

'Interpersonel nærhed' i hverdagssamtalen. – Forslag til inkorporering af en interkulturel dimension i spanskundervisningen på det gymnasiale niveau

Af Lone Ambjørn, sproglæringskonsulent
<http://lone-ambjoern.dk/>

1. INDLEDNING

I Informationer fra Spansklærerforeningen præsenterer Susana Fernández (2014) resultaterne af en undersøgelse vedr. opfattelse, vigtighed og integration af begrebet *interkulturel kompetence* i spanskundervisningen på det gymnasiale niveau. Som afslutning på artiklen opfordrer forfatteren forskere, undervisere og vejledere inden for sprogdidaktik til at medvirke til at facilitere oparbejdelsen af denne kompetence. Denne udfordring tager jeg hermed op.

Om essensen i sprogundervisningens 'interkulturelle dimension' anfører Byram/Gribkova/Starkey (2002: 4)¹:

"The 'Common European Framework', like other recent publications, introduces the 'Intercultural Dimension' into the aims of language teaching. Its essence is to help language learners to interact with speakers of other languages on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors. It is the hope that language learners who thus become 'intercultural speakers' will be successful not only in communicating information but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures."

Afsættet for den interkulturelle dimension i spanskundervisningen er i denne artikel en introduktion til det grundlæggende sociokulturelle fænomen *confianza* og den heraf afledte overordnede adfærdsnorm, som jeg benævner *interpersonel nærhed*. Denne står i kontrast til den danske/skandinaviske mere distancerede adfærd, hvilket gør den til oplagt genstand for inkorporering af den interkulturelle kompetence.

I artiklens didaktiske del præsenteres først en kommunikativ aktivitetstype, der afvikles i deltagercentreret form, og som kan varieres i det uendelige. Netop denne omstændighed gør den ideel som udgangspunkt for opbygning af en hverdagsrelateret samtale, som på sin side muliggør mundtlig træning i og tilegnelse af de repræsenterede spanske samtalestile.

I relation hertil bringes praktiske og erfaringsbaserede forslag til inkorporering af den interpersonelle nærhed i informationsudvekslinger.

2. INTERPERSONEL NÆRHED I DEN SPANSKE² HVERDAGSSAMTALE

En måde at integrere den interkulturelle dimension på i undervisningen er gennem udvikling af den konversationelle kompetence, hvis hovedfokus er *hverdagssamtalen*, som ifølge Albelda Marco/Colomer (2006: 3), er karakteriseret ved flg. træk:

"(-) se realiza generalmente cara a cara, en presencia (aunque (-) existen variantes: telefónica, chat), es inmediata y actual (se realiza en el aquí y en el ahora), la toma de turno para intervenir es libre, no está predeterminada, es dinámica, en el sentido de que en ella se suceden intercambios comunicativos de los distintos hablantes, y es cooperativa respecto a los temas que se tratan y al acuerdo tácito de intervención de los hablantes. La conversación constituye el "prototipo discursivo de lo oral (coloquial)" (Briz 1998: 32), es la forma básica de comunicación social."

¹ Se også Fernández (2014) for definitioner af den interkulturelle kompetence.

² Mange undersøgelser inden for området er baseret på peninsulært spansk, men der forekommer også flere undersøgelser af latinamerikansk sprogbrug på området. De respektive resultater er enslydende.

I enhver samtale etablerer de deltagende parter en egen indre verden, som er karakteriseret ved en fælles forståelsesramme, den såkaldte *intersubjektivitet*. Hermed menes, at parterne i det fælles samtalerum agerer og interagerer i overensstemmelse med bestemte regelsæt (Berg Sørensen 1988). Den fælles forståelsesramme kan udgøres af faktorer som fx historie, kultur, religion, viden, værdier, færdigheder, overbevisninger, erfaringer, adfærdsnormer, samtalestile.

Det spanske samtalerum er karakteriseret ved en høj grad af *interpersonel nærhed*. Denne kan forklares ved et særligt sociokulturelt fænomen, der benævnes *confianza* – et begreb, der refereres til i flere undersøgelser inden for konversationelle adfærdsnormer og høflighed på spansk. I et større antropologisk værk af Thurén (1988), sammenkædes *confianza* med det græske 'philia' (venskab):

"The dictionary meaning of confianza is confidence. The word implies trust and shared secrets. But it has a special meaning which the English word lacks, and which might be translated as closeness or a sense of deep familiarity. One could say it is the result of philia" (ibid: 222).

(-)"(Philia) is not friendship in the northern European sense of intimacy, preference for shielded private conversation, etc. It is rather sociability and enjoyment of human presence" (ibid: 219).

Confianza kan således ikke sidestilles med venskab, men er mere et udtryk for et iboende behov for og ønske om at opnå nærhed og fortrolighed i en verbal kommunikationssituation, hvilket på sin side giver samtalepartnerne mulighed for at agere og tale åbent med hinanden og skabe en affektiv og tillidsfuld atmosfære. Spansktalende vægter i samtalen de gode personlige relationer højt, og de engagerer sig mere på det menneskelige plan end på det sags- og resultatorienterede. Samtalen er for dem derfor ikke kun et spørgsmål om at udveksle informationer og meninger, men i særdeleshed en samværsmåde, der bidrager til at skabe en høj grad af nærvær, opmærksomhed og fællesskab.

I relation hertil er det vigtigt at notere sig, at mangel på *confianza* er ensbetydende med distance imellem samtalepartnerne, og at en distancerende adfærd blandt spaniere opfattes negativt (Thurén 1988).

Foruden selve forståelsen af begrebet *confianza*, er det i foreliggende sammenhæng interessant at mærke sig, i hvilke sociale sammenhænge dette sociokulturelle fænomen kommer til udtryk. Ikke alene registreres anvendelsen i relationer karakteriseret ved lille social distance (fx familiemedlemmer, venner), men også i almindelig daglig samtale, hvor deltagernes forhold er kendetegnet ved en neutral social distance (fx bekendte, kolleger) samt en større distance (fx fremmede i samtale i tokupé og venteværelse).

Denne anvendelse af *confianza* uddybes hos Hernández-Flores (2002: 90):

(-) la existencia de una relación de confianza real está limitada a la relación entre personas próximas, pero este tipo de relación puede funcionar como ideal entre personas no próximas, que actúan como si tuvieran confianza, dentro de unos límites de prudencia y discreción que eviten la ofensa del otro. En términos de comportamiento comunicativo, esto supone actuar como si se conocieran bien (-) y como si compartieran gustos o conocimientos (alusiones a elementos culturales afines como expresiones coloquiales, referencias a valores como la amistad, la familia, la buena comida y bebida) a fin de crear un ambiente grato, distendido e informal, lo cual supone un ideal de relación agradable en la interacción española."

Den interpersonelle nærhed, afledt af og begrundet i *confianza*, skal forstås som en overordnet spansk adfærdsnorm, der samtalemæssigt kan manifestere sig på flere forskellige måder. I foreliggende artikel har jeg valgt at fokusere på udvisning af samtaleglæde og selskabelighed gennem høj grad af engagement i samtalen, udvisning af interesse for de andre deltagere i

samtalen samt verbal personcentrering rettet mod samtalepartnerne selv. Disse valg er truffet ud fra den betragtning, at de er håndterbare på de lavere undervisnings- og læringsniveauer.³

2.1 Samtaleglæde og deltagelse i samtalen

Den iboende spanske samtaleglæde⁴ illustreres hos Thurén (1988: 221) gennem citater af diverse enslydende svar på et spørgsmål om, hvad spaniere gør, når de møder deres venner.

"We talk, above all we talk and talk, I love to talk to people. I just love to talk in general."

"Oh, how we talk! Talk, talk, talk ... I could spend the whole day talking!"

"Mostly we just talk. I think that is the most important thing about friends, you have to talk and get to know each other."

"We go out for a drink or perhaps to have dinner, maybe a movie ... but whatever it is we do, we also talk, the whole time!"

Hvortil Thurén føjer, at manglende udvisning af samtaleglæde eller lyst til deltagelse i samtalen opfattes som uvenligt på spansk.

Et vigtigt led i den spanske samtaleglæde og snaksalighed er anvendelse af den såkaldte smalltalk. Sally (2007: 13) definerer smalltalk således:

*"Smalltalk kan kort defineres som kontaktskabende mellemmenneskelig kommunikation: **kontaktskabende** fordi målet med smalltalken er at skabe en forbindelse til et andet menneske; **mellemmenneskelig** fordi det, vi taler om, er det, vi har til fælles lige her og nu (det handler mere om, hvem vi er, end hvad vi taler om) og **kommunikation** fordi ønsket om at være i samtale er til stede i smalltalken."*

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

Vi smalltalker på dansk, men spanierne gør det i endnu større omfang. Både som en isbryderfunktion til den egentlige samtale såvel som en social interaktionsform i sig selv, hvis formål kun er skabelse af interpersonelle relationer. Det vil, med andre ord, sige, at spansktalende er mere tilbøjelige til at snakke for snakkens skyld, medens vi i vores samfund er mere indholdsorienterede og dermed mere interpersonelt distancerede.

2.2 Interesseudvisning

Gensidig interesseudvisning som udtryk for interpersonel nærhed og adækvat kommunikativ adfærd på spansk, nævnes hos flere forfattere, herunder Thurén (1988: 109)⁵, der skildrer, hvad der sker, når spaniere møder hinanden på gaden:

"(-) One shows delight, cordiality, vivid interest in the other person. (-) One asks pertinent questions, whatever one can quickly think of that connects oneself to the other person. The effort is to strengthen the link. If the other person does not make the same effort, the conclusion is that she is not interested in maintaining any link at all."

Også hos Reyes (2010) betones udvisning af interesse i samtalen:

"Se debe tener un genuino interés por la otra persona para iniciar una conversación. Este interés es lo que nos hace prestar atención y escuchar cuidadosamente. Lo que es más, un genuino interés nos hace construir preguntas para aprovechar al"

³ Andre samtalemæssige manifestationer af den interpersonelle nærhed er fx: direkte øjenkontakt; opmærksomhedsfangende imperativer (oye, mira, escucha); overlappende tale; afbrydelser; lang tilbagekanaliserende feedback; udfordrende spørgsmål ifm. diskussion og debat. Disse fænomener hører til på højere undervisnings- og læringsniveauer.

⁴ Min oversættelse af Thuréns *appreciation of communication skill*.

⁵ Se fx også Reyes (2010).

conocimiento y la disposición de los demás. Sin interés en los demás es difícil iniciar una conversación, y pero aún mantenerla."

Set i et interkulturelt perspektiv er det værd at notere sig, at Thurén bemærker, at spaniere udtaler sig meget kritisk om personer, der ikke kommunikativt udviser den behørig interesse for andre.

2.3 Personcentrering

Hvad angår konversationelle adfærdsnormer er Grindsteds (1992)⁶ undersøgelse af interaktive spatio-temporale organisationsformer meget relevant i foreliggende sammenhæng.

Med udgangspunkt i samtalepartneres etablering af den tidligere omtalte intersubjektivitet, undersøger Grindsted den måde, hvorpå en samtalepartner placerer sig selv i forhold til selve interaktionen, i forhold til dens temaer og i forhold til den anden/de andre deltager(e) i samtalen. Væsentligt her er graden af eksplicitet i taler- og lytterreferencer, forholdet imellem taler- og lytterreferencer samt hvorvidt samtaleens tema i sig selv er en person, en anden fysisk eller abstrakt størrelse.

Sammenfattende viser Grindsteds undersøgelsesresultater, at spansktalende er meget personcentrerede, lægger meget stor vægt på menneskelige relationer, og at afsender og/eller modtager indtager så fremtrædende en plads i samtalerummet, at de deltagende parter i samtalen omdannes til dens egentlige tema. Dette adfærdsmønster kommer verbalt til udtryk gennem bl.a. en stor andel af eksplicite referencer til både modtager og afsender. (Se videre herom afsnit 4.4).

Omvendt konstaterer Grindsted, at det skandinaviske samtalerum er karakteriseret ved en sags- og resultatorientering. Denne samtaletypiske adfærd bærer præg af interpersonel distance med anvendelse af mere implicite personreferencer.

2.4. Interkulturelle forskelle set i et læringsperspektiv

På baggrund af ovenstående kan det konstateres, at de interkulturelle forskelle imellem det spansktalende og vores samfund er ret markante, hvad angår samtalemæssige adfærdsmønstre. Og interkulturelle forskelle imellem indfødte og ikke indfødte partnere i en samtale kan meget let føre til fejlfortolkninger og misforståelser.

Perfektionistiske intersprogsbrugere⁷, der helst ikke åbner munden på spansk uden at være sikre på, at det, de siger, er sprogligt korrekt, risikerer at blive "stemplet" af indfødte spanske sprogbrugere som uinteresserede i kontakt og samtale. Denne situation vil i sagens natur forværres, hvis intersprogsbrugerens sproglige færdigheder ligger i den øvre del af skalaen, når vedkommende overvinder sit ubehag og fremkommer med et samtalebidrag.

Endvidere forholder det sig generelt således, at indfødte sprogbrugere udviser mindre tolerance over for kommunikativt orienterede fejl end over for fejl af rent sproglig karakter, fordi man kun sjældent er bevidstgjort om egne sprogbrugsregler og derfor er tilbøjelig til at tage en beherskelse af dem for givet. Er en intersprogsbruger i øvrigt i besiddelse af fx en god grammatisk og leksikalsk kompetence, kan en inadækvat kommunikativ adfærd foranledige den indfødte sprogbruger til at tro, at intersprogsbrugeren er bevidst inadækvat i sin kommunikative adfærd og stil. Og herfra er der ikke langt til potentielle kommunikative konflikter og sammenbrud.

Den didaktiske udfordring består i at finde brugbare indfaldsvinkler til at få integreret den interkulturelle kompetence på en sådan måde, at spanskelever bevidstgøres om de grundlæggende forskelle imellem hhv. interpersonel nærhed og interpersonel distance samt sættes i stand til at

⁶ Til sine kontrastive analyser (spansk vs. skandinavisk kommunikation) anvender Grindsted forhandlingssituationer, som i udbredt grad har været anvendt som empirisk forskningsmateriale. Trods forskellene imellem forhandlingen og hverdags samtalen som diskurstype, synes de respektive forskere at nå frem til de samme grundlæggende resultater, hvad angår kommunikativ adfærd og stil samt høflighed på spansk.

⁷ Også kaldet *learner*, *lærner*, *indlærer*, *sprogindlærer*.

anvende denne bevidsthed i praksis. Hermed vil både skabelse af kontakt til spansktalende samt behørig deltagelse i samtalen faciliteres.

3. AKTIVITETSTYPE OG TRÆNINGSFORM

At deltagelse i og opbygning af en hverdagssamtale har et overbevisende læringspotentiale for oparbejdelsen af de aspekter af den interkulturelle kompetence, der sættes fokus på i denne artikel, men også af andre delkomponenter af den overordnede kommunikative kompetence, beskrives hos bl.a. Albelda Marcos/Colomer (2006: 2):

"La conversación coloquial constituye un instrumento de enorme potencial didáctico para el aprendizaje de lenguas. Esta modalidad discursiva supone el modo de comunicación más básico y prototípico de las lenguas y, por lo tanto, recoge un enorme conjunto de rasgos comunicativos propios de una lengua y de su cultura interaccional. Su trabajo en la clase de español asegura la presencia de múltiples hechos lingüísticos, lo cual enriquece y hace eficaz y más productivo el aprendizaje."

Deltagelse i og opbygning af en hverdagssamtale fordrer på sin side den deltagercentrerede træningsform, hvor eleverne samarbejder i grupper. En af fordelene herved er mere taletid til den enkelte elev, idet det fremgår af flere undersøgelser på området, at den lærerstyrede træningsform kun giver ca. 20% af taletiden til eleverne, medens resten går til underviseren⁸.

Foruden mere taletid til den enkelte, giver den deltagercentrerede træningsaktivitet en række andre fordele:

- større mulighed for automatisering af diverse sproglige elementer;
- mere naturligt og levende diskursmønster;
- mere spontan, kreativ og varieret sprogbrug;
- bedre udvikling af fluency;
- større variation i emnevalg og udvikling af delaspekter af emner;
- øget selvstændighed og medansvar for egen læring;
- mindre nervøsitet og præstationsangst.

En deltagerorienteret kommunikativ aktivitet, der skal kunne bruges til træning af interpersonel nærhed i en hverdagsrelateret samtale, skal sikre udvikling af en anvendelsesorienteret, virkelighedsnær og meningsfuld kommunikation samtaleparterne imellem.

Gennem aktiviteterne skal endvidere skabes en balance imellem et flydende, korrekt og nuanceret sprog. Dette gøres gennem integration af en forberedelsesfase og en efterbearbejdningsfase⁹.

Der findes sikkert flere til formålet brugbare kommunikative aktiviteter, men den nedenfor skitserede har jeg fra mit tidligere virke som underviser i spansk samtalefærdighed virkelig gode erfaringer med. Den er både fleksibel i indhold og struktur og kan læringsmæssigt differentieres på uendeligt mange forskellige måder.

⁸ De traditionelle lærerstyrede spørgsmål behøver for så vidt ikke at udgå som træningsform, men kan ikke stå alene og prætendere at udgøre det for træning i samtale. Dog findes der andre og bedre måder at tjekke elevernes ordforråd og tekstforståelse på og vel at mærke måder, som ikke bidrager til at skabe forvirring omkring samtalebegrebet i undervisningssituationen.

⁹ Se forslag til aktiviteter i forberedelses- og efterbearbejdningsfasen i Ambjørn (2012).

AKTIVITETENS HOVEDEMNE

Evt. smalltalk som opstart på samtalen		
<u>Underemne m. relation til hovedemnet</u>	<u>Underemne m. relation til hovedemnet</u>	<u>Underemne m. relation til hovedemnet</u>
a. delaspekt ¹⁰ b. delaspekt c. delaspekt	a. delaspekt b. delaspekt c. delaspekt	a. delaspekt b. delaspekt c. delaspekt
<u>Samtale om tekst el.lign. m. relation til hovedemne</u>	<u>Valgfrit emne m./u. relation til hovedemne</u>	<u>Repetition af emne fra tidligere kommunikativ aktivitet</u>
a. delaspekt b. delaspekt c. delaspekt	a. delaspekt b. delaspekt c. delaspekt	a. delaspekt b. delaspekt c. delaspekt

Den kommunikative træningsaktivitet opbygges over et givet antal emnekasser. Det er deltagerens opgave at samarbejde om at føre en uformel og naturlig samtale over de anførte emner i kasserne, hvilket de gør ved at udveksle informationer (og evt. meninger), spørge-ind-til, svare, fortælle samt kommentere på indholdet i andres samtalebidrag.

Samtalen skal ikke (nødvendigvis) afvikles emnekasse for emnekasse, således at én kasse færdiggøres, før der tages hul på den næste. Der er mulighed for både at springe rundt imellem kassernes emner samt for at springe helt uden for disse og vende tilbage igen – sådan som det nu engang måtte falde naturligt i samtaleforløbet¹¹.

Når man som underviser udarbejder en sådan aktivitet, er der forskelligt, man skal indtænke og tage stilling til. Fx:

- På hvilken måde sikres, at der foregår træning i den interpersonelle nærhed?
- Hvordan skabes den optimale relation til emner og gloser, der er eleverne bekendte fra arbejdet med forskellige former for tekster samt auditive og audiovisuelle materialer?
- Hvor mange emnekasser skal indgå i aktiviteten?
- Hvor mange emnekasser skal samtalegrupperne min. nå inden for et givet tidsrum?
- Skal en eller evt. flere emnekasser direkte lægge op til samtale om tekster og/eller andre materialer, der er arbejdet med i forberedelsesfasen til den kommunikative aktivitet?
- Skal der i samtalen indgå et eller flere valgfri emner? I bekræftende fald, skal de(t) være med eller uden relation til aktivitetens hovedemne eller både-og?
- Skal der i samtalen indgå et eller flere emner fra en tidligere kommunikativ aktivitet med henblik på gentagelse og repetition?
- Er det underviseren og/eller deltagerne i de enkelte samtalegrupper, der skal formulere delaspekter til underemnerne?

¹⁰ Ved *delaspekt* indskrives et støttepunkt til videreudvikling af den pågældende kasses delemne. Delaspekter/støttepunkter når man i grupperne bedst frem til via brainstorming. Hvis den kommunikative aktivitetens hovedemne er '**Livet som gymnasieelev**' og et af delemnerne til dette hovedemne er 'daglig rutine', kunne delaspekter/støttepunkter til videreudvikling være: *hverdag; weekender; sociale medier; lektier; husligt arbejde; studiejob; den sjoveste/kedeligste rutine; det bedste/værste tidspunkt på dagen*.

¹¹ Jeg anbefaler i denne forbindelse, at eleverne lærer et par forskellige måder at skifte emne på. Se fx Ambjørn (2012: 22-23). Efterhånden kan emneskiftrepertoiret udvides.

- Hvor mange delaspæker skal der min. være til hvert underemne?
- På hvilke forskellige måder kan aktiviteten bedst differentieres læringsmæssigt, så alle elever kan få et sprogligt og kommunikativt udbytte?

Hvad angår antallet af deltagere i en gruppe, er det min erfaring, at de afvikles bedst med tre deltagere. Med tre deltagere fremkommer der flere forskellige indfaldsvinkler til det samme samtaleemne, en højere grad af kreativitet, og der skabes en bedre samtaledynamik. Fire deltagere i en gruppe er for mange på de indledende undervisningstrin i samtalefærdighed. Enten samtales der gruppeinternt to og to, eller én i gruppen, som regel den sprogligt svageste, opgiver at komme til orde. Hvis det pga. deltagerantallet i klassen ikke er muligt kun at danne tremandsgrupper, er to deltagere i en gruppe at foretrække frem for fire. (Ambjørn 2008).

3.1 Undervisers rolle

Eleverne er i arbejdet med de deltagercentrerede aktiviteter ikke overladt til sig selv. Under samtaletræningen cirkulerer underviser/vejleder fra gruppe til gruppe og varetager flg. funktioner:

- evt. deltagelse i samtalen med henblik på at fungere som model for de(t) kommunikative fænomen(er), der trænes;
- funktion af observatør med henblik på en efterfølgende vejledning og evaluering;
- rådgivning af gruppen vedr. faktorer, der i træningen har skabt problemer;
- justering af gruppens træningsforløb, så det passer til gruppens aktuelle niveau;
- udtænkning af forslag til supplerende aktiviteter, som den enkelte gruppe skønnes at kunne drage fordel af på det givne tidspunkt;
- indtænkning af differentiering i den pågældende gruppes træning og læringsproces.

Læringsmæssigt kan der ikke herske nogen tvivl om, at det er den introverte og perfektionistiske elevtype, der står over for den største udfordring, når de forskellige aspekter af den interpersonelle nærhed skal efterleves i samtaletræningen.

I relation hertil kan man som sprogunderviser evt. revurdere egne korrektionsteknikker med henblik på at sikre, at man ikke gennem u hensigtsmæssig feedback kommer til at fremprovokere overdrevet sproglig perfektionisme hos eleverne og/eller nervøsitet ved overhovedet at ytre sig på fremmedsproget. Specifikt hvad angår sproglig korrektion i samtalen, er den såkaldte konsekutive form den, der giver det bedste læringsmæssige resultat. I stedet for simultan fejlkorrektion anbefales det derfor at lade eleverne producere talt sprog så uforstyrret som muligt i samtalerne. Den konsekutive korrektionsform anvendes både i de enkelte samtalegrupper samt i plenum – sidstnævnte når det drejer sig om gennemgående fejltyper.

4. INKORPORERING AF INTERPERSONEL NÆRHED I SAMTALEN

I afsnit 2 introducerede jeg eksempler på spanske samtalestile, der er karakteriserede ved interpersonel nærhed: høj grad af samtaleglæde, deltagelse i samtalen og udvisning af interesse samt verbal personcentrering.

Med den oven for beskrevet kommunikative aktivitet in mente, vil jeg i det følgende fremkomme med praktiske forslag til inkorporering af interpersonel nærhed i samtalen. Fokus er primært lagt på informationsudvekslinger og kun i mindre grad mod egentlige meningsudvekslinger indeholdende diskussion/debat med divergerende opfattelser. Dette valg har jeg truffet ud fra en vurdering af, at meningsudvekslinger med behørig repræsentation af interpersonel nærhed fordrer beherskelse af sprogbrug og samtalestile på et niveau, der overvejende ligger i forlængelse af det gymnasiale.

4.1 Den aktive samtalepartner

Træning i aktiv deltagelse i samtalen har to læringsmæssige formål: at efterleve den spanske samtalenorm om høj deltagelsesgrad i samtalen (jf. afsnit 2.1) og på samme tid at tilegne sig sproget gennem den højst mulige aktivitetsgrad i undervisningssituationen.

Den deltagercentrerede arbejdsform fører i sig selv til en højere grad af aktivitet for den enkelte elev end den lærerstyrede form. Ikke desto mindre kan der i nogle tilfælde være behov for at fremme samtaleaktiviteten gennem forskellige hjælpeforanstaltninger.

For det første er en grundig forberedelsesfase, såvel individuel som i samtalegruppen, alfa og omega. Dette er helt i tråd med den faseopdeling, som kommunikative aktiviteter bygges op omkring¹².

Specielt med henblik på den individuelle forberedelse vil jeg her fremhæve mine gode erfaringer med anvendelse af såkaldte emnekort. De anvendes til 1) oparbejdelse af ordforråd; til 2) at blive en god samtalepartner og kunne tale med om i princippet hvilket som helst emne; til 3) at tale så flydende som muligt uden pauser.

Den enkelte elevs individuelle emnekort opbygges i takt med, at h/n sammen med sin gruppe træner sin samtalefærdighed og derved i forløbet finder ud af, at h/n har problemer med at deltage tilfredsstillende ifm. med bestemte emner. Det vil sige, at træning ud fra emnekort er en hjælp til den enkelte elev ifm. emneområder, der repræsenterer en særlig sværhedsgrad i samtalen pga. manglende ordforråd og fluency¹³.

For det andet kan den enkelte elev have glæde af at have et såkaldt støtteark ved sin side under samtalen. Støttearket skal kun indeholde gloser og praktiske vendinger, men ikke hele forhåndsfabrikerede replikker, som læses op "på må og få" uden sammenhæng med den igangværende samtale.

For det tredje kan man direkte anspore de deltagende parter til samarbejde omkring samtaleaktivitet. Dette kan gøres ved fx at anmode de mere aktive elever om at få de mindre aktive med ved at stille spørgsmål samt ved at pålægge de mindre aktive at fremkomme med et givet antal bidrag til en samtale – et antal der løbende kan udbygges. Disse aktivitetsteknikker kan på samme tid bidrage til elevernes forståelse af, at alle parter i en samtale er lige ansvarlige for dens opbygning og igangholdelse.

4.2. Smalltalk

Som beskrevet i afsnit 2.1, er anvendelse af smalltalk som en kontaktskabende og medmenneskelig kommunikationsform et vigtigt led i udvisningen af samtaleglæde og snaksalighed.

Smalltalkens neutrale og uforpligtende islæt og dens ringe substans og informationsværdi gør, at stærkt personlige emner af politisk, religiøs, pengemæssig eller seksuel karakter aldrig forekommer i en smalltalk, og man udtrykker heller ikke uenighed. Dette hænger sammen med, at det i smalltalken primært er forholdet (kontakten og interessen) imellem de talende, og ikke selve indholdet, der er i spil.

I undervisningssituationen kan med fordel trænes flg. former for smalltalk:

- neutrale og uforpligtende bemærkninger til vejr og vind;
- neutrale og uforpligtende bemærkninger til omgivelserne;
- neutral og uforpligtende udveksling af (fælles) mindre hverdagsproblemer;
- neutral og uforpligtende udveksling af personlige informationer (fx velbefindende, fortidige og kommende gøremål, nyanskaffelser, oplevelser);
- neutral og uforpligtende udveksling af højaktuelle lokale, nationale eller internationale nyheder og begivenheder.

Den sidste form er naturligvis den sværeste og anbefales derfor på videregående niveauer og til særligt sprogligt velfunderede elever, der har behov for en ekstra udfordring.

Anvendelse af smalltalk kan i første omgang trænes isoleret, indtil emner, disses håndtering samt tilhørende gloser er på plads. Der beregnes kun et færre antal minutter til afvikling heraf¹⁴. Efterfølgende kan smalltalken påkøbes som indledning til en bigtalk med emnemæssig substans (selve samtalen). I sidstnævnte situation kan jeg foreslå anvendelse af den neutrale em-

¹² *Kommunikativ aktivitet* benævnes også *task*. Se evt. nærmere om faseopdelingen i Ambjørn (2012: 4)

¹³ Om emnekortenes mere konkrete udformning, se Ambjørn (2012: 12-13).

¹⁴ Det er vigtigt, at smalltalken afvikles med dens karakteristiske samtaleintroducerende og kontaktskabende funktion og ikke som bigtalk med mere indholdsmæssig substans. Heraf det begrænsede minuttal i træningsøjemed.

neskiftsgambit *bueno, pues*¹⁵ som markering af overgangen fra smalltalken til bigtalken.

Nogle elever foretrækker at opbygge en smalltalk på dansk, før de afprøver det samme på spansk. Dette kan have den fordel, at de ikke overbelaster deres hjerner kognitiv¹⁶, hvis de både skal lære selve smalltalkteknikken, som en del ikke på behørig vis behersker på deres modersmål, foruden at de skal bruge fremmedsproget.

Det må være et anvendelsesorienteret mål, at alle ovenstående former for smalltalk efterhånden beherskes, så eleverne er rustede til autentisk kommunikation med indfødte sprogbrugere¹⁷. Derfor kan formerne, efter elevernes formåen, trænes på skift og løbende udbygges og varieres emnemæssigt. Fx kan træning af smalltalk om vind og vejr efterhånden omfatte forskellige vejrlig, og hverdagsproblemerne kan være af alle mulige forskellige slags, som kun kreativiteten sætter grænser for¹⁸. Heri ligger der også store mulighed for differentieret læring, idet de enkelte samtalegrupper kan udfordres på forskellige niveauer.

4.3 At spørge-ind-til

Imellem aktiv deltagelse i samtalen (afsnit 2.1 og 4.1) og personlig interesseudvisning (afsnit 2.2) er der en direkte relation, idet udvisning af interesse gennem beherskelse af teknikken at 'spørge ind til' (SIT) positivt kan bidrage til højnelse af deltagelsen.

Teknikken går ud på at stille uddybende spørgsmål til hovedindholdet i det, en samtalepartner fortæller. Når en samtalepartner fortæller noget, er det jo fordi, at det er noget, vedkommende er optaget af og gerne vil tale med andre om. Spørgeres der fra de andre samtalepartners side ikke ind til det, der fortælles, sendes der signaler om manglende interesse for sagen og for at deltage i et interaktionelt samarbejde. Og dette opfattes, som nævnt, som distanceret og uvenlig adfærd i spansktalende samfund.

Eksempel 1

A *Acabo de encontrar trabajo.*

B Ah.

Herefter er der risiko for, at samtalen går 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 permite tener tiempo libre?

Med ovenstående eksempler på SIT vil A føle, at samtalepartneren B er interesseret, og A vil føle sig animeret til at fortælle mere om sit arbejde. Teknikken sikrer, at samtalen har et godt flow og ikke går i stå.

¹⁵ På et højere undervisnings- og læringstrin kan indføring i og brug af emneskiftsgambitter til dette formål udvides og varieres. Emneskiftsgambitter kan også bruges ved overgang fra en emnekasse til en anden.

¹⁶ Kognitiv overbelastning: vi mennesker har generelt en begrænset opmærksomheds- og bearbejdningskapacitet. Dette indebærer bl.a., 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 af givne sproglige aktiviteter.

¹⁷ En positiv sidegevinst ved denne træning er, at en del elever også højner deres færdighed i at smalltalke på dansk.

¹⁸ Med henblik på at fremme kreativiteten, kan samtalegrupperne anvende brainstorming på dansk, spansk eller både-og.

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-spørgsmål¹⁹, 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 en slags forhør (Sally 2007: 80-81).

Hvad angår aktiv deltagelse i SIT-sekvenserne, er det i samtalegrupper på tre deltagere to af deltagerne, der spørger ind til den tredje, og dermed ikke kun en kommunikation imellem to, hvorved én deltagers funktion reduceres til kun passivt at lytte til de to andre aktive partnere²⁰. Ligeledes for både at sikre alles aktive deltagelse samt for at samtalerne afvikles i så naturlig en form som muligt, besvares spørgsmål i SIT-sekvenserne ikke med længere "enetaler", som de to andre i gruppen lytter til. Der skal, med andre ord, foregå en løbende samtalemæssig ping-pong parterne imellem.

Det er ofte elevernes manglende kreativitet, der forhindrer denne tekniks optimale udførelse. Derfor kan en mere fokuseret produktiv aktivitet i forberedelsesfasen rette elevernes opmærksomhed mod de utallige muligheder for SIT, som en samtalepartners udsagn kan afstedkomme.

En sådan forberedende aktivitet kan bestå af udsagn, som eleverne skriftligt og/eller mundtligt skal spørge ind til. Opgaven kan udføres på klassen eller internt i selve samtalegrupperne²¹.

Eksempler på mulige udsagn at spørge-ind-til:

- a. Tengo dos perros y un gato.
- b. Me voy a cambiar de casa.
- c. No como otra cosa que comida basura.
- 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.

4.4 Eksplicite referencer til samtalepartnerne

Den i afsnit 2.3. omtalte personcentrering i den spanske samtale (vs. emnecentrering i den danske samtale) afstedkommer mange eksplicite personreferencer til samtalepartnerne selv. Dette betyder i den autentiske sprogbrug bl.a. større anvendelse af 1. og 2. pers. sing. og plur. (verber, personlige og possessive pronomener), end den mere traditionelle spanskundervisning lægger op til med en gennemgåede for høj anvendelsesgrad af 3. pers. og upersonlige udtryk i forhold til den spanske samtalenorm²².

Der er en direkte relation imellem interesseudvisning (afsnit 2.2 og 4.3) og personcentrering i samtalen: desto mere interesseudvisning, desto mere personcentrering. Denne relation kan selvsagt udnyttes læringsmæssigt ved at give eleverne mulighed for i deres samtaler at inkorporere personlige fakta, oplevelser, erfaringer, opfattelser, ønsker, håb, problemstillinger osv., som andre spørger ind til. Endvidere opnås en stor læringsmæssig fordel ved den heraf fremkomne sammenkobling imellem den interkulturelle, konversationelle og grammatiske kompetence.

5. UDFORDRINGER

Til spanskundervisning på det gymnasiale niveau savnes der velegnede publicerede undervisningsmaterialer indeholdende autentiske eller semiautentiske hverdagsamtaler, der viser,

¹⁹ Fx *hvor; hvordan; hvorfor; hvornår; hvem; hvad*

²⁰ På et niveau, hvor eleverne kan klare det, vil anvendelse af korte feedback-signaler (hm, sí, ah osv.) yderligere bidrage til at give samtalen et præg af samtale (modsat tiltale). Der findes en liste over feedback-signaler i Ambjørn (2013).

²¹ Løsningsforslagene kan differentieres på flg. måder: mængde; kompleksitet i gløse- og emnevalg; kompleksitet i sætningsstruktur (korte/længere sætninger; hoved/ledsætninger); udvikling af en kort samtale, hvor SIT'erne besvares.

²² I den mere traditionelle undervisning er mere monologiske træningsformer eller træning med et monologisk islæt som genfortællinger, referater, oplæg, tekstbundne spørgsmål og rollespil fortsat fremherskende på bekostning af de dialogiske som fx uformelle samtaler og diskussioner.

hvordan den interpersonelle nærhed på forskellig vis manifesterer sig. Monologisk diskurs kan selvsagt ikke bruges som forlæg og ej heller kan interviews. Interviewet er for struktureret i form og indhold med prædefinerede roller. Et stykke hen ad vejen kan diverse drejebøger til film bruges, men de er heller ikke helt optimale til formålet, da indholdet oftest ikke er "naturligt" eller hverdagsrelateret.

Denne omstændighed betyder imidlertid ikke, at man ikke kan oparbejde den interkulturelle kompetence med udgangspunkt i opbygning af hverdagslignende samtaler som træningsaktivitet. Læringsprocessen ville dog positivt kunne understøttes med et til formålet specifikt udarbejdet materiale, og eleverne ville motiveres yderligere ved at se og høre, og ikke kun få beskrevet, den spanske samtaletypiske adfærd. Derfor kan man appellere til materialeudviklere om, i højere grad end det nu er tilfældet, at tænke i egentlig samtalediskurs i stedet for monologer og interviews. Ikke som en erstatning for de eksisterende materialer, men som et supplement. Indtil sådanne udgivelser har set dagens lys, kunne spanskundervisere etablere et samarbejde på området og støtte hinanden i indsamling (fx fra nettet) og udarbejdelse af stof og materiale.

I Ambjørn/Troensegaard (2005) plæderes for nødvendigheden af indførelse af mundtlig gruppeeksamen med henblik på at sikre overensstemmelse imellem eksamensform og en undervisningsform, der omfatter deltagercentring og mere ægte kommunikation. Også set i lyset af den interpersonelle nærheds forskellige manifestationer i samtalen og muligheden for evaluering heraf, er gruppeprøveformen, naturligvis med individuel bedømmelse, et godt bud.

Igennem mit arbejde som konsulent i et større gymnasialt projekt²³, fik jeg et relevant indblik i, at det ikke alene er undervisere fra spanskfaget, der tilkendegiver, at den nuværende mundtlige eksamensform er en direkte medvirkende faktor til (for høj en grad af) bibeholdelse af forældede mundtlige træningsformer, der ikke tager den ægte samtales karakteristika i betragtning. Dette er i sig selv uheldigt. Så meget desto mere uheldigt bliver det imidlertid, når eksamensform og deraf følgelig træningsform hos eleverne udvikler en konversationel adfærd, der ikke harmonerer med målsprogskulturens høflighedsopfattelse og derfor kan resultere i interkulturelle misforståelser.

For mig at se, ligger den største udfordring for behørigt arbejde med den interkulturelle dimension, som beskrevet i denne artikel, netop i den reducerede mulighed for at få moderne og tidssvarende principper for undervisning, læring og evaluering til at gå op i en højere enhed.

6. AFSLUTNING

For at give mening og skabe motivation, skal undervisning, materialer og træningsaktiviteter inden for mundtlig dialogisk kommunikation orienteres mod anvendelse i ægte hverdagsrelaterede samtaler med indfødte medlemmer af spansktalende samfund.

Jeg har med denne artikel søgt at anvise mulige veje til inkorporering af udvalgte aspekter af den interkulturelle kompetence i spanskundervisningen på det gymnasiale niveau. Med udgangspunkt i det sociokulturelle fænomen *confianza*, der kommer til udtryk ved en høj grad af *interpersonel nærhed* i det spanske samtalerum, er jeg fremkommet med konkrete forslag til og anvisninger på, hvorledes den interkulturelle kompetence kan integreres i hverdagssamtalen.

Endvidere har jeg i relation hertil belyst de store læringsmæssige fordele ved elevernes deltagelse i samarbejdet om opbygning af hverdagssamtalen som en deltagercentreret kommunikativ aktivitet, der ikke alene muliggør træning i de beskrevne spanske adfærdsmønstre og samtalestile, men også bidrager til øget selvstændighed og medansvar i læringsprocessen.

Ifølge Bekendtgørelsen skal der i spanskundervisningen arbejdes med både den konversationelle og interkulturelle dimension. I Fernández (2014) omtales undervisernes problem med, inden for de snævre tidsmæssige rammer, at finde plads til et behørigt arbejde med alle relevante komponenter af den kommunikative kompetence. Endnu et formål med denne artikel har derfor

²³ Projekt om fremmedsprogsgagenes profil, faglig identitet og anvendelsesorientering i de gymnasiale uddannelser, 2011-2014.

været at henlede opmærksomheden på den fordelagtige sammenkobling af den konversationelle og interkulturelle kompetence, hvormed der i undervisning og læring slås to fluer med ét smæk.

Referencer

- Albelda Marco, Marta/Colomer, M^a José Fernández (2006): La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 1-31.
- Ambjørn, Lone (2008): Undervisning og læring i spansk samtalefærdighed: Problemstillinger og løsningsforslag. *PURE, AU's Forskningsdatabase*, Webpublikation, 14 sider.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Samtalefaerdighed-problemstillinger-loesningsforslag.pdf>
- Ambjørn, Lone (2012): *Anvendelsesorienteret kommunikativ undervisning. - Fokus på spansk samtalefærdighed*. Webpubliceret kursusmateriale, Spansk Fagdidaktisk Kursus 2012, 42 sider.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Anvendelsesorienteret-kommunikativ-undervisning-spansk-samtalefaerdighed.pdf>
- Ambjørn, Lone (2013): *Konversationel kompetence (1) – Teori*. Webpubliceret undervisningsmateriale, 58 sider.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Konversationel-kompetence-1-teori.pdf>
- Ambjørn, Lone/Troensegaard, Agnete (2005): Den naturlige samtale i fremmedsproglig læring. – Ny arbejds- og eksamensform i lyset af gymnasireformen. *EMU Danmarks Læringsportal*, Undervisningsministeriet, UNI•C, Webpublikation, 12 sider.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Den-naturlige-samtale-i-fremmedsproglig-laering-ny-arbejds-og-eksamensform.pdf>
- Berg Sørensen, Torben (1988): *Fænomenologisk mikrosociologi. Interview- og samtaleanalyse 1*. Århus: Forlaget Gestus.
- Briz Gómez, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Byram, Michael/Gribkova, Bella/ Starkey, Hugh (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, Strasbourg.
- Fernández, Susana S. (2014): La competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera. – Resultados de una encuesta nacional. *Rodrigo, Informationer fra spansk lærerforeningen*, 132, 12-19.
- Grindsted, Annette (1992): Kommunikative adfærdskategorier i spanske og skandinaviske forhandlinger. I Grindsted (red.): *Kategorier i sprogvidenskaben*. Odense Working Papers in Language and Communication, p. 28-70.
- Hernández-Flores, Nieves (2002): *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos*. Aalborg Universitet, Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, 37, ph.d.-afhandling. Elektronisk version, Programa EDICE: <http://edice.org/descargas/Tesis%20Hernandez-Flores%202002.pdf>
- Reyes, Paul (2010): Comunicación interpersonal. Cómo mantener conversaciones interesantes. *Pensamiento Imaginativo*, Webpublikation,
<http://manuelgross.bligoo.com/content/view/797083/Comunicacion-interpersonal-Como-mantener-conversaciones-interesantes.html>
- Sally, Birgitte (2007): *Smalltalk. – Dit vigtigste sociale redskab på job, i netværk og privat*. Gyldendal.
- Thurén, Britt-Marie (1988): *Left hand left behind. The changing gender system of a barrio in Valencia, Spain*. Department of Social Anthropology, University of Stockholm, Nalkas Boken Forlag.
<https://bmthuren.files.wordpress.com/2010/12/left-hand-left-behind.pdf>