### **4.6.1. Perspektivændrende emneskift**

Med det perspektivændrende emneskift tages udgangspunkt i noget lige omtalt, og samtalen videreudvikles ved, at der sættes fokus på et andet perspektiv af samme sag. Denne teknik kan derfor kun bruges ved nært beslægtede emner.

I dette tilfælde kan overgangen fra et emne til et andet ske glidende og umarkeret, ofte uden at samtalepartnerne er bevidste om det. Der skabes såkaldte *emnekæder* med en tæt indholdsmæssig relation, således at samtalen efter en emneintroducerende replik indholdsmæssigt bevæger sig omkring delasppekter til denne.

(Se eksempler næste side).

labores domésticas	rutina diaria	distracciones preferidas
tele	cine	juego
informática	alimentación	costumbres españolas y danesas

Emnekæder:

- labores domésticas → rutina diaria → alimentación
- tele → alimentación
- distracciones → tele, cine, informática
- juego → informática (adicción)
- rutina diaria → informática
- alimentación (compras) → informática
- rutina diaria (trabajo sedentario) → alimentación
- labores domésticas → costumbres españolas y danesas
- informática → rutina diaria (teletrabajo)
- rutina diaria (soledad) → informática (chateo)

Det perspektivændrende emneskift kan også foregå mere markeret med anvendelse af visse (neutrale) gambitter, fx: *nå; ja; nå ja; nå men.*

#### 4.6.2. 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;*

#### 4.6.3 Introducerende emneskift

Med et introducerende emneskift inddrages der et nyt emne i samtalen, med mindre grad af relation eller ingen relation til noget forud sagt.

a. Gennem gambitter af typen *apropos; det minder mig om; nu, vi taler om .. ;* markerer Afsender en tankeforbindelse imellem de to emner og søger dermed at etablere en emnemæssig kontinuitet i samtalen.

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

b. At påkalde sig Modtagers opmærksomhed med gambitter af typen *hør engang; sig mig engang; tænk dig; ved du hvad?.*

c. At markere emneskiftet eksplicit med gambitter af typen *for at tale om noget andet; før jeg glemmer det; åh, for resten; nu, jeg husker det; for at skifte emne.*



#### 4.6.4 Forståelsesorienteret aktivitet i emneskift

Opgave i EMNESKIFT, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 65, opgave 7.

a) Identificer et emneskift i hvert af nedenstående samtaleuddrag, og b) anfør hvilken type emneskift, der er tale om.

-----  
Fra: Fernando Fernán Gómez: Las bicicletas son para el verano.

**1.**

A1 Pues usted no puede quejarse, doña Dolores, que nosotros andamos peor. Estoy muy preocupada por mis hijos.

A2 Por cierto, ya le he dicho a mi marido lo de su hijo.

A1 No sabe cuánto se lo agradezco.

**2.**

A1 Menos mal que han traído algo de alimento.

A2 A propósito de alimento, ¿planteaste eso que me has dicho?

A1 Es que me da vergüenza, Luis.

**3.**

A1 Después tengo un hermano de trece años. Y nada más, yo soy la de en medio, la única chica de casa, y todo eso.

A2 Entonces, ¿qué hace tu hermano menor?

A1 Pues hace el segundo de bachiller.

#### 4.6.5 Fokuserede produktive aktiviteter i emneskift

**a.**

Opgave i EMNESKIFT, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 66, opgave 9.

Konstruer et emneskift, der markerer en tankeforbindelse til nedenstående udsagn.

To spanske studerende samtaler om ophold på en sprogskole i England.

A Si quieres aprender inglés en un período de tiempo corto, la manera más efectiva es realizando un curso en una escuela de idiomas privada.

B Y fuera de la escuela vas conociendo poco a poco la forma de pensar de vivir de los ingleses.

A EMNESKIFT + REPLIK

Hav oversigten over emneskift foran jer, så I har nogle vendinger at tage udgangspunkt i.

**b.**

Opgave i EMNESKIFT.

Dan samtalegrupper på 2-3 medlemmer.

Vælg 2-3 emner, som I vil samtale om inden for de næste 20 min.

Samtalepartnerne i gruppen påtager sig på skift og med jævne, passende mellemrum, at producere et emneskift.

Tilstræb at træne så varierede emneskift som muligt

Hav oversigten over emneskift foran jer, så I har nogle vendinger at tage udgangspunkt i.

## 4.7 Andre gambittyper

I dette afsnit refereres til andre gambittyper end dem, der anvendes til feedback og emneskift. De er udvalgt, både fordi de udgør et vigtigt led i den konversationelle kompetence, og fordi de er mulige at lære på det gymnasiale niveau.

Gambitter indgår som væsentlige elementer i talesproget, hvor de bidrager til, at samtalen forløbet glat og flydende. Derfor kaldes de også populært "samtalens smørelse" og på spansk: *muletillas* (små krykker).

Gambitter udgør et iboende træk i den naturlige tale og samtale. En talt diskurs uden gambitter virker skriftsprogsagtig og er dermed inadækvat for det mundtlige medium.

Gambitter medvirker til:

- at regulere fordelingen af taleretten;
- at sikre og efterprøve kontakten imellem samtalepartnerne;
- at skabe kohærens mellem samtalens replikker;
- at skabe kohærens internt i de enkelte replikker, hvilket bl.a. giver Afsender mulighed for at kaste sig i længere samtalebidrag uden forhåndsplanlægning;

### Formålet med at lære gambitter

Hvad er formålet med at lære at inkorporere gambitter i sin tale og samtale?

a.

Fra undersøgelser af intersprog ved man, at intersprogsbrugere ikke anvender gambitter på fremmedsproget i særlig udstrakt grad. Man ved også, at de få gambitter, de anvender, ikke altid bruges korrekt. Og endelig at intersprogsbrugere har en tilbøjelighed til at udvælge sig et par universalgambitter (på spansk typisk *bueno* og *pues*), som de mener at kunne klare sig med i alle situationer.

Forklaringen på dette ikke særligt positive billede af intersprogsbrugerers forhold til gambitter på fremmedsproget ligger i, at de færreste har modtaget eksplicit undervisning og træning i disse tale- og samtaletypiske elementer.

b.

Intersprogsbrugere har, i sagens natur, større besvær end indfødte sprogbrugere med at producere flydende tale – ikke mindst når det drejer sig om længere samtalebidrag. Af den årsag er det vigtigt at få automatiseret brugen af gambitter, således at talen ikke går i stå eller skæmmes af udfyldte pauser ("huller" i diskursen). Dermed kan gambitter opfattes som et hjælpemiddel til at producere længere og flydende replikker i samtalen.

c.

Ved at bibringe intersprogsbrugere redskaber til bedre at håndtere talt diskurs på målsproget, vil de kunne påtage sig en mere aktiv rolle i en samtale med indfødte sprogbrugere og lettere kommer til orde. Dette er især af betydning, fordi spaniernes replikskiftesystem, i modsætning til fx det danske, er karakteriseret ved, at man beholder taleretten (ordet), indtil samtalepartneren med en gambit placeret først i en replik indikerer, at h/n nu vil (over)tage taleretten.

### 4.7.1 Svargambitter

#### Model (svar)

A1 replik (spørgsmål/anmodning om et samtalebidrag)

A2 **svargambit** + svarreplik

#### **Svar (= opfordret samtalebidrag)**

Disse gambitter placeres først i replikken og indleder et svar på et direkte spørgsmål (fx: *¿Qué haces?* eller en anmodning om at fremkomme med et samtalebidrag (fx: *Tú dirás; Cuéntame; Necesito saber ...; Quiero que me expliques ...*)

Bemærk 'pues' som indleder af helt korte svar, fx:

*Pues sí; pues no; pues no sé; pues regular; pues nada mv.*

Se oversigt p. 38.

#### **Eksempler**

1.

A1 ¿Y qué haces?

A2 **Pues** nada, vivo aquí desde hace un año.

2.

A1 ¿Nos volveremos a ver?

A2 **Pues** no sé. Quizás.

3.

A1 ¿Estás escribiendo una novela? ¿De qué se trata?

A2 **Bueno**, es una novela que está planteada como una serie.

4.

A1 ¿Vas a menudo al psicólogo?

A2 **Mira**, hay épocas en que me siento muy deprimida. Pero como no quiero dar el coñazo a mis amigos, prefiero ir al psicólogo.

### 4.7.2 Forståelsesorienteret aktivitet i svargambitter

Opgave i SVARGAMBITTER, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 37.

I nedenstående dialogudrag er der understreget 4 gambitter.

Hvilke af de fire har funktion af svargambitter?

-----  
Fra: Sebastián Junyent: Gracias, abuela.

Marta er nervøs for sit helbred og vil have ren besked af Raúl, der er hendes ven og læge.  
Susa er Martas husholderske og veninde.

Marta           ¿Se puede saber qué es lo que te estaba cotorreando Susa?

Raúl            Pues<sup>a</sup> nada de particular. Hablaba de ti. Como ya sabes, se preocupa mucho por ti. Te quiere mucho.

Marta           Ya, pero<sup>b</sup> me hace la vida imposible.

Raúl            El día que os separéis, una de las dos irá en caja de pino.

Marta           Pues<sup>c</sup> será ella, porque yo quiero ir en caja de caobra.

Raúl            Ya no las fabrican. ¿Nos vamos?

Marta           Primero quiero que me expliques lo que me pasa.

Raúl            Bueno, pues<sup>d</sup> te pasa lo que a muchísima gente, estás delicada, pero llevando una vida sana y relajada y sin abandonar la medicación, puedes cumplir los ochenta sin problemas.

### 4.7.3 Fokuseret produktiv aktivitet i svargambitter

Opgave i SVARGAMBITTER, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 48, samt oversigten over gambitter bagest i dit kompendium.

Nedenfor stilles en række spørgsmål.

Besvar dem kort, og sæt en **svargambit** forrest i svaret.

Prøv at variere anvendelsen af gambitterne mest muligt.

Brug oversigten over svargambitter til løsning af opgaven.

1. ¿Por qué estudias español?  
(*Hvorfor læser du spansk?*)

---

2. ¿Les envías muchos SMS a tus amigos?  
(*Sender du mange SMS til dine venner?*)

---

3. ¿Te gustaría vivir y trabajar en España?  
(*Kunne du tænke dig at bo og arbejde i Spanien?*)

---

#### 4.7.4 Appelgambitter

Model (postposition<sup>9</sup>)

A1 replik + **appelgambit**

A2 replik

##### Funktion

Med postpositionelle gambitter (= gambitter der står sidst i en replik) appellerer Afsender sidst i sin replik til den aktuelle Modtager om at engagere sig i og kommunikativt at reagere på indholdet i Afsenders replik, samtidig med at Modtager overdrages taleretten og dermed bliver næste Afsender.

##### Eksempler

1.

A1 ¿Tú te has separado, ¿**no**?

A2 ¿Por qué me preguntas eso ahora?

A1 Pues no sé ... me estaba acordando.

2.

A1 ¿Nos volveremos a ver, ¿**verdad**?

A2 Pues claro.

Se oversigt p. 38.

#### 4.7.5 Fokuseret produktiv aktivitet i appelgambitter

Opgave i APPELGAMBITTER, kompendiet 'Den spanske dialog (2)', p. 56-57, samt oversigten over appelgambitter.

I nedenstående samtalebidrag indsættes en appelgambit, der passer ind i konteksten

Hvert gruppelem laver hver især øvelsen hjemme. Når I mødes til gruppetræning, læser I på skift op, hvad I har skrevet. På den måde får I formodentligt flere løsningsforslag. Vurder i hvert enkelt tilfælde, om den valgte appelgambit passer ind i konteksten.

\*\*\*\*\*

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Has llegado tarde esta mañana,                   | ¿-----? |
| 2. Estoy pensando en serio abandonar los estudios,  | ¿-----? |
| 3. El peor enemigo de los exámenes son los nervios, | ¿-----? |
| 4. Ya no tengo novio,                               | ¿-----? |
| 5. Aquí hace mucho calor,                           | ¿-----? |
| 6. Nueva camisa,                                    | ¿-----? |
| 7. El deporte que más te gusta es el fútbol,        | ¿-----? |
| 8. Estamos empezando a aprender los gambitos,       | ¿-----? |

<sup>9</sup> Sidst i replikken.

#### 4.8 Konversationel nærhed

Med begrebet *konversationel nærhed* tænkes der på, hvordan en samtalepartner placerer sig selv i forhold til selve interaktionen, i forhold til de emner, der gøres til genstand for samtalen, og i forhold til andre samtalepartnere. Lever samtalepartneren sig fuldt ud ind i samtalsituationen, eller forholder h/n sig distanceret? Går samtalepartneren tæt på de emner, der samtales om, eller forsøger h/n at slippe uden om dem? Lægger samtalepartneren vægt på at skabe nære relationer til andre samtalepartnere, eller lægger h/n en distance til dem? (Grindsted, 1992: 36).

Hvad angår graden af eksplicitet i Afsender- og Modtagerreferencer, finder man på spansk en relativ stor andel af eksplicite referencer, medens man på skandinavisk finder flere implicite referencer. Ser man nærmere på forholdet imellem Afsender- og Modtagerreferencer, gør man på spansk brug af langt flere referencer til Modtager end på dansk. I samme forbindelse bruger man på spansk mange opmærksomhedsfangende imperativer (*oye, fjate, mira*), hvilket sjældent forekommer på skandinavisk.

Det kan således konstateres, at Afsender og Modtager kommer til at indtage en så fremtrædende plads i interaktionsrummet, at deres personer omdannes til samtals egentlige emne. Sammenfattende er spansk samtaleorganisation præget af en høj grad af konversationel nærhed, hvor man på skandinavisk finder en adfærd, der er karakteriseret ved konversationel distance (Grindsted, 1992: 44).

Konversationel nærhed er således karakteriseret ved:

- markant personcentrering (modsat emnecentrering);
- mange personreferencer til samtalepartnerne selv (jeg, du, vi, os);
- samtalepartnerne selv er det primære emne i samtalen.

Mere konkret betyder dette, at man i samtalen på spansk inddrager en udtalt grad af personlige perspektiver i form af :

- personlige meninger og opfattelser om givne forhold;
- personlige erfaringer og oplevelser med relation til samtalemnet;
- personlige løsningsforslag til givne problemstillinger.

En måde at højne den konversationelle nærhed i samtalen på er ved at bruge samtaleteknikken 'spørge-ind-til'.

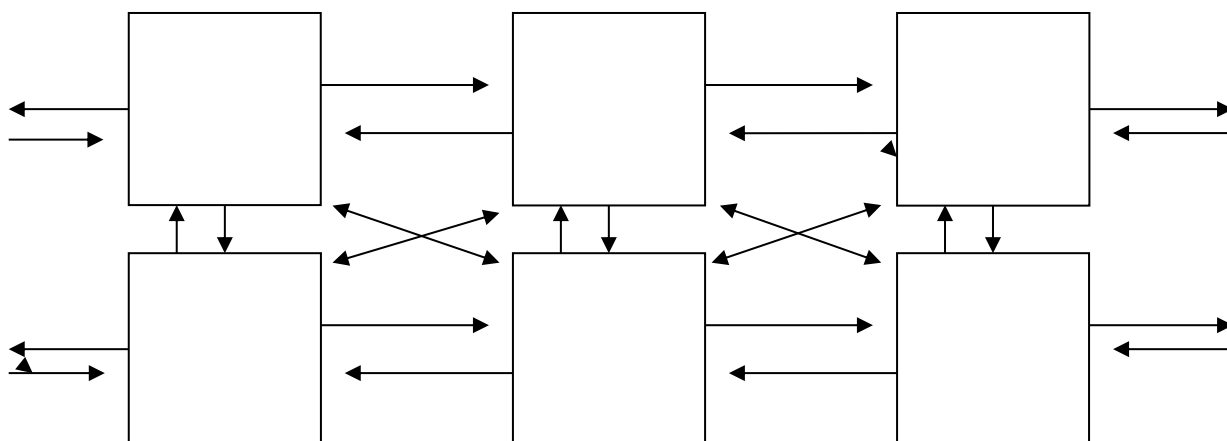
## 5. FRI PRODUKTIV AKTIVITET – UFORMEL SAMTALE

### FORMÅL

Træning i

- at opbygge og holde en uformel samtale i gang;
- informationsudveksling (fakta om konkrete handlinger og tilstande) og evt. meningsudveksling;
- anvendelse af vendinger 'til samtale og diskussion';<sup>10</sup>
- evt. anvendelse af vendinger til 'mening/(u)enighed/tvivl mv.'<sup>11</sup>
- at blive en god samtalepartnerpartner;
- smalltalk;
- at spørge-ind-til;
- emneskift;
- tilbagekanaliserende feedback;
- anvendelse af forskellige gambittyper;
- konversationel nærhed.

### Den uformelle samtales struktur



Ved som Afsender at spørge-ind-til, svare, fortælle, kommentere og evt. diskutere, og som Modtager at give tilbagekanaliserende feedback, er det samtalepartnernes opgave at samarbejde om at opbygge en uformel og naturlig samtale over udvalgte emner. Samtalen skal efter 3-4 træningsrunder (jf. afsnit 5.2) ende op med så vidt muligt at flyde uden uønskede pauser, og alle deltagere skal være lige aktive i deres egenskab af hhv. Afsender og Modtager.

Alle uformelle samtaler kan med fordel startes op med smalltalk. Det står herefter gruppen frit for at vælge, hvilken samtalekasse (se p. 32) den vil tage efter smalltalken, og i løbet af samtalen må der springes rundt imellem samtalekasserne efter lyst og behov. Gruppen er velkommen til at samtale om andre emner, den måtte komme ind på i relation til selve samtalekasserne, hvis det falder naturligt for. Blot skal gruppedeltagerne så på et tidspunkt sørge for at lede samtalen tilbage til emnerne i samtalekasserne igen.

<sup>10</sup> Se oversigt p. 41 bagest i dette materiale

<sup>11</sup> Se oversigt p. 40 bagest i dette materiale.

Det bør undgås, at samtalerne lyder som kunstige undervisningsdialoger. Deltagerne bør tilstræbe, at de forløber så naturligt og uformelt som muligt, fx som når man sidder og snakker i kantinen.

Nogle samtaleemner vil afvikles som overvejende informationsudveksling, medens andre, specielt senere i forløbet, vil forløbe som overvejende meningsudveksling med mere dybde i emnehåndteringen.



## 5.1. Eksempel på uformel samtale

### Hovedemne: PERSONLIG IDENTIFIKATION

<b>SMALLTALK</b> HER STARTER SAMTALEN		
<p style="text-align: center;"><b><u>personlig identifikation</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alder</li> <li>- oprindelse</li> <li>- bopæl, boligforhold</li> <li>- interesser og hobbyer</li> <li>- forventninger til fremtiden (personlige/jobmæssige)</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>daglig rutine</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hverdag</li> <li>- weekender</li> <li>- husligt arbejde</li> <li>- indkøb</li> <li>- madlavning</li> <li>- den kedeligste rutine</li> <li>- det sjoveste rutine</li> <li>- det bedste tidspunkt på dagen</li> <li>- det værste tidspunkt på dagen</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>fritid</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fritidsbeskæftigelser</li> <li>- interesser</li> <li>- fester</li> <li>- højtider</li> <li>- foretrukne cafeer/restauranter</li> <li>- bedste afslapningsform</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>sociale netværk</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- familie</li> <li>- kærester</li> <li>- omgangskreds</li> <li>- sociale medier <sup>12</sup></li> <li>- betydning af socialt netværk</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>udlandsophold</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ferier</li> <li>- længere udlandsophold</li> <li>- sprogskole</li> <li>- foretrukne lande/byer</li> <li>- foretrukken rejseform</li> <li>- gode/dårlige oplevelser i udlandet</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>frie emner</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> </ol>

<sup>12</sup> Fx: [Wikipedia](#), [MySpace](#), [Facebook](#), [YouTube](#), [Second Life](#), [Twitter](#).

## 5.2 Cyklisk træning og træningsrunder

Træning i samtalefærdighed ud fra en aktivitet som illustreret i foregående afsnit, giver det bedste læringsmæssige resultat, hvis den opbygges over 3 (evt. 4) såkaldte træningsrunder, der fordeles over tid.

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

Først i anden og tredje træningsrunde foregår der en cyklisk træning i disse fænomener ud fra konkrete læringsbehov på det givne tidspunkt. Der trænes altid kun én samtaleteknik ad gangen for at undgå kognitiv overbelastning og dermed risiko for forringelse af læringspotentialet.

Sproglæringsprocessen er gradvis og ikke lineær. Dette betyder, at man med fordel kan træne i cykliske forløb, således at de forskellige samtaleteknikker gentages med jævnlige intervaller i forskellige kontekster.

Den cykliske træning skal forstås som et træningsprincip, som hver samtalegruppe kan tilpasse efter dens sproglige niveau. Det vil sige, at cyklussen løbende kan justeres, således at træningen køres i et differentieret perspektiv i overensstemmelse med den enkelte gruppes og den enkelte elevs læringsmæssige behov. Under alle omstændigheder kommer man med en cyklisk træning systematisk og med jævne mellemrum igennem alle de samtaletypiske fænomener, der arbejdes med, foruden at grupperne får skabt et løbende overblik over deres træning.

### Én ting ad gangen

Specielt når det drejer sig om træning i gambitter, skal der kun træne én type ad gangen (fx. feedback, svar, appel). I modsat fald sker der en kognitiv overbelastning, og træningen giver ikke noget resultat. Der bør ikke udvælges flere end ca. 4 gambitter ad gangen inden for den enkelte type.

### Seddelmetoden

Det anbefales at bruge *seddelmetoden* til træning af gambitter. Denne metode har funktion af en visuel påmindelse om at bruge og fokusere på bestemte sproglige elementer under træningen. Sedler med fx 3 - 4 udvalgte gambittyper lægges på bordet. Der skrives på sedlerne med så store bogstaver, at alle gruppemedlemmer kan se, hvad der står.

<b>BUENO</b>	<b>YA</b>
<b>VALE</b>	<b>AH, SÍ</b>

### Første træningsrunde

Gruppen vælger de samtalekasser/emner, som den vil samtale ud fra. I første træningsrunde skal der fokuseres på emner, gloser, grammatik og udtale. Med første runde etableres det sproglige grundlag for de efterfølgende runder.

Varighed: ca. 25 min.

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

### Anden træningsrunde

I anden runde har gruppen to opgaver:

- a) at genbruge de valgte emner fra første runde og nu påkoble et træningsfokus inden for egl. samtaleteknik (fx spørge-ind-til, feedback, emneskift, udvalgte gambittyper).
- b) at introducere et eller flere emner i samtalen og med udgangspunkt heri at fokusere på træning inden for gloser, grammatik, udtale.

Varighed: ca. 30 min.

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

### Tredje træningsrunde

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

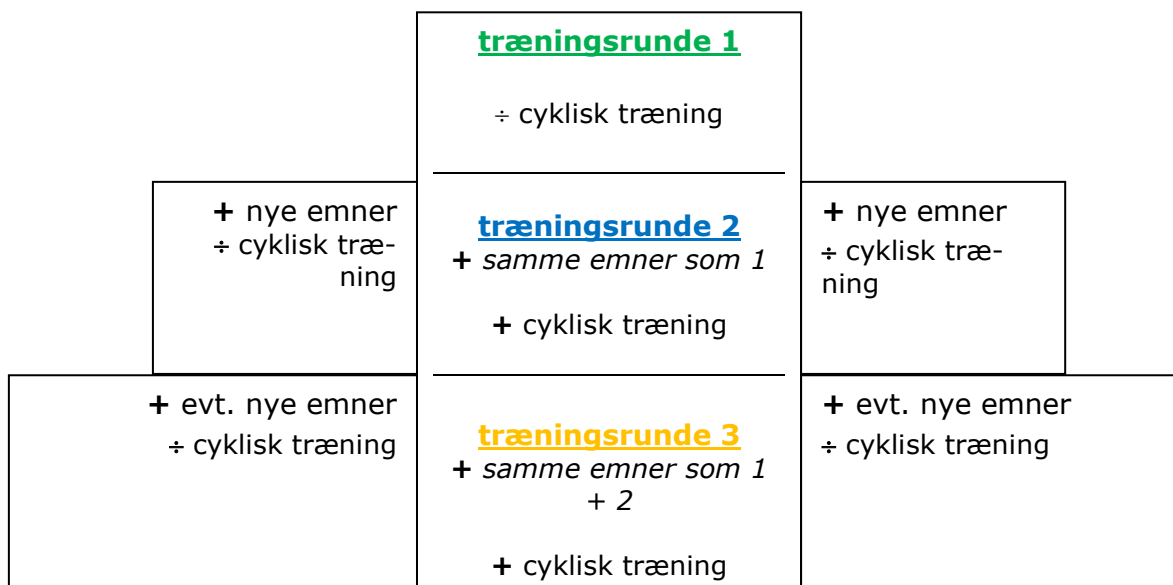
- a) Gruppen træner ca. 20 min. med ét fokus fra den cykliske træning.
- b) Herefter ca. 20 min. med et andet fokus fra den cykliske træning.

Varighed: i alt ca. 30 - 35 min.

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

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

Der kan også laves en evt. fjerde træningsrunde



## 6. LITTERATUR

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. *PURE, AU's Forskningsdatabase*, Webpublikation, 77 sider.  
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Talt-interaktion-diskursivt-pragmatisk-strategisk-perspektiv.pdf>
- Ambjørn, Lone (2008a): Undervisning og læring i spansk samtalefærdighed: Problemstillinger og løsningsforslag. *PURE, AU's Forskningsdatabase*, Webpublikation, 14 sider.  
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Samtalefaerdighed-problemstillinger-loesningsforslag.pdf>
- Ambjørn, Lone (2008b): Fra mundtlig gruppeeksamen til løbende evaluering med portfolio. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5, 16-21.  
[http://www.dun-net.dk/media/60507/2008\\_05\\_D.pdf](http://www.dun-net.dk/media/60507/2008_05_D.pdf)
- Ambjørn, Lone (2011a): *Konversationel kompetence (1) - Teori*. Aarhus Universitet, Institut for Erhvervskommunikation, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone (2011b): *Konversationel kompetence (2) - Træning*. Aarhus Universitet, Institut for Erhvervskommunikation, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone (2011): *Lær om læring*. Aarhus Universitet, Institut for Erhvervskommunikation, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone/Troensegaard, Agnete (2005): Den naturlige samtale i fremmedsproglig læring. – Ny arbejds- og eksamensform i lyset af gymnasireformen. Webpublikation, *EMU Portalen, Spansk*.  
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Den-naturlige-samtale-i-fremmedsproglig-laering-ny-arbejds-og-eksamensform.pdf>
- Brumfit, Christopher (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge University Press.
- Burns, Anne/Joyce, Helen/Gollin, Sandra (1996): *I see what you mean. - Using spoken discourse in the classroom: a handbook for teachers*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Bygate, Martin (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, Michael et al. (2009): *Sprogfag i forandring. – Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.
- Christensen, Birte/Engberg-Pedersen, Jonna/Grønvold, Mette/Henriksen, Birgit (2000): *Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 25, Undervisningsministeriet.
- Coady, James (1997): L2 vocabulary acquisition through extensive reading. I T. Huckin /J. Coady, 225-237.
- Cook, Guy (1989): *Discourse*. Oxford: University Press.
- Ebbinghaus, H. (1885): *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Von Duncker and Humblot.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (1981): *Let's talk and talk about it*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2000): Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4/3, 193-220.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2005): Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, p. 1-16.
- Grindsted, Annette (1992): Kommunikative adfærds kategorier i spanske og skandinaviske forhandlinger. I *Kategorier I sprogvidenskaben, Odense Working Papers in Language and Communication*, 2, 28-70.
- Harrod, Jennifer (2000): Cognitive overload. Webpublikation (link aktivt sep. 12) <http://www.jchconsulting.com/fall2000/index.htm>

- Hirsh, David /Nation, Paul (1992): What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8/2, 689-696.
- Huckin, Thomas/Coady, James (1999): Incidental vocabulary acquisition in a second language. *SSLA*, 21, 181-193.
- Klapper, John (2003): Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27, 33-42.
- Landauer, T.K./Bjork, R.A. (1978): Optimum rehearsal patterns and name learning. I Gruneberg/Morris/Sykes (red.), *Practical aspects of memory*, 625-632.
- Leitner, S. (1972): *So lernt man lernen*. Freiburg: Herder.
- Linell, Per/Gustavsson, Lennart (1987): *Initiativ og respons. - Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Universitetet i Linköping, SIC 15.
- Littlewood, William (1994): *Teaching Oral Communication. - A Methodological Framework*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lund, Karen (1999): Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum*, 14, 26-33.
- McCarthy, Michael/O'Keeffe, Anne (2004): Research in the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 26-43.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2.
- Mondria, Jan-Arjen/Mondria-De Vries, Siebrich (1994): Efficiently memorizing words with the help of word cards and "hand computer": Theory and applications. *System*, 22/1, 47-57.
- Nation, Paul (1990): *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Nation, Paul/Newton, Jonathan (1997): Teaching vocabulary training. I T. Huckin/J. Cody: 238-254.
- Nation, Paul/Waring, Robert (1997): Vocabulary size, text coverage and word lists. I Schmitt/McCarthy: 6-19.
- Nolasco, Rob/Arthur, Lois (1987): *Conversation*. Oxford: University Press.
- Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*. Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.
- Sayer, Peter (2005): An intensive approach to building conversation skills. *ELT Journal*, 59/1, 14-22.
- Sally, Birgitte (2007): Smalltalk. – Dit vigtigste sociale redskab på job, i netværk og privat. København: Gyldendal. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-230.
- Schmitt, Norbert/McCarthy (red.) (1997): *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Sørensen, Torben Berg (1988): *Taleture og hørerkommunikation. - Interview- og samtaleanalyse 2*. Århus: Gestus.
- Ur, Penny (1981): *Discussions that work*. Cambridge: University Press.
- Wagner, Johannes (red.) (1990): *Kommunikative spil i fremmedsprogundervisningen*. Forlaget Ålørke.
- Wardhaug, Ronald (1985): *How conversation works*. Oxford: Basil Blackwell.
- Willis, Jane (1996): A framework for task-based learning. Longman Handbooks for Language Teachers.

# OVERSIGTER

Gambitter i extra-, præ- og postposition .....	38
Emneskift .....	39
Mening/(u)enighed/tvivl mv. ....	40
Vendinger til samtale og diskussion .....	41

**GAMBITTER****1. Præ- og extraposition (uden for replikken)****1.1 Neutral feedback****a. (registrering)**

humm	<i>hm</i>
ah	<i>aha; nå</i>
ah, sí	<i>nå ja</i>
sí	<i>ja</i>
ya	<i>ja; nå; nej</i>
bueno	<i>ja; nå; nå ja</i>

claro que sí	<i>ja, selvfølgelig</i>
claro que no	<i>nej, selvfølgelig ikke</i>
si, claro	<i>ja, det er klart</i>
no, claro	<i>nej, det er klart</i>
por supuesto	<i>naturligvis</i>
naturalmente	<i>naturligvis</i>
exactamente	<i>netop</i>

**b. (enighed/forståelse)**

es verdad	<i>det er sandt</i>
es cierto	<i>det er rigtigt</i>
tienes razón	<i>det har du ret i</i>
lo comprendo	<i>det forstår jeg godt</i>
me imagino	<i>det kan jeg forestille mig</i>
¿verdad que sí?	<i>ja ikke?</i>
¿verdad que no?	<i>nej, vel?</i>
claro	<i>selvfølgelig; det er klart</i>

**c. (+ / ÷ forhåndskendskab)**

lo sabía	<i>det vidste jeg godt</i>
me lo figuraba	<i>det tænkte jeg nok</i>
ya decía yo	<i>hvad sagde jeg</i>
(ya) lo sé	<i>det ved jeg godt</i>
ya me acuerdo	<i>det kan jeg godt huske</i>

**1.2 Ekspresiv feedback**

¿sí?	<i>virkelig?</i>
¿ah, sí?	<i>nå, virkelig?</i>
¿ah, no?	<i>nå, virkelig ikke?</i>
¿de verdad?	<i>virkelig?</i>
(pero) ¿qué dices?	<i>hvad siger du?</i>
no me digas	<i>det siger du ikke</i>
pero bueno	<i>nej, altså; ved du nu hvad</i>
pero hombre	<i>nej, altså; ved du nu hvad</i>
pero mujer	<i>men dog; hold da op</i>
hombre	<i>med dog; hold da op</i>
mujer	<i>åh; ih; næh; nej</i>
ah	<i>nådada; næh</i>
anda	<i>altså; hold op; nej da</i>
vamos	<i>nå da; nej dog</i>
vaya	

Dios mío	<i>du milde himmel</i>
madre mía	<i>du godeste</i>
menos mal	<i>gudskelov; heldigvis</i>
estupendo	<i>alle tiders</i>
increíble	<i>utroligt</i>
qué bien	<i>nej, hvor godt/herligt</i>
qué gracia	<i>det var da skægt</i>
qué horror	<i>det var da skrækeligt</i>
qué disgusto	<i>det var da ærgeligt</i>
qué lástima	<i>sikken en skam</i>
qué asco	<i>hvor ulækkert</i>
qué tontería	<i>sikke noget pjat</i>
qué locura	<i>hvor åndsvagt</i>
qué suerte	<i>sikken et held</i>

**2. Præposition (først i replikken)****2.1 Opstart**

bueno	<i>nå; ja; nå, men</i>
pues	<i>nå; ja; nå, men</i>
bueno, pues	<i>nå; ja; nå, men</i>
(vamos) a ver	<i>lad mig/os se engang</i>

**2.2. Reaktion (svar)**

humm	<i>hm</i>
eh	<i>øh</i>
bueno	<i>ja(h); jo(h) tja; ja, altså; nå men (så)</i>
pues	<i>ja/fo altså; ja, for; ja, så; øh; tja; nå, men så; ÷ oversæt.</i>
bueno, pues	<i>ja/fo altså; ja(h); jo(h); nå, men (så)</i>
(pues) no sé	<i>(øh/tja), det ved jeg ikke rigtigt</i>
(vamos) a ver	<i>lad os se engang; lad mig se</i>
vamos	<i>ja, altså</i>
fijate	<i>tænk dig</i>
mira	<i>ser du; ja/fo altså</i>
es que	<i>det er sådan at; det er fordi at; ja, for; ÷ oversæt.</i>
el caso es que	<i>sagen en den at; det er fordi at</i>
lo que pasa es que	<i>det forholder sig sådan at; det er fordi at</i>
la verdad es que	<i>faktisk; sandheden er at</i>

**2.3 (Afslutning)**

bueno	<i>nå, men (så)</i>
pues	<i>nå, men (så)</i>
bueno, pues	<i>nå, men (så)</i>
entonces	<i>nå, men (så); så</i>

**3. Postposition (sidst i replikken)****3.1 Appel**

¿eh?	<i>ikke?; vel?; hva?; ikke også?</i>
¿no	<i>ikke?; vel?; hva?;</i>
¿verdad?	<i>ikke? ikke sandt?; er det ikke rigtigt?</i>
¿no es cierto?	<i>er det ikke rigtigt?</i>
¿a que sí?	<i>ikke også?</i>
¿a que no?	<i>vel?</i>
¿no te parece?	<i>synes du ikke (også det)?</i>
¿no crees?	<i>tror du ikke?; synes du ikke?</i>
¿sabes?	<i>ikke (sandt)?; er du med? forstår du, hvad jeg mener?</i>
¿sabes lo que te digo?	<i>er du med?; forstår du, hvad jeg siger/mener?</i>
¿te das cuenta?	<i>er du med?; kan du (ikke) se det?</i>
¿lo ves?	<i>kan du se det?</i>

## Emneskift

### Generelt

For at undgå at en samtale går i stå, er det vigtigt, at hver samtalepartner for sig selv har forhåndsplanlagt et nye emne at bringe på banen, når lejligheden byder sig.

#### 1. Perspektivændrende emneskift

**Der sættes fokus på et andet perspektiv af samme sag.**

##### a. Umarkeret perspektivændring

Et emne kan naturligt flyde over i et delaspekt af samme emne via dannelse af emnekæder uden markering i form af gambitter.

##### b. Markeret perspektivændring

Flg. gambitter anvendes: *bueno*; *pues*; *bueno pues*; *entonces*. Fx:

*Bueno, pues* acabo de leer un artículo sobre ... (Nå, men)

*Entonces, ¿qué hace tu padre?* (Og ... så)

#### 2. Reintroducerende emneskift

**Tilbagevenden til tidligere berørt emne**

<i>entonces</i>	hvad var det med ..
<i>volviendo a (lo de)</i>	for at vende tilbage til (det med)
<i>como decía antes</i>	som jeg var ved at sige før

#### 3. Introducerende emneskift

##### a. Markering af tankeforbindelse

<i>a propósito de</i>	apropos
<i>ahora que hablas de</i>	nu, hvor du taler om
<i>hablando de</i>	nu, vi taler om
<i>por cierto</i>	for resten

##### b. Påkalden sig modtagers opmærksomhed

*Escucha*, últimamente me está ocupando mucho lo de ...  
*Oye*, me acabo de enterar de que ...  
*Mira*, el otro día salió en el teledario que ...  
*Fíjate/fijaos*, Ana me he contado que ...  
*Díme/decidme (una cosa)*, ¿qué pasó ayer?  
*¿Sabes/sabéis (una cosa)?* Me voy de vacaciones a España.

##### c. Eksplicit markering af emneskift

<i>(ah), por cierto</i>	(åh), for resten
<i>(ah), una cosa</i>	(åh), for resten
<i>(ah), otra cosa</i>	(åh), der var lige en anden ting
<i>ahora que me acuerdo</i>	nu jeg husker det
<i>hablando de otra cosa</i>	for at tale om noget andet
<i>cambiando de tema</i>	for at skifte emne



**Mening/(u)enighed/tvivl mv.****Mening**

(Yo) pienso que	<i>Jeg mener/synes at</i>
(Yo) creo que	<i>Jeg mener/tror at</i>
(Yo) opino que	<i>Jeg mener at</i>
(A mí) me parece que	<i>Jeg synes/det forekommer mig at</i>
En mi opinión	<i>Efter min mening</i>
Desde mi punto de vista	<i>Efter min opfattelse</i>
Estoy seguro/a de que	<i>Jeg er sikker på at</i>
Estoy convencido/a de que	<i>Jeg er overbevist om at</i>

**Enighed**

Opino como tú	<i>Jeg mener det samme som du</i>
Yo también lo creo	<i>Det mener/tror jeg også</i>
Estoy de acuerdo (contigo)	<i>Jeg er enig (med dig)</i>
Estoy completamente de acuerdo	<i>Jeg er fuldstændig enig</i>
Tienes razón	<i>Du har ret</i>
Pensamos lo mismo	<i>Vi mener det samme</i>

**Uenighed**

No lo creo	<i>Det mener/tror jeg ikke</i>
Yo no lo veo así	<i>Jeg ser ikke sådan på det</i>
Yo veo las cosas de otra manera	<i>Jeg ser anderledes på tingene</i>
No estoy de acuerdo en absoluto	<i>Jeg er (overhovedet) ikke enig</i>
Estás equivocado	<i>Du tager fejl</i>
Eso no es verdad	<i>Det er ikke rigtigt</i>

**Delvis enighed**

Hasta cierto punto sí	<i>Til en vis grad, ja</i>
Eso es discutible	<i>Det kan diskuteres</i>
Estoy parcialmente de acuerdo	<i>Jeg er delvist enig</i>
No estoy de acuerdo al cien por cien	<i>Jeg er ikke helt/100% enig</i>

**Tvivl**

Quizá(s)	<i>Måske</i>
Depende	<i>Det kommer an på flere ting</i>
Sí y no	<i>Ja og nej</i>
Puede que sí, puede que no	<i>Måske, måske ikke</i>
No sé qué pensar	<i>Jeg ved ikke, hvad jeg skal mene</i>

## Vendinger til samtale og diskussion

### Overtagelse af taleretten

¿Puedo yo decir algo también?  
Sobre eso tengo algo que decir  
Yo quisiera decir que ...

*Må jeg også godt sige noget?  
Det har jeg noget at sige om  
Jeg vil gerne sige at ...*

### Bibeholdelse af taleretten

¿Puedo terminar?  
Espera (un momento), no he acabado  
Por favor, no me interrumpas

*Må jeg godt tale færdig?  
Vent (lige lidt), jeg var ikke færdig  
Vær venlig at lade være med at afbryde mig*

### Overdragelse af taleretten

¿Cuál es tu opinión sobre ..?  
En tu opinión, ¿qué ...?  
Y tú, ¿cómo lo ves?  
¿Qué piensas de ...?  
¿Qué te parece (a ti)?  
¿Piensas como yo?  
¿Estás de acuerdo (conmigo)?

*Hvad er din mening om ...?  
Efter din mening, hvad ...?  
Og hvordan ser du på det?  
Hvad mener du om ...?  
Hvad synes du?  
Mener du det samme som jeg?  
Er du enig (med mig)?*

### Udtrykke forståelsesproblemer

¿Cómo?  
¿Qué?  
¿Qué has dicho?  
¿Me lo repites, por favor?  
Otra vez, por favor  
Más despacio, por favor  
Más alto, por favor

*Hvabehar?  
Hvad? Hvilket?  
Hvad sagde du?  
Gider du ikke lige sige det igen?  
Vær venlig/rar/sød at sige det igen  
Vær venlig/rar/sød at tale langsommere  
Vær venlig/rar/sød at tale højere*

### Sikre forståelse

¿Comprendes?  
¿Entiendes?  
¿Me sigues?  
¿Me explico?  
¿Ves por dónde voy?

*Er du med?  
Er du med?  
Kan du følge mig?  
Udtrykker jeg mig klart nok?  
Kan du se, hvor jeg vil hen?*