

**SAMTALEFÆRDIGHED
OG
DIFFERENTIERING
I
SPANSKUNDERVISNINGEN**

**FAGDIDAKTISK KURSUS
I SPANSK 2011**

*v/
Lone Ambjørn
Aarhus Universitet
Business and Social Sciences*

Indholdsfortegnelse

Forord	3
1. Undervisning og læring i spansk samtalefærdighed	4
2. Differentieret sproglig læring	18
2.1 Kognitiv kapacitet	18
2.2 Forståelses- vs. produktorientering.....	20
2.2.1 Forståelsesorienterede aktiviteter	22
2.2.2 Udformning af forståelsesorienterede aktiviteter	23
2.3 Deduktion og induktion	24
2.4 Cyklisk træning	27
2.5 Andre differentieringskriterier	28
3. Forberedende aktiviteter	31
3.1 Tekstlæsning	31
3.2 Ordforråd	32
3.3 Emnekort	35
4. Konversationel kompetence	37
4.1 Samtalen som social aktivitet	37
4.2 Samtaleteknikker	37
4.3 Spørge-ind-til	38
4.3.1 Fokuserede produktive aktiviteter til SIT	39
4.4 Tilbagekanaliserende feedback	40
4.4.1 Forståelsesorienterede aktiviteter i feedback	41
4.4.2 Fokuserede produktive aktiviteter i feedback	41
4.5 Emneskift	43
4.5.1 Perspektivændrende emneskift	43
4.5.2 Reintroducerende emneskift	44
4.5.3 Introducerende emneskift	44
4.5.4 Forståelsesorienteret aktivitet i emneskift	44
4.5.5 Fokuserede produktive aktiviteter i emneskift	45
4.6 Andre gambittyper	46
4.6.1 Svargambitter	47
4.6.2 Forståelsesorienteret aktivitet i svargambitter	48
4.6.3 Fokuseret produktiv aktivitet i svargambitter	48
4.6.4 Appalgambitter	49
4.6.5 Fokuseret produktiv aktivitet i appalgambitter	49
4.6.6 Konversationel nærhed	50
5. Fri produktiv aktivitet – uformel samtale	51
5.1 Eksempel på uformel samtale	52
5.1.1 Før træning af uformel samtale	53
5.1.2 Forberedende hjælpeforanstaltninger	54
5.2 Cyklisk træning og træningsrunder	56
6. Strategisk kompetence	58
6.1 Strategyper	60
6.2 Eksempler på overbegreber	62
6.3 Blandede aktiviteter til strategisk kompetence	63

6.4 Forholdet imellem den leksikalske og strategiske kompetence	72
7. Grundlæggende læringsteoretisk terminologi	73
8. Litteratur	77

Oversigter

Gambitter	81
Emneskift	82
Mening/(u)enighed/tvivl mv.	83
Vendinger til samtale og diskussion	84

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.

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 bedre at kommunikere naturligt og uformelt med indfødte sprogbrugere.

Ligeledes vil jeg påpege nødvendigheden af at arbejde med den strategiske kompetence, der giver eleverne mulighed for at kompensere for ordforrådsmæssige problemer og gennem anvendelse af kommunikationsstrategier alligevel komme igennem med det intenderede budskab.

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 øvelser og opgaver fra eksisterende typologier og/eller for at udarbejde egne undervisningsmaterialer til konkrete formål.

Foreliggende kursusmateriales reference er:

Ambjørn, Lone (2011): Samtalefærdighed og differentiering i spanskundervisningen
Kursusmateriale, fagdidaktisk kursus i spansk, september 2011.

© Lone Ambjørn 2011
Aarhus Universitet

1. UNDERVISNING OG LÆRING I SPANSK SAMTALEFÆRDIGHED: PROBLEMSTILLINGER OG LØSNINGSFORSLAG

Resumé

Formålet med denne artikel er at belyse de grundlæggende problemstillinger, der er forbundet med at udvikle intersprogsbrugerens evne til at føre en uformel og naturlig¹ samtale og på samme tid anvende den sprogbrug, der er karakteristisk for talt diskurs. Der rettes en kritik mod de traditionelle mundtlige træningsformers monologiske karakteristika, og det postuleres, at disse træningsformer har en negativ indflydelse på intersprogsbrugerens² evne til aktivt og indlevende at tage et behørigt medansvar for en samtales opbygning og igangholdelse. Til afhjælpning af de opstillede læringsmæssige problematikker, plæderes for anvendelse af deltagercentrerede interaktive aktivitetstyper samt for udvikling af en metakommunikativ og metakognitiv bevidsthed hos intersprogsbrugeren.

1.1 Introduktion

Udgangspunktet for denne artikel er det faktum, at omfanget af den monologisk orienterede diskurs i det fremmedsproglige klasseværelse generelt står i misforhold til denne kommunikationsforms repræsentation i "det virkelige liv", hvor mundtlig informationsudveksling og meningsudveksling er mere fremherskende end mundtlig informationsformidling. Egentlige monologiske træningsaktiviteter som oplæg, genfortællinger og referater samt træningsformer med visse monologiske karakteristika som lærerstyrede og tekstbundne spørgsmål er fortsat fremherskende på bekostning af den mere ægte dialog som fx uformelle samtaler og diskussioner. Dette hænger efter al sandsynlighed sammen med, at naturlig og uformel interaktion pr. tradition ikke har fundet vej til klasseværelset, at den er en ret kompleks størrelse at undervise i og lære på fremmedsproget samt at forældede mundtlige eksamensformer blokerer for implementering heraf.

Med det formål at udvikle spanskstuderendes samtalefærdighed og på samme tid anvende den sprogbrug, der er karakteristisk for talt diskurs, udbydes faget 'Spansk kommunikation' på BA-studiet i spansk, 1.– 3. semester, på Aarhus Universitet, Business and Social Sciences. Faget, der er blevet til på basis af forskning inden for interaktiv talesprogsdiskurs samt sprogdidaktik, bygger på et kognitivt og konstruktivistisk læringssyn, hvor der arbejdes ud fra sproglig viden og bevidsthed, og hvor den lærende er hovedaktør i egen læringsproces. Det bagvedliggende sprogsyn er funktionelt med fokus på såvel sprogform som sprogbrug.

Med henblik på i afsnit 1.3 at redegøre for den overordnede didaktiske tilgang til udvikling af fremmedsproglig konversationel kompetence, beskrives kortfattet i afsnit 1.2 de essentielle træk, der karakteriserer den uformelle og naturlige samtale. I afsnit 1.4 og 1.5 belyses ud fra forskellige synsvinkler de problemstillinger, som arbejdet med den konversationelle kompetence afstedkommer, og der bringes løsningsforslag baseret på egen undervisningspraksis.

¹ Ved *naturlig samtale* forstås en samtaleform, som står i modsætning til den pseudosamtale, som er styret af underviser og/eller bundet til en tekst.

² Termen *intersprogsbruger* anvendes synonymt med *sprogindlærer*.

1.2. Den uformelle samtale

En af de mest almindelige interaktive kommunikationsformer er den uformelle samtale³, der har to grundlæggende formål: 1) at udveksle informationer og meninger samt 2) at skabe og opretholde sociale relationer. En *samtale* defineres her som en overvejende symmetrisk interaktionsform, hvori deltager to eller flere partnere med principielt lige rettigheder, forpligtelser og medansvar, hvad angår emnevalg og fordeling af taleretten.

Ved *taletur*⁴ forstås en samtalepartners verbale bidrag til den igangværende dialog inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af afsender, har ordet.

Enhver naturlig, uformel samtale er kendetegnet ved, at det er de deltagende parter, der administrerer turtagningsmekanismerne ved implicit at "forhandle" om et passende sted/øjeblik, hvor der kan ske et replikskifte, samt koordinere talerskiftet.

Samtalens kooperative karakter foranlediger løbende produktion af såkaldt *tilbagekanaliserende feedback*⁵. Det vil sige, at medens afsender producerer taleture, bør modtager producere feedback-signaler for således at give udtryk for, at h/n følger aktivt med i samtalen. Dette konversationelle fænomen kaldes "det dobbelte tursystem" (Cestero Mancera 2000). Disse to grundlæggende former for talebidrag bør ikke forveksles med hinanden. En taletur kan, pga. sin indholdsmæssige substans, føre en samtale frem til et kommunikativt resultat, medens en tilbagekanaliserende feedback, der kun har en konversationsl støttestruktur, sender signaler om fortsat opmærksomhed fra modtager og ansporer afsender til at bibeholde taleretten.

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

Et af de væsentligste træk, der adskiller den uformelle hverdags samtale fra andre mere formelle interaktionsformer, er, at hverken emnerne, deres rækkefølge eller omfang er planlagt på forhånd. Denne manglende forhåndsplanlægning gør, at de deltagende parter reagerer spontant, hvilket på sin side skaber en høj grad af improvisation i samtalen. Denne uforudsigelige udveksling af informationer og meninger, deres form og indhold gør enhver samtale unik og ikke mulig at genskabe i sin oprindelige form.

1.3 Udvikling af samtalefærdighed

Ved *samtalefærdighed* forstås i foreliggende sammenhæng evnen til at deltage i en to- eller flerparts kommunikation, hvor fordelingen af taleretten administreres selvstændigt af parterne, der på skift har ordet. Samtalen baseres på et samarbejde de deltagende parter imellem om at kommunikere på en meningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion.

Specifikt har faget 'Spansk kommunikation' til formål at udvikle de studerendes evne til at:

³ Den uformelle dialog bruges her synonymt med *hverdags samtalen*.

⁴ Kaldes også *replik*.

⁵ Man skelner mellem 1) 'kort feedback' med brug af gambitter (samtalemarkører) (fx: *sí; bueno; ya; exactamente; claro; ¿ah,sí?; no me digas*) og 2) 'lang feedback', hvormed man fx bekræfter, omformulerer og uddyber indholdet i afsenders replik/taletur.

- opbygge og holde en samtale med integreret diskussion i gang;
- anvende small talk som samtaleåbner;
- spørge-ind-til;
- anvende sproghandlinger hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten⁶;
- anvende gambitter med forskellige funktioner til regulering af replikskiftet⁷;
- anvende emneskift;
- give tilbagekanaliserende feedback;
- anvende kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning;
- overholde talesprogets karakteristika.

1.3.1 Uhensigtsmæssige aktiviteter

Aktiviteter som oplæg, genfortællinger, referater og lærerstyrede/tekstbundne spørgsmål o. lign., er uegnede til oparbejdelse af konversationel kompetence. Mine indvendinger går primært på flg. faktorer:

- at de fremmer de studerendes færdigheder i en overvejende monologisk kommunikationsform på bekostning af den dialogiske;
- at de fremprovokerer anvendelse af en sproglig norm, der ligger tættere på skriftsproget end på talesproget, bl.a. fordi repræsentation af talesprogsfænomener er fraværende;
- at de stiller krav om en grad af præcision og korrekthed, som realistisk set ikke kan efterlevs i det normale talesprog, og som retter opmærksomheden mere mod sproglig form end mod indhold og funktion;
- at de enten stiller urealistiske hukommelseskrav eller afstedkommer direkte oplæsning af et manuskript;
- at de realiseres i et stift diskursmønster med en lineær struktur (det såkaldte "pædagogiske replikskifte");
- at de indholdsmæssigt er overvejende irrelevante, fordi man primært taler om noget, alle allerede er bekendte med via fx tekstlæsning.

Heller ikke rollespil o. lign. henregner jeg til ægte dialogisk diskurs. Udførelse af et rollespil fører ofte til udenadslære med fokus på hjernens huske- og reproduktionsevne. Man retter opmærksomheden mod produkt i stedet for mod proces, hvilket på sin side udsender nogle uheldige signaler til de studerende om, hvordan man tilegner sig et sprog. Muligheden for at udvikle spontanitet i sprogudøvelsen reduceres væsentligt, idet man vænner de studerende til at tale med udgangspunkt i et manuskript og dermed fremprovokerer, at de "taler skriftsprog" uden repræsentation af talesprogsfænomener. Et af de konkrete formål med undervisning i samtalefærdighed er netop at undgå dette.

Også hos bl.a. Pérez Fernández (2007: 2) formuleres et forbehold over for at indskrænke træningen af den fremmedsproglige mundtlighed til kun at omfatte bundne stereotype aktiviteter, og der plæderes for indtænkning af aktiviteter, der tillader mere improvisation og spontanitet:

"Es una obviedad decir que sólo se puede aprender a hablar hablando. El interés en practicar la conversación en la clase radica en que cada tipo de tarea enfrenta a los alumnos con el reto de practicar estrategias diferentes.

⁶ Fx ¿Puedo decir yo algo también?; ¿Puedo terminar?; ¿Qué te parece a ti?

⁷ Overdragelse af taleretten (fx ¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; ¿verdad que no?; ¿a que sí?). Overtagelse af taleretten (fx bueno; vamos; es que; bueno pues). Bibeholdelse af taleretten (fx pero vamos; cómo lo diría; mejor dicho).

Y las estrategias empleadas en las conversaciones, aunque estas no sean totalmente reales, ya que de algún modo las estamos dirigiendo y observando, son las más parecidas a aquellas que deberán emplear cuando hablen con un nativo de la lengua en situaciones espontáneas de comunicación."

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

I det følgende afsnit skal jeg beskrive og didaktisk argumentere for de aktiviteter, jeg har valgt at lægge til grund for udvikling af mine spanskstuderendes samtalefærdighed.

1.3.2 Frie interaktive aktiviteter

I træningen af samtalefærdighed anvender vi i faget den deltagercentrerede arbejdsform med udgangspunkt i frie interaktive aktiviteter, hvis fordele, sammenlignet med lærerstyrede aktiviteter, består i et mindre stift diskursmønster, større variation i sprogbehandlingsrealisationer og mekanismer til replikskifterregulering samt længere taletid til hver enkelt deltager med et langt større læringspotentiale til følge.

De studerende arbejder selvstændigt i mindre grupper ud fra skrevne anvisninger på, hvordan opgaverne skal gribes an med henblik på et optimalt læringsudbytte. Hvad angår antallet af gruppedeltagere til disse kommunikative opgavetyper, er det min erfaring, at de afvikles bedst med tre deltagere. To deltagere er for få, fordi de både indholdsmæssigt og kommunikativt er krævende. Med tre deltagere fremkommer der flere forskellige indfaldsvinkler til det samme samtaleemne, en højere grad af kreativitet, og der skabes en bedre samtaledynamik. Fire deltagere i en gruppe er for mange på dette indledende undervisningstrin i samtalefærdighed. Enten samtales der to og to, eller én i gruppen, som regel den sprogligt svageste, kommer ikke til orde. Hvis det pga. deltagerantallet ikke er muligt kun at danne tremandsgrupper, er to deltagere i en gruppe at foretrække frem for fire.

Ikke så få studerende, og især de introverte og sprogligt usikre, udsættes for en høj stressfaktor, når de skal sige noget på fremmedsproget i hele klassens påhør. Presset øges, i og med at de studerende ved, at der er tale om en form for overhøring, og at der forventes et hurtigt og såvel sprogligt som indholdsmæssigt korrekt svar. Denne stressfaktor mindskes betydeligt, når de studerende samtaler i mindre grupper med en mere intim atmosfære og opbakning fra de andre gruppedeltagere. Det positivt affektive klima reducerer angsten for at begå fejl, og gruppedeltagerne tør kaste sig ud i den mere personlige og kreative samtale, hvorigennem deres kommunikative færdigheder kan styrkes (Ambjørn 2001).

Hvad angår den omtalte længere taletid til den enkelte studerende, påvises det i flere undersøgelser på området, at den lærerstyrede fremmedsprogsundervisning kun giver ca. 20 % af taletiden til intersprogsbrugerne, medens resten går til underviseren (bl.a. Trosborg 1995). Hvis det er intersprogsbrugerne og ikke underviserne, der skal lære at tale fremmedsproget, er et skift fra lærerstyring til deltagercentrering med udgangspunkt i ægte interaktive aktiviteter en absolut nødvendighed.

I denne forbindelse udtrykker undervisere undertiden bekymring over, om man med mundtlig gruppetræning imellem intersprogsbrugere risikerer, at de sproglige fejl, der måtte forekomme, har en afsmittende virkning fra den ene intersprogsbruger til den anden. Frygt for fejlafsmittning er imidlertid ubegrundet, viser bl.a. Porter (1986), der undersøger sproget hos voksne intersprogsbrugere, der arbejder i mindre grupper. Intersprogsbrugere på det laveste sproglige niveau laver ikke flere fejl, når de taler med intersprogs-

brugere på deres eget niveau, end de gør, når de er sammen med intersprogsbrugere på et højere niveau eller med indfødte sprogbrugere. Kun 3 % af fejlene repræsenterer gentagelser af andre intersprogsbrugeres fejl.

Hos den enkelte gruppe kan underviseren/vejlederen have flg. funktioner:

- deltage i samtalen med henblik på at fungere som model for de(t) kommunikative fænomen(er), der skal trænes;
- fungere som observatør med henblik på en efterfølgende vejledning og evaluering samt i relation hertil instruere de studerende i selv at overtage evalueringen;
- med henblik på undervisningsdifferentiering at rådgive gruppen i spørgsmål vedr. faktorer, der i træningen har skabt problemer, herunder justere gruppens træningsforløb, så den passer til gruppens niveau samt
- at komme med forslag til supplerende aktiviteter, som den enkelte gruppe skønnes at kunne drage fordel af på det givne tidspunkt.

3.3.3 Emnebaseret

I faget 'Spansk kommunikation' er udgangspunktet for udviklingen af samtalefærdigheden emnebaseret:

"Topics provide a focus for selecting materials, tasks and teaching resources and can be used to link a range of different speaking activities by providing a common thread. By staying within one topic over a period of time, key vocabulary can be recycled through different texts and activities, thus reducing the need for students to be constantly learning new language." (Burns/Joyce 1997: 71).

Hvad angår tekstmateriale, anvender vi to typer med forskellige formål:

- forskellige former for digitalt tilgængeligt materiale, der læses med henblik på idégenerering til samtaleemnerne samt opbygning af ordforråd i relation hertil;
- transskriberede autentiske dialoger imellem indfødte sprogbrugere samt dramatekster⁸.

Sidstnævnte teksttyper læses med henblik på bevidstgørende, forståelsesorienterede analyser af det dialogiske talesprogs karakteristika (se afsnit 1.3.5).

Til hver af de såkaldte emneblokke hører en fri interaktionsfremmende opgave, der, som nævnt, udgør hovedgrundlaget for udviklingen af samtalefærdigheden, og som de studerende samarbejder om i mindre grupper. Jeg benævner opgavetyperen *uformel samtale (med integreret diskussion)*. Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere er det samtalegruppens opgave at opbygge og holde en samtale på ca. 40 minutter i gang.

Disse frie interaktive aktiviteter involverer udveksling af informationer vedr. personrelaterede og almene emner samt udveksling af meninger omkring både generelle og aktuelle problemstillinger i de respektive samfund. Hver opgave er konkret udformet som 9 - 12 emnekasser, i hvilke der på forhånd er anført et hovedemne. Nogle af disse hovedemner relaterer specifikt til den pågældende bloks overordnede emneområde; andre er mere perifere, og atter andre kan vælges frit af den enkelte samtalegruppe.

Som et led i forberedelsen af denne opgavetype skal de studerende brainstorme på hvert af hovedemnerne med henblik på at finde frem til forskellige underemner (typisk 5 - 10) inden for hvert hovedemne, så der til enhver tid er tilstrækkeligt samtalestof. Ganske

⁸ En forudsætning for anvendelse af dramatekster er, at de indeholder repræsentationer af samtaletypiske fænomener som fx replikskifteregulerende gambitter.

vist planlægger man ikke indholdet en naturlig samtale på forhånd, men i læringsøjemed specielt på de indledende niveauer, belastes de studerende kognitivt mindre på denne måde, og der frigøres bearbejdningskapacitet til at fokusere på samtals mange andre kreativtfordrende elementer⁹. Emnerækkefølgen er ikke planlagt på forhånd, og deltagerne må gerne i samtals løb lade spontaniteten råde, hvad angår nye og ikke planlagte emneperspektiveringer.

Nogle af emnerne behandles som informationsudveksling, mens andre, efter samtalegruppens frie valg, diskuteres i dybden. Hvis man fx vælger et hovedemne som 'familien', kan interaktionen om dette emne således gå fra en uformel snak om gruppedeltageres respektive familier til en dybtgående diskussion om familien som institution og dens fremtidige overlevelsesmuligheder. Frihedsgraden i afvikling af disse interaktive aktiviteter er derfor ret stor. Denne grad af frihed skaber gode muligheder for differentiering, som er en absolut nødvendighed, eftersom de spanskestuderendes sproglige forudsætninger ved opstarten på BA-studiet er vidt forskellige.

Sammenlignet med den lærerstyrede/tekstbundne undervisningsdialog udmærker de frie emnebaserede samtaleaktiviteter sig ved at fremme naturlig mundtlig interaktion og selvstændig deltageraktivitet. Dette skyldes bl.a. flg. faktorer:

- der skabes et langt mere naturligt diskursmønster;
- der skabes kreativitet og variation i samtalen, fordi alle deltagere aktiveres på én gang i deres skiftende roller som afsender og modtager;
- opgaven kan indholdsmæssigt udvikles i den retning, deltagerne selv ønsker det;
- den levner mulighed for inddragelse af personlige synsvinkler i dialogen;
- den bibringer forståelse af, at alle deltagere i en samtale er lige ansvarlige for dens opbygning;
- den medvirker til udvikling af uafhængighed af underviser samt til samarbejdsevne;
- den tillader differentiering, hvad angår sværhedsgrad, læringsbehov og interesseområder.

1.3.4 Cyklisk træning

Læringsprocessen er gradvis og ikke lineær. Dette betyder, at man med fordel kan træne i cykliske forløb.

I et cyklisk træningsforløb gentages sproglige elementer i forskellige kontekster. Dette indebærer, at man jævnligt vender tilbage til tidligere berørte sproglige fænomener og på samme tid inddrager nye synsvinkler, hvorved der sker en gradvis tilpasning og omstrukturering af den allerede eksisterende viden. Dog skal man her huske på, at der, så vidt muligt, skal tages højde for den individuelle intersprogsbrugers sproglige udviklingstrin, for at en cyklisk model kan forventes at have en positiv læringsmæssig effekt.

I forbindelse med hver emneblok opbygges træningen i samtalefærdighed, baseret på de frie interaktive aktiviteter, ud fra tre¹⁰ såkaldte træningsrunder, der fordeles over tre uger. 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 samtaletypiske teknikker og fænomener, de studerende skal lære at anvende. Først i anden og tredje træningsrunde foregår der en cyklisk træning i disse fæ-

⁹ Ifølge McLaughlin/Rossmann/McLeod (1983) har vi mennesker generelt en begrænset opmærksomheds- og bearbejdningskapacitet. Dette indebærer, at der er grænser for, hvor mange forskellige sproglige elementer, vi kan arbejde med i hukommelsen på én gang, og at vi kan være nødt til at arbejde fokuseret og selektivt, så vi undgår kognitiv overbelastning og dermed reduktion i læringsudbyttet afgivne sproglige aktiviteter.

¹⁰ Som udgangspunkt arbejdes der med tre træningsrunder pr. samtale, men i differentieringsøjemed kan nogle grupper nøjes med mindre, medens andre gruppers træning gennemløber flere runder.

nomener (jf. afsnit 1.3) ud fra konkrete læringsbehov på det givne tidspunkt. Der trænes altid kun ét samtaletypisk fænomen ad gangen for at undgå kognitiv overbelastning og risikere en forringelse af læringspotentialet.

Hver samtalegruppe har ansvaret for tilrettelæggelse af den cykliske træning, men støttes i denne proces af en til formålet udarbejdet skabelon samt af løbende råd fra underviser/vejleder. Det er i denne forbindelse vigtigt, at der i tilrettelæggelsen ikke alene tages højde for det sproglige udviklingstrin i gruppen som helhed, men at også det enkelte gruppedlems individuelle læringsbehov indtænkes.

1.3.5 Aktiviteter rettet mod forståelse og fokuseret produktion

Sideløbende med de frie interaktive aktiviteter understøttes de studerende læringsproces af aktiviteter rettet mod forståelse og fokuseret produktion. Aktiviteterne tager udgangspunkt i de konkrete kommunikative behov, de studerende oplever under arbejdet med de frie interaktioner og retter opmærksomheden mod konkrete samtaleteknikker og talesprogsfænomener, som langt den overvejende del af de studerende ikke besidder et forhåndskendskab til ved studiestart og generelt har ret svært ved at få integreret i deres intersprog.

Baseret på Ellis (1997/2001), hvis principper for input- og forståelsesorienteret oparbejdelse af den grammatikalske kompetence jeg har omarbejdet til oparbejdelse af delelementer i samtalefærdighed, stiles gennem anvendelse af forståelsesorienterede aktiviteter efter udvikling af en eksplicit viden om givne samtalefænomener (Ambjørn 2001). Som det fremgår af Ellis, medvirker den eksplicite viden til at bevidstgøre intersprogsbrugerne om forskellige sproglige elementer. Denne bevidstgørelse bidrager til, at de i højere grad end ellers observerer ¹¹ de pågældende elementer i input, foruden at de observerer eventuelle forskelle imellem data i input og deres egen eksisterende viden ¹².

Den forståelsesorienterede tilgang har sin teoretiske forankring i psykolingvistikken, og dens udgangspunkt er, at den menneskelige hjerne har en begrænset bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet ¹³. Ved at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, mindskes risikoen for kognitiv overbelastning ifm. med senere produktive aktiviteter, hvorved produktionen faciliteres.

En forståelsesorienteret aktivitet har, som ordet siger, til formål at fremme intersprogsbrugerens forståelse af et givent sprogligt fænomen, og omfatter udelukkende aktiviteter på modersmålet. En forståelsesorienteret aktivitetstypologi inden for mundtlig kommunikation kan typisk se således ud:

- besvare teoretiske spørgsmål omkring kommunikative fænomener;
- identificere kommunikative fænomener;
- beskrive kommunikative fænomener;
- etablere sammenhænge imellem form-betydning/funktion;
- systematisere kommunikative fænomener ud fra givne regler;
- udlede kommunikative regler;
- forklare kommunikative fænomener kontrastivt;
- diskutere og løse kommunikative problemstillinger;
- diskutere og kritisere egne og andres kommunikative produkter.

¹¹ Fra eng.: *noticing*

¹² Fra eng.: *noticing the gap*

¹³ Inden for kognitionspsykologien, hvorfra forskningen i Second Language Acquisition (SLA) henter en del af sit teoretiske grundlag, betragtes sproglig læring som informationsforarbejdning. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det. Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsforarbejdningen stiller til kognitive ressourcer som forarbejdningskapacitet og opmærksomhed.

I faget 'Spansk kommunikation' bevidstgøres de studerende igennem forståelsesorienterede aktiviteter om replikskiftereregulerende gambitters samt om diverse talesprogfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt er forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer, som muliggør inddragelse af alle relevante kontekstuelle faktorer i analysen. De fokuserede produktive aktiviteter, der anvendes til oparbejdelse af samtalefærdigheden, er specifikt centreret omkring afgrænsede fænomener inden for samtale og talesprogsdiskurs. Aktiviteterne tillader en vis grad af individuel variation med flere løsningsforslag til følge, hvilket giver god anledning til diskussion i efterbearbejdningsfasen.

1.4 Problemstillinger og løsningsforslag

Siden 2000 har jeg ud fra en kvalitativ synsvinkel løbende nedskrevet observationer ifm. den gruppevejledning, der sideløbende med konfrontationstimerne tilbydes de studerende i spansk samtalefærdighed på BA-studiet på Aarhus Universitet, Business and Social Sciences. Med udgangspunkt såvel i disse observationer som i data fra såkaldte *læringsjournaler*, som de studerende obligatorisk skal udfylde og fremsende ad elektronisk vej før hver vejledningsseance, skal jeg i det følgende belyse de problemstillinger, som undervisning og læring i samtalefærdighed afstedkommer, foruden at jeg vil opstille og argumentere for løsningsforslag, som med et gunstigt udfald er afprøvet i min egen undervisning.

1.4.1 Stift diskursmønster og lineær struktur

I den monologiske taleproces er det afsender, der er ansvarlig for kommunikationen, mens den dialogiske proces er karakteriseret ved, at alle deltagere bidrager aktivt og er medansvarlige for dialogens realisering. Når de studerende, jeg har iagttaget, skal forsøge at køre en uformel samtale, sker der ofte det, at én i gruppen udvælger sig en samtalepartner og, med navns nævnelse, henvender sig direkte til denne med et spørgsmål. Mens den tredje deltager i gruppen forholder sig passivt afventende, besvares spørgsmålet i monologisk form, som en enetale, indtil den adspurgte deltager ikke kan finde på mere at sige og går i stå.

En anden variation over spørgsmål-svar, er, at der svares ganske kort. I stedet for, som en hjælpeforanstaltning, at stille supplerende spørgsmål, lader spørgeren sig nøje med det korte svar, stiller ikke uddybende spørgsmål, men går videre med et spørgsmål til en anden samtalepartner.

Til afhjælpning af denne unaturlige samtaleform er en metakommunikativ bevidstgørelse af de studerende om den naturlige samtales karakteristika en klar forudsætning, og udgangspunkt i videosekvenser med eksempler på naturlig samtale på det pågældende fremmedsprog, er en fordel.

1.4.2 Manglende tilpasning af informationsmængde

Den grundlæggende konversationelle regel om at tilpasse informationsmængden til modtagers forhåndsviden brydes ofte. Specielt gives der for mange informationer, hvilket flg. eksempel meget sigende illustrerer:

A siger til B:

"Har du læst 'Åndernes Hus' af Isabel Allende?"

B svarer: "Ja".

A fortsætter: "Nå, men den handler om (+ referat)".

Her kan det i den grad undre, at B ikke, som man ville gøre i en normal og naturlig samtale, afbryder referatet med en henvisning til, at vedkommende faktisk selv har læst bogen. Lignende eksempler er talrigt repræsenterede i samtalerne (Ambjørn 2006b).

Atter spiller metakommunikativ bevidstgørelse her en væsentlig rolle. De studerende bør bevidstgøres om samtalereglen om at tilpasse informationsmængden efter modtagers forhåndsviden om det pågældende emne. Modtager skal hverken have for meget eller for lidt information, hvilket vil sige, at ekspliciteringsgraden afhænger af, hvem man taler med. At give for få informationer i forhold til modtagers forhåndsviden forekommer nonkoooperativt, fordi det giver modtager for mange fortolkningsproblemer. At give for mange informationer i forhold til modtagers forhåndsviden får afsenders dialogbidrag til at virke kedelige og omstændelige.

1.4.3 Manglende flow

I de indledende faser af træningsforløbet i samtalefærdighed har de studerende problemer med at holde samtalen i gang. Denne problemstilling skyldes primært tre faktorer, som jeg skal redegøre for i det følgende.

De traditionelle lærerstyrede/tekstbundne spørgsmål-svar er som oftest temmelig forudsigelige i deres indhold, fordi de baseres på tekster, alle har læst til formålet. Den mere ægte dialog stiller langt større krav til deltagerne, hvad angår kreativitet, og netop manglende kreativitet i de studerendes samtaler er slående (Ambjørn 2006a). Det er klart, at en mangelfuld leksikalsk kompetence inden for et givet område kan blokere for kreativiteten, men jeg har også registreret en generel manglende samtalekreativitet som et ofte fremført selvkritisk punkt i de studerendes læringsjournaler. Derfor er det vigtigt, at man som underviser iværksætter forskellige forberedende aktiviteter til de interaktive opgavetyper, herunder i særdeleshed grundig brainstorming over mulige underemner/delaspekter af et hovedemne.

En anden årsag til det manglende flow i samtalerne er de studerendes manglende træning i administration af taleretten. I modsætning til de lærerstyrede/tekstbundne spørgsmål-svar, er en naturlig samtale kendetegnet ved, at fordelingen af taleretten administreres selvstændigt af parterne, der skiftes til at have ordet og dermed rollen som afsender og modtager. 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, og alle deltagere har en lige stor grad af medansvar for, at dette lykkes. Foruden at bevidstgøre de studerende herom, er det nødvendigt at give dem nogle konversationelle redskaber i form af diskursregulerende gambitter.

Som endnu et vigtigt led i at undgå længere uønskede pauser, eller at samtalen helt går i stå, er endvidere beherskelse af emneskiftmekanismer. Ofte høres metakommunikative vendinger som "Hvad skal vi nu snakke om?"; "Skal vi ikke hellere snakke om ...?"; "Lad os gå over til emne x"; "Nu vil jeg tale om ...". Det kan også observeres, at de studerende overvejende holder sig til de såkaldte perspektivændrende emneskift, hvor der tages udgangspunkt i noget netop omtalt, og samtalen videreudvikles ved, at der sættes fokus på et andet perspektiv af samme sag. Det vil sige, at overgangen fra et emne til et andet sker glidende via dannelse af emnekæder. Men hvis emnerne i en uformel samtale ikke umiddelbart er interrelaterede, falder denne strategi til jorden, og samtalen går i stå. Derfor skal de studerende introduceres for og trænes i mere avancerede emneskiftmekanismer i form af:

- reintroducerende emneskift, hvormed man vender tilbage til noget tidligere berørt ¹⁴ ;
- introducerende emneskift, med en vis associationsmæssig grad af emnemæssig

¹⁴ Fx: *volviendo a*

- relation imellem det foregående og et nyt emne ¹⁵;
- introducerende emneskift uden emnemæssig relation imellem det foregående og det nye emne ¹⁶.

1.4.4 Der tales skriftsprog

De studerende taler generelt et spansk, der mere har skriftsprogets karakteristika end talesprogets, og de er ikke bevidste om forskellene imellem talt og skrevet diskurs eller årsagerne til denne forskel. Der registreres i deres sprogbrug stort set ingen former for almindelige og naturlige talesprogsfænomener som fx ufuldendte ytringer, dvælen på ud-tale af ord/stavelser, gentagelser af ord/stavelser, selvkorrektioner eller fyldord. Mange af de studerende giver endog udtryk for, at de opfatter det som "grimt" at tale på den måde, og de er tydeligvis ikke bevidste om, at de rent faktisk taler talesprog, med alt hvad det indebærer, på deres modersmål.

Når man lytter til gruppernes samtaler, registrerer man endvidere, at de ofte fokuserer mere på sproglig form end på kommunikativ effektivitet med mange uhensigtsmæssige afbrydelser i samtalen til følge. Det samme fænomen beskrives hos García García (2005: 8):

"En concreto, lo primero que nos ha llamado la atención ha sido la producción de repetidas correcciones (cambios que se centran en la adecuación gramatical, sobre todo en elementos morfológicos) y advertencias (empleo de la entonación y de preguntas directas con el fin de dejar claro al oyente que no se está seguro de si la expresión utilizada es la correcta). (-)

Probablemente, el empleo tan abundante que los HNN ¹⁷ hacen de este recurso obedece a un legítimo afán de emitir enunciados correctos. Sin embargo, estas continuas autocorrecciones, antes que facilitar la comunicación, la entorpecen, ya que resultan más bien molestas al oído, y generalmente no son necesarias para la transmisión efectiva del sentido."

Ved at de studerende tilstræber at opnå den højest mulige grad af grammatisk korrekthed, kommer de endvidere ufrivilligt til at stille nogle urealistisk høje krav til sig selv og hjernens bearbejdningsevne, hvilket fører til kognitiv overbelastning af arbejdshjernen, ikke mindst hos de sprogligt svagere funderede studerende.

Med henblik på at undgå de studerendes skriftsproglignende talesprog, anbefaler jeg, at de bevidstgøres om de grundlæggende forskelle imellem mundtlig og skriftlig diskurs. Dette kan for eksempel gøres ved at lade de studerende analysere og sammenligne uddrag af hhv. autentisk skriftlig diskurs og mundtlig diskurs og ad induktiv vej selv nå frem til en konklusion. Endvidere kan bevidstgørelsen af de studerende foregå løbende igennem forståelsesorienterede identifikationsopgaver med fokus på diskurs- og replikskifteregulerende gambitter samt om grundlæggende talesprogsfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt er forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer, som muliggør inddragelse af alle relevante kontekstuelle faktorer i analysen.

1.4.5 Manglende interesse og opmærksomhed

For ikke at blive stemplet som en uengageret og nonkooperativ samtalepartner, er man nødt til at deltage aktivt i opbygningen af den igangværende samtale og løbende signalere opmærksomhed, interesse og forståelse af det, ens partner(e) siger.

I rollen som afsender, består denne teknik i at stille uddybende spørgsmål til et sagsforhold, som en samtalepartner har bragt på bordet i samtalen. Teknikken kalder vi at

¹⁵ Fx: *a proposito de; hablando de*

¹⁶ Fx: *hablando de otra cosa*

¹⁷ *Hablante no nativo*

"spørge-ind-til". I rollen som modtager består teknikken i at yde tilbagekanaliserende feedback. Den baggrundssignalering, der kommer til udtryk med feedback, udgør et væsentligt element i samtaleprocessen, idet den interaktive og interpersonelle dimension, der netop karakteriserer en dialog, ville bortfalde uden disse signaler og afsenders bidrag virke monologisk i sin form.

Såvel den konversationelle samarbejdsteknik 'spørge-ind-til' som tilbagekanaliserende feedback er som en generel tilbøjelighed fraværende i de studerendes samtaler. Som begrundelse for den manglende anvendelse af begge teknikker, anfører de fleste studerende direkte adspurgt, at de ikke er bevidste om deres eksistens. Mange studerende mener endvidere, at de ikke behersker teknikkerne på deres modersmål. Så meget desto vanskeligere bliver de at lære på fremmedsproget, og der er også netop her tale om teknikker, som studerende generelt har svært ved at tilegne sig.

Det kræver intensiv og fokuseret træning af få disse grundlæggende samtalefænomener repræsenteret i de studerendes dialoger. Til formålet anvender jeg, som beskrevet, fokuserede produktive aktiviteter. Udgangspunktet er autentiske spanske udsagn¹⁸ omhandlede forskellige emner. Herpå skal de studerende agere interesseudvisende afsendere, der på forskellig vis spørger ind til indholdet i replikken, og som interesseudvisende modtagere, der så varieret som muligt giver kortere og længere tilbagekanaliserende feedback. At begynde med produktive aktiviteter med udgangspunkt i skrevne udsagn øger intersprogsbrugerens hjernemæssige bearbejdnings tid på samme tid som den kognitive belastning af korttidshukommelsen reduceres.

I dette afsnit har jeg redegjort for de væsentligste afvigelser imellem mine spanskstuderendes måde at håndtere en hverdags samtale på og den konventionelle. Jeg finder de mange lighedstræk imellem de studerendes tilgang og de traditionelle træningsaktiviteter påfaldende og er ikke i tvivl om, at disse med deres fortsat fremtrædende plads i det fremmedsproglige klasseværelse har en u hensigtsmæssig indvirkning på intersprogsbrugeres udvikling af en mere ægte og naturlig interaktionsform.

I følgende afsnit suppleres de oven for beskrevne kommunikative problemstillinger med problemstillinger, der relaterer til intersprogsbrugerens holdninger.

1.5. De studerendes holdning til metodisk og bevidst undervisning i mundtlighed

1.5.1 Bevidstgørelsens rolle i omstillingsprocessen

Det er velkendt, at de studerendes tilgang til undervisning og læring er baseret på allerede eksisterende erfaringer og holdninger. Det er hos flere forskere fremført, at de læreres holdninger øver indflydelse på ikke alene deres læringsmæssige adfærd og tilgang til sproglig læring, men også på deres reaktioner på undervisningsmetoder og specifikke læringsaktiviteter (bl.a. Wenden 1987; Horwitz 1987).

I forbindelse med udvikling af samtalefærdighed, er det min erfaring fra egen undervisning at den måde, hvorpå mange de studerende i starten griber de uformelle samtaler an på, vidner om en opfattelse af samtaletræning som en slags underholdende aktivitet. Der er en udtalt manglende tilbøjelighed til at arbejde bevidst og metodisk med interaktiv mundtlighed, og selv om de studerende i sprogundervisningen er vant til at træne

¹⁸ Jeg finder rigtigt mange velegnede udsagn i forskellige spanske debatfora på nettet, fordi sprogbrugen i sådanne fora har mange lighedspunkter med det talte sprog.

grammatiske fænomener isoleret, har de svært ved at acceptere nytteværdien i at gøre det samme med kommunikative elementer som en forberedelse til de større frie samtaleaktiviteter.

Endvidere kan det iagttages, at de studerende ikke forstår vigtigheden af at følge de skriftlige vejledninger i, hvordan de enkelte aktiviteter skal gribes an og ej heller holder sig de læringsmæssige formål med dem for øje. Endvidere arbejder mange kommunikativt ukritisk og er ikke tilbøjelige til selv at korrigere inadækvat kommunikativ adfærd, på trods af at de har registreret den i forløbet.

Når der er forskelle imellem underviserens tilgang til læring og de studerendes opfattelse på området, er det en nødvendighed, at underviseren bruger tid på teoretisk at argumentere for sine didaktiske valg og sætte dem ind i en fagdidaktisk ramme. Endvidere er det vigtigt løbende at følge op på den valgte tilgang med henblik på at få belyst eventuelle problemstillinger samt for at finde ud af, om der er behov for yderligere forklaringer og argumentationer.

Der er naturligvis individuelle forskelle på, hvor hurtigt de studerende omstiller sig til en undervisnings- og læringstilgang i samtale, som er ny og uvant for dem, foruden at den ikke stemmer overens med de flestes overbevisning om, at samtale er en færdighed, som kun kan læres via naturmetoden i det pågældende målsprogsland ¹⁹. Men overordnet må jeg konstatere, at det er en længerevarende proces, der, foruden omstillingsvillighed og -evne fra den studerendes side, kræver, at de studerende bibringes en metakognitiv viden samt evne til at anvende metakognitive strategier, som defineres hos Wenden (1999: 436):

"(-) metacognitive knowledge and metacognitive strategies should be recognized as complementary components of the broader notion of metacognition, i.e. they are separate and distinct. Metacognitive knowledge refers to information learners acquire about learning, while metacognitive strategies, i.e. planning, monitoring and evaluating, are general skills through which learners manage, direct, regulate, and guide their learning."

Foruden en metakommunikativ bevidstgørelse om samtalen som mundtlig interaktiv kommunikationsform, har jeg, med reference til Wenden (op.cit), positive erfaringer med at bevidstgøre de spanskstuderende om:

- generelle og færdighedsspecifikke aspekter af sproglig læring;
- anvendte didaktiske indfaldsvinkler til den overordnede udvikling af samtalefærdighed
- læringsmæssige formål og potentialer med givne aktiviteter;
- læringsmæssigt begrundede fremgangsmåder til løsning af øvelser og opgaver.

1.5.2 Den reflekterende læringsjournal

Bevidstgørelse som beskrevet ovenfor kan med stor fordel underbygges af den tidlige omtalte læringsjournal. Jeg definerer *den reflekterende læringsjournal* ²⁰ som et samarbejdsværktøj, som samtalegruppen, dens enkelte medlemmer samt vejlederen anvender til planlægning af, refleksion over og evaluering af læringsprocessen inden for et givet tidsrum. Den elektroniske læringsjournal, som jeg har udviklet til formålet, er interaktiv og opbygges igennem dialog 1) gruppemedlemmerne indbyrdes, imellem 2) vejlederen og

¹⁹ Ved undervisningens opstart foretager jeg en skriftlig spørgerunde blandt de studerende for at finde ud af deres holdninger inden for forskellige områder af sproglig læring.

²⁰ Eng.: *reflective learning journal*. "An accumulation of material that is mainly based on the writer's processes of reflection." (Moon 1999: 4).

gruppen samt imellem 3) vejlederen og den individuelle studerende. Journalens konkrete udformning er en skabelon, der udfyldes. Den tilpasses fra semester til semester den indbyggede læringsmæssige progression i faget. Mine studerende anvender læringsjournalen som et overbliksskabende samlingspunkt for de aktiviteter, der understøtter deres læringsproces, og den er en medvirkende faktor til, at de mere selvstændigt og reflekterende tager hånd om egen læring.

1.6. Afrunding

Jeg har med denne artikel ønsket at plædere for, at der i udviklingen af intersprogsbrugeres mundtlighed som mål indtænkes en højere grad af ægte og naturlig dialogisk diskurs ved at tage udgangspunkt i mere virkelighedsnære kommunikative situationer, der fordrer et diskursmønster og en sprogbrug, som intersprogsbrugere vil opleve i autentiske samtaler med indfødte sprogbrugere.

Jeg har i samme forbindelse belyst den uhensigtsmæssige indflydelse, som visse forældede og virkelighedsfjerne aktiviteter inden for mundtlig fremmedsproglig kommunikation øver på denne målsætning. Især er det bekymrende at opleve, at en markant del af de studerende, efter mange år som intersprogsbrugere på forskellige uddannelsesniveauer tilsyneladende har fået indarbejdet denne kunstige og til formålet skabte diskurs i en sådan grad, at de opfatter den som naturlig og den ægte interaktive talesprogsdiskurs som unaturlig og derfor meget vanskelig at tilegne sig på fremmedsproget.

Jeg indledte artiklen med tre formodninger om årsagen til, at den mere ægte dialogiske diskurs er underrepræsenteret i det fremmedsproglige klasseværelse: tradition, kompleksitet og eksamensformer. Endnu en formodning er, at man betragter intersprogsbrugere som generelt habile samtalepartnere, og at samtalefærdigheden pr. automatik overføres fra modersmål til fremmedsprog. At det ingenlunde forholder sig sådan, viser både mine og andres observationer på området (jf. Pérez Fernández 2007).

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

Specifikt hvad angår kulturspecifikke kommunikative adfærdsmønstre på spank, er det et punkt, jeg i denne artikel har valgt ikke at komme ind på. Jeg har først og fremmest ønsket at belyse formålet med og nødvendigheden af eksplicit og fokuseret at oparbejde en generel færdighed i at samtale uformelt og naturligt med inddragelse af såvel diverse samtale og samarbejdsteknikker samt med anvendelse af talesprogets karakteristika.

Foruden de kommunikative aspekter i fremmedsprogsundervisningen har der også i en længere årrække været fokus på selvstændighed og medansvar. Den stadigt stigende interesse for disse begreber skal naturligt ses i lyset af, at sproglig læring nu engang ikke kan finde sted, uden at intersprogsbrugeren selv spiller en aktiv rolle i processen. Intersprogsbrugere, såvel på gymnasie- som på universitetsniveau, med fordel kan drage fordel af udvikling af en metakognitiv viden samt evne til at anvende metakognitive strategier, således at de sættes i stand til bedre at forstå den sproglige læringsproces og udnytte denne forståelse til en hensigtsmæssig håndtering af egen læringsproces.

Referencer

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Webpublikation, *Research@asb*, 2001, 1-77.
- Ambjørn (2006a): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum. *Sprogforum*, 38, 37-44.
- Ambjørn (2006b): Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglofiles - Journal of English Teaching*, num. 139, 14-23.
- Ambjørn (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *redELE*, 13, 1-15.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Cadierno, Teresa (1995): El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE*, 4, 67-85.
- Cestero Mancera, A.M. (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cadiz: Servicio de Publicaciones de La universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid: Arco Libros, S.L.
- Day, Richard R. (ed) (1986): *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. Newbury House.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- García García, Marta (2005): La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *linRED*, num. II, 1-26.
- Horwitz, Elaine K. (1987): *Surveying student beliefs about language learning*. I: Wenden/Rubin, 119-129.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, s. 135-158.
- Moon, Jennifer (1999): *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Pérez Fernández, Carmen (2007): Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. *redELE*, núm. 11, 1-16.
- Porter, Patricia (1986): *How learners talk to each other: Input and interaction in taskcentred discussions*. En Day (ed), 1986.
- Trosborg, Anna: *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1995.
- Wenden, Anita (1987): How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En Wenden/Rubin 1987, 103-117.
- Wenden, Anita (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Wenden, Anita/Rubin, Joan (1987): *Learner strategies in language learning*. London: Prentice/Hall International.

2. DIFFERENTIERET SPROGLIG LÆRING

I det heterogene læringsrum tilpasses undervisningens niveau, indhold og form ofte en standardiseret forløbsmodel, der formodes at være i overensstemmelse med den "typiske" elevs færdigheder, behov og interesser. Sådanne one-size-fits-all modeller møder ikke den enkelte elev dér, hvor h/n rent faktisk befinder sig i sin intersproglige udvikling, men forudsætter, at de "atypiske" elev tilpasser sig normen. Hermed mener jeg ikke, at der er noget forkert i at have fagbeskrivelser og læseplaner indeholdende bestemmelser om, hvad der skal undervises i, når blot disse beskrivelser kan gøres forenelige med en differentieret undervisning, som fokuserer på, hvordan et givet forløb kan tilpasses den individuelle intersprogsbruger (Tomlinson, 2000:4)

Når der argumenteres for at differentiere sprogundervisningen med henblik på at højne læringspotentialet hos den enkelte intersprogsbruger, er der generelt en vis tilbøjelighed til kun at fokusere på faktorer som evner og færdigheder. Dette kritikpunkt fremsættes også hos bl.a. Convery/Coyle (1999), hvis argumentation for undervisningsdifferentiering omfatter både mentale faktorer (fx intelligens, sprogevnne, læringsstil), affektive faktorer (fx motivation, holdning til fremmedsproget, intro- og ekstraversion) samt sociale faktorer (fx køn, alder, social og kulturel baggrund, samarbejdsevne). Den samlede benævnelse for disse faktorer er *individuelle forskelle*, som jeg imidlertid ikke vil komme nærmere ind på her.

Jeg har i foreliggende materiale valgt at fokusere på en mere procesorienteret indfaldsvinkel vinkel på undervisningsdifferentiering, som tager udgangspunkt i forskellige grundlæggende aspekter til højnelse af intersprogsbrugerens sproglige udvikling.

2.1 Kognitiv kapacitet

Inden for kognitionspsykologien, hvorfra forskningen i SLA (Second Language Acquisition) henter en del af sit teoretiske grundlag, betragtes sproglig læring som *informationsbearbejdning*. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det ²¹. Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsbearbejdningen stiller til kognitive resourcer som *bearbejdningsskapacitet* og *opmærksomhed*.

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

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

Den anden dimension har at gøre med den grad af opmærksomhed, en indlærer kan yde på et givet tidspunkt. Denne selektivitet udspringer af de krav, der stilles til løsning af en given opgave. I forbindelse med denne dimension skelner Shiffrin/Schneider (1977) imellem kontrollerede og automatiske processer. Som regel vil det forholde sig sådan, at

²¹ Der skelnes imellem to lagre, dels arbejdslagret eller arbejdshukommelsen, hvor information kan opbevares og forarbejdes i en kort periode, dels langtidshukommelsen, det permanente informationslager. Hvad angår langtidshukommelsen er kapaciteten nærmest ubegrænset. Derimod er arbejdshukommelsen begrænset, hvilket betyder, at der er grænser for, hvor mange informationer man er i stand til at bearbejde ad gangen.

ny og ikke tilegnet information fordrer kontrolleret bearbejdning under intersprogsbrugerens aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom, sekventiel og belastende for bearbejdningsskapaciteten i arbejdshukommelsen. Derfor influerer en kontrolleret proces på intersprogsbrugerens evne til samtidigt at udføre flere opgaver, der kræver aktiv opmærksomhed og dermed bearbejdningseenergi. Omvendt foregår anvendelse af en allerede tilegnet viden som en automatisk og mindre ressourcekrævende proces, der uden intersprogsbrugerens aktive opmærksomhed kan udføres hurtigere og med mindre besvær end den kontrollerede proces.

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

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

Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en intersprogsbruger, er individuelt betinget og varierer. Derfor giver det ikke mening at tilbyde alle elever på et hold det samme forløb med de samme aktiviteter på det samme tidspunkt, da det vil fordrer forskellige grader af kognitiv bearbejdning hos den enkelte i henhold til anvendelsesgraden af hhv. kontrollerede og automatiske processer samt til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå man befinder sig. Hvad der for nogle elever vil være kognitivt uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten.

Sammenfattende kan man sige, at den diskrepans, sprogundervisere ofte oplever imellem, hvad de underviser i, og hvad eleverne konkret lærer, på sin side kan tillægges den diskrepans, den traditionelle holdundervisning kan fremprovokere imellem krav til kognitive ressourcer og den reelle kognitive bearbejdningsevne hos den enkelte elev.

Dertil kommer, at det ikke giver mening at tilrettelægge en undervisning baseret på en fast plan karakteriseret ved et linearitets- og akkumuleringsprincip, når en sådan plan ikke harmonerer med den intersproglige udvikling, der er nonlineær og nonkumulativ.

2.2 Forståelses- vs. produktorientering

Ifølge den traditionelle, produktorienterede tilgang starter man med bevidstgørelsesfasen, hvor intersprogsbrugeren bevidstgøres om et givent 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 gentagen produktiv praksis. Og det er netop denne formodning, der skaber indlæringsmæssige problemer.

Hvor den produktorienterede tilgangs mål er output, er den forståelsesorienterede²² tilgangs at fremme intake²³. Den forståelsesorienterede tilgang har sin teoretiske forankring i psykologivistikken, 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 eleven til en bedre inputbearbejdning²⁴. 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 givent 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 forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, formodes denne i sidste instans at blive bedre.

²² Forståelsesorienteret eller inputorienteret.

²³ Med *intake* menes, hvad en intersprogsbruger forstår og lægger mærke til i input, men som ikke nødvendigvis optages i intersproget.

²⁴ 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.

På baggrund af ovenstående betragtninger, plæderes her for anvendelse af den såkaldte forståelsesorienterede tilgang, som udmærker sig ved at satse på forståelse før produktion. Den træningsmodel, der her opstilles, skal i henhold til beskrivelsen af den læringsmæssige tilgang principielt opfattes progressivt, således at hvert enkelt sproglige fænomen, der inddrages i undervisningen, gennemløber nedenstående træningsfaser i den anførte rækkefølge (Ambjørn 2011) ²⁵:

Forståelsesorienterede aktiviteter

- Aktiviteter fra denne kategori anvendes som første led i forberedelsen til de frie produktive opgaver. De tillader ingen form for sproglig produktion, men er udelukkende rettet mod forståelse.



Fokuserede produktive aktiviteter

- Aktiviteter fra denne kategori anvendes som andet led i forberedelsen til de frie produktive opgaver. De fokuserer specifikt på et eller flere afgrænsede sproglige fænomener, der trænes produktivt, isoleret fra en kommunikativ helhed. Inden for denne aktivitetskategori forekommer såvel helt bundne opgaver med kun et eller få løsningsmuligheder som opgaver, der tillader individuel variation med flere løsningsmuligheder.



Frie produktive aktiviteter

- Aktiviteter fra denne fase lægger op til mere selvstændig og kreativ sprogproduktion, der både kan være mundtlig og skriftlig. Her integreres de forudgående isolerede delelementer i mere komplekse og meningsfulde kontekster, hvor eleverne får lejlighed til at mobilisere al deres fremmedsproglige viden og kunnen. Der kan være tale om fx oversættelse af hele tekster, frie skriftlige fremstillinger og frie samtaleøvelser.

²⁵ Denne progression skal opfattes principielt. Da sproglig læring ikke foregår som en lineær proces, vil det samlede forløb for den enkelte elev gennemføres mere cyklisk og i overensstemmelse med den enkeltes behov på et givet stadium i processen.

2.2.1 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.

I afsnit 2.3 kan, til orientering, ses praktiske eksempler til grammatikundervisningen, hvor de forståelsesorienterede aktiviteter indtil videre har fundet sin største anvendelsesgrad.

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 en 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 følgen af omstruktureringer eller selv foretage i sætninger eller i en tekst ved fx at udskifte et element med et andet, ved at ombytte elementer, ved at indsætte supplerende elementer. I sidstnævnte tilfælde skal de elementer, der skal indgå i omstruktureringen opgives, 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 øvetype anføres x antal eksempler på et givet sprogligt fænomen. Eleven skal formulere den pågældende regel, de opstillede eksempler repræsenterer.
8. *Korrektbedsvurdering*
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?*

2.2.2 Udformning af forståelsesorienterede aktiviteter

1.

Det er en kæmpe opgave selv at finde på eksempler (input). Man kan derfor trække eksempler ud fra sammenhængende tekster, eller man kan søge på Google. Dog skal man være opmærksom på, at autentiske eksempler undertiden skal undergå en lettere revidering, ikke mindst dem fra Google, der ofte er i overskriftsform. Eksemplerne skal være forståelsesmæssigt entydige.

2.

Betydningen bør være konkret med indsættelse af konkrete personer og ting. Undgå input af typen: *Hun gav dem til ham*. Eksplicitér hvem *hun*, *dem* og *han* er.

3.

Undgå autentiske kontekstløse input med et "mærkeligt" (abstrakt) indhold:, fx *Tiden går ikke nytteløst hen, nu vil jeg have det hele*.

4.

Input for elevens bearbejdning bør være entydigt betydningsmæssigt og kun rumme én repræsentation inden for det pågældende sproglige felt. Hvis input rummer flere repræsentationer af et givet sprogligt fænomen, skal der i selve opgaveformuleringen (fx ved en understregning eller anden markering) gøres opmærksom på, hvilken af repræsentationerne, der er i fokus. Eller der skal gøres opmærksom på, at det er samtlige repræsentationer, der skal fokuseres på.

5.

Undgå unødigt "støj" i input. Fx

Da solen stod op, og før portene blev lukket, gik piraterne ind i byen.

Hvis den sproglige struktur, man ønsker at fokusere på, kun befinder sig i den ene del af input, og de to andre dele ikke tjener noget forståelsesmæssigt formål, bør de ikke medtages.

6.

Vær opmærksom på, at både meget lange eksempler og ganske korte kan forhindre en korrekt inputbearbejdning.

7.

I aktivitetstyper, hvor der spørges om, hvorvidt regel A eller B er korrekt, må kun det ene af de anførte eksempler være det korrekte. I modsat fald kan man i spørgsmålet inkludere muligheden af, at begge er korrekte.

2.3 Deduktion og induktion

"Inductive learning: The process by which the learner arrives at rules and principles by studying examples and instances.

Deductive learning: The process of learning in which one begins with rules and principles and then applies the rules to particular examples and instances." (Nunan, 1999: 305).

Udgangspunktet for ovenstående definitioner er selve læringsretningen:

- a. regel → aktivitet = deduktion
- b. aktivitet → regel = induktion

For induktionens vedkommende kan man i differentieringsøjemed indtænke styringsgraden i udledningsprocessen (styret/ikke styret). Med 'styring' forstås her anvendelse af forskellige former for hjælpeforanstaltninger, hvormed man guider eleven frem til den rette løsning. Jo flere hjælpeforanstaltninger, desto højere grad af styring.

Vejledende spørgsmål er en form for hjælpeforanstaltning, der skal føre eleven i den rigtige retning i induktionen. Med *vejledende spørgsmål* menes dog ikke *ledende spørgsmål*. Decoo (1996: webversion: 7) bringer et illustrerende eksempel på sidstnævnte:

Teacher:

"Today we are going to study two sentences which closely resemble each other:

- Les touristes admirent la Tour Eiffel.

- La Tour Eiffel est admirée par les touristes.

Now watch carefully. What is the subject of the first sentence? ... Yes, and now tell me the mood and the tense of this verb. ... Right. What is again the grammatical function of "les touristes" in the first sentence? ... Right, the subject. And what is the grammatical function of "la Tour Eiffel" in this sentence? ... Right, the direct object. And what is the verb? ... So you have three distinct parts in this sentence: the subject, the verb in the indicative present, and the direct object. Now we are going to study the second sentence ... What happened to the direct object of the first sentence? etc."

Som Decoo (ibid.) selv anfører, er der her mest af alt tale om en form for parodi på styret induktion.

Endvidere kan anvendes forskellige former for typografiske markeringer i eksempel materialet (**fed skrift**, *kursiv*, understregninger, **farvelægning**), så elevens opmærksomhed styres i retning af det, der skal bemærkes i input. Ligeledes kan i visse tilfælde oversættelser af eksempler eller dele heraf til modersmålet udgøre en styringsform og hermed en hjælpeforanstaltning i induktionsprocessen.

Her illustreres en deduktiv, en styret induktiv og en ikke styret induktiv aktivitet inden for den grammatikalske kompetence og mere specifikt over de spanske verber *ser/estar*, der begge betyder 'at være'.

Alle tre opgavertyper er forståelsesorienterede.²⁶

²⁶ Det skal bemærkes, at anvendelse af de forskellige modaliteter ikke er forbeholdt opgaver til udvikling af den grammatikalske kompetence, men også har sin berettigelse til udvikling af fx konversationel og strategisk kompetence.

1. Distinktion (deduktiv)

Med *estar* udtrykker man 'beliggenhed', 'befinden sig'.

Med *ser* udtrykker man 'at ske', 'at finde sted', 'at foregå'.

Vil du formulere nedenstående udsagn med *ser* eller *estar*?

- Vi er inde i stuen
- Hvor skal festen være?
- Hvornår er det din fødselsdag?
- Hvor er manualen?
- Jeg har været i Madrid
- Sevilla ligger i Andalusien
- Det var før eksamen
- Forelæsningen er om fem minutter

2. Distinktion (ikke styret induktiv)

a. Hvad udtrykker hhv. *estar* og *ser* i nedenstående udsagn?

- Estamos en la sala de estar (*vi er inde i stuen*)
- He estado en Madrid (*jeg har været i Madrid*)
- Sevilla está en Andalucía (*Sevilla ligger i Andalusien*)
- ¿Dónde está el manual? (*hvor er manualen?*)

- b. - ¿Cuándo es tu cumpleaños? (*hvornår er det din fødselsdag?*)
- Fue antes del examen (*det var før eksamen*)
 - La conferencia es dentro de cinco minutos (*forelæsningen er om fem minutter*)
 - ¿Dónde es la fiesta (*hvor skal festen være?*)

c. (Formuler herefter forskellen i betydning imellem *ser* og *estar*).²⁷

3. Distinktion (styret induktiv)

a. Hvad udtrykkes med *estar* i nedenstående udsagn?

- befinde sig, at være beliggende
- finde sted, foregå

- Estamos en la sala de estar (*vi er inde i stuen*)
- He estado en Madrid (*jeg har været i Madrid*)
- Sevilla está en Andalucía (*Sevilla ligger i Andalusien*)
- ¿Dónde está el manual? (*hvor er manualen?*)

b. Hvad udtrykkes med *ser* i nedenstående udsagn?

- befinde sig, at være beliggende
- finde sted, foregå

- ¿Cuándo es tu cumpleaños? (*hvornår er det din fødselsdag?*)
- Fue antes del examen (*det var før eksamen*)
- La conferencia es dentro de cinco minutos (*forelæsningen er om fem minutter*)
- ¿Es aquí? (*Er det her?*) No, es allí, enfrente del bar. (*nej, det er derhenne, ved siden af baren*)

c. (Formuler herefter forskellen i betydning imellem *ser* og *estar*).

Ved den induktive tilgang er der valgfrihed, hvad angår regelformulering efter øvelsesfasen. Foruden muligheden af, at det er eleven selv, der formulerer den pågældende regel, kan det også være underviseren/materialet, der leverer regelformuleringen, evt. i form af en facitliste til den forudgående øvelsesfase.

²⁷ Formulering af selve den grammatiske regel er fakultativ – heraf parentes.

Er det påkrævet, at samtlige repræsenterede sproglige emner i et forløb trænes via begge modaliteter? Formodentlig ikke. Det vil efter al sandsynlighed virke omstændeligt og demotiverende eleverne. Heller ikke hvad angår differentiering, vil der være nogen fordel i anvendelse af begge modaliteter på alle emner. Det er en klassisk fejlsluttelse, at antallet af opgaver alene har en differentierende effekt, fordi det ofte kan svare til at give en elev mere af noget, den pågældende allerede kan. Integrering af begge modaliteter må primært bero på et givet sprogligt emnes kompleksitet, således at der læringsmæssigt kan drages fordel af dobbeltrepræsentationen ved specielt vanskelige emner.

Det skal bemærkes, at der blandt forskerne på området ikke er ganske enighed om forholdet imellem hhv. deduktion og induktion på den ene side og et givet sprogligt elements kompleksitetsgrad²⁸ på den anden. Når valget står imellem de to modaliteter, er det imidlertid mit bud, at den bearbejdningmæssigt mere omfattende og indirekte induktion læringsmæssigt har sin berettigelse ved de mere komplekse sproglige emner. Ved mindre komplekse elementer er det min opfattelse, at den bearbejdningmæssigt mindre omfattende og mere direkte deduktive tilgang, dog afhængigt af læringens mål og målgruppe, er at foretrække. Dette begrundes jeg med, at selve de analyserende og interpreterende aktiviteter, den induktive tilgang kan fordre af intersprogsbrugeren, er en medvirkende faktor til, at viden om et givet sprogligt fænomen fæstner sig bedre i intersproget.

²⁸ På *kompleksitet* kan anføres to synsvinkler: 1) selve det sproglige elements interne kompleksitet; 2) de læringsmæssige vanskeligheder, som et sprogligt fænomen repræsenterer for intersprogsbrugeren, hvilket underviseren erfaringsmæssigt registrerer. Disse faktorer kan være gensidigt relaterede eller ej.

2.4 Cyklisk træning

Nunan (1999: 108-109) beretter om sine oplevelser fra sin første tid som underviser:

"The first thing I noticed was the alarming gap between what I was trying to teach my learners and the things that they actually appeared to be learning. I also found that the effect of my pedagogical effort sometimes seemed to make my learners worse, not better. (-) In time, I came to see (or rather my learners forced me to see), that my teaching was predicated on the assumption that learning another language was a process of erecting a linguistic "building" in a step-by-step fashion, one linguistic "brick at a time".

Den lineære og kumulative indfaldsvinkel til sproglig læring, som Nunan beskriver, er baseret på den præmis, at intersprogsbrugere lærer én sproglig struktur ad gangen, og at de skal beherske denne, før man går videre til den næste. Men sådan foregår læringsprocessen ikke.

Intersproget er variabelt og tilegnes gradvist. Analyser af taledata indsamlet med jævnlige intervaller over flere måneder viser, at intersprogsbrugere gennemløber fælles udviklingsstadier i deres tilegnelse af visse grammatiske strukturer. Eftersom de mellem-liggende stadier i udviklingen hverken ligner modersmål eller målsprog, giver det anledning til at konkludere, at intersprogsbrugere ikke blot rekonstruerer deres modersmål i henhold til målsprogets normer, men at de snarere kreativt konstruerer målsproget gennem en proces, der gradvist bliver mere kompleks.

Særdeles vigtig i denne forbindelse er den observation, at læringsprocessen hverken er lineær eller kumulativ, hvilket skyldes den *omstrukturering*, der karakteriserer udviklingen af intersproget:

"[Restructuring] occurs because language is a complex hierarchical system whose components interact in non-linear ways. Seen in these terms, an increase in error rate in one area may reflect an increase in complexity or accuracy in another, followed by overgeneralization of a newly acquired structure, or simply by a sort of overload of complexity which forces restructuring, or at least a simplification, in another part of the system" (Lightbown 1985: 177).

Det vil sige, at på trods af, at en elev synes at beherske en givet struktur, er det ikke sjældent, at der forekommer midlertidige sproglige tilbagefald, når nye strukturer introduceres, fordi disse forårsager en omstrukturering af systemet.

Den gradvise, ikke lineære proces indikerer, at der er grund til i tilrettelæggelsen af såvel traditionel undervisning som e-læring at indtænke cykliske forløb, hvor sproglige elementer med fordel gentages i forskellige kontekster. Dette indebærer, at man jævnligt vender tilbage til tidligere berørte sproglige fænomener og på samme tid inddrager nye synsvinkler, hvorved der sker en gradvis tilpasning og omstrukturering af den allerede eksisterende viden. Dog skal man her huske på, at der, så vidt muligt, skal tages højde for den individuelle elevs intersproglige udviklingstrin, for at en cyklisk model kan forventes at have en positiv læringsmæssig effekt. Og på dette punkt har e-læringen et større fortrin end læring i det fysiske rum, hvor differentiering er særdeles vanskeligt at føre ud i livet.

Se videre afsnit 5.2

2.5 Andre differentieringskriterier

Foruden de tilgange til differentiering, der er nævnt i de foregående afsnit, kan flg. kriterier indtænkes i læringsprocessen.

A. TEMPO

1) Der er forskel på, med hvilken hastighed eleverne på et hold er i stand til at arbejde med sproglige aktiviteter inden for samme tidsramme. Som differentieringskriterium er *tempo* indtænkt på flg. måder i faget:

Læsning af det tekstmateriale, der ligger til grund for samtaleemnerne, foregår som hjemmearbejde og i den enkeltes eget tempo. Det samme gælder for den tilhørende **glosetræning**.

I den mundtlige gruppetræning i **samtalefærdighed** arbejder grupperne i eget tempo.

2) Med evt. integreret **e-læring** kan der arbejdes med forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter. I modsætning til mulighederne i det fysiske læringsrum med indlagte tidsbegrænsninger, kan den enkelte elev arbejde med løsning og efterbearbejdning af e-opgaver i eget tempo med tid til den refleksion, den pågældende har behov for.²⁹

B. KVANTITET

1) De stofmængder, eleverne på et hold er i stand til at arbejde med på givne niveauer, divergerer. Som differentieringskriterium kan *kvantitet* indtænkes på flg. måder:

Der gives mulighed for at differentiere omfanget af **læsestof** og antallet af **emneområder** i samtalerne. Disse to læringsaspekter influerer direkte på omfanget af **glosetræning**.

Endvidere kan behovet for antallet af **træningsrunder** ifm. med de frie samtaleaktiviteter være forskelligt fra gruppe til gruppe.

Og endelig kan antallet af de **samtaletekniske fænomener**, der træningsmæssigt fokuseres på i den cykliske træning, kvantitativt justeres efter den enkeltes sproglige færdighedsniveau og læringsmæssige behov i en givet træningsfase.

2) Hvad angår **e-læring**, har kvantitetskriteriet at gøre med, hvor mange aktiviteter eleven kan drage læringsmæssigt udbytte af samt omfanget af den enkelte aktivitet. Kriteriet anvendes således på forskellige måder:

- antal af hele e-opgaver inden for samme emne;
- antal af hele e-opgaver inden for forskellige emner;
- antal af delopgaver inden for samme emne³⁰;
- antal af delopgaver inden for forskellige emner;
- antal af elektroniske opgaveløsningsindlæg inden for samme emne;
- antal af elektroniske opgaveløsningsindlæg inden for forskellige emner;
- antal af elektroniske efterbearbejdningsindlæg inden for samme emne;
- antal af elektroniske efterbearbejdningsindlæg inden for forskellige emner;
- omfang af e-opgavebesvarelser (kortere eller længere indlæg).

²⁹ Jf. Ambjørn, Lone (2011): Integreret e-læring med fokuserede sproglige e-aktiviteter via kommunikations- og læringsplatform. Kursusmateriale, fagdidaktisk kursus i spansk.

³⁰ En hel e-opgave kan bestå af et givet antal delopgaver (a, b, c, d).

C. KOMPLEKSITET

1) De store forskelle på elevernes sproglige færdighedsniveauer nødvendiggør differentiering ud fra kriteriet *kompleksitet*.

De **samtaleteknikker**, som bør skal indgå i den konversationelle kompetence, varierer i sværhedsgrad. Fx har både teknikken 'at spørge-ind-til' og 'tilbagekanaliserende feedback' en interesseudvisende funktion i samtalen, men den første teknik er lettere at lære end den anden.

2) De **e-opgaver**, der udbydes i et forløb, har oftest forskellige sværhedsgrader. Desuden kan den enkelte elev efter behov træffe valg imellem løsning af lettere og vanskeligere delopgaver inden for den overordnede opgave samt mellem besvarelse af lette(re) eller svære(re) spørgsmål i efterbearbejdningsfasen.

D. KVALITET

a) Kvalitetskriteriet defineres her ud fra graden af substans, dybde og korrekthed i den produktive beherskelse af sproglige elementer og samtaleteknikker.

Som differentieringskriterium er *kvalitet* indtænkt i arbejdet med 3-4 mundtlige **træningsrunder** inden for hver emneblok og **cyklisk træning** inden for min. 2 af træningsrunderne. Princippet er, at for hver bevidst og fokuseret træningsrunde, en samtale gennemløber, vil kvaliteten øges. Dette gælder inden for valget af **samtaleemner**, tilhørende kontekstbestemte **gloser**, **tilgangen til samtalen** (informationsudveksling/meningsudveksling) og anvendelse af **samtaleteknikker** med henblik på at udvikle den konversationelle kompetence.

E-læringsmæssigt kan der inden for e-opgaverne differentieres kvalitativt ud fra dybde i argumentation (overfladisk vs. dybtgående besvarelse).

Når kvalitetskriteriet refererer til graden af fejlbehæftelse i e-opgaverne, forholder det sig som udgangspunkt således, at sprogligt svagere elever begår flere fejl end de bedre funderede. Og når det drejer sig om træning af sproglige elementer, der er nye, vil der også i sagens natur forekomme flere fejl end længere henne i processen. Det er i denne forbindelse vigtigt, at eleven forstår, at man kan lære af sine fejl, og at fejl ikke pr. definition er af det onde. Når det drejer sig om skriftlige e-opgaver i det asynkrone rum, hvor den enkelte elev har bedre tid til opgaveløsning og efterbearbejdning, herunder øget mulighed for at konsultere diverse opslagsværker og grundbøger, må man dog forvente en højere grad af kvalitet i opgaveløsning og efterbearbejdning end ved mundtligt arbejde i det mundtlige synkrone rum. Dette er begrundet i, at den kognitive belastning er mindre.

E. SELEKTIVITET

a) Med differentieringskriteriet *selektivitet* kriteriet tages der højde for, at ikke alle elever nødvendigvis kan eller skal udføre de samme aktiviteter på det samme tidspunkt, men kan vælge fra eller til efter behov.

Den enkelte elev har mulighed for at være selektiv, når det drejer sig om **emnevalg** i samtalerne og dermed også hvad angår valg af **tekster**, der evt. selvstændigt googles til formålet. Selektiviteten i emner og tekster influerer direkte på selektivitet i oparbejdelsen af **ordforrådet**.

I forbindelse med den cykliske træning i **samtaleteknikker** vælger gruppen/den enkelte elev at træne netop de teknikker, der er behov for på et givet trin i læringsforløbet. Dette valg kan med fordel træffes i samarbejde med underviser/vejleder.

b) Inden for arbejdet med **e-opgaver** differentieres ud fra dette kriterium på den måde, at eleven gives forskellige muligheder for til- og fravalg. Fx:

- fravalg af løsning af hele e-opgaver eller delopgaver, som er for lette på et givet stadium i læringsprocessen;
- fravalg af løsning af hele e-opgaver eller delopgaver, som er for vanskelige på et givet stadium i læringsprocessen;
- tilvalg af og særligt intensivt fokus på træning af sproglige elementer, som eleven har behov for på et givet stadium i læringsprocessen;
- behovsrelaterede til- eller fravalg af bidrag med skriftlige indlæg i efterbearbejdningsfasen.

F. VARIATION

a) I evnen til at være den "gode samtalepartner" spiller variation og kreativitet generelt en meget vigtig rolle. Differentieringskriteriet *variation* tager højde for, at den enkelte elev gives mulighed for varierede emne- og glosemæssige samt samtaletekniske valg.

Inden for valg af **emner** og **emneperspektivering** i samtalerne er der store differentieringsmuligheder inden for dette kriterium. Emneindholdet kan ændres fra den ene træningsrunde til den anden. Det vil sige, at gentagelser kan forekomme efter eget behov og valg, men også med lethed undgås. Disse muligheder afstedkommer naturligt mulighed for varieret valg af **tekstlæsning** og dermed også for varierede emneområder inden for oparbejdelse af **ordforråd**.

Hvad angår den konversationelle kompetence, kan man opstille flere mulige varianter inden for de enkelte **samtaleteknikker**.

b) Inden **for e-læring** omfatter variationskriteriet forskellige måder at gribe e-opgaverne an på:

- variation inden for forståelsesorientering og fokuseret produktion;
- variation i anvendelse af forskellige forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter;
- variation inden for individuelt arbejde og samarbejde med andre;
- variation i deltagerantal i løsning og efterbearbejdning i en e-opgave;
- variation i underviser- eller deltagerorienteret feedback på opgaveløsning;
- variation i fejlkorrektion (fx forståelsesorienteret korrektion; produktiv korrektion; korrektion af en enkelt afgrænset fejltype; korrektion af flere fejltypen).

3. FORBEREDENDE AKTIVITETER

3.1 Tekstlæsning

Faget 'Spansk kommunikation' er bygget op omkring emneblokke, der atter er underopdelt i relaterede emner, fx *De unge* og deres forhold til: uddannelse; politik; alkohol og stoffer; miljøet; religion; traditioner; familien som institution; det teknologiske samfund.

På fagets hjemmeside, *SpanKom*³¹, linkes til spanske artikler og websteder, der på forskellig vis rummer brugbare informationer inden for udvalgte emner. Differentiering i faget kommer her til udtryk i den enkelte studerendes mulighed for at vælge læsestof ud fra kriterier som kvantitet og kompleksitet. Disse tekster læses overvejende intensivt med fokus på emnerelateret ordforråd.

Som forberedelse til samtaletræningen, som de studerende udfører i mindre grupper, skal de brainstorme emnerne med henblik på en perspektivering. Der kan her være tale om uddybelse af emner, egne meninger på området, personlige erfaringer og løsningsforslag til givne problemstillinger. Hermed påkøbes differentieringen i faget endvidere aspekter som interesse og konkrete behov. Dette medfører i praksis, at de enkelte samtaleopgaver, der ligger til grund for træningen, gribes ret så forskelligt an fra gruppe til gruppe. Og dette indebærer på sin side, at grupperne selv skal supplere tekstmateriale fra fagets hjemmeside med andre, som de finder frem til via søgning i Google. Dette læsestof behandles overvejende ekstensivt, da indholdet primært bruges som inspirationskilde til samtalens emner. Dog kan de studerende vælge at læse (dele af) deres selvvalgte materialer mere intensivt, hvis de indeholder emnespecifikke glosser, som de får brug for i løbet af samtalen.

Løbende læsning af avisoverskrifter + manchetter er et godt udgangspunkt for at træne de studerende i at inkorporere dagens hovednyheder i deres samtaler på fremmedsproget. Dette har både en god kontaktskabende funktion, og det er på samme tid en måde, hvorpå de studerende kan vise, at de er orienterede om, hvad der foregår omkring dem. Dette er vigtigt led i at være en god samtalepartner. Derfor opfordres de studerende til, sideløbende med den øvrige læsning, jævnlige at skimme spanske online aviser og læse overskrifter med tilhørende manchet.

Blandt forskere inden for læseforståelse er der bred enighed om, at intersprogsbrugerens baggrundsviden spiller en vigtig rolle i betydningsafklaringen. Denne erkendelse bruges i faget i differentieringsøjemed på den måde, at de studerende, som igangsættende foranstaltning af læsning af autentisk stof på spansk, anbefales læsning af enten almenlydige eller internationale informationer, som de i forvejen er bekendte med fra dansk presse. Artikler med et kendt indhold er generelt lettere at afkode end dem, der rummer spanske nationale og lokale nyheder. De spanske nationale nyheder kan igen deles op i sværere og lettere emner i henhold til den enkelte studerendes forhåndsviden. De helt lokale nyheder er som hovedregel de sværeste at afkode, fordi de forudsætter en baggrundsviden, som den studerende sjældent besidder.

³¹ <http://www.sprog.asb.dk/lam/startside/Default.htm>

3.2 Ordforråd

**"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, estabilización, 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 den 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 dybdebearbejdning*;
- 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 glemningsprocenten derefter daler. 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 påpegnning 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 personkarakteristisk, 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://www.vtrain.net/home-da.htm>

I afsnit 6.4 redegøres for forholdet imellem den leksikalske og strategiske kompetence og for, på hvilken måde de respektivt kan yde indflydelse på hinanden.

3.3 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 skal forstås som en individuel forberedelse til gruppesamtalerne. 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 pga. manglende ordforråd og fluency.

Selve emnekortene kan laves som på næste side. Om eleven vil lave dem på dansk eller spansk er frivilligt. De skal være lavet på en sådan måde, at de fysisk kan flyttes rundt med, så man med udgangspunkt i dem kan "tale højt med sig selv", fx når man gør rent derhjemme, laver mad eller noget andet trivielt.

Der skal trænes med emnekort efter flg. progression:

- individuel brainstorming af 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, indtil man nogenlunde flydende kan tale ud fra kortet.

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 derfor aldrig bør startes med vendinger som "Ahora voy a hablar de ..." eller lign. Der kan med fordel startes op med gambitten 'buena 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 emnekortet, og ikke hverken gloser eller hele sætninger/udsagn.

personlig identifikation
navn, alder
beskæftigelse
boligforhold
hobbyer
familie
jeg kan (ikke) lide
stærke og svage sider
forventninger til fremtiden

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

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.

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

I forbindelse med forklaring af de fire første teknikker, bringes der på de følgende sider forslag til samtaleforberedende aktiviteter, såvel forståelsesorienterede som fokuserede produktive. Den konversationelle nærhed er nok mere en særlig spansk adfærd end en egl. teknik, som man må bevidstgøre eleverne om.

Bemærk, at samtlige forberedende aktivitetsforslag kan afvikles i form af såkaldt integreret e-læring via en kommunikations- og læringsplatform.

4.3 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' (SIT) det, en samtalepartner fortæller, dvs. stille uddybende spørgsmål til hovedindholdet i den pågældendes replik.

Når en samtalepartner fortæller noget, er det jo fordi, at det er noget, vedkommende er optaget af og gerne vil tale med andre om. Spørges der fra de andre samtalepartners side ikke ind til det, der fortælles, sendes der signaler om manglende interesse for sagen og 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 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.

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 ³², 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.

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'.

³² Fx *hvor; hvordan; hvornår; hvem; hvad*

4.3.1 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 dialog (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.

4.4 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 replik³³ 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. Man gør som den aktive og høflige Modtager således *ikke* krav på taleretten, og feedback skal 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;
- 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 bagest i dette materiale.

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.

³³ 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.

4.4.1 Forståelsesorienterede aktiviteter i tilbagekanaliserende feedback

a.

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

Pilar³⁴ Hombre, me gustaría, me gustaría, porque es que también estoy cansada de estar aquí encerrada en casa y -
Maribel - me imagino¹
Pilar se me cae se me cae todo encima, porque es que...
Maribel - claro²
Pilar - estoy agobiadísima.
Maribel - sí, lo comprendo³
Pilar Pero no sé, hay cantidad de cosas nuevas, por ejemplo todo eso de las computadoras de que tú hablas -
Maribel - ah bueno⁴
Pilar - 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." (Vi kan næsten ikke gøre noget, der ikke er skadeligt for helbredet. Dvs., vi bør ikke drikke for meget, vi bør ikke ryge eller spise fede madvarer).

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)

4.4.2 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 efterfulgt af en kommentar eller et spørgsmål til indholdet i A's replik. Prøv at variere anvendelsen af gambitterne mest muligt.

³⁴ Fra Eva Dam Jensen/Thora Winther: *Encuentros*. Københavns Universitet, 1999.

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. Flere mulige udsagn at give feedback på

Opgavens ordlyd:

Giv feedback på nedenstående udsagn vha. neutrale og/eller ekspressive feedback-gambitter. Varier feedbackformerne mest muligt, vær så kreative som muligt. Men tag højde for, hvem der kommunikerer, og at man ikke frit kan anvende alle de opstillede gambitter i alle kontekster.

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.

4.5 Emneskift

De samtalendes motivation for at tale om et givent emne afhænger af den interesse, de selv lægger for dagen i behandlingen heraf. Interessen er ikke alene rettet mod emnets indhold, men også mod de interpersonelle relationer parterne imellem. Dette betyder, at en 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.*

4.5.1. 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.

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

- 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.*

4.5.2. 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;*

4.5.3 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.*

(Se oversigt p. 82).

4.5.4 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.

4.5.5 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. (*Hvis du vil lære engelsk inden for en kort tidshorizont, er den mest effektive måde at tage et kursus på en privat sprogskole.*)
- B Y fuera de la escuela vas conociendo poco a poco la forma de pensar de vivir de los ingleses. (*Og uden for skolen kommer du lidt efter lidt ind i englændernes tænkemåde og levestil.*)

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.

4.6 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 dialogen forløbet glat og flydende. Derfor kaldes de også populært "dialogens 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 inadækvate for det mundtlige medium.

Gambitter medvirker til:

- at regulere fordelingen af taleretten;
- at sikre og efterprøve kontakten imellem dialogpartnerne;
- at skabe kohærens mellem dialogens replikker;
- at skabe kohærens internt i de enkelte replikker, hvilket bl.a. giver Afsender mulighed for at kaste sig i længere dialogbidrag 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 dialogbidrag. 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 lange og flydende replikker.

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 dialog 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 dialogpartneren med en gambit placeret først i en replik indikerer, at h/n nu vil (over)tage taleretten.

4.6.1 Svargambitter

Model (svar)

A1 replik (spørgsmål/anmodning om et talebidrag)

A2 **svargambit** + svarreplik

Svar (= opfordret dialogbidrag)

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 dialogbidrag (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. 81.

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.

4.6.2 Forståelsesorienteret aktivitet i svargambitter

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

I nedenstående dialoguddrag 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^a nada de particular. Hablaba de ti. Como ya sabes, se preocupa mucho por ti. Te quiere mucho.

Marta Ya, pero^b me hace la vida imposible.

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

Marta Pues^c 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^d 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.

4.6.3 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?*)

4.6.4 Appelgambitter

Model (postposition ³⁵)

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. 81.

4.6.5 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, | ¿-----? |

³⁵ Sidst i replikken.

4.6.6 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 og svensk. I samme forbindelse bruger man på spansk mange opmærksomhedsfangende imperativer (*oye, fijate, mira*), hvilket meget sjældent forekommer på skandinavisk. Det kan således konstateres, at Afsender og/eller Modtager kommer til at indtage så fremtrædende en plads i interaktionsrummet, at deres personer omdannes til samtalsens 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 samtaleemnet**
- **personlige løsningsforslag til givne problemstillinger**

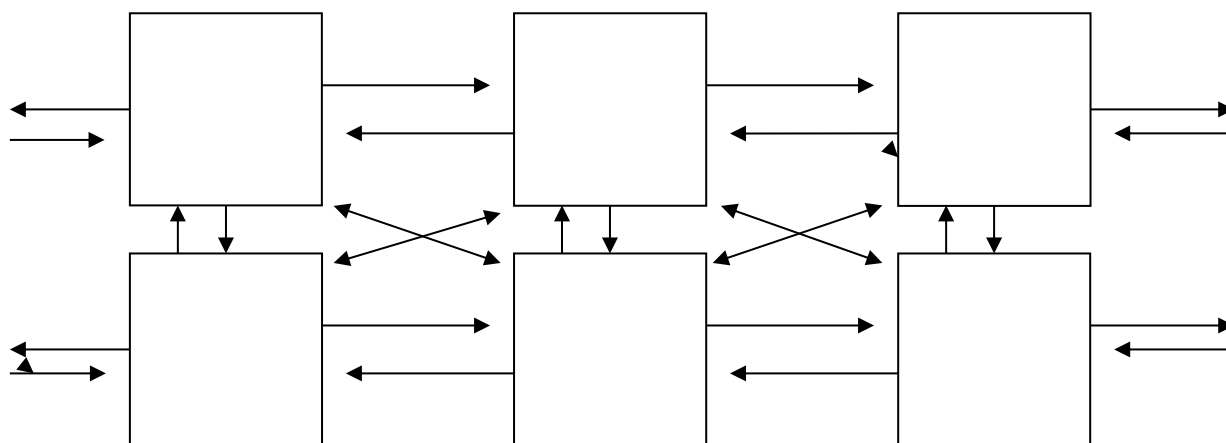
5. FRI PRODUKTIV AKTIVITET – UFORMEL SAMTALE

FORMÅL

Træning i

- at opbygge og holde en uformel samtale i gang;
- informationsudveksling (fakta om konkrete handlinger og tilstande);
- anvendelse af vendinger 'til samtale og diskussion';³⁶
- evt. anvendelse af vendinger til 'mening/(u)enighed/tvivl mv.'³⁷
- at blive en god samtalepartnerpartner;
- smalltalk;
- at spørge-ind-til;
- emneskift;
- tilbagekanaliserende feedback;
- anvendelse af forskellige gambittyper.

Den uformelle samtales struktur



Ved som Afsenderat 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 uformel og naturlig samtale over udvalgte emner. Samtalen skal efter 3-4 træningsrunder ende op med så vidt muligt at flyde uden uønskede pauser, og alle deltagere skal være lige aktive i deres egenskab af hhv. Afsender og Modtager.

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

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

³⁶ Se oversigt p. 84 bagest i dette materiale

³⁷ Se oversigt p. 83 bagest i dette materiale.

5.1.2 Eksempel på uformel samtale

Hovedemne: PERSONLIG IDENTIFIKATION

<p>SMALLTALK</p> <p>Vælg mellem 4 mulige former (se næste side)</p> <p>a. b. c. d.</p>		
<p><u>personlig identifikation</u></p>	<p><u>daglig rutine</u></p>	<p><u>fritid</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - alder - oprindelse - bopæl, boligforhold - interesser og hobbyer - forventninger til fremtiden (personlige/jobmæssige) - - 	<ul style="list-style-type: none"> - hverdag - weekender - husligt arbejde - indkøb - madlavning - den kedeligste rutine - det sjoveste rutine - det bedste tidspunkt på dagen - det værste tidspunkt på dagen - - 	<ul style="list-style-type: none"> - fritidsbeskæftigelser - interesser - fester - højtider - foretrukne cafeer/restauranter - bedste afslapningsform - - -
<p><u>sociale netværk</u></p>	<p><u>udlandsophold</u></p>	<p><u>frie emner</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - familie - kæreste - omgangskreds - sociale medier ³⁸ - betydning af socialt netværk - - - - 	<ul style="list-style-type: none"> - ferier - længere udlandsophold - sprogskole - foretrukne lande/byer - foretrukken rejseform - gode/dårlige oplevelser i udlandet - - 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.

³⁸ Fx: [Wikipedia](#), [MySpace](#), [Facebook](#), [YouTube](#), [Second Life](#), [Twitter](#).

5.1.3 Før træning af uformel samtale

INDIVIDUEL FORBEREDELSE

1. Tekstlæsning

Anvises af underviser.

2. Glosetræning

Anvises af underviser.

3. Brainstorm om samtaleemner

Lav en individuel brainstorm³⁹ om

- evt. supplerende underemner til samtalekasserne, hvis du savner emner blandt de forhåndsindskrev
- underemne til samtalekassen *frit emne*;
(Underemnerne indskrives i samtalekasserne på dansk eller spansk efter eget valg).

GRUPPEFORBEREDELSE

4. Smalltalk

Vælg, hvilken form for smalltalk hver af de tre (evt. fire) træningsrunder skal indledes med. Husk at målet er, at alle former for smalltalk beherskes. Derfor er det en god idé at tage dem på skift og løbende udvikle dem.

- a. *neutrale og uforpligtende bemærkninger til vejr og vind;*
- b. *neutral og uforpligtende udveksling af mindre hverdagsproblemer;*
- c. *neutral og uforpligtende udveksling af personlige informationer (velbefindende; fortidige, aktuelle og kommende gøremål; nyanskaffelser; oplevelser);*
- d. *neutral og uforpligtende udveksling af højaktuelle lokale, nationale eller internationale nyheder og begivenheder.*

Den indledende smalltalk kan have relation til et emne i samtalekasserne, men behøver det ikke. Hvis der er en emnemæssig relation, anvendes emnekæde. Hvis der ingen relation er, anvendes et egl. emneskift.

5. Udfyldning af samtalekasser

Indskriv emner i samtalekassen *frie emner*.

6. Vælg første emne efter smalltalk

Vælg, hvilken samtalekasse/hvilket emne I vil køre videre med efter den indledende smalltalk. Derefter behøver I ikke strategisk at planlægge den videre udvikling af samtalen, men kan lade den udvikle sig emnemæssigt mere spontant ud fra de emnemuligheder, I har.

7. Samtaleteknik

Bemærk, hvilken samtaleteknik I er blevet bedt om at træne og hold fokus på den.⁴⁰

³⁹ Brainstormingen kan godt foretages gruppevist, men det giver flere emner at vælge imellem og mere dynamik i samtalen, hvis alle medlemmer i en gruppe har forskellige underemner og ikke på forhånd er enedes om nogle udvalgte.

⁴⁰ Anvendelse af små oversigter/støtteark kan anbefales her.

5.1.4 Forberedende hjælpeforanstaltninger

For nogle elever og samtalegrupper er det for stor en mundfuld at starte direkte op med de store frie samtaleaktiviteter. Når det er tilfældet, kan der anvendes forberedende hjælpeforanstaltninger som illustreret nedenfor.

a.

Alle samtalepartnere i en gruppe skal på skift besvare nedenstående spørgsmål. Der stilles supplerende spørgsmål til hovedspørgsmålene (*spørge-ind-til*), så der udvikles en lille samtale over hvert spørgsmål.

Bemærk, at denne aktivitet kun har en forberedende hjælpefunktion til den uformelle samtale og ikke kan erstatte denne. Fx til kassen *daglig rutine*.

1. ¿A qué hora te levantas? Ya qué hora te acuestas normalmente?
2. ¿Qué haces por la mañana?
3. ¿Qué haces por la tarde?
4. ¿Qué haces por la noche?
5. ¿Qué partes de tu rutina diaria te gustan?
6. ¿Qué partes de tu rutina diaria te disgustan?
7. ¿Cuál es tu mejor momento del día?
8. ¿Cuál es tu peor momento del día?
9. ¿Cuál es el mejor día de la semana?
10. ¿Cuál es el peor día de la semana?
11. ¿Qué día de la semana tienes muchas clases?
12. ¿Qué día de la semana tienes menos clases?
13. ¿Qué has hecho hoy?
14. ¿Qué vas a hacer el resto del día?
15. ¿Qué planes tienes para mañana?
16. ¿Cuántas veces a la semana quitas el polvo y pasas la aspiradora?
17. ¿Siempre friegas los platos después de una comida?
18. ¿Haces la cama todos los días?
19. ¿Estudias los fines de semana?
20. ¿Vas de compras cada día?

b.

Alle samtalepartnere i en gruppe skal på skift selvstændigt formulere spørgsmål til de andre samtalepartnere inden for de anførte emneområder.

Der stilles supplerende spørgsmål til hovedspørgsmålene (*spørge-ind-til*), så der udvikles en lille samtale over hvert spørgsmål.

Bemærk, at denne aktivitet kun har en forberedende hjælpefunktion til den uformelle samtale og ikke kan erstatte denne.

A.**1. SIT → hverdagens rutiner****2. ▶ svar****3. ▶ sit****4. ▶ svar****5. ▶ sit****6. ▶ svar****7. ▶ sit****8. ▶ svar****(osv.)**

5.2 Cyklisk træning og træningsrunder

I forbindelse med hver samtaleblok opbygges træningen i samtalefærdighed ud fra 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 risikere en forringelse af læringspotentiallet.

Som tidligere nævnt, er læringsprocessen 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 igennem alle de samtaletypiske fænomener, der arbejdes med i faget, 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.

BUENO	YA
VALE	AH, SÍ

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 påkobles 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.

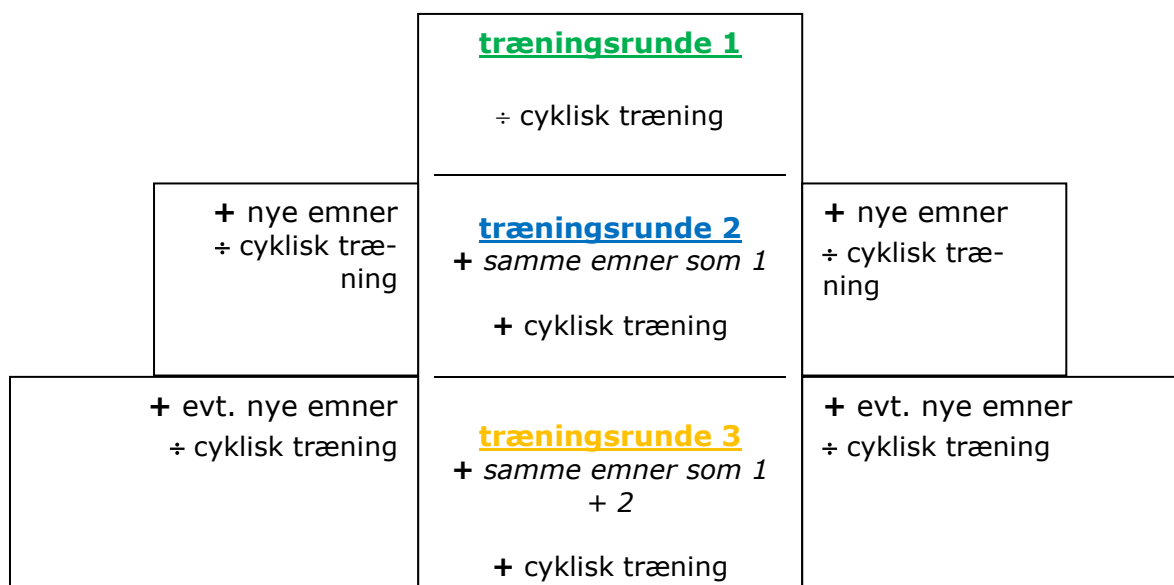
b) Herefter ca. 20 min. med et andet fokus fra den cykliske træning.

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. STRATEGISK KOMPETENCE

Her bringes et lille sammenhængende forløb til udvikling af elevens strategiske kompetence. Efter en introduktion til hvad strategisk kompetence er samt forklaring af forskellige grundlæggende kommunikationsstrategier, følger en række forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter, der nemt kan omsættes til netværksstøttet e-læring og løbende udbygges.

Kommunikationsstrategier

I det følgende skal vi se på *kommunikationsstrategier* og *strategisk kompetence*.

Definition af strategisk kompetence

Evnen til som ikke indfødt afsender af et fremmedsprogligt budskab at kompensere for en manglende sproglig kompetence (primært leksikalsk) gennem anvendelse af adækvate kommunikationsstrategier, der tilgodeser modtagers afkodningsproces.

Undervisningens formål

- At højne elevernes bevidsthed om betydningen af at besidde en strategisk kompetence på fremmedsproget set ud fra afsenders synsvinkel.
- At bevidstgøre eleverne om den modtagerorienterede synsvinkel på brugen af kommunikationsstrategier og træne dem i at højne kvaliteten i deres kommunikationsstrategier med særligt henblik på præcision og omfang, således at modtagers afkodningsproces gøres lettere.
- At højne elevernes bevidsthed om hvilke kommunikationsstrategier, der er hensigtsmæssige at beherske og træne dem i praktisk anvendelse heraf.
- At bibringe eleverne en forståelse af, at ordforrådstræning gavner den strategiske kompetence, og at arbejdet med udvikling af den strategiske kompetence gavner den leksikalske kompetence (ordforrådet).

Den afsenderorienterede synsvinkel

Når der skal kommunikeres på fremmedsproget, oplever intersprogsbrugere jævnligt, at deres sproglige ressourcer ikke slår til, især hvad angår ordforrådet. Dette er direkte foranlediget af, at man som intersprogsbruger ikke har så stort et ordforråd som den indfødte sprogbruger.

Man opererer inden for området med to benævnelser, der illustrerer to forskellige reaktionsmønstre, når man står og mangler en glose:

a. ikke risikotagning

- man undlader at sige noget;
- man slår over i sit modersmål;
- man forsøger sig med et blandingsprodukt imellem modersmål og fremmedsprog (fx *Hoy no tengo lektier*);
- man siger noget andet, end man havde tænkt sig;

b. risikotagning

- hvis man tager en sproglig risiko og søger at løse sit problem vha. en kommunikationsstrategi gennem anvendelse af fx mimik, gestik, beskrivelser, omformuleringer og eksemplificeringer.

Gennem oparbejdelse af den strategiske kompetence med indføring og træning i anvendelse af kommunikationsstrategier ⁴¹, udvikles intersprogsbrugeres evne til selvstændigt at anvende sproglige problemløsninger. Således kan man gøre ikke risikotagere til risikotagere og risikotagere til endnu bedre og mere effektive risikotagere.

Den modtagerorienterede synsvinkel

Her anskues realisation af k-strategier ikke kun i et afsenderorienteret perspektiv, men også i et modtagerorienteret. Det er klart, at det i fremmedsprogsundervisningen er vigtigt at lære eleverne at udvælge hensigtsmæssige strategier til selvstændig løsning af især leksikalske problemer, så de kan klare sig bedre og tør tage sproglige chancer i autentiske samtalsituationer med indfødte sprogbrugere. Men det er lige så vigtigt at fokusere på strategiernes udformning og henlede elevernes opmærksomhed på, at afkodningen skal gøres så let som muligt for modtager, foruden at der i en igangværende samtale ikke bør skabes unødigt lange brud pga. sproglige problemløsninger hos den ikke indfødte sprogbruger. Dette indebærer, at intersprogsbrugeren, der anvender en k-strategi skal sige så meget som muligt med så få ord som muligt, dvs. være kortfattet og præcis i udtrykket.

⁴¹ Kommunikationsstrategier forkortes herefter til K-strategier.

6.1 Strategityper

A IKKE SPROGLIGE STRATEGIER

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

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

B SPROGLIGE STRATEGIER

Overbegreb (paraplyord)

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

Fx:

mueble	(erstatning for fx <i>armario</i> (skab), <i>sillón</i> (lænestol))
animal	(erstatning for fx <i>mono</i> (abe), <i>conejo</i> (kanin))
aparato	(erstatning for fx <i>audífono</i> (høreapparat), <i>despertador</i> (vækkeur))
fruta	(erstatning for fx <i>plátano</i> (banan), <i>uva</i> (drue))

Inden for denne kategori skelnes imellem specifikke og ikke specifikke overbegreber. Hvor ovenstående ord kan forklares vha. specifikke overbegreber (*mueble*, *animal*, *aparato*, *fruta*), må andre gloser, der betydningsmæssigt ikke kan placeres under et specifikt overbegreb, forklares vha. ikke specifikke: *cosa*, *persona*, *lugar*, *manera*.

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

Overbegreb + Beskrivelse

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

Fx:

- **Un plato hondo** (= overbegreb) **para servir sopa** (erstatning for *sopero* (suppetallerken))
- **Un recipiente** (= overbegreb) **para el correo** (erstatning for *buzón* (postkasse))
- **Un electrodoméstico** (= overbegreb) **para lavar ropa** (erstatning for *lavadora* (vaske-maskine))
- **Una vasija** (= overbegreb) **para poner flores** (erstatning for *florero* (vase))

Eksemplificering

Når den manglende glose selv har funktion af *overbegreb* (*paraplyord*), kan man give et eller flere eksempler på de delelementer, der kan indgå i det samlede overbegreb ⁴².

Fx:

- **Por ejemplo armario y sillón** (erstatning for *mueble* (møbel))
- **Por ejemplo falda y camisa** (erstatning for *prenda de vestir* (beklædningsgenstand))
- **Por ejemplo amor y idio** (erstatning for *sentimiento* (følelse))

Omformulering

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

- antonymer (substantiver; adjektiver; verber)
- handlinger (verber)
- tilstande/egenskaber (adjektiver).

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

- *lo contrario de* (kun ved entydige antonymer);
- *lo que se hace cuando* ⁴³;
- *lo que se hace con*;
- *lo que se dice de una persona/lugar/cosa que ...* (anvendes altid ved adjektiver)

Fx:

- **Lo contrario de guerra** (erstatning for *paz* (fred))
- **Lo contrario de perezoso** (erstatning for *aplicado* (flittig))
- **Lo que se hace cuando las flores están secas** (erstatning for *regar* (at vande))
- **Lo que se hace con un cuchillo** (erstatning for *cortar* (at skære))
- **Se dice de una persona que no tiene pelo** (erstatning for *calvo* (skaldet))

⁴² Når et overbegreb skal forklares vha. en k-strategi, kan man også anvende en definition. Men den er ofte sprogligt og indholdsmæssigt sværere at formulere, foruden at den er vanskeligere for modtager at afkode end eksemplificeringen.

Fx mes (måned): *cada una de las doce partes en que se divide el año.*

Fx mueble (møbel): *cada uno de los objetos prácticos que hay en las casas, especialmente los que se apoyan sobre el suelo.*

⁴³ *se hace* (man gør) kan præciseres, hvis en givet handling konventionelt knyttes til fx en bestemt profession, en bestemt person, en bestemt ting, et bestemt dyr osv. Fx: *lo que hace un ladrón* (som erstatning for 'robar': at stjæle).

6.2 Eksempler på overbegreber

aldersgruppe (**edad**)
 apparat (**aparato**)
 beholder (**recipiente**)
 beklædningsgenstand (**prenda de vestir**)
 belysning(sform) (**iluminación**)
 beskyttelse (**protección**)
 bestik (**cubierto**)
 blomst (**flor**)
 bolig(form) (**vivienda**)
 brugsgenstand (**utensilio**)
 brugskunst (**objeto decorativo/adorno**)
 ceremoni (**ceremonia**)
 dokument, juridisk (**documento jurídico**)
 egenskab (**cualidad**)
 emballage (**envase**)
 fag (**asignatura**)
 familiemedlem (**miembro familiar**)
 farve (**color**)
 fisk (**pez**-levende/**pescado**-tilberedt)
 fjerkræ (**ave, un**)
 fodtøj (**calzado**)
 forbrydelse (**crimen**)
 fornemmelse (**sensación**)
 forretning (**negocio/tienda**)
 forlystelse (**distracción**)
 fritidsbeskæftigelse (**ocupación recreativa**)
 frugt (**fruta**)
 fugl (**pájaro**)
 følelse (**sentimiento**)
 genre (**género**)
 grøntsag (**verdura**)
 haveredskab (**utensilio de jardinería**)
 hjælpemiddel (**remedio**)
 hovedbeklædning (**prenda para la cabeza**)
 husdyr (**animal doméstico**)
 højtid (**fiesta religiosa**)
 hård hvidevare (**electrodoméstico**)
 indkvartering (**alojamiento**)
 insekt (**insecto**)
 institution (**institución**)
 kommunikationsmiddel (**medio de comunicación**)
 kornsort (**cereal, un**)
 kriminel (**criminal**)
 kropsdel (**parte del cuerpo**)
 krybdyr (**reptil**)
 krydderi (**especia**)
 kunstner (**artista**)
 kød (**carne**)
 køkkentøj (**batería de cocina**)

køkkenredskab (**utensilio de cocina**)
 køretøj (**vehículo**)
 legetøj (**juguete**)
 læreanstalt (**centro docente**)
 læsestof (**lectura**)
 madret (**plato**)
 manual (**manual**)
 maskine (**máquina**)
 materiale (**material**)
 medikament (**medicamento**)
 musikinstrument (**instrumento músico**)
 mælkeprodukt (**producto lácteo**)
 møbel (**mueble**)
 møntenhed (**unidad monetaria**)
 måned (**mes**)
 nationalitet (**nacionalidad**)
 naturkatastrofe (**desastre natural**)
 opvarmning(sform) (**calentamiento**)
 overtøj (**ropa exterior**)
 pattedyr (**mamífero**)
 profession (**profesión**)
 religion (**religión**)
 regeringsform (**forma de gobierno**)
 rum (**cuarto**)
 sans (**sentido**)
 sengetøj (**ropa de cama**)
 service (**vajilla**)
 skaldyr (**marisco**)
 skriveredskab (**utensilio de escribir**)
 smykke (**joya**)
 spil (**juego**)
 sportsgren (**deporte**)
 straf (**pena**)
 sygdom (**enfermedad**)
 søde sager (**dulces**)
 tekstil (**textil**)
 tidsrum (**espacio de tiempo**)
 tilbehør (til tøj) (**suplemento**)
 tilstand (**estado**)
 toiletartikel (**artículo de aseo**)
 transportmiddel (**medio de transporte**)
 tryksag (**obra impresa**)
 træ (**árbol**)
 uddannelse (**educación**)
 ugedag (**día de la semana**)
 undertøj (**ropa interior**)
 vej(type) (**vía**)
 vejrlig (**tiempo**)
 verdenshjørne (**punto cardinal**)
 værktøj (**herramienta**)
 våben (**arma, un**)
 årstid (**estación**)

6.2 Blandede aktiviteter til strategisk kompetence ⁴⁴

A. Introducerende forståelsesorienterede opgaver: overbegreber (paraplyord)

1.

Nedenfor ser du kommunikationsstrategien 'eksemplificering' anvendt til forklaring af et overbegreb på dansk. Find i højre spalte det danske overbegreb, som matcher den enkelte eksemplificering.

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| a. svømning, håndbold | 1. transportmiddel |
| b. mælk, smør | 2. profession |
| c. fly, tog | 3. mælkeprodukt |
| d. lærer, pilot | 4. sportsgren |
| e. rose, tulipan | 5. blomst |

2.

Hvilket dansk overbegreb forklares med nedenstående eksemplificeringer?

- | | |
|---------------------------|-------|
| a. gråspurv, solsort | ----- |
| b. sandal, støvle | ----- |
| c. dynebetræk, hovedpude | ----- |
| d. blyant, kuglepen | ----- |
| e. gymnasium, universitet | ----- |

3.

Nedenfor ser du kommunikationsstrategien 'eksemplificering' anvendt til forklaring af et overbegreb (paraplyord) på spansk. Find i højre spalte det spanske overbegreb, som matcher den enkelte eksemplificering.

- | | |
|----------------------------|----------------------------------------|
| a. negro, azul | 1. mes
(måned) |
| b. teatro, concierto | 2. artículo de aseo
(toiletartikel) |
| c. carnicería, frutería | 3. parte del cuerpo
(kropsdel) |
| d. pasta de dientes, peine | 4. negocio
(forretning) |
| e. brazo, pierna | 5. insecto
(insekt) |
| f. mosquito, abeja | 6. distracción
(forlystelse) |
| g. historia, matemáticas | 7. asignatura
(fag) |
| h. enero, marzo | 8. color
(farve) |

⁴⁴ Samtlige opgaver kan anvendes til e-læring (jf. Ambjørn, Lone (2011): Integreret e-læring med fokuserede sproglige aktiviteter via kommunikations- og læringsplatform. Kursusmateriale, fagdidaktisk kursus i spansk.

B. Introducerende forståelsesorienterede opgaver: overbegreber (paraplyord) + beskrivelse

4.

Hvilket dansk overbegreb (paraplyord) i højre spalte passer sammen med beskrivelsen i venstre spalte?

- | | |
|----------------------------------------------------------------------|----------------|
| a. med to hjul og en motor | 1. læreanstalt |
| b. som består i, at man skal betale et beløb for sin lovovertrædelse | 2. køretøj |
| c. imellem folkeskole og universitet | 3. medicin |
| d. som bruges mod hoste | 4. straf |
| e. som producerer honning | 5. insekt |
-

5.

a. Hvilket spansk overbegreb (paraplyord) i højre spalte passer sammen med beskrivelsen i venstre spalte?

- | | |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| a. que permite a una persona el paso de un país a otro | 1. prenda de vestir
(beklædningsgenstand) |
| b. que se ocupa de los pasajeros a bordo de los aviones | 2. documento
(dokument) |
| c. entre la primavera y el otoño | 3. vasija
(krukke, beholder) |
| d. que se lleva en los dedos de la mano | 4. joya
(smykke) |
| e. que produce luz artificial | 5. empleada
(ansat, medarbejder) |
| f. que se practica con esquíes | 6. aparato
(apparat) |
| g. que se usa para el servicio del té | 7. deporte
(sportsgren) |
| h. que se usa para dormir | 8. estación
(årstid) |

b. Anfør på dansk den glose, der ovenfor forklares vha. overbegreb + beskrivelse.

- | | |
|----------|----------|
| 1. ----- | 5. ----- |
| 2. ----- | 6. ----- |
| 3. ----- | 7. ----- |
| 4. ----- | 8. ----- |

C. Introducerende forståelsesorienterede opgaver: omformulering

6. Identificér kommunikationsstrategien 'omformulering' blandt strategierne nedenfor.

- a. Fx et skrivebord og en reol.
- b. En hård hvidevare, som man bruger til at stryge tøj med.
- c. Det modsatte af våd.
- d. Det man siger om en person, som kun tænker på sig selv.
- e. En profession, hvor man serverer mad og drikke for andre.
- f. Det man siger om et sted, hvor solen skinner meget.
- g. Det man gør, når man ikke taler sandt.
- h. Fx en halskæde og et armbånd.
- i. Det modsatte af sorg.
- j. Den fornemmelse man har, når man mangler væske.
- k. En forretning, hvor der sælges brød og kager.
- l. Det man gør, når man har snavset service.
- m. Det forældre gør, når deres barn er uartig.
- n. Fx en rive og et lugejern.
- o. En manual, som man slår ukendte ord op i.
- p. Det man gør med en pistol.

7.**a. Identificér de omformuleringer, hvor der forklares**

- **et antonym (substantiv, adjektiv eller verbum)** - **ANT**
- **en handling (verbum)** - **V**
- **en tilstand/egenskab (adjektiv)** - **ADJ**

b. Gæt ordets betydning på dansk.

- **1.** Det man siger om en person, der ikke gider lave noget.
- **2.** Det man siger om et sted, hvor der gror og trives mange planter.
- **3.** Det man gør med en saks.
- **4.** Det som en fisk gør.
- **5.** Det man gør med hænderne efter en god teaterforestilling.
- **6.** Det modsatte af trist.
- **7.** Det man gør, når der er rodet i ens hjem.
- **8.** Det man siger om en aggressiv hund, der bider.
- **9.** Det modsatte af at gifte sig.
- **10.** Det man siger om en ting, der har en høj værdi.
- **11.** Det man siger om mad, der ikke er tilstrækkeligt krydret.
- **12.** Det modsatte af mørke.
- **13.** Det man gør, når maden ikke smager af noget.
- **14.** Det som en præst gør, når et barn skal have et navn.
- **15.** Det man siger om en person, der altid er villig til at hjælpe andre.
- **16.** Det man gør med en kost.
- **17.** Det som en kænguru gør.
- **18.** Det man siger om et par bukser, der er gamle og brugt meget.

**D Introducerende forståelsesorienterede opgaver:
overbegreb (paraplyord) + beskrivelse, omformulering, eksemplifi-
cering**

8. Fremgangsmåde

- Gæt på dansk betydningen af det ord, strategien erstatter
- Identificér den anvendte k-strategi
- Begrund anvendelsen af strategi

1. *una fruta larga de color amarillo* -----

2. *un animal parecido a un caballo a rayas (sribet)* -----

3. *un calzado que llega hasta la rodilla* -----

4. *una prenda de vestir usada para dormir* -----

5. *lo que se hace con una regadera* -----

6. *lo contrario de limpiar* -----

7. *el mes entre enero y marzo* -----

8. *por ejemplo café y cerveza* -----

9. *se dice de una persona que siempre tiene mala suerte* -----

10. *por ejemplo cabeza y pierna* -----

11. *un deporte que consiste en nadar* -----

12. *lo que se hace con una impresora* -----

13. *lo contrario de aterrizar (her: om fly)* -----

14. *por ejemplo tío y abuela* -----

15. *una persona mayor que ya no trabaja* -----

16. *electrodoméstico que sirve para congelar alimentos* -----

9. Fremgangsmåde

1. Vurdér om nedenstående kommunikationsstrategier er formuleret i henhold til flg. evalueringskriterier eller om et/flere af punkterne ikke tilgodeses.
 - a. Bliver den for det pågældende ord mest hensigtsmæssige strategi valgt?
 - b. Er det eventuelle overbegreb dækkende?
 - c. Er strategien præcist nok formuleret?
(tænk på, at det er indfødte spaniere, der skal kunne forstå forklaringen)
 - d. Er realisationen rimelig i omfang? (en forklaring bør af hensyn til Modtager ikke overstige ca. 10 – 15 ord)

	korrekt	forkert
1. periodista (journalist) <i>Una profesión en que se escriben artículos en el periódico</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. pasta de dientes (tandpasta) <i>Una cosa que se usa para la higiene oral</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. instituto (gymnasium) <i>Un centro docente para jóvenes que tienen entre 15 y 19 años</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. cuero (læder) <i>Un material que se usa para por ejemplo bolsos y cinturones</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ordeñar (malke) <i>Lo que hace el campesino antes de que podamos beber la leche</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. pelearse (at skændes) <i>La comunicación entre personas que discuten en voz alta</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. hospitalario (gæstfri) <i>Se dice de una persona que recibe a muchos invitados con mucha frecuencia</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. Fokuserede produktive e-opgaver:
overbegreb (paraplyord) + beskrivelse, omformulering, eksemplifi-
cering**

10.

Vælg en af nedenstående gloser (a – p) uden at sige hvilken. Forklar den valgte glose på spansk vha. et overbegreb + en beskrivelse.

Din(e) samarbejdspartner(e) skal gætte på dansk hvilken glose, der er tale om.

Indled din kommunikationsstrategi med et af flg. passende overbegreber:

apparat (aparato, m.)

brugsgenstand (utensilio, m.)

ceremoni (ceremonia, f.)

dyr (animal, m.)

kropsdel (parte del cuerpo, f.)

møbel (mueble, m.)

rum (cuarto, m.)

smykke (joya, f.)

- a. paraply -----
- b. køkken -----
- c. bogreol -----
- d. næse -----
- e. vækkeur -----
- f. zebra -----
- g. øring -----
- h. bryllup -----
- i. kost -----
- j. giraf -----
- k. halskæde -----
- l. seng -----
- m. finger -----
- n. barnedåb -----
- o. badeværelse -----
- p. høreapparat -----

Afslut øvelsen med at finde ud af, hvad ovenstående gloser hedder på spansk. Her følger valgmulighederne:

despertador

cuarto de baño

cebra

librería

cocina

boda

nariz

collar

dedo

escoba

bautizo

pendiente

paraguas

jirafa

cama

audífono

11. Fremgangsmåde

- Tag stilling til, hvilken k-strategi der skal anvendes til forklaring af ordet.
- Begrund valg af strategi.
- Forklar ordet vha. af den valgte strategi, og indtænk længde og tydelighed af hensyn til Modtager.

	<u>Strategi</u>	<u>Forklaring</u>
1. <i>pasta de dientes (tandpasta)</i>	-----	-----
2. <i>dulces (slik)</i>	-----	-----
3. <i>paz (fred)</i>	-----	-----
4. <i>mimado (forkælet, adj.)</i>	-----	-----
5. <i>verdura (grønsag)</i>	-----	-----
6. <i>cubierto (spisebestik)</i>	-----	-----
7. <i>cavar (at grave)</i>	-----	-----
8. <i>instituto (gymnasium)</i>	-----	-----
9. <i>ensuciar (at snavse til)</i>	-----	-----
10. <i>lluvioso (regnfuld)</i>	-----	-----
11. <i>enfriar (at afkøle)</i>	-----	-----
12. <i>artículo de aseo (toiletartikel)</i>	-----	-----
13. <i>vanidoso (forfængelig, adj.)</i>	-----	-----
14. <i>cuero (læder)</i>	-----	-----
15. <i>cortina (gardin)</i>	-----	-----
16. <i>bautizar (at døbe)</i>	-----	-----
17. <i>folleto (brochure)</i>	-----	-----
18. <i>ropa exterior (overtøj)</i>	-----	-----

12. Fremgangsmåde

Eleverne skal selv finde gloser, som de vil forklare deres samarbejdspartere vha. en kommunikationsstrategi. Den valgte glose forklares på spansk og gættes på dansk.

Hvis den valgte glose ikke kan gættes, er der stor sandsynlighed for, at den ikke er forklaret på en hensigtsmæssig måde. Den skal så forklares om igen, indtil den kan gættes.

Man kan afgrænse denne opgave på den måde, at der stilles krav om, hvilke ordklasser der skal forklares, antallet af gloser der skal forklares, og hvilke strategier der skal anvendes i ordforklaringerne.

Fx:

- a) Forklar 3 gloser vha. en k-strategi. Det skal være et substantiv med et konkret betydningsindhold, et verbum og et adjektiv.
- b) Forklar 2 gloser vha. eksemplificering og 2 gloser vha. omformulering.

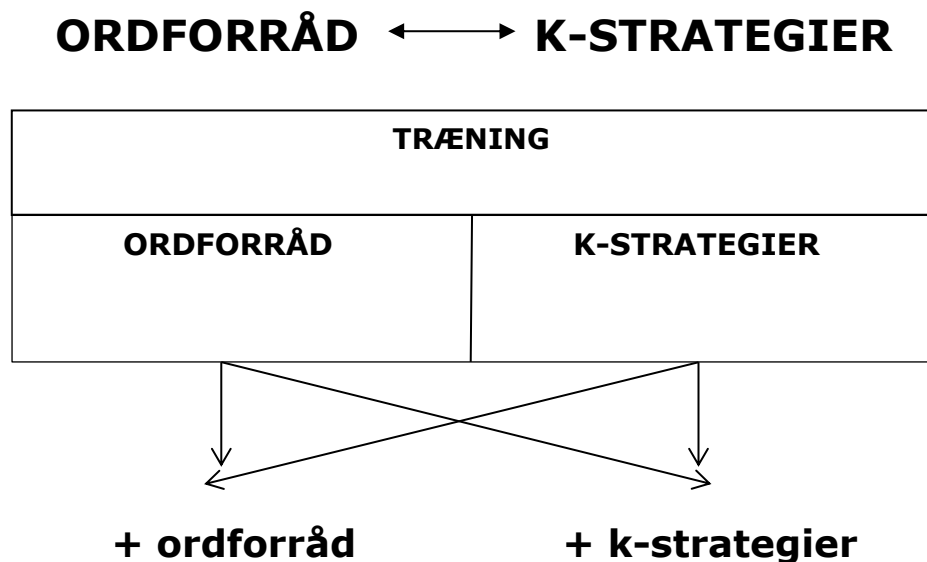
6.4 FORHOLDET IMELLEM DEN LEKSIKALSKE OG STRATEGISKE OG KOMPETENCE

I afsnit 3.2 omtaltes *nybegynderens leksikalske paradoks*, dvs. den problemstilling, at der kræves et kendskab til 95-98% af ordforrådet i en autentisk tekst, for at kvaliteten af læsningen er optimal, og at nybegynderen, der ikke har så stort et ordforråd, dermed ikke kan tilegne sig nok gloser eller få det fornødne udbytte af ekstensiv læsning.

Det er vigtigt at oparbejde denne strategiske kompetence, så der kan kompenseres for manglende gloser. Jo lavere det sproglige niveau er, desto færre gloser indgår i intersprogsbrugerens leksikalske kompetence, og dermed er der også det største behov for k-strategier på de lave niveauer.

Men hermed har vi så det, vi kan kalde *nybegynderens strategiske paradoks*, idet det er særdeles vanskeligt at forklare ord vha. en k-strategi, hvis ordforrådet ikke er stort nok. Den strategiske kompetence kan således ikke erstatte den leksikalske, og nødvendigvis må der være en vis leksikalsk kompetence repræsenteret i intersproget, før den strategiske kompetence kan udvikles.

Når så til gengæld den fornødne leksikalske kompetence er til stede, kan denne med stor fordel videreudvikles ved bl.a. en direkte og fokuseret indfaldsvinkel til oparbejdelse af den strategiske kompetence. Og omvendt vil arbejdet med den leksikalske kompetence have en gunstig indvirkning på udviklingen af den strategiske kompetence, således at arbejdet med udviklingen af de to kompetencer kan komplementere hinanden.



7. GRUNDLÆGGENDE LÆRINGSTEORETISK TERMINOLOGI

ACCURACY (VS. FLUENCY)

Distinktionen imellem *accuracy* (korrekt sprogbrug) og *fluency* (flydende sprogbrug) blev introduceret af Christopher Brumfit i 1984. En sprogundervisning rettet imod korrekt sprogbrug fokuserer på fremmedsprogets formale aspekter, medens undervisning rettet imod flydende sprogbrug fokuserer på sprogindlærerens deltagelse i aktiviteter, der er menings- og funktionsbaserede.

BEVIDSTGØRELSE

Hovedformålet med *bevidstgørelse* er at bibringe sprogindlæreren en eksplicit viden (se nedenfor).

Bevidstgørelsen kan foregå deduktivt (fra regel til eksempler) eller induktivt (fra eksempler til regel).

EKSPLICIT VS. IMPLICIT VIDEN

Langtidshukommelsen (se nedenfor under *hukommelse*) kan opdeles i to: den deklarative hukommelse (faktahukommelsen) og den procedurale hukommelsen (færdighedshukommelsen).

Bialystok/Frölich's (1977) distinktion imellem *eksplicit viden* og *implicit viden* falder inden for det, man kan kalde sprogets *bevidsthedsdimension*. Den eksplicitte viden udgør en del af den deklarative hukommelse, medens den implicitte viden udgør en del af den procedurale hukommelse.

At være i besiddelse af en eksplicit viden betyder, at man er bevidst om sproglige regler. Dette udmønter sig i, at indlærerne 1) kan være i stand til at beskrive en regel i et accepteret metasprog, 2) kan beskrive en regel med egne ord eller 3) kan have konstrueret en abstrakt repræsentation af en sproglig regel uden at være i stand til at formulere denne viden i ord. Man kan således sige, at der er tale om forskellige grader af bevidsthed inden for den eksplicitte viden.

Den implicitte viden, derimod, er ubevidst og intuitiv. At være i besiddelse af en implicit viden betyder, at man er ubevidst om en sproglig regel, som man derfor bruger uden at reflektere over det.

Der skelnes imellem to former for implicit viden: en viden, der består af uanalyserede helheder i form af faste leksikalske fraser samt en regelbaseret viden, der består af generaliserede og abstrakte strukturer, der er blevet optaget i intersproget (Ellis 1993).

FREMMEDESPROGSPÆDAGOGIK OG ANDETSPROGSTILEGNELSE

Fremmedsprogspædagogik (eng.: foreign language pedagogy) og *andetsprogstilegnelse* (eng.: second language acquisition, SLA) repræsenterer to forskellige indfaldsvinkler til sproglig læring. Fremmedsprogspædagogikken beskæftiger sig med underviserens andel af processen (fx metode, planlægning af forløb), medens disciplinen 'andetsprogstilegnelse' fokuserer på sprogindlærerens andel (mentale processer som fx hukommelse, opmærksomhed, indlæringsrækkefølge).

HUKOMMELSE

Hukommelsen kan inddeles i flg. lagre eller systemer med forskellige funktioner: korttidshukommelsen, arbejdshukommelsen og langtidshukommelsen.

I korttidshukommelsen sker den umiddelbare lagring af indgående informationer. Korttidshukommelsen har en yderst begrænset kapacitet, og størsteparten af de informationer, der ubevidst registreres her, glemmes efterfølgende igen.

Arbejdshukommelsen er bredere end korttidshukommelsen og kan opfattes som en indskudt funktion imellem korttids- og langtidshukommelsen, hvormed individet aktivt og under bevidst kontrol bearbejder forskellige informationer. Med begrebet *arbejdshukommelse* fremhæves således de processer i korttidshukommelsen, hvormed individet kognitivt bearbejder informationer fra både korttids- og langtidshukommelsen.

Langtidshukommelsen er et permanent informationslager med en nærmest ubegrænset kapacitet. Her lagres de informationer, der bevares efter den konsoliderings- eller udvælgelsesproces, der foregår imellem korttids- og langtidshukommelsen. De informationer, der lagres i langtidshukommelsen, kan genkaldes på et senere tidspunkt – timer, dage, måneder eller år senere (Ringmose 2000).

HYPOTESEDANNELSE OG -AFPRØVNING

Kilde: Færch, Claus/Haastrup, Kirsten/Phillipson, Robert (1984).

Denne model for andetsprogstilegnelse blev først formuleret af Pit Corder i 1967 og yderligere bearbejdet af Færch/Kasper/Phillipson i 1984:

Intersprogets gradvise udvikling i retning af målsproget kan beskrives som en proces bestående af hypotesedannelse og hypoteseafprøvning. Hypoteser kan dannes bevidst eller ubevidst og defineres som mentale repræsentationer af sprogindlæreres viden. Det er essentielt for sproglig læring, at indlærere fortsat udvikler deres hypoteser, og dermed deres intersprog, i retning af målsproget.

Til hypotesedannelsen udnytter indlærerne flere informationskilder:

- eksisterende viden om modersmålet, målsproget og andre fremmedsprog
- input fra undervisningssituationen
- input uden for undervisningssituationen

For at en hypotese kan optages i intersproget skal den afprøves og evalueres ud fra efterfølgende feedback. En hypotese kan afprøves receptivt igennem læsning og lytning, produktivt igennem mundtlig og skriftlig kommunikation og metalingvistisk ved at konsultere fx en underviser, en grammatik eller en ordbog. Hvis hypotesen er korrekt, optages den i intersproget. Hvis hypotesen er ukorrekt, skal der dannes en ny hypotese. Herefter vil der ske en gradvis ændring af den forkerte hypotese til den korrekte hypotese.

INFORMATIONSBEARBEJDNING

Oversat fra engelsk *human information processing*. Inden for teorien om informationsbearbejdning undersøges de psykolingvistiske aspekter af *input* og *inputforarbejdning*. Man ser på, hvordan sprogindlærere bearbejder input, hvilke dele af input der konverteres til intake og hvilke processer der er involveret heri, hvilke strategier indlærere anvender til at afkode og lagre sproglig information samt hvilke krav, der ifm. informationsbearbejdningen stilles til kognitive ressourcer som bl.a. opmærksomhed og bearbejdningskapacitet (McLaughlin/Rossmann/McLeod 1983).

INDLÆRER

Se intersprogsbruger og sprogindlærer.

INPUT

Ved *input* forstås de fremmedsproglige data, som sprogindlæreren 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 sprogindlæreres allerede eksisterende hypoteser (se om hypotesedannelse og -afprøvning).

INTAKE

Med *intake* menes, hvad en sprogindlærer forstår og lægger mærke til i input, men som ikke nødvendigvis optages i intersproget.

INTERSPROG

I 1972 introducerede Selinker termen *intersprog* om det sprog, der hverken er modersmålet eller fremmedsproget, og som sprogindlæreren gradvist udvikler i retning af fremmedsproget. En grundlæggende del af forskningen inden for SLA beskæftiger sig med de psykolingvistiske faktorer, der betinger intersprogets gradvise udvikling i retning af målsproget. Man

ser på, hvilken rolle input og output spiller, konvertering af input til intake, bearbejdningskapacitet, bevidstgørelse, opmærksomhed, mv.

Intersproget indtager en særstilling imellem modersmål og målsprog. Således er intersproget hverken modersmålet eller fremmedsproget. Intersproget betragtes som et fuldgyltigt sprog i stadig udvikling og ikke blot som en fejlagtig version af målsproget.

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

Intersproget er dynamisk. Dette manifesteres ved, at det er i konstant forandring, videreudvikles og revideres på basis af allerede internaliserede regler, hvis der vel at mærke arbejdes med det. I modsat fald kan det reduceres og dermed vende tilbage til et tidligere udviklingsstadium.

Intersproget er også variabelt, hvilket giver sig udslag i, at sprogindlæreren anvender flere konkurrerende former ved siden af den rigtige. Det vil sige, at der kan på samme tid forekomme sproglige eksempler på både en nyligt revideret intersprogsregel og en ældre fejlagtig version af samme. Dette forklares ved, at den intersproglige udvikling sker gradvist og ikke lineært.

INTERSPROGSBRUGER

Se indlærer og sprogindlærer.

KOGNITIV BEARBEJDNINGSKAPACITET

Når man lærer et fremmedsprog, skal man være opmærksom på, at sprogindlærere har det, man kalder en *begrænset kognitiv bearbejdningskapacitet* (McLaughlin/Rossman, McLeod, Beverly (1983)). Det betyder, at der er grænser for, hvor mange sproglige bolde, man kan have i luften på én gang, uden at arbejdshukommelsen overbelastes, og der går koks i systemet. Når en sprogindlærer skal formulere noget på fremmedsproget, skal h/n tænke på gløser, udtale, morfologi (bøjningsmønstre), grammatik og senere i et forløb også på gambitter, kommunikationsstrategier, adækvat kommunikativ adfærd osv. Det er mange informationer for hjernen at håndtere på én gang.

Hvilken grad af kognitiv forarbejdning en sproglig aktivitet udløser hos en sprogindlærer, er individuelt betinget og varierer fra sprogindlærer til sprogindlærer. Hvad der for nogle sprogindlærere vil være kognitivt uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten. Dette er forklaringen på, at nogle studerende på et hold finder en opgave vanskelig, mens andre på samme hold finder den uproblematisk.

Se også: <http://www.jchconsulting.com/fall2000/index.htm>

KONTROLLERERE OG AUTOMATISKE PROCESSER

Medens den eksplicite (bevidste og analyserede) viden og den implicite (ubevidste og ikke analyserede) viden tilhører bevidsthedsdimensionen, betegner distinktionen imellem kontrolleret og automatiseret viden to stadier inden for det, man kan kalde sprogets *tilgængelighedsdimension*.

I forbindelse med kognitiv bearbejdningskapacitet skelner man imellem *kontrollerede* og *automatiske processer* (Schneider/Shiffrin 1977). Som regel vil det forholde sig sådan, at ny og ikke tilegnet information fordrer kontrolleret forarbejdning under sprogindlærerens aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom og belastende for bearbejdningskapaciteten i arbejdshukommelsen. Derfor influerer en kontrolleret proces på sprogindlærerens evne til samtidigt at udføre flere opgaver, der kræver aktiv opmærksomhed og dermed forarbejdningsenergi. Omvendt foregår anvendelse af en allerede tilegnet viden som en automatisk og mindre ressourcekrævende proces, der uden sprogindlærerens aktive opmærksomhed kan udføres hurtigere og med mindre besvær end den kontrollerede proces.

Hvor den eksplicite viden involverer kontrollerede forarbejdningsprocesser, forbindes den implicite viden med automatiske processer.

Inden for sproglig læring skal der derfor sættes meget på, at sprogindlærerne hurtigst muligt skal have opbygget et stort repertoire af automatiseret sprog. Jo mere automatiserede forskellige sproglige elementer er i intersproget, desto større ressourcer har sprogindlæreren til at koncentrere sig om andre og nye elementer.

LÆRINGSPROCESSEN

Herom skriver Nunan (1999), at sproglig læring ikke kan sidestilles med en proces, hvor en mur opbygges mursten for mursten, og de nederste mursten udgør fundamentet for de øverste. Sproglige elementer læres ikke ét for ét eller på en sådan måde, at man først skal beherske det ene, før man kan gå videre til det næste.

I stedet sammenligner Nunan den sproglige læringsproces med dyrkning af en have. De sproglige "blomster i haven" vokser op på forskellige tidspunkter, gror med forskellig hastighed, når forskellige højder og blomstrer med forskellig frodighed. I en periode synes de at visne hen for så på et senere tidspunkt at vokse frem igen med fornyet styrke.

OMSTRUKTURERING

At læringsprocessen hverken er lineær eller kumulativ, skyldes den *omstrukturering*⁴⁵, der endvidere karakteriserer udviklingen af intersproget. Hermed forstås de kvalitative ændringer, der sker i intersproget som resultatet af læring, det vil sige, omorganisering af viden til nye former. På trods af at en indlærer synes at beherske en given struktur, er det ikke sjældent, at der forekommer midlertidige sproglige tilbagefald, når nye strukturer introduceres, fordi disse forårsager en omstrukturering af systemet.

OUTPUT

Det fremmedsprog, indlæreren producerer i tale og skrift.

SPROGINDLÆRER

I dansksproget litteratur på området bruges termerne *learner*, *lørner*, *indlærer*, *sprogindlærer* og *intersprogsbruger* om den person, der indlærer eller tilegner sig et fremmedsprog. Indlærerens version af fremmedsproget kaldes *intersprog* (eng.: interlanguage), og er det sprog, indlæreren oparbejder og ændrer undervejs i læringsprocessen.

⁴⁵ engelsk: *restructuring*

8. LITTERATUR

- Ambjørn, Lone (1999): Samtalefærdighed og medansvar. *Sprogforum*, 14/5, 56-60.
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr14/ambjoern.html>
- Ambjørn, Lone (2001a): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Webpublikation, *Research@asb*, <http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf>
- Ambjørn, Lone (2001b): Proces, medansvar og differentiering i oparbejdelse af den leksikalske kompetence. Webpublikation, *Research@asb*, <http://130.226.203.32/fbspretrieve/34/0003041.pdf>
- Ambjørn, Lone (2006b): Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglofiles, Journal of English Teaching*, nr. 139, s. 14-23. <http://130.226.203.32/fbspretrieve/223/Anglofiles-06.pdf>
- Ambjørn, Lone (2008): 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
- Ambjørn, Lone (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *redELE*, 13, 1-15.
<http://www.mepsyd.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf>
- Ambjørn, Lone (2009a): *Den spanske samtale (1) - Teori*. Aarhus Universitet, ASB, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone (2009b): *Den spanske samtale (2) - Praksis*. Aarhus Universitet, ASB, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone (2011): *Lær om læring*. Aarhus Universitet, ASB, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone (2011): *Konversationel kompetence (2). - Træning*. Aarhus Universitet, 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://130.226.203.32/fbspretrieve/25/0003227.pdf>
- Baudains, Richard & Marjorie (1990): *Alternatives. - Games, exercises and conversations for the language classroom*. Essex: Longman Group UK Limited.
- 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.
- Bialystok, Ellen/Fröhlich (1977): Aspects of second language learning in classroom setting. *Working Papers in Bilingualism*, 13, 2-26.
- Bygate, Martin (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, Birte/Engberg-Pedersen, Jonna/Grønvold, Mette/Henriksen, Birgit (2000): *Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF*. Uddannelsesstyrelsens temahæfter, nr. 25, Undervisningsministeriet
- Coady, James (1997): L2 vocabulary acquisition through extensive reading. I T. Huckin /J. Coady, 225-237.
- Convery, Anne/Coyle, Do (1999): *Differentiation and individual learners. - A guide for classroom practice*. Pathfinder 37, London: CILT.
- Cook, Guy (1989): *Discourse*. Oxford: University Press.
- Deller, Sheelagh (1990): *Lessons from the learners. - Studentgenerated activities for the language classroom*. Essex: Longman Group UK Limited.
- 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.
- Færch, Claus/Haastrup, Kirsten/Phillipson, Robert (1984), *Learner language and language learning*. Gyldendals Sprogbibliotek.
- Gołębiowska, Aleksandra (1990): *Getting students to talk*. New York: Prentice Hall.

- Grindsted, Annette (1992): Kommunikative adfærds kategorier I spanske og skandinaviske forhandlinger. I *Kategorier I sprogvidenskab, Odense Working Papers in Language and Communication*, 2, 28-70.
- Harrod, Jennifer (2000): Cognitive overload.
<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.
- 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.
- Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6.
- Lindstromberg, Seth (ed.) 1990: *The recipe book - Practical ideas for the language classroom*.
Essex: Longman Group UK Limited.
- 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.
- Ringmose, Charlotte/Tromborg, Aase/Bech-Nielsen, Anne-Marie/Kjærgård, Helle (2000): *Hjerne og læring. - Fra neuropsykologi til neuropædagogik*. Forlaget Munkholm.
- 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.
- Schneider, Klaus P. (1988): *Small talk. - Analysing phatic discourse*.
Marburg: Hitzeroth.
- Schneider, W./Shiffrin, R.: Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 1977, 84, s. 127-190.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage.
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.
- Tomlinson, Carol Ann (1999): *The differentiated classroom. - responding to the needs of all learners*.
Alexandria: ASCD.
- Ur, Penny (1981): *Discussions that work*.
Cambridge: University Press.
- Wagner, Johannes (red.) (1990): *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen*.
Forlaget Ålørke.
- Wardhaug, Ronald (1985): *How conversation works*.
Oxford: Basil Blackwell.

OVERSIGTER

Gambitter i extra-, præ- og postposition	81
Emneskift	82
Mening/(u)enighed/tvivl mv.	83
Vendinger til samtale og diskussion	84

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>
ah	<i>med dog; hold da op</i>
anda	<i>åh; ih; næh; nej</i>
vamos	<i>nådada; næh</i>
vaya	<i>altså; hold op; nej da</i>
	<i>nå da; nej dog</i>

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 skrækkeligt</i>
qué disgusto	<i>det var da ærgert</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 dialogpartner 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
 (Yo) creo que
 (Yo) opino que
 (A mí) me parece que
 En mi opinión
 Desde mi punto de vista
 Estoy seguro/a de que
 Estoy convencido/a de que

Jeg mener/synes at
Jeg mener/tror at
Jeg mener at
Jeg synes/det forekommer mig at
Efter min mening
Efter min opfattelse
Jeg er sikker på at
Jeg er overbevist om at

Enighed

Opino como tú
 Yo también lo creo
 Estoy de acuerdo (contigo)
 Estoy completamente de acuerdo
 Tienes razón
 Pensamos lo mismo

Jeg mener det samme som du
Det mener/tror jeg også
Jeg er enig (med dig)
Jeg er fuldstændig enig
Du har ret
Vi mener det samme

Uenighed

No lo creo
 Yo no lo veo así
 Yo veo las cosas de otra manera
 No estoy de acuerdo en absoluto
 Estás equivocado
 Eso no es verdad

Det mener/tror jeg ikke
Jeg ser ikke sådan på det
Jeg ser anderledes på tingene
Jeg er (overhovedet) ikke enig
Du tager fejl
Det er ikke rigtigt

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?*