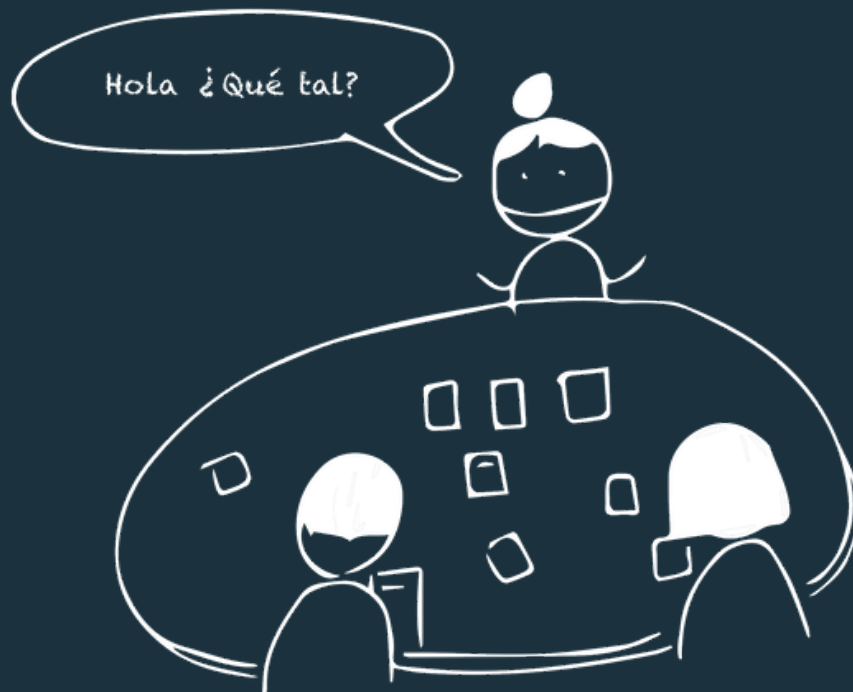


ARTS - Aarhus Universitet
Kandidatuddannelsen i Spansk, Spanskamerikansk
Sprog, Litteratur og Kultur
Januar 2017

COMUNICACIÓN EN ACCIÓN

Udvikling af et undervisningsdesign
til et samtaleforløb på 12 uger



Ane Andersen Teichert

Studienr.: AT89983

Vejleder: Susana S. Fernández

Antal tegn: 119972

Resumen

La presente tesina tiene como enfoque la enseñanza de oralidad en español como lengua extranjera, concretamente la oralidad dialógica en forma de la conversación. Aunque la conversación constituye la actividad humana más fundamental, lleva consigo retos, no solamente para el estudiante de español en la vida real, sino también en el ámbito didáctico. Viendo que la oralidad es un fenómeno poco investigado en la escuela superior de Dinamarca, esta tesina tiene por objeto elaborar y ensayar un diseño de enseñanza para un curso de 12 semanas con 45 minutos de enseñanza a la semana, que tiene por fin desarrollar las destrezas conversacionales en español como lengua extranjera de estudiantes en la Universidad de Aarhus. Así pues, la tesina es una tesina práctica que consta de dos partes: una es el trabajo académico y la otra es el producto.

He elaborado la tesina y el producto según la escuela metódica que se denomina *design-based research (DBR)* y que se caracteriza por la unión de teoría e intervenciones prácticas. En la parte teórica del trabajo se presentan el enfoque basado en la enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera así como el llamado *enfoque directo*, con lo cual se considera importante enseñar la conversación de manera explícita y sistemática. Asimismo, la parte teórica contiene argumentos sobre cómo percibir la conversación, tanto en la vida real como en la enseñanza de español. Además, el trabajo consiste en el análisis de los resultados obtenidos durante el período de 12 semanas a través de un sondeo, grabaciones y transcripciones de las conversaciones tenidas entre los estudiantes durante el curso. Enfocando diferentes áreas, el análisis prueba el desarrollo positivo de destrezas conversacionales de tres estudiantes escogidos.

Basándome en la teoría mencionada, los resultados del análisis y el método, he elaborado y ensayado una guía para un curso de conversación en español como lengua extranjera, lo que constituye el producto de la tesina. El curso se basa tanto en técnicas para elaborar y mantener una conversación como en muletillas que ayudan a ejercer varias funciones discursivas de la conversación. El punto de partida del producto ha sido un primer prototipo que he ajustado y cambiado. Así pues, el producto de la tesina constituye el segundo prototipo. Adjunto hay hojas informativas y otros materiales que el profesor/profesora puede emplear en las clases. Sin embargo, de acuerdo con la escuela metódica DBR no hay que considerar el producto como un producto perfectamente terminado, ya que se debería volver a ensayar.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	5
1.1 Specialets struktur	6
2.0 Teori	9
2.1 Den kommunikative tilgang	9
2.1.1 Pragmatisk kompetence	9
2.1.2 Diskursiv kompetence	10
2.1.3 Strategisk kompetence	10
2.1.4 Hvornår er undervisning kommunikativ?	10
2.2 Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen	11
2.2.1 Samtalen som kommunikationsform	13
2.2.1.1 Gambitter	13
2.2.1.2 Lytterfeedback	14
2.2.1.3 Undervisning i samtalen	15
2.2.1.4 Den direkte fremgangsmåde	16
3.0 Metodologisk ramme	18
3.1 Design-based research	18
3.1.1 Udførelsen af et designeksperiment: tre faser	19
3.2 Deltagere og evalueringsmetoder	20
3.2.1 Deltagerne	20
3.2.2 Evalueringsmetoder	20
3.2.2.1 Spørgeskema	21
3.2.2.2 Optagelser og transskriptioner	21
3.2.3 Analyseområder	22
3.2.3.1 Graden af tøven	22
3.2.3.2 Kommunikative vanskeligheder	22
3.2.3.3 Gentagelser	22
3.2.3.4 De i undervisningen gennemgåede teknikker og gambitter	23
4.0 Introduktion til 1. prototype	25
4.1 Local instruction theory	26
5.0 Analyse	28
5.1 Resultater fra 2. spørgeskemaundersøgelse	28
5.1.1 Diskussion af begrundelser	28
5.2 Udvalgte deltagere til analyse	30
5.3 Analyse og resultater	31
5.3.1 Kvantitativ analyse af D1	32
5.3.2 Kvalitativ analyse af D1	32
5.3.2.1 Tøven, kommunikative vanskeligheder og gentagelser	32
5.3.2.2 Spørge-ind-til (SIT)	33
5.3.2.3 Lytterfeedback	33
5.3.2.4 Gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering	34
5.3.2.5 Opsamlende på D1	35
5.3.3 Kvantitativ analyse af D2	36
5.3.4 Kvalitativ analyse af D2	36
5.3.4.1 Tøven, kommunikative vanskeligheder og gentagelser	36
5.3.4.2 Lytterfeedback	37
5.3.4.3 Spørge-ind-til (SIT)	39

5.3.4.4 Gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering	39
5.3.4.5 Opsamlende på D2	40
5.3.5 Kvantitativ analyse af D3	40
5.3.6 Kvalitativ analyse af D3	40
5.3.6.1 Tøven, kommunikative vanskeligheder og gentagelser	40
5.3.6.2 Spørge-ind-til (SIT).....	41
5.3.6.3 Lytterfeedback.....	41
5.3.6.4 Gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering.....	42
5.3.6.5 Opsamlende på D3	43
6.0 Introduktion til 2. prototype: Produktet	45
6.1 Produktets ramme.....	45
6.2 Introduktion til 2. prototype	45
6.2.1 Opbygning af forløb	46
6.2.2 Samtaleteknik: Spørge-ind-til (SIT)	46
6.2.3 Samtaleteknik: Lytterfeedback	47
6.2.4 Gambitter	48
6.2.5 Gruppesammensætning.....	49
6.2.6 Samtalernes indhold: Temaer	50
6.2.7 Feedback.....	51
6.2.7.1 Korrektiv feedback på mundtligt output	52
6.2.7.2 Korrektiv feedback på træningsområder	52
7.0 Konklusion.....	55
8.0 Litteraturliste	56

KAPITEL 1

INDLEDNING

1.0 Indledning

Mundtlighed er en vigtig integreret del af fremmedsprogsundervisningen i den danske gymnasieskole. Den monologiske mundtlighed, som bl.a. trænes gennem genfortællinger, referater og oplæg, er imidlertid fortsat fremherskende på bekostning af den dialogiske mundtlighed, der fx gør sig gældende for samtalen (Ambjørn 2006: 1). Som Ambjørn (2001: 3-4) påpeger, er de studerende ved opstart på bachelorstudiet i spansk ved Handelshøjskolen i Aarhus (BSS), derfor stort set ikke i stand til at deltage i en naturlig samtale på fremmedsproget, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at de "taler skriftsprog" eller ved, at de har et meget stift dialogmønster, hvor der ikke vises opmærksomhed eller interesse for, hvad samtalepartneren siger. Denne observation understøttes af nærværende speciale: Gennem spørgeskemaer og optagelser stadfæstes det, at de studerende, som starter på spanskstudiet på Aarhus Universitet (AU), ikke er trænete i at samtale på spansk, og dét på trods af at samtalen er en fundamental, menneskelig aktivitet, som vi tager del i flere gange om dagen. Som Thornbury (2008: 28) påpeger, har dette konsekvenser for de studerende:

It is this lack of genuine speaking opportunities which accounts for many students' feeling that, however much grammar and vocabulary they know, they are insufficiently prepared for speaking in the world beyond the classroom.

For at afhjælpe dette problem bør de studerende have mulighed for at træne samtalen med hinanden. Ifølge Dörnyei & Thurrell (1994) er der dog en tendens til, at mange såkaldte samtaletimer blot udformer sig som tilfældige kommunikative aktiviteter, hvor de studerende skal samtale intuitivt. I foråret 2016 varetog jeg stillingen som instruktør i sådanne samtaletimer for spanskstuderende på 2. semester på AU, hvor jeg ved hjælp af en række overordnede temaer satte rammerne for, at de studerende netop intuitivt skulle samtale på spansk. Eftersom hverken forskning eller forskningsbaseret undervisning inden for feltet "mundtlighed" er særlig udbredt på de højere læreanstalter i Danmark (Ambjørn 2001: 1), besluttede jeg mig i forbindelse med genansættelse ved efterårssemestrets start for at udvikle og teste et undervisningsdesign, baseret på den såkaldte "direkte fremgangsmåde". Denne står i modsætning til den indirekte fremgangsmåde, jeg ubevidst benyttede i forårssemestret, idet den indebærer eksplicit og systematisk undervisning i samtalen.

Motivationen for nærværende speciale er ydermere opstået, idet jeg selv tidligere har læst en bachelor i spansk og virksomhedskommunikation ved BSS i Aarhus, hvor jeg på studiets tre første semestre deltog i kurset "Spansk kommunikation" ved Lone Ambjørn. Kurset indebar undervisning, træning og eksamination i at samtale på spansk. Tre semestre optager dog meget tid ud af et bachelorstudies samlede seks semestre, hvilket rejser spørgsmålet om, hvorvidt det er nødvendigt med så megen undervisning og træning, eller om der kan opnås forbedringer i de studerendes samtalefærdigheder på væsentligt kortere tid? Nærværende speciale og eksperiment har til formål at undersøge netop dette spørgsmål igennem følgende problemformulering:

Formålet er at udvikle og teste et undervisningsdesign til et 12-ugers forløb med 45 minutters undervisning om ugen, der skal udvikle studerendes samtalefærdigheder på spansk.

Specialet er således produktorienteret og er udviklet til det formål, at andre undervisere kan anvende enten hele forløbet eller lade sig inspirere af dele af dette.

Forløbet designes til og testes på universitetsstuderende på spanskstudiets 1. semester på AU, men kan med fordel niveautilpasses og anvendes i andre kontekster, eksempelvis i gymnasiet.

Som Richards (1990: 77) påpeger, indebærer den direkte fremgangsmåde: "(...) planning a conversation program around specific microskills, strategies, and processes that are involved in fluent conversation". Velvidende at der er mange områder, som bør introduceres og trænes, før man som dansk studerende problemfrit kan samtale på spansk, har jeg med afsæt i teori og andre undersøgelser og undervisningsforløb i samtale udvalgt specifikke fokusområder, som undervisningen centrerer om: samtaleteknikken *spørge-ind-til* (Ambjørn 2009a: 12) samt gambitter til lytterfeedback, turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering. Udvælgelsen af få, specifikke træningsområder har været uundgåelig grundet eksperimentets præmis, der er fastlagt af AU, eftersom faget er en fast del af studieordningen. Præmissen indebærer udover tidsbegrænsningen også, at de studerende ikke har forberedelse til timerne.

1.1 Specialets struktur

Specialet består af to dele: 1. del er den til produktet udarbejdede opgave, der indeholder teoretiske og metodologiske betragtninger samt analyse af de ved eksperimentet opnåede resultater. 2. del udgøres af produktet selv.

Specialets 1. del indledes i kapitel to med en række overordnede teoretiske betragtninger, der har relevans for udformningen af produktet. Jeg vil præsentere en introduktion til begrebet "kommunikativ undervisning", da den udgør den overordnede didaktiske tilgang til undervisningen, ligesom jeg vil redegøre for fremmedsprogsundervisningens fokus på mundtlighed. I den forbindelse redegøres også for samtalsplads i undervisningen.

I kapitel tre vil jeg præsentere specialets metodologiske ramme: *Design-based research*. Kapitel tre indeholder desuden en præsentation af forløbets deltagere og evalueringsmetoder.

Kapitel fire er en meget kort præsentation af 1. prototype af produktet, som er det oprindelige undervisningsdesign. Denne korte introduktion er relevant for at forstå det endelige undervisningsdesign, der er udarbejdet på baggrund af den udvikling og de ændringer, som er foretaget undervejs i designeksperimentet samt på baggrund af den efterfølgende analyse.

Kapitel fem består af analysen, der indeholder en præsentation og diskussion af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen foretaget efter forløbets afslutning, samt analyse af udviklingen af mundtlige kompetencer og samtalefærdigheder hos tre udvalgte deltagere i forløbet.

I kapitel seks introducerer jeg 2. prototype. Denne 2. prototype skulle ideelt set ifølge den metodologiske gang inden for *design-based research* efterfølgende afprøves igen, hvorfor det ikke bør opfattes som et fuldstændig færdigt og endeligt produkt. Jeg vil præsentere de didaktiske overvejelser, der understøttes af relevant teori og analysens resultater, som ligger til grund for udformningen af produktet.

KAPITEL 2

TEORI

2.0 Teori

I det følgende kapitel præsenteres en introduktion til relevant domænespecifik teori i forhold til produktet. Først præsenteres en generel introduktion til den kommunikative tilgang, som forbindes med fremmedsprogsundervisningen i dag. Herefter følger en introduktion til mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen, hvilket naturligt efterfølges af en introduktion til samtalen som kommunikationsform samt teori vedrørende undervisning i denne.

2.1 Den kommunikative tilgang

Ifølge Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (2008) er sprogbrugere sociale aktører, som udfører sproglige aktiviteter, der er en del af en større social kontekst. Sprogbrugere og –lærere skal således udvikle en række kompetencer, både generelle og mere specifikke kommunikative, for at kunne deltage hensigtsmæssigt i disse sproglige aktiviteter. Referencerammen anbefaler ikke en bestemt tilgang til sprogundervisning men opmuntrer derimod til, at alle der indgår i undervisningsprocessen eksplicit beskriver deres eget teoretiske grundlag og praktiske procedurer (Europarådet 2008: 36). I dette kapitel vil jeg gøre netop dette.

Nutidens fremmedsprogsundervisning baserer sig typisk på det funktionelle-kommunikative sprogsyn (Henriksen 2014: 23), eller en kommunikativ tilgang (Andersen et al. 2016: 14), hvor der er fokus på udvikling af de studerendes¹ kommunikative kompetencer. Denne tilgang udgør den overordnede didaktiske ramme for produktet. Kommunikativ kompetence indebærer alt det, de studerende skal vide og kunne for at være i stand til at kommunikere på fremmedsproget i forskellige situationer, både mundtligt og skriftligt (ibid.: 14-15). Canale (1983) opdeler den kommunikative kompetence i fire underkompetencer: Lingvistisk, sociolingvistisk, diskursiv og strategisk. I det følgende vil jeg kort redegøre for den sociolingvistiske, ofte også kaldet den pragmatiske, den diskursive samt den strategiske kompetence, da disse spiller en rolle i undervisningsforløbet. Den lingvistiske, som indebærer sprogets formregler, syntaks og morfologi, udelades, da denne ikke er i fokus i undervisningsforløbet.

2.1.1 Pragmatisk kompetence

Ifølge Canale (1983: 7-8) indebærer den pragmatiske kompetence, at man er i stand til at agere sprogligt hensigtsmæssigt, både i forhold til indhold og form, i forskellige situationer. Man skal altså være bevidst om og kunne administrere sproglig variation. Ambjørn (2001) påpeger, at oparbejdelse af denne kompetence især indebærer arbejdet med sprog handlinger, hvor eksempelvis begrebet ”høflighed” er relevant. Dette begreb spiller også en rolle i samtaleforløbet (se afsnit 2.3.2: ”Lytterfeedback”). Andersen et al. (2016) er ligeledes enig i, at sprog handlinger er et vigtigt område inden for den pragmatiske kompetence, men tilføjer desuden at der findes forskellige typer

¹ I den anvendte litteratur benyttes forskellige termer for personen, som lærer et sprog, eksempelvis ”eleven”, ”alumno”, ”estudiante”, ”learner”. Jeg vil benytte termen ”studerende”, da denne gør sig gældende i dette designeksperiment.

af sproglig variation: den sociolingvistiske variation, den register- og genreorienterede variation og den pragmatisk sprogbehandlingsorienterede variation. Den register- og genreorienterede variation handler om tilpasning af sproget i forhold til eksempelvis tale og skrift. Eftersom min undervisning begrænser sig til at træne sprogbrug i den uformelle samtale, arbejdes der kun delvist med denne kompetence, om end den dog er i spil, idét de studerende træner ét register eller en genre, som de ikke er (særlig) bekendt med fra tidligere (se mere herom under afsnit 2.2: ”Mundtlighed i fremmedsprogundervisningen”).

2.1.2 Diskursiv kompetence

Diskursiv kompetence dækker over evnen til at kunne forbinde grammatiske former og meninger for at opnå kohæsion og kohærens i en talt eller skrevet tekst inden for forskellige genrer (Canale 1983: 9). Det er altså bl.a. denne kompetence, som de studerende udvikler, når de træner brugen af de diskursregulerende grammatikbatter, der gør dem i stand til at tage aktivt del i turtagningssystemet (Andersen et al. 2016: 87), hvilket er med til at skabe kohærens i samtalen.

Ifølge Ambjørn (2001: 17) dækker denne kompetence, i forbindelse med træning i samtale, over viden om dialogopbygning, replikskiftmekanismer, grammatikbatter, emneskiftmekanismer, lytterfeedback og dialogiske regler som led i kohærent interaktion. Det er i høj grad denne kompetence, som eksplicit og systematisk opøves i min undervisning.

2.1.3 Strategisk kompetence

Den strategiske kompetence består af beherskelse af verbale og nonverbale kommunikationsstrategier, som enten anvendes for at kompensere for brud i kommunikationen eller for at øge effektiviteten af kommunikationen (Canale 1983: 10-11). Når man oparbejder den strategiske kompetence får man altså viden om, hvordan man løser de problemer, der kan opstå i kommunikationen på baggrund af manglende sproglig (primært leksikalsk) kompetence (Ambjørn 2001: 43). Dermed øges kendskabet til forskellige kommunikationsstrategier, som fx kan være at søge hjælp hos samtalepartneren eller at omformulere det sagte (Andersen et al. 2016: 107-108). Denne kompetence trænes indirekte i min undervisning, da de studerende jævnligt vil komme ud for, at der er ting, de ikke kan sige på spansk, ligesom de opfordres til at afklare eventuelle forståelsesproblemer.

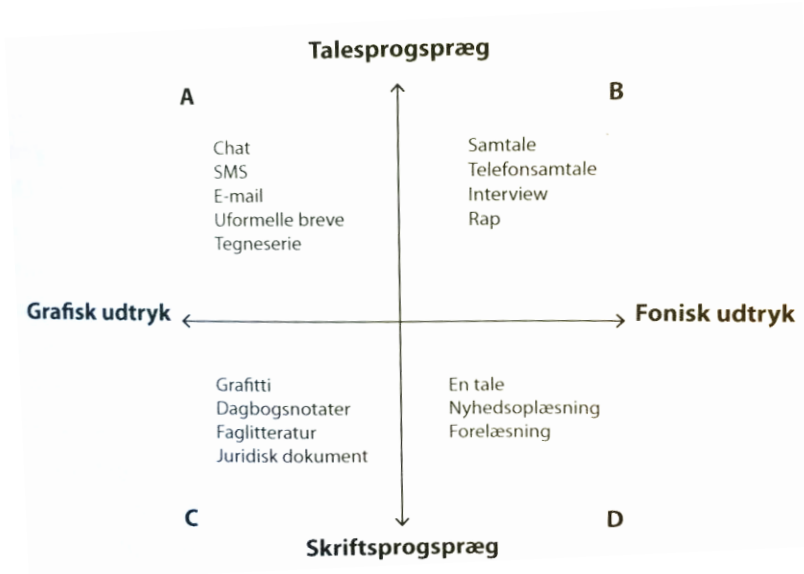
2.1.4 Hvornår er undervisning kommunikativ?

Ifølge sprogtilægnelsesforskningen styrkes udviklingen af kommunikative kompetencer først og fremmest ved at give de studerende passende og relevant input og ved at opstille situationer, hvor den studerende får et reelt behov for at udtrykke sig på fremmedsproget. Talen kan betragtes som en proces, dvs. som et middel, når formålet er at lære sprog, og som produkt, når formålet er at kommunikere (Frstrup 2014: 98). Vigtigt at forstå er, at man inden for den kommunikative tilgang betragter kommuni-

kation som både mål og middel (Andersen et al. 2016: 16). Dette kriterium opfyldes også i min undervisning, da de studerende både skal kommunikere med det formål at lære at samtale (middel), og samtidig lærer de sproget, da de oparbejder ordforråd og mundtlige kompetencer (mål). Man kan dog argumentere for, at min undervisning ligger i en gråzone i forhold til den kommunikative tilgang, da man ikke bør betragte undervisning, der sætter studerende til at udføre kommunikative aktiviteter alene med det formål systematisk at indøve aspekter, som er blevet præsenteret forud, som kommunikativ (Lund 1999: 26). De studerende skal under forløbet netop systematisk træne udvalgte diskursive fænomener relevante for samtalen. Ikke desto mindre indeholder undervisningen dog ikke den faldgrube, der ligger i at opbygge undervisning efter skellet *præsentation* → *øvelse* → *kommunikativ aktivitet*². En sådan undervisningsstruktur indebærer, at de studerende først skal tilegne sig elementerne, før de må bruge dem, hvorfor de kommunikative aktiviteter blot fungerer som afslutnings- og opsamlingsaktiviteter, hvor de studerende anvender allerede indlærte færdigheder i en kommunikativ sammenhæng. Denne undervisningsstruktur gør sig som sagt ikke gældende i samtaleforløbet, da de studerende så at sige kastes ud i den kommunikative aktivitet, samtalen, umiddelbart efter en kort introduktion til det diskursive fænomen, der skal trænes, og dermed inden de overhovedet har nået at tilegne sig dette. Selvom undervisningen indeholder systematisk træning, kan man altså på samme måde også argumentere for, at den er kommunikativ, eftersom sprogtiltagelsen netop søges gennem den kommunikative aktivitet i sig selv (ibid.: 27).

2.2 Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen

Der kan være flydende grænser mellem skriftlighed og mundtlighed; nogle skriftlige genrer låner træk fra den mundtlige kommunikation og omvendt. Henriksen (2014: 104) præsenterer i sit kapitel en konceptuel skelnen mellem talesprog og skriftsprog, der indebærer flydende grænser mellem de to færdigheder, som vist i tabellen nedenfor:



² Disse termer findes hos Lund (1999).

Henriksen slår dog fast, at bestemte normer såsom sproglig korrekthed normalt forbindes med det skriftlige arbejde, og andre såsom evnen til at samtale ubesværet med god *fluency* associeres med det mundtlige. Mundtlighed bør imidlertid ikke anses for en form for ukorrekt eller mindre præcis skriftlighed, men derimod som en sproglig færdighed, der opfylder bestemte krav og formål (Henriksen 1999: 9). Jo højere op man bevæger sig i skemaet, jo mere vil kommunikationsformen være præget af sproglige træk fra det dialogiske, uplanlagte og uformelle mundtlige sprog, hvorfor samtalen altså er den mundtlige kommunikationstype, der er mest dialogisk, uplanlagt og uformel. Ambjørn (2001: 9) opdeler endvidere mundtlighed i to underdiscipliner: en ikke interaktiv talt diskurs og en interaktiv talt diskurs. Denne skelnen svarer i grove træk til tabellens opdeling i forhold til skriftsprogspræget mundtlighed og talesprogspræget mundtlighed. Færdighederne, som forbindes med disse to diskurser, er forskellige fra hinanden, idet den ikke interaktive talte diskurs især fordrer færdigheder fra den lingvistiske og diskursive kompetence, hvorimod den interaktive talte diskurs fordrer færdigheder fra den diskursive, pragmatiske og strategiske kompetence. Det er således nærliggende at definere mundtlighed som bestående af talefærdighed og samtalefærdighed, hvor førstnævnte er en ensidig kommunikativ proces og sidstnævnte en gensidig proces. Ifølge Ambjørn (2001: 9) kan man anse samtalefærdigheden som ”et ekstra lag” oven på talefærdigheden, der i et vist omfang forudsættes tilegnet før arbejdet med samtalefærdigheden påbegyndes, men man skal altså både kunne tale og samtale for at være i besiddelse af mundtlig sprogfærdighed.

Selvom sprogundervisningen i gymnasiet giver eleverne grundlag for at kunne begå sig på fremmedsproget i mange situationer (jf. Stx-bekendtgørelsen for Spansk A juni 2013), er det dog ikke alle former for mundtlighed, som eleverne har arbejdet med i gymnasiet (Henriksen 2014: 106). Dette understøttes af Ambjørn (2001: 3), der påpeger, at førsteårsstuderende på BA-studiet i spansk på BSS i Aarhus ikke er i stand til at deltage i ægte og naturlig interaktion på fremmedsproget. Påstanden er således, at den mundtlige kommunikationstræning på gymnasialt niveau tager form af fx referater, redegørelser og emnepræsentation – en påstand som understøttes af dette speciale – hvilket betyder, at der primært undervises i den monologiske mundtlighed.

En ændret organisationsform fra lærercentreret klasseundervisning til elevcentrerede arbejdsformer kan være med til at træne studerende i deres mundtlige kompetencer, herunder den interaktive diskurs. Et problem ved denne type undervisning er dog, at de studerende primært udvikler deres *fluency*, mens de i mindre grad udvikler sproglig korrekthed og kompleksitet (Henriksen 2014: 111). Denne problematik går igen hos Thornbury & Slade (2006: 236 ff.), som argumenterer for, at det ikke desto mindre kan være givtigt at udvikle samtalefærdigheder på bekostning af grammatisk akkurate. Hvis målet med at lære sprog er at kunne indgå i relationer med andre, så er udviklingen af samtalefærdigheder altafgørende. Hvis målet derimod er at lære et sprog korrekt i forhold til syntaks og grammatiske regler, så er samtalefærdighederne måske knap så vigtige. Det ene behøver dog ikke udelukke det andet, for som Ambjørn (2001: 12) påpeger, er der ifølge undersøgelser ikke registreret tegn på, at de studerende er mindre omhyggelige med deres sprog, når de kommunikerer med hinanden, end når de kommunikerer med indfødte sprogbrugere eller med underviseren. Dertil kommer det faktum, at én og samme aktivitet ikke kan tilgodese både sproglig kor-

rekthed og *fluency*, hvorfor man bør veksle mellem aktiviteter, der træner hhv. det ene og det andet (Lund 1999: 30).

2.2.1 Samtalen som kommunikationsform

Briz (2010: 32) definerer samtalen ud fra 5 kendetegn: den er (1) en dialog, som foregår ansigt til ansigt, (2) den foregår her og nu, (3) hvem der siger hvad hvornår er ikke forudbestemt, (4) den er dynamisk med øjeblikkelige replikskifte og (5) den er kooperativ i forhold til samtaleemne og deltagelse. Ovenstående kendetegn er påkrævede for, at der kan være tale om en samtale. Hvis det i samtalen eksempelvis er forudbestemt, hvem der siger hvad hvornår, er der tale om et interview og ikke en samtale, ligesom mangel på dynamik betyder, at der nærmere er tale om en monologisk diskursform.

2.2.1.1 Gambitter

Den dialogiske mundtlighed, samtalen, er således karakteriseret ved, at forskellige samtalepartnere kooperativt skiftes til at tage ordet samt introducere emner. I almindelige samtaler, skal deltagerne selv deltage aktivt i samtalereguleringen, hvorfor de skal kunne beherske de sproglige redskaber og mekanismer, som gør dem i stand til at spille en aktiv rolle i samtalen (Andersen et al. 2016: 97-98). Sådanne sproglige redskaber udgøres bl.a. af *gambitter*. Gambitter er samtaleregulerende småord og fraser (Henriksen 2009: 210), som medvirker til dels at regulere turtagningen, dels at skabe kohærens såvel i hele samtalen som internt i de enkelte samtalebidrag (Ambjørn 2001: 20). Karakteristisk for disse småord og fraser er, at man ofte ikke bemærker dem (og i særdeleshed ikke på ens modersmål), hvorfor studerende vil have svært ved at tilegne sig dem implicit. Der bør derfor arbejdes eksplicit og målrettet med gambitterne, som kan bruges til at udføre fem vigtige diskursfunktioner: (1) turtagning, (2) turfastholdelse, (3) turafgivelse, (4) lytterfeedback og (5) markering³ (Andersen et al. 2016: 98). Disse fem diskursfunktioner udgør grundpillerne for udformningen af samtaleforløbet. Selvom diskursfunktionerne er tværproglige, er der kontrastive forskelle på de leksikalske udtryk, det enkelte sprog bruger til at udfylde disse funktioner, hvorfor man ikke bare kan oversætte de sproglige udtryk fra sit modersmål til fremmedsproget (Henriksen 2009: 211). Selvom mange vil argumentere for, at det er urealistisk at undervise i brugen af gambitter, hvis den studerende ikke har tilstrækkelige lingvistiske færdigheder, kan beherskelse af nogle brugbare gambitter ikke desto mindre gavne selv nybegynderen (Taylor 2002: 180 og Henriksen 2014: 107).

³ Hvor de fire første diskursfunktioner stort set siger sig selv, kræver den femte en forklaring: Markering indebærer at markere overgange i ens talestrøm, fx i form af emneskift eller overgange til nye faser i samtalen (Andersen et al. 2016: 98).

2.2.1.2 Lytterfeedback

Samtalens struktur er – ligesom alt andet i samtalen – ikke planlagt på forhånd. Den anvendte teori tilbyder flere forskellige præsentationer af samtalens struktur. Det fører her for vidt at gå ind i en detaljeret redegørelse for denne, da dette ikke har relevans for de studerendes samtale og analyserne af disse. Tilstrækkeligt for analysen er, at samtalen ifølge Mingo Gala (2010: 8) og Ambjørn (2008: 2) består af forskellige ture⁴, der yderligere opdeles i taleture og støtteture. Hvor formålet med førstnævnte er at videreformidle bestemt information, så tjener sidstnævnte derimod til at udtrykke, at man følger med i, hvad modparten siger. Sidstnævnte dækker således over Ambjørns begreb *tilbagekanaliserende feedback* (Ambjørn 2009a: 13-15), som i denne opgave går under betegnelsen *lytterfeedback*, hentet fra Henriksen (2009). At give lytterfeedback indebærer at give sin samtalepartner feedback på hans/hendes taletur og dermed udvise opmærksomhed og interesse for, hvad han/hun fortæller, hvilket samtidig animerer afsenderen til at fortsætte sit samtalebidrag (Ambjørn 2008: 2). Ambjørn (2009a) skelner mellem tre forskellige former for lytterfeedback: (1) non-verbal, (2) kort lytterfeedback og (3) lang lytterfeedback. Den korte, som er samtaleforløbets fokus, opdeles yderligere i *neutral* (registrering, enighed og forhåndskendskab/forståelse)⁵ og *ekspressiv* (forskellige former for følelsesmæssig indlevelse, lige fra undren til harme)⁶.

Måden hvorpå de forskellige ture, herunder støtteturene i form af lytterfeedback, indføjes i samtalen kan volde problemer for studerende, der lærer spansk som fremmedsprog (Mingo Gala 2010: 8), men det er vigtigt for samtalens kooperative element, at der netop forekommer lytterfeedback i samtalen, og især på spansk, da lytterfeedback er et vigtigt kulturelt element i den spanske samtale. At give lytterfeedback på spansk hører med til den gruppe af handlinger, som Albelda Marco (2005: 99) kalder *actos de refuerzo de la imagen*. Herunder forstås de handlinger, som er med til at forstærke samtalepartnerens (selv)billede, og disse handlinger er vigtige for den mellemmenne-skelige relation, eftersom de er en del af dét at være høflig i den spanske kultur:

La cortesía valorizante (*FFAs*)⁷, de carácter positivo, se logra también de varias formas; una de ellas es la realización de actos que halagan o ensalzan directamente la imagen u otro objeto íntimamente relacionado con la imagen del oyente: cumplidos, alabanzas, elogios, agradecimientos, recompensas. Otra forma de valorizar al tú es mediante las manifestaciones de acuerdo, de evaluación positiva hacia lo dicho o propuesto por el tú, la colaboración en la producción de su enunciado, etc. (Albelda Marco 2004: 117-118)

⁴ Her oversat fra det spanske ”turno”. Begrebet ”tur” findes bl.a. hos Steensig (2001).

⁵ Det kan fx være udtryk som ”sí”, ”es verdad” og ”te entiendo”.

⁶ Det kan fx være udtryk som ”¿sí?”, ”vaya” og ”Dios mío”.

⁷ Albelda Marco (2004) skelner mellem *cortesía valorizante* og *cortesía mitigadora*. Førstnævnte (som går på at producere *face flattering acts* (*FFA*)) er af positiv karakter og forbindes med positive sproglige handlinger, der udføres, selvom der ikke er en risiko for, at samtalepartnerens selv-billede er truet. *La cortesía mitigadora* (som forbindes med at undgå *face threatening acts* (*FTA*)) er derimod motiveret af, at samtalepartnerens selv-billede kan være truet, hvilket man således igennem *la cortesía mitigadora* vil forsøge at undgå.

Hertil hører, at disse sproghandlinger, som knytter sig til *la cortesía valorizante*, ofte er forstærkede på spansk, hvorfor eksempelvis ekspressiv lytterfeedback er meget almindelig i den spanske hverdagssamtale (Albelda Marco 2005: 99-100).

2.2.1.3 Undervisning i samtalen

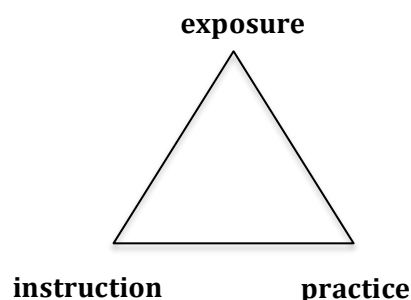
Samtalen, hvis primære funktion er interpersonel, – altså at etablere og vedligeholde sociale relationer – er den mest almindelige og mest udbredte form for tale. Ikke desto mindre er samtalen grundet dens ustrukturerede og spontane karakter vanskelig at planlægge samt undervise i: ”(...) genuine conversational interactions cannot be the outcome of planned lesson agendas, they have to *emerge* – and so, by definition, cannot be planned.” (Thornbury 2008: 105-106). Mingo Gala (2010) og Richards (1990) anerkender begge denne problematik, men mener dog også, at det trods alt er muligt at planlægge undervisningsforløb i samtale – et sådant forløb bør i så fald bygge på en forståelse af samtalens karakter samt tage de til formålet nødvendige redskaber i brug. Sidstnævnte præsenterer ydermere to tilgange til at undervise i samtale: Den indirekte og den direkte fremgangsmåde. Den direkte fremgangsmåde uddybes nedenfor. At undervisning i hverdagssamtale indebærer et stort læringspotentiale ved tilegnelsen af sprog beskrives bl.a. hos Marcos og 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.

Hvordan man bedst underviser, og om man overhovedet kan undervise, i den frie samtale er således et omdiskuteret emne. Thornbury & Slade (2006) diskuterer forskellen mellem at tilegne sig samtalefærdigheder (*acquisition*) og lære dem (*learning*). De konkluderer, at man under de rigtige omstændigheder kan opnå tilfredsstillende samtalefærdigheder udelukkende ved at praktisere samtalen; man kan altså tilegne sig samtalefærdigheder. Ikke desto mindre har mange studerende ikke mulighed for at øve samtalen, hvilket fx er tilfældet for studerende i Danmark, hvor spanske samtalepartnere er en sjældenhed, hvorfor det ofte vil være produktivt at undervise i den og dermed lære de studerende, hvordan de gebærder sig i en spansk samtale. Et studie lavet af House (1996), som ville undersøge effekten af eksplicit metapragmatisk undervisning i brugen af forskellige samtalerelaterede *routine formulae* og gam-bitter til tyske engelskstuderende, viser desuden, at eksplicit undervisning har en gavnlig effekt, især i forhold til at modvirke uhensigtsmæssig afsmitning fra moders-målet til fremmedsproget.

2.2.1.4 Den direkte fremgangsmåde

Traditionelt set har man i undervisningen af samtale på fremmedsprog anvendt en indirekte fremgangsmåde, hvor man antager, at evnen til at indgå i en samtale uden problemer kan overføres fra modersmålet til fremmedsproget, hvorfor det ikke er nødvendigt at undervise i samtale; det skal blot trænes gennem eksempelvis diskussioner de studerende imellem (García 2005: 2), eller gennem andre former for mundtlig interaktion (Dörnyei & Thurell 1994: 41). Med den direkte fremgangsmåde anerkender man imidlertid behovet for eksplicit eller direkte undervisning i samtalefænomener såsom opstart og afslutning af samtale/taletur og det for samtalen karakteristiske replikskifte (García 2005: 2). Med den direkte fremgangsmåde som udgangspunkt vil man altså planlægge undervisningen, således at den fokuserer på fx specifikke strategier og processer til udvikling af samtalen. I nærværende speciale og designeksperiment tilslutter jeg mig den holdning, at den indirekte fremgangsmåde er utilstrækkelig (Mingo Gala 2010: 14). Det er nødvendigt at tilføje et vist refleksionsniveau, således at de studerende eksempelvis bevidstgøres om og trænes i forskellige samtalefænomener. Som det påpeges af Mingo Gala (2010) er det dog svært at finde undervisningsmodeller til formålet, som kan benyttes i undervisningen. Thornbury og Slade (2006: 295) anbefaler en model, som baserer sig på tre dele:



De argumenterer altså for, at studerende bør læse eller høre samtaler (*exposure*), de bør deltage i aktivt i samtaler (*practice*) og når det giver mening i processen, bør de også modtage instruktioner (*instruction*). Grundet præmissen for designeksperimentet, nemlig at de studerende ingen forberedelse har, samt at hver lektion kun består af 45 minutter, nedprioriteres eksponeringsdelen, hvorfor undervisningen primært består af introduktioner og kommunikativ øvelse.

3

KAPITEL
METODOLOGISK RAMME

3.0 Metodologisk ramme

Formålet med dette kapitel er at præsentere den metodologiske ramme, som specialet er udarbejdet efter, nemlig *Design-based research*. Derudover vil dette kapitel belyse undervisningsforløbets evalueringsmetoder: spørgeskema og optagelser med dertilhørende transskriptioner samt udvalgte analyseområder.

3.1 Design-based research

Specialet og det dertilhørende produkt er udformet i overensstemmelse med den metodiske skole, som hedder *design-based research* (DBR)⁸. Definitionerne af denne metode er mange, men Akker et al. (2006: 5) foreslår dog følgende generiske definition:

(...) a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings.

Overordnet er DBR altså en metode, der bygger bro mellem teoretisk forskning og uddannelsespraksis (The Design-Based Research Collective 2006: 8). Et DBR projekt tager udgangspunkt i den grundlæggende forestilling, at en eksisterende praksis kan forbedres; der er altså en vigtig innovationsdimension (Christensen et al. 2006: 7). Ifølge Akker et al. (2006) kan DBR desuden karakteriseres som værende: (1) intervernerende i praksis, (2) iterativ, (3) procesorienteret, (4) anvendelsesorienteret og (5) teoriorienteret.

Disse 5 karakteristika gør sig i store træk gældende for mit designeksperiment, eftersom undervisningsforløbet (1) designes til og afprøves i den virkelig verden, nemlig på AU, det (3) har fokus på, hvorledes man bedst muligt udvikler, tilpasser og gennemfører et undervisningsforløb på 12 uger, det (4) skal kunne benyttes af andre undervisere i lignende kontekster og (5) fordi det bygger på og udvikler eksisterende teori inden for området. Mit designeksperiment opfylder imidlertid ikke kravet om at være iterativt. De formodninger, som man bygger designeksperimentet på, kan enten bekræftes eller afvises, når de afprøves i praksis (Cobb et al. 2003: 10). Jeg har således bygget undervisningsforløbet op på forskellige formodninger, såsom at forløbet bør inddeles i moduler, at de studerende skal træne eksempelvis en samtaleteknik over to undervisningsgange og at dette vil være tilstrækkeligt for indlæringen og så fremdeles. Efter forløbets afslutning vil disse beslutninger vise sig at have været mere eller mindre hensigtsmæssige. Ideelt set ville forløbet herefter skulle gentages på baggrund af en justering af designet, men grundet specialets naturlige afgrænsning er dette ikke muligt, hvorfor den iboende iterative egenskab ved DBR ikke opfyldes. Ikke desto mindre er det inden for DBR påkrævet at tilpasse og ændre på designet, når dele af dette ikke fungerer:

⁸ I den anvendte litteratur benyttes flere forskellige termer, bl.a. *design experiments*, *educational design research*, *design research* og *design-based research*. I det følgende benyttes termen *design-based research* som paraplybegreb.

When some aspect of the design is not working, the design team, including the teacher or facilitator, should consider different options to improve the design in practice, and institute design changes as frequently as necessary. (Collins et al. 2004: 19).

Ét af de afgørende kendetegn ved DBR-metodologien er netop, at forståelsen af fænomenet, som undersøges, øges mens eksperimentet står på (Cobb et al. 2003: 12). Eftersom jeg ikke får mulighed for at afprøve undervisningsforløbet mere end én gang, er det altså essentielt, at jeg foretager løbende ændringer, hvor det er muligt – vel og mærke hvis der opstår behov for det.

Løbende ændringer af det oprindelige design samt overvejelserne forbundet hermed præsenteres i kapitel 6: Introduktion til 2. prototype.

3.1.1 Udførelsen af et designeksperiment: tre faser

Ifølge Gravemeier og Cobb (2006: 19) kan udførelsen af et designeksperiment inddeles i tre faser: (1) *preparing for the experiment*, (2) *experimenting in the classroom* og (3) *conducting retrospective analysis*.

I den første forberedende fase bør man udforme en *local instruction theory*, som kan uddybes og forbedres, mens eksperimentet står på. Denne teori skal indeholde:

(...) both provisional instructional activities, and a conjectured learning process that anticipates how students' thinking and understanding might evolve when the instructional activities are employed in the classroom. (ibid.).

Den for dette speciale gældende *local instruction theory* uddybes i kapitel 4: Introduktion til 1. prototype. Det karakteristiske ved denne såkaldte teori er, at den indeholder en høj grad af formodning. Når designeksperimentet udformes kan eksempelvis de studerendes forståelse af introduktionerne til de samtalefænomener, de skal træne, kun antages; man ved på de indledende stadier ikke, hvordan de reelt vil modtage instruktionerne og udføre øvelserne. Man må derfor forlige behovet for at planlægge på forhånd med behovet for at være fleksibel, mens eksperimentet står på (ibid.: 21).

For at lave et design, som trods alt bygger på begrundede formodninger, bør man anvende domænespecifik forskningslitteratur. Nærværende designeksperiment bygger i høj grad på forskningslitteratur udarbejdet af Lone Ambjørn. Hendes materialer og empiriske og teoretiske resultater er anvendt som inspiration, men er i overensstemmelse med DBR-tilgangen blevet tilpasset til dette designeksperiments formål (ibid., Cobb et al. 2003: 10).

I forløbets 2. fase testes og forbedres den forinden fastsatte *local instruction theory*.

I forløbets 3. og sidste fase udføres retrospektive analyser af de indsamlede data (ibid.: 37), som i dette speciale omfatter spørgeskemaer og optagelser samt transskriptioner af samtaler gennem det 12 ugers forløb. Evaluering af et design handler inden for DBR ikke om at bevise kvaliteten af en prototype, men derimod om at forbedre denne (Christensen et al. 2012: 6). I evalueringen af designet bør fokuset desuden

ikke kun ligge på, om det er en succes eller ej, men også på aspekter, som hjælper til at forstå de med eksperimentet forbundne læringsproblematikker (The Design-Based Research Collective 2003: 5).

Formålet med et DBR projekt er desuden ikke blot at forstå, hvad der sker i en bestemt kontekst – i dette tilfælde hvordan man kan forbedre samtalefærdigheder på spanskstudiets 1. semester på AU – men også at vise relevansen af en intervention for andre kontekster. Det er altså relevant i evalueringsfasen at overveje, om et design kan transformeres til andre men lignende kontekster (Christensen et al 2012: 14).

3.2 Deltagere og evalueringsmetoder

I det følgende beskrives kort designeksperimentets deltagere og metoderne brugt til at evaluere deltagerne og forløbet. Slutteligt præsenteres også analysens fokusområder.

3.2.1 Deltagerne

Designeksperimentets deltagere er 1. semesterstuderende på spanskstudiet på AU, både bachelorstuderende og tilvalgsstuderende. De studerende er således på forskellige sproglige niveauer, men har alle forudsætningerne for at starte på spanskstudiet på universitetet, idet de har haft spansk på gymnasialt niveau.

Det samlede antal studerende udgjorde i starten 41 personer og er i løbet af semestret faldet til 36⁹, hvilket skyldes decideret udmelding på studiet eller blot konsekvent fravær i timerne. Ud af disse 36 studerende har alle undtagen to¹⁰ indvilget i at lade sig optage.

3.2.2 Evalueringsmetoder

Ifølge Collins et al. (2004) kan et designs succes ikke blot evalueres i forhold til, hvor meget de studerende lærer, men må evalueres ud fra forskellige variabler, hvilket kræver mange forskellige evalueringsmetoder. Collins et al. (2004: 33) mener dog også, at det ikke er muligt for blot én person at udføre det arbejde, som DBRs metodologi kræver. Eftersom jeg har trodset denne påstand, har jeg også begrænset designets evalueringsmetoder og med henblik på at evaluere undervisningsforløbets succes, må det alt andet lige være vigtigst at evaluere udviklingen i de studerendes samtalefærdigheder. Til dette formål anvender jeg spørgeskemaer og optagelser med dertilhørende transskriptioner, hvilket stemmer overens med kravet om, at en evaluering af et design bør indeholde både kvalitative og kvantitative evalueringer (Collins et al. 2004: 39).

⁹ To ud af de 36 har dog været til mindre end halvdelen af timerne.

¹⁰ Den ene frabad sig det fra starten, mens den anden først bad om ikke at blive optaget ca. halvvejs i forløbet.

3.2.2.1 Spørgeskema

Første spørgeskemaundersøgelse (bilag 1) havde til formål at give mig som underviser et indblik i de studerendes subjektive vurdering af eget niveau samt viden om, hvilke forudsætninger de studerende havde for at læse spansk. Således havde jeg en fornemmelse af, hvortil den enkelte studerende vurderede sit sproglige niveau, hvilket var fordelagtigt, da jeg ikke kendte dem i forvejen. Vigtigt at påpege i denne forbindelse er, at resultaterne fra denne undersøgelse ikke skal fungere som sammenligningsgrundlag for resultaterne fra den 2. og sidste spørgeskemaundersøgelse. Resultaterne fra første spørgeskemaundersøgelse er derfor vist i bilag 2, men vil ikke blive behandlet nærmere.

Resultaterne fra den sidste spørgeskemaundersøgelse, der har haft til formål at afklare, om der er sket en ændring i de studerendes subjektive vurdering af egen kunnen og som er foretaget efter forløbets afslutning, har derimod vigtig betydning for udformningen af produktet og vil derfor blive behandlet i analysen. De studerendes subjektive vurdering af egen kunnen er relevant for eksperimentet, fordi der, som Krashen (1998) påpeger, kan være stor nervøsitet forbundet med at udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget. En succesoplevelse hermed kan således virke motiverende i forhold til det videre arbejde med mundtlige færdigheder, ligesom en eventuel positiv udvikling i de studerendes egen oplevelse af mundtlige færdigheder også er med til at bedømme designets succes.

3.2.2.2 Optagelser og transskriptioner

Gennem forløbets 12 uger optages de studerendes samtaler, således at disses udvikling kan evalueres. Der benyttes ikke et anerkendt transskriptionssystem, eftersom transskriptionerne også skal bruges i undervisningen som feedbackredskab. Min påstand er, at det vil være mere forvirrende end gavnligt for de studerende at stifte bekendtskab med nye tegn og symboler, som fx ///, der angiver en pause på et sekund eller mere, eller § der angiver, at en taletur efterfølges af en anden taletur tilhørende en anden afsender, men uden mærkbar pause mellem de to taleture¹¹. Dette valg understøttes af Thornbury & Slade (2006: 280), der påpeger, at selv modersmålstalende har svært ved at læse transskriptioner af samtaler. Grundet specialets naturlige tidsbegrænsning, er det ikke muligt at lave forskellige transskriptioner; alle de udvalgte optagelser transskriberes derfor ens. I optagelserne vil forståelig og hørbar tale blive transskriberet, ligesom enkelte andre relevante aspekter, der kan være relevante for analysen også transskriberes (se bilag 3).

¹¹ De eksemplificerede tegn er hentet fra transskriptionssystemet Val.Es.Co (Briz Gómez 2001: 13)

3.2.3 Analyseområder

Med henblik på at dokumentere en eventuel udvikling i de studerendes mundtlige samtalefærdigheder, vil jeg se på udvalgte aspekter af deres mundtlige sprogproduktion. Disse forklares kort i det følgende.

3.2.3.1 Graden af tøven

Graden af tøven er et indicium for niveauet af mundtlig kompetence, og en eventuel formindskelse vil således være et tegn på en forbedret mundtlig kompetence. Dette understøttes af Schmidt og Frota (1986). Graden af tøven indgår kun i den kvalitative analyse, hvor jeg ved hver enkelt deltager vil analysere på en eventuel udvikling. Tøven kommer bl.a. til udtryk i gambitten ”øh(m)”, i pauser i taleturen, i dvælen på ord og stavelser og i gentagelser (se nedenfor).

3.2.3.2 Kommunikative vanskeligheder

Misforståelser og generelle forståelses- eller kommunikationsproblemer er et tegn på kommunikative vanskeligheder, hvorfor en eventuel mindskeelse af disse også vil være et tegn på en positiv udvikling af deltagerens kommunikative kompetence. I den forbindelse vil analysen også fokusere på, om dét, deltagerne faktisk siger, passer med, hvad de formentlig prøver at sige. Dette aspekt gør sig også gældende hos Schmidt og Frota (1986), der undersøger udvikling af samtalefærdigheder hos en voksen, der vil lære portugisisk. Aspektet indgår både i den kvantitative og den kvalitative analyse.

3.2.3.3 Gentagelser

Hos Schmidt og Frota (1986) skelnes der mellem gentagelser af den talende selv (*self-repetition*) og gentagelser af modpartens tale (ur (*other-repetition*)). Begge dele kan bruges til at bibeholde en taleur, og ofte kan de også bruges til at forbedre det, som man i første omgang sagde meget tøvende eller ufuldstændigt. Sådanne gentagelser vil også forekomme hos den indfødte sprogbruger (Ambjørn 2009a: 4-5), men det medtages ikke desto mindre i analysen, da antallet af sådanne gentagelser formentlig vil falde ved forbedret mundtlig kompetence. I analysen fokuseres på gentagelser udført af den talende selv. De medtages både i den kvantitative og den kvalitative analyse. I den kvantitative analyse tælles gentagelser af ord, hvor der ikke tilføjes ny information eller ændringer til det sagte, et eksempel er følgende:

B: creo que, para mí estar en buena forma es más importante quee que el aspecto físico

Gentagelser, som måske kan være fremprovokeret af overlap i talen, medregnes ikke, da disse ikke nødvendigvis er udtryk for, at man leder efter ord eller deslige, men derimod kan opstå fordi man gerne vil høres. Et eksempel er følgende:

B: øøøh øhm, [øh, sí hemos ju hemos]

A: [fuiste aa a jugar al badminton a-allá?]

3.2.3.4 De i undervisningen gennemgåede teknikker og gambitter

Analysen vil både kvantitativt og kvalitativt fokusere på de i undervisningen gennemgåede teknikker, spørge-ind-til og lytterfeedback, samt gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering, og både kvantitativt og kvalitativt belyse en eventuel udvikling i brugen af disse.

4

KAPITEL
INTRODUKTION TIL 1. PROTOTYPE

4.0 Introduktion til 1. prototype

Designeksperimentet blev indledt på baggrund af en skitse til et undervisningsforløb på 12 uger. Grundet specialeprocessens naturlige forløb var det ikke muligt at planlægge alt ned til mindste detalje inden eksperimentets påbegyndelse (02.09.2016), hvorfor en råskitse skulle fungere som udgangspunkt. Nedenstående skema giver et overblik over den oprindelige plan:

Lektion	Indhold
1	20 min. Introduktion til forløb 20 min. Fri samtale i grupper med fast emne: " <u>Vosotros mismos</u> "
2	20 min. Introduktion til samtaleteknikker: Spørge-ind-til 20 min. Samtale i grupper med nyt fast emne (uden brikker) Emne: " <u>La educación superior</u> "
3	10 min. Feedback: transskription af samtale 30 min. Samtale i grupper med samme emne (med brikker) Emne: " <u>La educación superior</u> "
4	15 min. Introduktion til samtaleteknikker: Lytterfeedback 25 min. Samtale i grupper med nyt fast emne (uden sedler)
5	20 min. Feedback: Transskription af samtale 20 min. Samtale i grupper med samme emne (med sedler)
6	20 min Introduktion til gambitter (Turtagning og turfastholdelse) 20 min Samtale i grupper med nyt fast emne (uden sedler)
7	10 min. Feedback: Transskription af samtale 30 min. Samtale i grupper med samme emne (med sedler)
8	15 min. Introduktion til nye gambitter (Turafgivelse og markering) 25 min. Samtale i grupper med nyt fast emne (uden sedler)
9	10 min. Feedback: Transskription af samtale 30 min. Samtale i grupper med samme emne (med sedler)
10	Eventuelt
11	Der trænes frit i grupper med fast emne
12	Der trænes frit i grupper med valgfrit emne

Tidsangivelserne var vejledende, men samtidig vigtige grundet tidspresset.

4.1 Local instruction theory

Som skitseret i ovenstående skema, indebar den forinden fastsatte *local instruction theory*, som jf. kapitel 3, afsnit 3.1.1, skal indeholde overvejelser vedr. implementeringen af undervisningsaktiviteter samt overvejelser vedr. udviklingen af de studerendes forståelse og træning igennem forløbet, at de studerende skulle undervises i og træne samtaleteknikkerne spørge-ind-til (SIT) og lytterfeedback samt gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering. Træningen skulle foregå i grupper á tre, inddelt nogenlunde efter de studerendes niveau.

Forløbet indledes med teknikken SIT, da denne formodes at være lettest at tilegne sig, da den ikke kræver indlæring af nye ord eller udtryk. De studerende har så at sige kun brug for eget ordforråd til træning af denne teknik. Herefter trænes lytterfeedback, både neutral og ekspressiv, hvor nye udtryk implementeres i samtalerne, og slutteligt trænes gambitterne til de fire nævnte formål, som formodes at være sværest at tilegne sig. Ideen har således været at starte blødt ud og udvikle de studerendes samtalefærdigheder i takt med, at deres mundtlige sprogfærdighed på spansk også har udviklet sig semestret igennem.

KAPITEL 5

ANALYSE

5.0 Analyse

Kapitlet indledes med en præsentation og diskussion af resultaterne af 2. spørgeskemaundersøgelse. Herefter vil jeg redegøre for en specifik udvælgelse af enkelte deltagere til analyse og den sidste del af kapitlet udgøres af selve analysen af disse udvalgte deltagere.

5.1 Resultater fra 2. spørgeskemaundersøgelse

Den 2. og sidste spørgeskemaundersøgelse (se bilag 4) havde til formål dels at undersøge, om de studerende har oplevet en positiv udvikling af mundtlige kompetencer i løbet af de 12 uger, generelt såvel som specifikt i forhold til samtalefærdigheder, og dels at få de studerendes vurdering af samtaleforløbet. Samlede antal besvarelser er 31¹².

De overordnede resultater er simple at gengive: Hver eneste studerende (31/31) mener, at hans/hendes mundtlige kompetencer er blevet bedre i løbet af de 12 uger, og alle studerende (31/31) mener også, at det er blevet nemmere at indgå i en naturlig samtale på spansk¹³.

5.1.1 Diskussion af begrundelser

I det følgende vil jeg henvise til bilag 5, hvor de studerendes begrundelser af ovenstående samt subjektive vurdering af samtaleforløbet er oplistet og inddelt efter temaer.

13 udsagn henviser til, at det er konkrete samtaleværktøjer, der har bidraget til bedre mundtlig kompetence, og især gambitterne fremhæves som et vigtigt aspekt inden for denne udvikling. Ligeledes fremhæves et forbedret ordforråd også som et vigtigt led i de studerendes udvikling af mundtlige kompetencer. Sidstnævnte er interessant, eftersom forløbet ikke som sådan har haft til formål at oparbejde ordforråd. De studerende har naturligt forsøgt at indarbejde nye ord i forbindelse med de til samtaletræningen udarbejdede temaer, men det har været frivilligt, hvorvidt de studerende ville øve sig på gloserne, som blev udleveret forud for timerne. At de alligevel har fået øget deres ordforråd gennem samtalerne kan dog ikke afvises. Dog bør det tilføjes, at de studerendes ordforråd formentlig også især er blevet større på grund af de øvrige fag, som de har haft i løbet af semestret, hvilket én af de studerende også påpeger i sin begrundelse for, hvorfor det er blevet nemmere at indgå i en samtale på spansk: "Mit ordforråd er blevet øget en del (også gennem de andre fag) (...)". Den generelle forbedring af mundtlige kompetencer skal altså ikke kun tilskrives samtaleforløbet.

Slutteligt går en del begrundelser for de forbedrede mundtlige kompetencer under den kategori, jeg har valgt at kalde for "Andet", da disse ikke som sådan lader sig katego-

¹² Spørgeskemaet blev uddelt i semestrets sidste undervisningstime, som ikke var en del af samtaleforløbet. Til denne undervisningsgang var flere studerende fraværende, som efterfølgende fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk. Fem studerende har ikke sendt et udfyldt spørgeskema tilbage, hvoraf én af disse dog også kun var til stede to gange i forløbets begyndelse.

¹³ Én studerende har ved dette spørgsmål dog sat kryds ved både "ja" og "nej", begrundelsen lyder: "Både og. Jeg bliver stadig 'tom for ord', når jeg skal sige noget, men nu har jeg da fået et par ideer og redskaber til, hvordan jeg skal forbedre mig".

risere. Overordnet handler begrundelserne her om, at de studerende slet og ret bare synes, at de har forbedret sig – i mindre eller højere grad.

Begrundelserne, for hvorfor de studerende mener, at det er blevet nemmere for dem at indgå i en naturlig samtale på spansk, er opdelt i temaerne (1) ”Værktøjer/redskaber/teknikker”, (2) ”Ordforråd”, (3) ”Samtaleemnerne”, (4) ”Vi har snakket spansk” og (5) ”Andet”, hvoraf de to første temaer vejer tungest i begrundelserne. 14 studerende begrundet nemlig bl.a. deres forbedring med, at de har fået redskaber til at kunne føre en samtale. Særligt gambitterne fremhæves igen som et vigtigt element i denne forbindelse. Som ved begrundelserne for forbedret mundtlig kompetence spiller ordforrådet også her en rolle, idet 6 studerende henviser til dette som en vigtig faktor i forhold til, at det er blevet nemmere at indgå i en samtale. I forhold til de sidste temaer henvises til bilaget.

I forbindelse med ovenstående resultater, skal det nævnes, at 4 studerende vurderer, at samtaleforløbet ”i meget høj grad” har været medvirkende til, at det er blevet nemmere at indgå i en samtale på spansk. 22 studerende har vurderet, at dette ”i høj grad” skyldes samtaletimerne, mens 7 studerende har svaret ”i nogen grad”¹⁴. De 7 studerendes begrundelser, for hvorfor samtalerne ”kun” i nogen grad har haft indvirkning, er forskellige fra hinanden og kan ligeledes findes i bilag 5. Dertil skal nævnes at tre af de studerende, som har vurderet, at samtaletimerne ”i høj grad” har haft betydning, ikke desto mindre har haft en tandempartner i fritiden, som de har talt spansk med.

De (måske) vigtigste resultater fra den sidste spørgeskemaundersøgelse findes i skemaets sidste spørgsmål, nemlig hvorledes de studerende med deres egne ord vil vurdere samtaleforløbet. Igen er besvarelsenerne opdelt i temaer: (1) ”Sammenlignet med andre timer”, (2) ”lærerigt/givende”, (3) ”sjovt”, (4) ”godt”, (5) ”hyggeligt”, (6) ”svært/grænseoverskridende”, (7) ”vedr. samtaletemaerne” (8) ”vedr. gruppesammen-sætningen”, (9) ”45 minutters undervisning pr. uge” og (10) ”andet”. I denne sammenhæng vil jeg fremhæve (2), da 11 studerende påpeger, at forløbet på den ene eller anden måde, har lært dem noget – de har således fået noget ud af forløbet. 10 studerende påpeger desuden – på den ene eller den anden måde – at forløbet ganske enkelt har været rigtig godt. I vurderingen nævner 5 studerende imidlertid, at forløbet enten har været svært eller grænseoverskridende – eller at det ligefrem har været uoverskueligt ”at skulle op og præstere”. Nogle studerende har således oplevet, at der har ligget et særligt pres på dem i forbindelse med deres samtaletræning, formentlig især fordi de er blevet optaget. Her skal det nævnes, at de studerende til hver en tid har kunnet frasige sig at blive optaget, hvilket et par stykker også benyttede sig af i løbet af semestret. Måske har netop følelsen af, at de har skullet præstere hver gang, samtidig bevirket, at de studerende personligt har oplevet en positiv udvikling i deres mundtlige kompetencer. Dette er dog blot en påstand, som ikke kan bevises i nærværende speciale, men det kan dog ikke udelukkes, at deltagernes medvirken i designeksperimentet har haft indvirkning både på deres psykiske tilstand og deres vilje til at præstere.

¹⁴ To studerende havde sat kryds ved både ”i høj grad” og ”i nogen grad”, hvilket må betyde et sted der midt imellem.

Slutteligt skal kritikken vedrørende samtaleemnerne samt undervisningens tidsbegrænsning nævnes: En studerende påpeger nemlig, at det har været for ensformigt med udlevering af emner, der var bestemt på forhånd. Eftersom kun én studerende er af denne opfattelse, vil det ikke have indflydelse på produktet. Her betones det blot, at de studerende skal vide, at de ikke for alt i verden skal holde sig inden for emnerne, men derimod gerne må bevæge sig derhen hvor samtalerne naturligt leder dem. Ligeledes nævner et par stykker, at emnerne har været svære/abstrakte. Emnerne er dog udarbejdet, således at der er mulighed for differentiering, hvorfor det er op til den enkelte gruppe at samtale om emnet på et niveau, der passer gruppen.

De studerendes kritik af den begrænsede tid på 45 minutter må tolkes som værende positiv: Hvis de studerende synes 45 minutter er for lidt og ønsker mere tid, må dette betyde, at de er glade for faget.

Opsamlende kan det konkluderes, at de studerendes evalueringer både af egen udvikling samt af forløbet som helhed er overordentligt positive. Såvel studerende på et sprogligt lavt niveau som studerende på et relativt højt niveau har draget nytte af forløbet og har oplevet, at det har styrket deres mundtlige kompetencer i samtalsammenhæng.

5.2 Udvalgte deltagere til analyse

Efter hver endt lektion har samtalegrupperne sendt en lydoptagelse af deres samtaletræning til mig, hvorefter jeg har lyttet til alle grupperes samtale og skrevet individuelle noter til hver enkelt studerende i forlængelse heraf. Til nærværende analyse har jeg dog udvalgt tre studerende med henblik på at kunne lave en detaljeret analyse. Jeg vil ikke desto mindre drage nogle generelle konklusioner på baggrund af denne analyse, hvilket jeg mener er forsvarligt, da jeg netop har brugt mange timer på at lytte til alle studerende, hvis samtaler samlet set udgør ca. 40 timers lydoptagelser.

Udvælgelsen af deltagere til analysen er sket på baggrund af en række faktorer:

Deltagerne skal repræsentere forskellige sproglige niveauer, således at analysen indeholder mindst en studerende på et lavt sprogligt niveau, en studerende på et middel niveau og en studerende på højt niveau. Disse såkaldte "niveauer" skal ses relativt i forhold til hinanden. De studerende har ved semestrets start lavet en sproglig test¹⁵, som har fastsat deres individuelle niveau inden for niveauet A2. Et resultat på under 10 betyder, at den studerende ligger under niveau A2, et resultat mellem 10-40 betyder, at den studerende ligger inden for A2, og et resultat over 40 betyder, at den studerende ligger over niveau A2. Testen har dog kun haft til formål at måle de studerendes læseforståelse og grammatiske kompetencer – mundtlige kompetencer er således ikke indeholdt i testen, hvorfor testens resultater ikke nødvendigvis stemmer overens med deres mundtlige kompetencer. Deres sproglige niveau er således i høj grad min sub-

¹⁵ Testen hører til pakken "Pruebas de Nivel, Test y exámenes para diagnosticar el nivel de conocimiento de los alumnos", Editorial Edinumen

jektive vurdering som deres underviser. Ikke desto mindre er deres testresultat alligevel angivet nedenfor.

De udvalgte deltagere skal desuden være studerende, som har været til så mange af forløbets timer som muligt og slutteligt skal de være nogenlunde lette at høre og forstå på optagelserne. Jeg kan således ikke bruge studerende, som eksempelvis mumler meget eller som taler meget lavt, eftersom dette vil resultere i mange ”huller” i transskriptionerne.

På baggrund af ovenstående er fordelingen af de tre deltagere som følgende:

Deltager nr. 1

Køn	Mand
Sprogligt niveau	Lav
Testresultat	13
Tilstedeværelse	12/12

Deltager nr. 2

Køn	Mand
Sprogligt niveau	Middel
Testresultat	21
Tilstedeværelse	12/12

Deltager nr. 3

Køn	Mand
Sprogligt niveau	Høj
Testresultat	29
Tilstedeværelse	12/12

5.3 Analyse og resultater

Analysen er en kombineret kvantitativ og kvalitativ analyse. I den kvantitative analyse sammenlignes deltagerens to første samtaler i forløbet med de to sidste med henblik på at vurdere en eventuel udvikling. Tabellerne viser hvor mange gange, det angivne diskursive fænomen forekommer, men ikke noget om varieteten i eller korrektheden af forekomsten. Eksempelvis kan 12 forekomster af gambitter til turfastholdelse i deltagerens sidste to samtaler således være den samme gambit gentaget 12 forskellige steder i samtalen. Den kvalitative analyse har derfor til formål at undersøge udvalgte diskursive fænomener hos de tre deltagere nærmere. I den kvalitative analyse vil jeg desuden i nogle tilfælde, hvor det er relevant, også inddrage andre af deltagerens samtaler end blot de to første og to sidste.

Uddrag fra transskriptionerne, der ligger til grund for analysen, findes oplistet i bilag 6, som jeg løbende vil henvise til i den følgende analyse. I det følgende benævnes Deltager 1 ”D1”, Deltager 2 ”D2” og Deltager 3 ”D3”. Således benævnes de også i samtaleuddragene.

5.3.1 Kvantitativ analyse af D1

Følgende tabel indeholder den kvantitative analyse af D1:

Diskursivt fænomen	Start (uge 2+3) ¹⁶	Slut (uge 11+12)
Kommunikative vanskeligheder	6	3
Gentagelser (<i>self-repetition</i>)	85	110
Spørge-ind-til	8	1
Lytterfeedback: Neutral	43	37
Lytterfeedback: Ekspressiv	2	1
Gambit: Turtagning	1	11
Gambit: Turfastholdelse	2	13
Gambit: Turafgivelse	0	2
Gambit: Markering	0	3

5.3.2 Kvalitativ analyse af D1

I den kvalitative analyse vil jeg analysere udvalgte fænomener nærmere. Jeg vil således ikke gå i dybden med samtlige diskursive fænomener, men derimod uddybe de fænomener, som på den ene eller anden måde er interessante i forhold til D1.

5.3.2.1 Tøven, kommunikative vanskeligheder og gentagelser

I de to første samtaler opstår seks forskellige steder kommunikative vanskeligheder, hvor D1 enten har problemer med at udtrykke sig, hvilket formentlig hænger sammen med manglende ordforråd, eller hvor han misforstår sine samtalepartnere. *Uddrag 1* (bilag 6), som er fra forløbets 2. samtale, er et eksempel på førstnævnte. På baggrund af indsigt i hele samtalen kan udledes, at D1 ønsker at sige, at regeringen har brug for at skære i de studerendes SU, og på den måde spare penge, fordi der er økonomisk krise, hvilket han ikke rigtig lykkes med at udtrykke. Sådanne kommunikative vanskeligheder findes stadig til slut i forløbet, men i mindre grad. *Uddrag 2* er fra forløbets sidste samtale, hvor han dog får sit budskab igennem til sidst. I uddrag 2 bliver det dog også vanskeligere for ham at få hans intenderede budskab igennem, da hans samtalepartner er meget ivrig og afbryder ham mange gange. Ikke desto mindre formår D1, som er på et noget lavere niveau end sin samtalepartner, at komme igennem med budskabet: Farkroppen er i dag generelt mere eftertragtet hos kvinderne end den trænede mandekrop. Et vigtigt redskab til at han netop får sagt, det han vil, er gambitten ”bueno”. Hans brug heraf forklares senere i analysen.

I *Uddrag 1* fra forløbets 2. samtale vil jeg desuden fremhæve hans hyppige brug af den danske tøvegambit ”øh(m)”, som jeg har understreget i uddraget. Denne gambit forekommer nemlig hele 167 gange i de to første samtaler men kun 5 gange i forløbets sidste to, hvilket kunne illustrere en mindre grad af tøven ved forløbets slutning. Men som den kvantitative analyse viser, er hans brug af gentagelser steget en smule,

¹⁶ D1 var i den første uge i en gruppe, som ikke fik optaget deres samtale, da én af gruppemedlemmerne frabad sig dette. Derfor er hans to første samtaler fra uge 2 og 3 (og ikke uge 1 og 2 som det er tilfældet for D2 og D3).

og det er ikke utænkeligt, at disse to udviklinger hænger sammen: D1 har således næsten formået at eliminere den danske gambit ”øh(m)” i sin spanske tale, men han tøver stadig og har brug for at vinde tid i sine taleture, hvilket han i høj grad opnår vha. sine mange gentagelser, som er understreget i *Uddrag 2*.

5.3.2.2 Spørge-ind-til (SIT)

Der er sket et drastisk fald i D1s brug af teknikken SIT, hvilket skyldes flere ting. For det første er de to første samtaler begge samtaler, hvor de studerende aktivt har skullet træne denne teknik, hvorfor en højere forekomst af SIT er at forvente i disse to samtaler. At der kun forekommer ét spørgsmål af denne karakter i de to sidste samtaler er imidlertid iøjnefaldende. De studerende har skullet øve teknikken for at udvise interesse for hinanden, men den har også været et vigtigt redskab med henblik på at kunne udvikle samtalerne naturligt. I forhold til sidstnævnte formår D1 og hans samtalepartner i de to sidste samtaler ikke desto mindre at udvikle samtalerne, selvom der er mangel på SIT; samtalen går på intet tidspunkt i stå. Dertil forekommer der i de to sidste samtaler også en høj grad af dynamik, hvilket bl.a. kommer til udtryk i megen overlap i talen. Snakken går altså livligt uden brug af SIT. Ydermere kan en forklaring på faldet i brugen af SIT være, at D1 i de to sidste samtaler taler med en studerende, som er på et væsentligt højere niveau end ham selv (hans samtalepartner er D3). Hans medstuderende kan således bibeholde længere taleture og udtrykke sig bedre sammenlignet med D1, hvorfor D1 måske ikke er tilbøjelig til at spørge ind til ham, eftersom dette blot giver ham ordet igen. D1 vil nemlig også gerne selv have ordet og er ivrig efter at komme på banen med sine meninger. I *Uddrag 3* kunne D1 have spurgt uddybende ind til sin samtalepartner A, fx ved at spørge ”¿Qué es, en tu opinión, una buena persona?”, men gør det ikke – måske fordi han i så fald ville give endnu mere taletid til A og samtidig selv få sagt mindre.

Opsummerende kan det konkluderes, at faldet i spørgsmål af typen SIT ikke bør analyseres som en manglende evne til at stille sådanne spørgsmål, men derimod at det hænger sammen med, at han formår at udvikle samtalerne uden at benytte sig af teknikken. Dertil skal det tilføjes, at de studerende på lavt sprogligt niveau generelt havde gavn af denne teknik: De tilegnede sig den gennem forløbet og kunne derved bedre komme til orde og deltage i samtalerne.

5.3.2.3 Lytterfeedback

Der er også sket et lille fald i graden af lytterfeedback, men eftersom faldet er relativt lille, bør det ikke tolkes som en negativ udvikling. D1 anvender fra samtaleforløbets start en del neutral lytterfeedback, hvoraf størstedelen af tilfældene udgøres af ”sí” og ”muy bien”. I slutningen af forløbet har han tilegnet sig andre neutrale feedbackgambitter også, såsom ”es verdad”, ”exactamente” og ”para mí también”. Denne tilegnelse gjorde sig gældende for flere af deltagerne på lavt og middel niveau, som generelt viste positive takter ved forløbets slutning, sammenlignet med starten af forløbet, inden for den neutrale lytterfeedback. De ekspressive feedbackgambitter er dog næsten helt fraværende hos D1, både i de første og de sidste samtaler, samt undervejs i forlø-

bet. Både i starten og i slutningen forekommer et eksempel, hvor D1 reagerer med et ”¿sí?/ ¿no?” som i *Uddrag 4*. D1 udtrykker hermed, at han er overrasket eller undrer sig over det faktum, at B kan lide partiet Venstre. D1s manglende brug af ekspressive feedbackgambitter er en generel tendens for alle de studerende på et lavere sprogligt niveau: Ved forløbets afslutning havde de færreste af disse nemlig formået at inkorporere ekspressive feedbackgambitter i deres ordforråd.

5.3.2.4 Gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering

D1 har udviklet sig mest i forhold til brugen af gambitter til ovennævnte diskursfunktioner.

I de to første samtaler benytter han kun en enkelt gambit til turtagning: ”Sí, pero”. Denne har *adversativt* indhold¹⁷ men benyttes ikke hensigtsmæssigt. I *Uddrag 5* taler D1 og hans gruppe om de økonomiske udfordringer, der er forbundet med at være studerende og ikke længere gymnasieelev. Uddraget er medregnet som en kommunikativ vanskelighed, fordi D1 enten ikke forstår sin samtalepartner, der fortæller, at SU’en er en vigtig faktor i hans økonomi, eller fordi han ikke formår at udtrykke sig rigtigt, hvilket kan hænge sammen med gambitten. Under alle omstændigheder giver det kommunikativt ikke mening at indvende, at det sociale liv trods alt er godt på universitetet, eftersom A forinden ikke har udtrykt noget, der giver anledning til denne indvending. Ved forløbets afslutning bruger D1 også denne gambit, måske mere hensigtsmæssigt, afhængigt af hvordan han forstår sin samtalepartner. Dette er vist i *Uddrag 6*. Også dette uddrag er talt med som en kommunikativ vanskelighed, da D1 tilsyneladende misforstår sin samtalepartner. A forsøger at vende tilbage til temaet – forskellene mellem og vigtigheden af både indre og ydre skønhed – og i denne forbindelse giver D1s adversative taletur til slut i uddraget ikke mening. En mulighed er dog, at han forstår, at de stadig taler om bryster, som er den sidstnævnte kropsdel nævnt i samtalen, og i så fald er brugen af den adversative gambit hensigtsmæssig. Ligeledes er gambitten brugt hensigtsmæssigt, hvis D1 egentlig ønsker at udtrykke, at kroppen ikke er det vigtigste af de to aspekter, som er i spil i samtalen: den fysiske og den indre skønhed. Mere hensigtsmæssigt benytter D1 ved forløbets afslutning gambitterne ”Entonces”, ”La verdad es que”, ”Mira”, ”Bueno” og ”Bueno, pero” til turtagning.

Ved forløbets start anvender D1 blot to gambitter til turfastholdelse: ”eeh” og ”cómo se llama”. Dette repertoire er ved forløbets slutning blevet udvidet med ”pero bueno”, ”o sea”, ”bueno” (til omformulering), ”bueno” (til hvil) og ”cómo se dice”. D1 formår således, som én af de få studerende på holdet og trods hans relativt lave sproglige niveau, at inkorporere ”bueno” til egen modifikation¹⁸, hvilket *Uddrag 7* viser. Først svarer D1 nej på sin samtalepartners spørgsmål, men ændrer det så til at han ikke er

¹⁷ Ambjørn (2009a: 30) benytter denne term til gambitter, som indholdsmæssigt rummer en større eller mindre grad af modsætningsforhold til indholdet i samtalepartnerens forudgående taletur. Det kan fx være en indvending, forbehold eller direkte uenighed.

¹⁸ Denne gambit har været i fokus i undervisningen.

sikker. Denne gambit, samt de andre han bruger til turfastholdelse, bevirker, at han formår at forklare sig bedre i slutningen af forløbet end i starten. På samme måde anvender han også ”o sea” til modifikation, hvilket ses i *Uddrag 8*. I uddraget optræder ”o sea” sammen med ”bueno”, hvilket ikke er hensigtsmæssigt, men eksemplet er alligevel medregnet i analysen, da det vidner om, at D1 forstår brugen af ”o sea” til præcision af egen tale. I uddraget ændrer han altså sit ”bueno” til ”o sea” – måske fordi de i introduktionen forinden samtaletræningen havde fået at vide, at ingen studerende på daværende tidspunkt i forløbet havde formået at anvende ”o sea” til turfastholdelse. Han viser således, at han er i stand til dette.

Ved forløbets afslutning har D1 ligeledes inkorporeret gambitterne ”¿entiendes?” og ”¿sabes?” til turafgivelse. Jeg vil ikke gå nærmere ind i analysen af disse, men blot konstatere at de er blevet en del af hans ordforråd. Derimod vil jeg slutteligt rette analysens fokus mod hans brug af gambitter til markering: I starten er disse fraværende i hans samtaler, men i de to sidste samtaler benytter han én gang gambitten ”Mira” for at markere et emneskift samt gambitten ”hablando de” to gange for at markere et mindre emneskift. *Uddrag 9* er et eksempel på sidstnævnte.

Til sammenligning laver D1 mange pludselige emneskift i starten af forløbet af typen vist i *Uddrag 10*. Ved forløbets afslutning mestrer D1 således denne diskursfunktion, markering i samtalen, væsentligt bedre.

5.3.2.5 Opsamlende på D1

D1, som repræsenterer det sprogligt lave niveau, har især forbedret sine samtalekompetencer, hvad angår hans brug af gambitter, idet der inden for alle fire kategorier er sket en forbedring. D1s forståelse og brug af gambitterne kan imidlertid ikke overføres til alle andre på hans niveau, idet hans udvikling inden for brugen af disse er bemærkelsesværdig. Det er således langt fra alle studerende på holdet, der har formået at optage så mange gambitter i deres ordforråd som D1, og særligt ikke de studerende på lavt niveau. Han er dog et eksempel på, at forløbet kan gavne nogle studerende, som ligger på et relativt lavt sprogligt niveau.

5.3.3 Kvantitativ analyse af D2

Følgende tabel indeholder den kvantitative analyse af D2:

Diskursivt fænomen	Start (uge 1+2)	Slut (uge 11+12)
Kommunikative vanskeligheder	0	1
Gentagelser (<i>self-repetition</i>)	32	38
Spørge-ind-til	15	11
Lytterfeedback: Neutral	150	179
Lytterfeedback: Ekspressiv	13	4
Gambit: Turtagning	0	2
Gambit: Turfastholdelse	5	13
Gambit: Turafgivelse	1	6
Gambit: Markering	0	0

5.3.4 Kvalitativ analyse af D2

Som ved D1 vil jeg i den følgende analyse kun gå i dybden med de fænomener, som er væsentlige for D2.

5.3.4.1 Tøven, kommunikative vanskeligheder og gentagelser

Resultaterne i den kvantitative analyse viser umiddelbart en negativ udvikling inden for ”kommunikative vanskeligheder” og ”gentagelser”, men differensen mellem de to optællinger er så lille, at en negativ udvikling inden for disse fænomener ikke bør konstateres – der er ved forløbets afslutning nærmere tale om status quo.

D2 har generelt ingen forståelsesproblemer, hvilket bl.a. kan hænge sammen med hans evne til forståelsesafklaring, som i *Uddrag 11* fra uge 11, hvor han fortæller A – og samtidig får bekræftet fra denne - hvad han har forstået ud af A’s foregående tale-tur. I uge 12 opstår dog en kommunikativ vanskelighed, som D2 også selv eksplicit sætter ord på. Denne er vist i *Uddrag 12*. Denne kommunikative vanskelighed opstår pga. manglende ordforråd og manglende evne til at omformulere. At han én gang ved forløbets afslutning har problemer med at finde en oversættelse til udtrykket ”at være spændt på noget” bør dog ikke overføres til en generel forringelse af mundtlige kompetencer.

D2 laver gentagelser både ved forløbets start og slut. Disse består oftest af præpositioner (”een en biología”), af artikler (”vas a tener un un acento”) eller pronominer (”sí porque las fotos quee, que ven”) og er således ikke semantisk tunge. I forlængelse af deltagerens brug af gentagelser kan betragtninger vedrørende hans grad af tøven med fordel tilknyttes, da hans gentagelser i høj grad fungerer som værktøj, når han leder efter ord (jf. Schmidt & Frota 1986). D2 har både i starten af forløbet og i slutningen af forløbet tale-ture, som er præget af tøven. *Uddrag 13*, som er fra uge 2, er et eksempel på denne tøven. Særligt den anden del af tale-turen er præget af, at han tøver, hvilket både kommer til udtryk i pauser internt i tale-turen (markeret med ...), han bruger de danske tøvegambitter ”hm” og ”øhm”, og ”quieren ser” gentages. Den samme form for tøven forekommer stadig i slutningen af forløbet, hvilket *Uddrag 14* fra uge 12 er et eksempel på.

5.3.4.2 Lytterfeedback

D2 benytter sig allerede fra forløbets start meget af neutral lytterfeedback. Størstedelen af de 144 forekomster i de to første samtaler udgøres af ”sí/no”, ”mm”¹⁹ og ”vale”, som er registrerende kort lytterfeedback (Ambjørn 2009a: 14). Denne meget hyppige brug af registrerende lytterfeedback, med hvilken han viser samtalepartneren, at han lytter og at partneren gerne må fortsætte sin taletur, kan meget vel være overført direkte fra dansk, forstået på den måde at D2 formentlig også har denne vane, når han samtaler på dansk, hans modersmål. Nogle få gange bruges andre feedbackgambitter såsom ”es verdad” (3 gange), ”muy bien” (2 gange) samt ”claro” og ”yo también” (begge kun én gang). I alle tilfældene bruges gambitterne korrekt. Nogenlunde samme statistik gør sig gældende for hans brug af neutral lytterfeedback i slutningen af forløbet, da størstedelen af denne stadig udgøres af ”sí/no”, ”mm” og ”vale”. I forhold til ”vale” er det dog relevant, at han i de to sidste samtaler kun bruger feedbackgambitten ”okay” én gang sammenlignet med de to første samtaler, hvor han bruger den 12 gange. Det er typisk for mange af de studerende, at de overfører denne gambit fra deres modersmål til deres spanske ordforråd, formentlig fordi den tænkes at være universel, da den også findes på engelsk. ”Okay” findes ikke i RAE, men en søgning i ”El Corpus del Siglo XXI” i RAE indikerer, at brugen af gambitten eksisterer på spansk²⁰, hvorfor jeg altså ikke vil udelukke den i analysen. Ikke desto mindre vil jeg vurdere det som en positiv udvikling, at D2 har mindsket brugen af denne gambit, da den formentlig blot er en direkte overførsel fra hans modersmål dansk. Forløbet har haft til formål at introducere de studerende til og træne dem i spanske gambitter, og selvom de studerende måske ikke vil støde på kommunikative vanskeligheder i mødet med en indfødt sprogbruger, hvis de benytter ”okay” som feedbackgambit, vurderes det altså i denne analyse positivt, at deres neutrale lytterfeedback ikke hovedsagligt består af denne gambit.

D2 har ved forløbets afslutning desuden fået inkorporeret et par nye feedbackgambitter: ”estoy de acuerdo” (4 gange) og ”eso es” (3 gange). Slutteligt skal nævnes, at han benytter gentagelse af samtalepartnerens replik som en form for neutral kort lytterfeedback, *Uddrag 15* er et eksempel herpå. Disse gentagelser af dele af samtalepartnerens taletur er medregnet i analysen, da funktionen er den samme, som ved brug af registrerende gambitter såsom ”vale”, ”ah” eller ”muy bien”.

Med en konstateret positiv udvikling i hans brug af feedbackgambitter til neutral lytterfeedback vil jeg nu fokusere analysen på den umiddelbare negative udvikling i hans brug af ekspressiv lytterfeedback. Det drastiske fald i brugen af ekspressiv lytterfeedback har flere årsager: For det første er det primært tre ekspressive feedbackudtryk, som gentages i de første to samtaler: ”¡Qué bien!”, (6), “(Ay) ¡qué pena!” (3) og “¡Qué mal!” (2). Herudover er medregnet et spørgende ”¿Verdad?”, som han bruger efter en samtalepartner har fortalt, at denne har boet i en bil i tre uger i Andalusien,

¹⁹ Jeg har valgt at transskribere Ambjørns ”hummm” som ”mm”, men funktionen og betydningen af de to lyde er ens.

²⁰ Både en søgning på ”okay” og ”ok” giver resultater (sammenlagt 930 i 466 dokumenter), hvor mange svarer til det danske ”okay”.

samt udtrykket "¡qué bonita!" i *Uddrag 16*. I dette uddrag påvirker C ham måske til at udtrykke sig ekspressivt, men udtrykket er ikke desto mindre medregnet i analysen²¹. D2 formår altså fra forløbets start at anvende ekspressiv lytterfeedback, og han anvender det også i de undervisningsgange, hvor de studerende har skullet træne netop denne teknik. Ikke desto mindre mindskes hans brug af ekspressiv lytterfeedback mod forløbets slutning. De fire forekomster af ekspressiv lytterfeedback i de to sidste samtaler består af to forskellige spørgende gentagelser af modpartens taletur, som vist i *Uddrag 17*. Spørgsmålet "¿Cada día?" har ikke spørge-ind-til betydning, men kan derimod erstattes med eksempelvis feedbackgambitterne "¿(De) verdad?" "¿Sí?" eller "¿Ah sí?", hvorfor det analyseres som ekspressiv lytterfeedback, hvormed D2 her udtrykker undren eller overraskelse. De to sidste samtaler indeholder desuden to andre forekomster af ekspressiv feedback: udtrykket "wow", der på dansk bruges for at udtrykke begejstring, positiv overraskelse osv. (Den Danske Ordbog). Udtrykket findes ikke i RAE, ej heller gør det spanske udtryk "guau", som har samme betydning som det danske "wow". En søgning i "textos orales" i "El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)" giver dog flere resultater²², hvor "guau" har samme betydning som det danske "wow", der stammer fra engelsk. Ligeledes findes også flere eksempler i "El Corpus del Siglo XXI" i RAE på "wow"²³, hvor betydningen er netop det danske "wow". Udtrykket er formentlig hverdagsprog, måske endog regionalt betinget, hvilket jeg dog ikke vil gå i dybden med i nærværende speciale. Gambitten medregnes i analysen, eftersom dens anvendelse på baggrund af den nævnte søgning i de to korpus i RAE ikke kan udelukkes. Dog skal det tilføjes, at D2 formentlig blot har overført dette udtryk fra sit danske sprog, og at der altså ikke er tale om en egentlig ny tilegnelse.

Der kan være flere årsager til, hvorfor D2s brug af ekspressiv lytterfeedback er mindsket, men min hypotese er, at han er mere tilbøjelig til at bruge ekspressive feedbackgambitter i starten af forløbet – og dermed udtrykke høj grad af indlevelse i sine samtalepartneres udsagn – fordi de studerende på dette tidspunkt lige har mødt hinanden. De er således fremmede, som er i gang med at lære hinanden at kende og skabe en relation, hvilket brugen af ekspressive feedbackgambitter kan være med til, da disse netop styrker modtagerens selvbillede og relationen mellem samtaltens deltagere (jf. kapitel 2, afsnit 2.3.2). I slutningen af forløbet har deltagerne udviklet venskabelige relationer, hvorfor behovet for at udtrykke særlig indlevelse måske er mindre. D2 kunne ellers med fordel flere steder have benyttet sig af forskellige ekspressive feedbackgambitter. Et eksempel på dette findes i *Uddrag 18*, hvor hans samtalepartner fortæller, at han har læst på tre-fire andre studier forinden spanskstudiet. Til dette kunne D2 have reageret mere ekspressivt med fx feedbackgambitterne "¡vaya!", "¿ah sí?" eller "¡hombre!".

²¹ De gange hvor der forekommer dobbeltrepræsentation som i denne taletur (qué bonita, qué bonita), tælles gambitten kun én gang.

²² Søgningen giver i alt 51 resultater, men størstedelen af disse henviser til hundens gøen. Jeg har ud af disse 51 resultater dog fundet 5 eksempler, hvor oversættelsen netop ville være det danske "wow".

²³ Mange af resultaterne på denne søgning henviser til andre ting end udtrykket "wow", vi kender fra dansk – bl.a. er det en forkortelse for spillet World of Warcraft. Nogle af eksemplerne indeholder dog netop betydningen, som D2 her vil udtrykke med gambitten.

5.3.4.3 Spørge-ind-til (SIT)

I brugen af SIT er der også sket et lille fald, men D2 formår dog både i starten af forløbet, løbende og til slut ofte at spørge ind til sine samtalepartnere. Som den kvantitative analyse også viser, mestrer han denne teknik allerede ved forløbets start.

5.3.4.4 Gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering

Afslutningsvist vil jeg fokusere analysen på udviklingen hos D2 i ovennævnte gambitter.

Ved forløbets afslutning benytter han et par gambitter til turopstart, som han ikke brugte ved forløbets start, nemlig ”Bueno” som han bruger til at indlede sidste samtale med, samt ”La verdad es que”²⁴ som benyttes ved turopstart i løbet af den sidste samtale. Begge benyttes korrekt. Herudover skal det nævnes, at han i andre af forløbets samtaler flere gange benytter sig af ”Bueno” til turopstart, ligesom han midtvejs i forløbet også formår at inkorporere gambitten ”Mira”, efter han og hans gruppe mundtligt havde fået den opgave af mig, at de kunne forsøge sig med andre gambitter end dem, som var i fokus i undervisningen. *Uddrag 19* viser hans brug af ”Mira”.

Som den kvantitative analyse viser, forekommer der flere gambitter til turfastholdelse i slutningen af forløbet. Ud af de 13 forekomster består 9 dog af gambitten ”cómo se llama”, som han bruger for at vinde tid, fx når han leder efter et ord, og resten består af gambitterne ”no sé” og ”eh(m)”. D2 har ikke fået inkorporeret gambitter til egen omformulering eller forklaring, såsom ”bueno” eller ”o sea”. Han bruger desuden stadigvæk i høj grad den danske gambit ”øh(m)” til turfastholdelse – kun to gange siger han tydeligt ”eh(m)” i stedet for. Derimod har han formået at markere turafgivelsen med gambitter flere gange. I starten af forløbet bruger han én gang gambitten ”¿no?” til turafgivelse, og i slutningen bruger han denne gambit 5 gange. Derudover benytter han også gambitten ”¿sabes?” korrekt.

Slutteligt kan det konstateres, at der ikke er sket en udvikling i hans evne til at markere overgange i talestrømmen med gambitter. Han indleder desuden forløbets sidste samtale i uge 12 næsten på samme måde, som han gjorde det i forløbets første samtale, hvilket kan ses i *Uddrag 20*. Forløbet har ikke fokuseret på naturlig opstart af samtale, hvorfor D2 af gode grunde ikke nødvendigvis har redskaberne til netop samtaleopstart. Ikke desto mindre er det interessant, at han vælger at indlede samtalerne på præcis samme måde, og man kan argumentere for, at en mere naturlig opstart fx ville være at stille modparten et konkret spørgsmål af typen ”¿Dónde vives?” eller ”¿Dónde creciste?”. Dog viser de to uddrag, at han netop har lært, at brugen af ”Bueno” til tur- og samtaleopstart er mere hensigtsmæssig end opstart med ”Vale”, som mange af de studerende i øvrigt har en tendens til²⁵. Ifølge ”Diccionario de partículas discursivas del español” (Briz et. al 2008) har ”Vale” følgende betydning: ”Indica aceptación

²⁴ Denne gambit har ikke været forklaret og trænet eksplicit i undervisningen, men D2 har formået at tage den til sig ved blot at få den præsenteret som en mulig gambit til turopstart.

²⁵ Turopstart med ”vale” er typisk for mange af de studerende, hvilket formentlig skyldes afsmitning fra deres modersmål dansk, hvor det er muligt at markere turopstart med ”okay”.

de lo dicho o acuerdo, con frecuencia, de cierre.”, hvoraf det altså kan udledes, at den ikke er hensigtsmæssig til tur- og/eller samtaleopstart.

I samtalen i uge 11 foreslår D2 desuden eksplicit et samtaleemne, efter samtalen er gået lidt i stå, hvor han burde have brugt en gambit til markering eller blot burde have stillet et spørgsmål. Dette ses i *Uddrag 21*.

5.3.4.5 Opsamlende på D2

Analysen af D2, som repræsenterer et sprogligt middelniveau, viser ikke en synlig forbedring af mundtlige kompetencer, da han til slut stadig har tendens til tøven og stadig laver gentagelser, som vel at mærke ikke er semantisk tunge. Han giver fra forløbets start både neutral lytterfeedback og spørger ind til sine samtalepartnere, hvorfor der heller ikke er en bemærkelsesværdig udvikling inden for disse fænomener. Bru- gen af ekspressiv lytterfeedback er dog mindsket, hvilket kan skyldes flere ting, som forklaret i ovenstående analyse. Afslutningsvist kan det konkluderes, at han har taget nye, få gambitter til sig, som han bruger hensigtsmæssigt i de sidste samtaler.

5.3.5 Kvantitativ analyse af D3

Følgende tabel indeholder den kvantitative analyse af D3:

Diskursivt fænomen	Start (uge 1+2)	Slut (uge 11+12)
Kommunikative vanskeligheder	1	0
Gentagelser (<i>self-repetition</i>)	22	69
Spørge-ind-til	7	11
Lytterfeedback: Neutral	149	126
Lytterfeedback: Ekspressiv	18	6
Gambit: Turtagning	2	3
Gambit: Turfastholdelse	30	53
Gambit: Turafgivelse	9	15
Gambit: Markering	0	6

5.3.6 Kvalitativ analyse af D3

Analysen indeholder betragtninger vedr. de for D3 væsentlige diskursive fænomener.

5.3.6.1 Tøven, kommunikative vanskeligheder og gentagelser

D3s tale er generelt præget af mindre tøven end de to andre udvalgte deltagere. Han benytter sig dog også af den danske gambit ”øh(m)” både ved forløbets start og afslutning og dvæler ligeledes på vokaler²⁶. Hans brug af gambitter til turfastholdelse vidner i denne sammenhæng også om, at han allerede ved forløbets start kender til gambitter, som gør, at hans tale bliver mere flydende end de to andres. Af ovenstående tre fænomener er det fænomenet ”gentagelser” som er mest interessant, eftersom der her tilsyneladende er sket en tydelig negativ udvikling. Denne udvikling skyldes

²⁶ Dvælen på ord og stavelser er en naturlig del af den mundtlige diskurs og vil naturligvis også forekomme hos en indfødt sprogbruger (Ambjørn 2009a: 4-5).

dog i høj grad, at D3 i de to sidste samtaler har væsentligt længere taleture end i de to første samtaler. *Uddrag 22* er et eksempel på en sådan længere taletur. D3 kan bibeholde en længere taletur af denne type, fordi han er på et sprogligt højere niveau, men disse længere taleture bevirker således også, at antallet af gentagelser er højere i de sidste samtaler, fordi gentagelserne medvirker til, at han kan fastholde ordet. D3 har ikke sådanne længere taleture i de to første samtaler, hvilket kan skyldes flere ting: De kan være et udtryk for forbedret mundtlig kompetence ved forløbets afslutning, men fraværet af længere taleture ved forløbets start kan også hænge sammen med, at de studerende på dette tidspunkt ikke kendte hinanden, og ikke var vant til at samtale med hinanden på spansk, hvorfor D3s samtalepartnere måske ville kunne opfatte det negativt, hvis han tog for meget taletid.

5.3.6.2 Spørge-ind-til (SIT)

D3 formår både i starten og i slutningen af forløbet at spørge ind til sine samtalepartnere. Jeg vil ikke gå nærmere ind i analysen af hans brug af denne teknik.

5.3.6.3 Lytterfeedback

D3 benytter sig både ved forløbets start og afslutning i høj grad af neutral lytterfeedback, hvorfor mindskelsen af denne type lytterfeedback ikke analyseres som en negativ udvikling. Hans neutrale lytterfeedback består især af ”vale”, ”okay”²⁷, ”sí”, ”(es) verdad” og ”por supuesto”, men ved forløbets afslutning anvender han også bl.a. ”te entiendo” og ”(estoy) de acuerdo”.

Som den kvantitative analyse viser, er der imidlertid sket et drastisk fald i hans brug af ekspressiv lytterfeedback. I de første to samtaler bruger han dog den samme gambit, ”¡Qué bueno!”, 13 gange (12 af disse er i 1. samtale), og 5 af gangene bruges den ikke hensigtsmæssigt. I *Uddrag 23* giver det eksempelvis ikke mening at reagere med denne gambit. De resterende gange giver hans brug af denne gambit dog fin mening, hvilket er eksemplificeret i *Uddrag 24*.

Jeg vil således argumentere for en lidt overdrevet brug af ”¡Qué bueno!” i den første samtale, og en forklaring herpå kan være, at D3 i starten måske mangler ekspressive feedbackgambitter i sit ordforråd. Herudover vil jeg igen henvise til den hypotese, jeg har fremført under analysen af D2: Nemlig at de studerende har tendens til brug af mere ekspressiv lytterfeedback i starten af forløbet grundet karakteren af deres sociale relationer på dette tidspunkt. D3 har dog trods alt 6 forekomster af ekspressiv lytterfeedback i de to sidste samtaler: ”¿sí? (2), ”¡qué bueno!” (2), ”¡wow!”²⁸ og ”¡qué guay!”. I forlængelse heraf vil jeg tilføje, at det netop særligt har været de studerende på det sprogligt højeste niveau, som D3 repræsenterer, der løbende og til slut i forløbet har formået at anvende ekspressiv lytterfeedback i samtalerne.

²⁷ D3 benytter altid denne gambit i sammenhæng med andre gambitter, fx ”vale vale, okay” eller ”sí, okay”. I alle tilfældene er der altså tale om en form for dobbeltrepræsentation, hvorfor et udtryk som fx ”vale okay” blot er talt som én gang kort neutral lytterfeedback.

²⁸ Denne optræder sammen med ”qué bueno” på følgende måde:

D3: *jaja wow, qué bueno qué bueno creo no sé qué piensas de esto es algo bueno?*

5.3.6.4 Gambitter til turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering

Som den kvantitative analyse viser, er D3s brug af gambitter til alle fire diskursfunktioner øget. Til turtagning bruger han ved forløbets start gambitten ”Bueno” og ved afslutningen benytter han desuden ”Sí, pero” og udtrykker derved et adversativt indhold i forhold til samtalepartnerens taletur. I forhold til gambitter til turafgivelse benytter han i starten kun gambitten ”¿verdad?”, både med post – og intrapositionel placering²⁹. Ved forløbets afslutning benytter han fortsat i høj grad denne gambit, men der er ligeledes forekomster af ”¿entiendes?” (1 gang) og ”¿no?” (2 gange).

Af ovenstående fire funktioner er det imidlertid udviklingen af D3s brug af gambitter til turfastholdelse og til markering, som er mest interessant, eftersom forskellen mellem de to første og de to sidste samtaler her er mest i øjnefaldende.

I de to første samtaler består hans gambitter til turfastholdelse af ”no sé”, ”cómo se llama/dice”, ”pero bueno”, ”eh”, ”bueno” (til hvil) og ”bueno” (til modifikation), hvoraf de to sidstnævnte bruges mest. Ved forløbets afslutning er disse blevet udvidet med ”a ver”, ”pues”, ”o sea” og ”mira”. Sidstnævnte bruger han to gange intrapositionelt for at involvere og engagere sin samtalepartner i indholdet i taleturen. *Uddrag 25* er et eksempel herpå. At der forekommer mange flere gambitter til turfastholdelse hænger også sammen med det faktum, at han har længere taleture i de to sidste samtaler, eftersom et redskab for at bibeholde taleretten netop er brugen af gambitter til formålet (Ambjørn 2009a, Henriksen 2014).

Slutteligt vil jeg analysere på hans manglende brug af gambitter til markering i de to første samtaler samt på hans brug af gambitter til dette formål ved forløbets afslutning. I de to første samtaler forekommer slet ingen gambitter til markering. Tværtimod markerer D3 tydeligt overgange i samtalen ved hjælp af det ark med glosier, som de har fået udleveret³⁰. Han skifter således flere gange pludseligt emne ved at tage et nyt spørgsmål på arket, der ikke som sådan har semantisk sammenhæng med det foregående. Ligeledes bruger D3 i de to første samtaler flere gange udtryk som ”¿qué hay más? eller ”vale, la próxima (pregunta)”, der henviser til, hvad de mere kan snakke om inden for emnet, eller at de skal tage det næste spørgsmål på arket – en tendens som også er at finde hos D2 i starten af forløbet. Derudover udtrykker D3 også et par gange eksplicit, at de ”har svaret på spørgsmålet”, som i *Uddrag 26*. Ovenstående demonstrerer, at D3 ikke er vant til at samtale med sine holdkammerater på spansk. I forlængelse heraf skal nævnes, at de to første samtaler bærer præg af, at de studerende taler i ”dobbelte monologer”. Et eksempel er *Uddrag 27*, hvor D3 vedholdende vil føre præsentationen af sig selv til ende, selvom hans samtalepartnere faktisk naturligt spørger ind til ham. På samme måde sker det i *Uddrag 28*, hvor snakken forinden naturligt har drejet sig om Venezuela, hvor jeg har rejst, og hvor D3 har rødder. D3 vender nærmest mekanisk tilbage til præsentationen af sig selv. Denne tendens til en mo-

²⁹ Ambjørn (2009a: 36-37) skelner mellem appelgambitter placeret i postposition, hvor samtalepartneren direkte herefter overtager taleretten, og appelgambitter placeret i intraposition, hvormed man appellerer til samtalepartneren om fortsat opmærksomhed, interesse, forståelse og enighed. I modsætning til de postpositionelle gambitter bibeholder man her taleretten.

³⁰ Temaet var ”Vosotros mismos” og er – i redigeret form – første gloseark i produktet.

nologisk diskurs var gældende for mange af grupperne ved forløbets start. Ved forløbets afslutning formår D3 dog flere gange naturligt at bruge både ”hablando de” og ”volviendo a lo que”, ligesom han også ved egne ord formulerer naturlige overgange i samtalen, og den monologiske diskurs er erstattet af en dialogisk.

5.3.6.5 Opsamlende på D3

D3s mundtlige kompetencer er ikke synligt blevet bedre i løbet af de 12 uger. Dog formår han ved slutningen af forløbet at fastholde betydeligt længere taleture til slut sammenlignet med i starten af forløbet. Derudover er der sket en positiv udvikling i forhold til hans brug af gambitter: Han bruger generelt flere forskellige gambitter ved forløbets afslutning, og har således inkorporeret gambitter i sit ordforråd, som han ikke havde i starten.

KAPITEL 6

INTRODUKTION TIL 2. PROTOTYPE

6.0 Introduktion til 2. prototype: Produktet

I dette kapitel vil jeg introducere produktet: Et undervisningsdesign til et 12-ugers forløb med 45 minutters undervisning om ugen, der har til formål at oparbejde studerendes samtalefærdigheder på spansk. Designet består af en undervisningsvejledning og materialer i form af handouts, gambitsedler og en eksemplarisk samtale, som kan benyttes i undervisningen. Produktet findes også elektronisk på hjemmesiden <http://aneteichert.wixsite.com/comaccion>.

Introduktionen rummer en kort beskrivelse af produktets ramme: Studieordningen for Spansk og Spanskamerikansk Sprog, Litteratur og Kultur (2015). Fokusset i kapitlet ligger dog på 2. prototype. I henhold til DBR skulle dette produkt ideelt set testes igen, hvorfor det ikke bør opfattes som en fuldstændig færdig udgave. Jeg vil præsentere didaktiske overvejelser, der bakkes op af både analysen og relevant teori, ud over teorien præsenteret i kapitel 2, som ligger bag udformningen af produktet.

6.1 Produktets ramme

Den institutionelle ramme for produktet udgøres af studieordningen for Spansk og Spanskamerikansk Sprog, Litteratur og Kultur (2015) ved AU, i hvilken man bl.a. kan læse, at de studerende skal tilegne sig ”sprogfærdighed på spansk (produktion og forståelse, såvel mundtligt som skriftligt) i forskellige kommunikationssituationer og med baggrund i teoretisk viden om sproget”. Et led i oparbejdelsen af denne færdighed er faget ”Sprog og interkulturel formidling I” på studiets første semester. Faget, som udgør 10 ECTS, består af en teoretisk og en praktisk del, hvor mine samtaletimer udgør en del af sidstnævnte. Formålet med den praktiske del er overordnet at opøve den studerendes mundtlige og skriftlige sprogfærdighed. Faget består ved undervisningsdeltagelse, som ud over tilstedeværelse i minimum 75% af undervisningen indbefatter aflevering af portfolio. Sidstnævnte del af prøven berører ikke mine timer.

6.2 Introduktion til 2. Prototype

I det følgende vil jeg præsentere didaktiske overvejelser og relevant teori, som knytter sig til opbygningen af forløbet, til teknikkerne spørge-ind-til (SIT) og lytterfeedback samt til gambitter. Herudover indeholder afsnittet overvejelser og teori, der ligger til grund for sammensætning af grupper, samtalerne temaer samt feedback i undervisningen.

Produktet indeholder diverse handouts til understøttelse af undervisningen i SIT, lytterfeedback og gambitter³¹. Jeg vil ikke gå nærmere ind på disse.

³¹ Teksteksemplerne, som er udvalgt til disse handouts, er hentet fra Ambjørn (2009a og 2009b), fra Briz (2001) samt fra tekstkorpusset CREA i RAE.

6.2.1 Opbygning af forløb

Når man skal tilrettelægge et undervisningsforløb, hvis formål er at oparbejde samtalefærdigheder, er der mange forskellige måder at gøre det på (Thornbury og Slade 2006: 281 ff.). Dörnyei og Thurrell (1994) nævner i den forbindelse 4 hovedområder, som undervisningen kan bygges op omkring: (1) samtalsregler og struktur, (2) samtalestrategier³², (3) funktioner og betydning i samtalen og (4) social og kulturel kontekst. Nærværende undervisningsdesign indeholder ikke en udtømmende introduktion og træning i fx turtagning og emneskift, som er indeholdt i (1), men er derimod en blanding af elementer hentet fra alle fire områder.

Lone Ambjørns undervisningsmateriale og teori har været en grundlæggende inspirationskilde, især i udformningen af forløbet. De fire hovedområder nævnt ovenfor er alle indeholdt i hendes materiale og den dertilhørende undervisning. Groft skitseret er materialet udformet til undervisning gennem tre semestre på Handelshøjskolen i Aarhus, hvor de studerende undervises, trænes og eksamineres i at samtale på spansk. Fokusområderne er 8 forskellige samtaleteknikker³³ samt brugen af gambitter. Ved tilrettelæggelsen af forløbet har jeg udvalgt enkelte samtaleteknikker, *spørge-ind-til* og *lytterfeedback*, og bevist fravalgt andre. Grundet eksperimentets præmis har det eksempelvis ikke været muligt at træne de studerende i small talk, som ellers er en relevant teknik i forhold til opstart af samtale (Dörnyei og Thurrell 1994: 42). Men 45 minutters undervisning om ugen, uden forberedelse til de studerende, er ikke meget, hvorfor specifikke, afgrænsede fokusområder har været altafgørende. Som nævnt i kapitel 2, afsnit 2.2.1.1 udgør de fem diskursfunktioner: Turtagning, turfastholdelse, turafgivelse, markering og lytterfeedback, sammen med SIT, altså grundpillerne i udformningen af forløbet. Kunsten har været at skære fra og sørge for en basal tilegnelse frem for at inkorporere alle samtaleelementer. Selvom træning i small talk og naturlig opstart og afslutning af en samtale er et relevant træningsområde, har jeg ikke desto mindre valgt at skære denne del fra og blot lade de studerende såvel starte som slutte deres samtaler efter forgodtbefindende. Dette valg er truffet på baggrund af personlig erfaring: De valgte teknikker og gambitter er efter min vurdering mest hensigtsmæssige i et introforløb til den spanske samtale, som dette produkt netop er, da de vil gavne den studerende mest og give redskaber til videre arbejde med deres mundtlige sprogfærdighed. Dette argument understøttes også af de studerendes evalueringer: Alle mener, at samtaleforløbet har gavnet dem i forhold til udviklingen af såvel deres mundtlige sprogfærdighed generelt som af specifikke samtalefærdigheder.

6.2.2 Samtaleteknik: Spørge-ind-til (SIT)

Samtaleteknikken SIT introduceres og trænes gennem to lektioner (lektion 2-3).

³² Dette område indgår ikke eksplicit i undervisningen, men berøres dog idet de studerende opfordres til at forklare sig ud af eventuelle kommunikative vanskeligheder eller forståelsesproblemer.

³³ Samtaleteknikkerne er small talk, spørge-ind-til, feedback, emneskift, aktiv deltagelse, almen viden og personlig erfaring, tilpasning af informationsmængden samt forståelse og interaktiv problemløsning (Ambjørn 2009a: 9).

SIT hører ind under område (1) ”samtalens regler og struktur” nævnt ovenfor. Ifølge Kramsch (1981: 95) har selv studerende på et sprogligt højt niveau tendens til at tale sammen på fremmedsproget i en dobbelt monolog, idet de taler uden egentlig at svare eller reagere på samtalepartnerens udsagn. Dette understøttes i nærværende designeksperiment i de første lektioner, hvor de studerende gjorde netop dette (jf. analysen, afsnit 5.3.6.4). Træning i SIT er med til at modvirke dette. At spørge ind til ens samtalepartner indebærer at stille uddybende spørgsmål til det, han/hun fortæller (Ambjørn 2009a: 12) og er samtidig med til at forhindre at samtalen går i stå, hvorfor det er en vigtig teknik at praktisere, når man skal samtale. Træning i SIT skaber desuden dynamik og sørger for øjeblikkelige replikskifte, ligesom den sørger for kooperativ deltagelse, hvilket er definerende for samtalen som kommunikationsform (se kapitel 2, afsnit 2.3).

Til træning i SIT kan anvendes brikker, således træningen tydeliggøres for de studerende. Træning med brikker har samme funktion som træning med sedler, der forklares i det følgende.

6.2.3 Samtaleteknik: Lytterfeedback

Undervisningen og træningen i teknikken lytterfeedback forløber over tre lektioner.

Undervisning i lytterfeedback hører under område (3) ”funktioner og betydninger i samtalen”, da det er en særlig sproglig funktion karakteristisk for samtale (Dörnyei & Thurrell 1994: 45). Derudover berøres område (4) ”social og kulturel kontekst” også, da brugen af særligt ekspressiv lytterfeedback har en kulturel baggrund knyttet til det spanske høflighedsbegreb (jf. kapitel 2, afsnit 2.3.2).

Som Thornbury & Slade (2006: 283) påpeger, er de studerende i stand til at give lytterfeedback i en samtale på deres modersmål, hvorfor det formentlig vil være spild af tid at undervise i denne færdighed og dens funktion. Hvad de studerende derimod har brug for er at lære specifikke feedbackudtryk på fremmedsproget, således at de kan overføre deres færdigheder fra modersmålet til fremmedsproget. Samtalens iboende spontane karakter betyder dog, at sådanne nye udtryk ofte ikke holdes in mente, når samtalen er i gang. En måde at fremme integrationen af disse i de studerendes samtaler er derfor at skrive feedbackgambitterne på papirlapper, som de studerende placerer foran sig, når de taler, for at vende dem om når de har brugt et givent udtryk (ibid.: 302). På denne måde ekspliciteres træningen. Denne metode svarer til Ambjørns (2012: 56) ”seddelmetode”, som også anbefales til træning af gambitter.

1. prototype indeholdt to undervisningsgange med samtaleteknikken lytterfeedback med undervisning i kort neutral og ekspressiv lytterfeedback. I overensstemmelse med DBR foretog jeg ændringer i designet undervejs, for det første fordi de studerende havde problemer med at inkorporere feedbackudtrykkene i deres samtaler, og for det andet fordi flere udtrykte et ønske om at få en ekstra undervisningsgang med lytterfeedback. Som analysen viser, fik de færreste studerende inkorporeret ekspressive feedbackgambitter i deres sprog, hvorfor 2. prototype stadig indeholder 3 lektioner med feedbackundervisning. Lytterfeedback, og særligt den ekspressive variation, er et svært aspekt i samtalen, og der sættes derfor ekstra tid af hertil. Dertil placeres undervisningen i denne samtaleteknik stadig relativt tidligt i forløbet (4-6 lektion), eftersom

de studerende (jf. analysen) ikke har nemt ved at tilegne sig den. Det er derfor mest fordelagtigt, at den introduceres relativt tidligt, så de studerende har tid til at blive bekendte med den og de dertilhørende gambitter.

Under eksperimentet fik grupperne stillet alle gambitterne til rådighed, således de gruppevis sad med 20 feedbackgambitter. Selvom jeg anbefalede, at de individuelt valgte sig nogle stykker ud, gjorde de studerende ikke dette, men valgte i stedet at bruge alle sedler, hvilket – på baggrund af analysens resultater – måske har været en ulempe ift. indlæring af den ekspressive variation. Derfor anbefales det, at de studerende pålægges at vælge nogle gambitter ud til hver samtale, hvor de træner lytter-feedback. Ydermere kan træningen differentieres, således at studerende på et lavere niveau fokuserer på neutral feedback og studerende på et højere niveau: både neutral og ekspressiv.

6.2.4 Gambitter

Undervisning og træning i gambitter forløber over fire lektioner (lektion 7-10). Gambittypologien er udvalgt i overensstemmelse med Henriksen (2009)³⁴. Turtagning, turfastholdelse, turafgivelse og markering trænes kronologisk gennem fire lektioner. Jeg har foretaget en lille ændring ift. 1. prototype, idet hver lektion kun har én diskursfunktion som fokus, fx turtagning. Denne lille justering er foretaget på baggrund af en erkendelse af, at det var nemmere for de studerende, at overskue ét fænomen ad gangen. Alt efter gruppernes sproglige niveau kan gambitterne akkumuleres, således at de studerende i den 4. gambitlektion i princippet har mulighed for at træne gambitter inden for alle fire områder. Dette anbefales dog kun, hvis de studerende har et sprogligt overskud, da det ellers kan blive uoverskueligt.

Der findes imidlertid rigtig mange spanske gambitter, og hver enkelt kan ligeledes udfylde flere diskursfunktioner afhængig af kontekst. García García (2004) nævner i sit studie af tyske spanskstuderendes samtalefærdigheder³⁵ flere fænomener, som lader til at være særligt problematiske for de studerende. Med udgangspunkt i resultaterne i denne undersøgelse, i teori præsenteret af Briz (2010) og Rodríguez (1991), i Ambjørns undervisningsmateriale (2009a) og i egne erfaringer, er de enkelte gambitter og deres betydning og funktion udvalgt. Det skal tilføjes, at det i undervisningen introducerede gambitrepertoire er meget lille, og at der, som Ambjørn (2009a: 22) påpeger, derved opstår en fare for, at de studerende tilegner sig et par universalgambitter, som de mener at kunne klare sig med i alle situationer. Grundet eksperimentets præmis har det dog været nødvendigt at fokusere træningen på få, udvalgte gambitter, idet det vurderes, at de studerende trods alt har gavn af én eller to brugbare gambitter frem for slet ingen. Som analysen viser, har studerende både på et lavt, et middel og et

³⁴ Ambjørn (2009a) foreslår en anden typologi, der baserer sig på gambitternes placering i et udsagn (præ- og extraposition, præposition, post- og intraposition og intraposition). Henriksens typologi er imidlertid simplere og egner sig bedre til eksperimentets præmis.

³⁵ De tyske spanskstuderende havde et niveau svarende til minimum B2. Selvom designeksperimentets studerende, og dermed produktets målgruppe, ligger på et lavere niveau har aspekter i denne undersøgelse af de tyske studerende dog også relevans for studerende på et lavere niveau.

højt niveau fået gavn af undervisningen i gambitter, og de har ydermere tilegnet sig gambitter, som ikke har været i direkte fokus i undervisningen.

Udgangspunktet i 1. prototype var, at de studerende kun skulle benytte seddelmetoden i 2. lektion i det pågældende gambitmodul for at skabe lidt afveksling mellem timerne. Men grundet de studerendes vanskeligheder med at træne og indlære feedbackgambitterne ændrede jeg på denne del, således at de studerende skal træne med sedler hver gang. Dertil gjorde jeg mig den erfaring, at de studerende - alt efter deres individuelle niveau - havde mere gavn af få gambitter i stedet for mange. Når tiden er knap, bør man derfor for overskuelighedens skyld hellere vælge få ud og dermed sikre indlæringen af disse, hvilket også understøttes af Ambjørn (2012).

6.2.5 Gruppesammensætning

Ved eksperimentets start var udgangspunktet at inddele de studerende i grupper med tre deltagere. Med tre deltagere kommer der flere forskellige indfaldsvinkler til et givent tema, der skabes god dynamik, og den enkelte deltager får mulighed for lidt længere kommunikative hvil end i tomandsgrupper. Fire studerende i en gruppe bliver gerne for mange, da der samtales to og to, eller én i gruppen, oftest den sprogligt svageste, kommer slet ikke til orde (Ambjørn 2001: 51). Under eksperimentet blev de studerende dermed så vidt muligt inddelt i tremandsgrupper. Enkelte grupper har dog bestået af to deltagere og en enkelt gang bestod en gruppe ligeledes af fire studerende. Dette skyldes eksperimentets præmis: De studerende har ikke haft ubetinget mødepligt til timerne, hvorfor der hver gang har været registreret fravær, og grupperne måtte dermed etableres i overensstemmelse hermed. Derudover har det haft betydning, at jeg ikke kendte de studerende inden eksperimentets start, ligesom de studerende knap kendte hinanden. I 1. lektion blev de studerende derfor blot tilfældigt inddelt i grupper – nogle af disse grupper har fungeret og været gældende næsten hele forløbet igennem, mens andre grupper af forskellige årsager er blevet opløst, og nye er blevet dannet. Generelt har min erfaring været, at der opstår de bedste samtaleforhold, når de studerende er på nogenlunde samme sproglige niveau. Alternativt kan en initiativrig sprogligt svagere studerende sættes sammen med en sprogligt stærkere studerende, der dog skal evne at give plads til sin samtalepartner.

Gruppedynamik er ikke desto mindre en kompliceret størrelse, som kan være svær at styre og forstå. I bilag 7 ”Gruppesammensætning” vises et udsnit af en gruppes samtale, som er useriøs og ufokuseret, selvom de tre gruppemedlemmer ligger på nogenlunde samme sproglige niveau. Dette kommer bl.a. til udtryk i transskriptionen ved at de studerende taler meget dansk (gul markering), og samtidig grines/pjattes der relativt meget (grøn markering og karikerede stemmer). Derudover virker det ene gruppemedlem, som ellers er den sprogligt stærkeste i gruppen, uoplagt (dette ses ved de mange suk, lilla markering) og to af gruppemedlemmerne driller flere gange hinanden på en kærlig måde. Alt dette gør, at samtaletræningen bliver træg, til tider anstrengende, til tider slet og ret useriøs. Denne gruppe arbejdede sammen flere gange, fordi de i og for sig havde det rart sammen, indtil jeg til sidst drog konsekvensen og fremover adskilte dem.

6.2.6 Samtalernes indhold: Temaer

De studerende skal tale sammen, men hvad skal de tale om? Gennem hele designeksperimentet har netop samtalernes indholdsside, altså hvad der tales om, været en udfordring. Selvom samtalen i det virkelige liv bygges op omkring et eller flere emner, som de deltagende parter implicit forhandler sig frem til (jf. kapitel 2, afsnit 2.3.1), var udgangspunktet i 1. prototype at stille overordnede temaer til de studerendes rådighed, som de til dels kunne, til dels skulle samtale ud fra. Som Pérez-Fernández (2007: 2) nævner, er der nemlig ikke noget som hindrer studerende mere i at tale, end hvis de bliver bedt om at tale om et hvilket som helst emne nogle minutter. De vil i så fald formentlig tale deres modersmål eller sågar helt tie stille. Det er således vigtigt, at underviseren tager bestemte midler og undervisningsstrategier i brug, som kan stimulere samtalen de studerende imellem. Et vigtigt redskab hertil er samtalens tema. Derfor indeholder produktet 6 udarbejdede temaer med gloser og problemstillinger, som med fordel kan anvendes i forløbet. Disse er ”1. Vosotros mismos”, ”2. Dinamarca: El país más feliz del mundo”, ”3. Parejas y roles de género”, ”4. Medios sociales”, ”5. La educación superior” og ”6. El exterior y el interior del ser humano”.

I overensstemmelse med 1. prototype fik de studerende i introduktionstimen emnet ”1. Vosotros mismos” at samtale ud fra, og i 2. lektion – og dermed til træning af samtaleteknikken SIT – var det overordnede tema ”La educación superior”³⁶. Begge emner med dertilhørende gloser og spørgsmål var bestemt af mig. I bilag 8 vises flere uddrag af én gruppes samtale i lektion 2, hvor temaet var ”La educación superior”. Som uddragene viser, har de studerende vanskeligt ved at tale om emnet og de mener endda, at de ikke engang har ordforråd til at tale om det på dansk. Flere gange nævner de, at det simpelthen er for svært, eller at de ikke har en holdning til emnet. Gruppens problem med dette tema var ikke enkeltstående. Thornbury og Slade (2008: 106) påpeger i denne forbindelse, at samtalernes emner ideelt set bør forhandles med de studerende inden samtalernes start, enten ved hjælp af spørgeskemaer eller debat. På baggrund af dette fik de studerende i lektion 3 mulighed for gruppevis at stemme på forskellige samtaleemner til de efterfølgende lektioner. Jeg stillede en række temaer til rådighed, helt konkret syv overordnede temaer, som dels er hentet fra Ambjørns undervisningsmateriale, dels udarbejdet af mig selv, hvoraf de studerende skulle udvælge tre. De fik i øvrigt at vide, at de gerne måtte tilføje emner. Samtaleemnerne for resten af forløbet er således et resultat af denne demokratiske afstemning. Afstemningen er i 2. prototype placeret i introduktionstimen (lektion 1).

Ifølge Mingo Gala (2010: 27-28) har de studerende brug for en kontekst baseret på mere eller mindre personlige samtaler for at kunne praktisere og internalisere de nye strukturer, som kendetegner samtalen. I samtalerne bør de studerende altså have en vis frihed til at tale om interesser, deres liv og familie samt andre emner, som kan opstå venner imellem. I relation hertil nævner Thornbury (2008: 25) en række kognitive og affektive faktorer, herunder den studerendes kendskab til emnet og eventuelle fø-

³⁶ Dette tema er i 2. prototype blevet rykket til senere i forløbet, til 9. Lektion, da det indholdsmæssigt er sværere end nogle af de andre temaer, hvorfor det er hensigtsmæssigt at placere det senere i forløbet, hvor de studerende har fået kendskab til og træning i redskaber, der kan hjælpe dem, når de har svært ved at udtrykke sig, fx gambitter til turfastholdelse.

lelser forbundet med det, der kan have indflydelse på den studerendes mulighed for at tale mere eller mindre flydende: Jo bedre den studerende kender til emnet, og jo venligere stemt han/hun er for selvsamme, jo nemmere bliver det at tale om.

Som nævnt er samtalen ustruktureret, og derfor bør temaet heller ikke begrænse de studerende, idet de derigennem pådannes en overordnet struktur eller dagsorden for samtalen. Temaerne er derfor udarbejdet, med henblik på at indeholde en sådan bredde, så samtalen kan udvikle sig så naturligt som muligt, og samtidig skaber brede temaer mulighed for differentiering. I denne sammenhæng er det derfor vigtigt at tilføje, at de studerende ikke stringent skal holde sig inden for det til timen udleverede tema. De må således gerne bevæge sig ud af en tangent og ende med at tale om præferencer for kaffe eller te, som det skete en dag for én af grupperne, selvom udgangspunktet var at tale om videregående uddannelse. De til samtalerne udarbejdede spørgsmål og problemstillinger varierer i sværhedsgrad, således at både sprogligt svage og stærke studerende motiveres til at tale inden for temaet. Et eksempel er temaet ”3. Parejas y roles de género”, hvor de studerende enten kan vælge at tale om personlige erfaringer og oplevelser vedrørende parforhold eller om mere generelle problemstillinger forbundet med kønsrollemønstret i samfundet.

Mingo Gala (2010: 27-28) understreger desuden, at de studerende bør kende til det ordforråd, som er forbundet med temaet. Ambjørns undervisningsmateriale (2009a, 2009b) fordrer ligeledes, at de studerende inden samtaletræningen brainstormer på temaet med henblik på at udvide ordforråd og generere undertemaer. Til dette formål læses bl.a. både avisartikler og udsnit af autentiske samtaler. I tråd hermed foreslår Thornbury og Slade (2008: 106) også, at der anvendes temarelaterede tekster, der kan udløse samtalen. Grundet eksperimentets præmis har alt dette ikke været muligt. De studerende får derfor i stedet tilsendt emnearket inden hver lektion, men det er frivilligt, om de vil se på det. Min erfaring har været, at nogle, særligt de sprogligt svageste, gerne vil sætte sig lidt ind i temaet inden lektionen, mens de sprogligt stærkere studerende ikke bruger tid på det. I slutningen af forløbet fik de studerende ligeledes muligheden for at træne gloser i onlineprogrammet Quizlet³⁷, som jeg havde forberedt til dem. Det var dog kun meget få, som udnyttede denne mulighed.

Opsummerende betyder dette, at de studerendes samtaler i høj grad har været præget af den improvisation, som gør sig gældende i naturlige samtaler, men samtidig har det medført, at netop samtalernes indhold har været en udfordring for de studerende.

6.2.7 Feedback

Forløbet igennem skal de studerende modtage feedback på deres træning. De didaktiske overvejelser forbundet hermed kan opdeles i to dele: (1) korrektiv feedback i forbindelse med deres mundtlige output under træningen, og (2) korrektiv feedback på de i undervisningen gennemgåede træningsområder.

³⁷ Quizlet er et nemt værktøj at arbejde med, både for underviser og studerende, der indeholder forskellige funktioner til støtte af sprogindlæring. Særligt funktionen ”flashcards” er egnet til at øve gloser.

6.2.7.1 Korrektiv feedback på mundtligt output

Som Fernández (2014) påpeger, er der et dilemma forbundet med at give korrektiv feedback i forbindelse med mundtligt output, hvis den både skal være effektiv, ikke-forstyrrende i forhold til kommunikationssituationen, og ikke skal opfattes som truende for den studerendes selvtillid og dermed for lysten til at ytre sig på fremmedsproget. Man må som underviser derfor i hvert enkelt tilfælde vurdere, hvor meget feedback man skal give, samt hvordan og hvornår man skal give den. Eftersom formålet i designeksperimentet har været at oparbejde de studerendes samtalefærdigheder, har fokus ikke været på sproglig korrekthed, hvilket gøres klart for de studerende ved eksperimentets start. Når formålet er at udvikle de studerendes *fluency* i den spanske samtale, kan underviserens indgriben, hvad enten det er for at rette eller hjælpe med ukendte ord, ligefrem hæmme denne udvikling, fordi fokus i stedet flyttes hen på sproglig præcision (Thornbury 2008: 91)

Gennem forløbet har jeg anvendt *omgående eksplicit rettelse* (Fernández 2014: 134-135). I bilag 9 "Feedback til de studerende" anskueliggøres hvordan. Hos første gruppe retter jeg både grammatisk ("para tú/tí"), leksikalsk ("serie/serial") og leksikalsk og fonetisk ("algunos tiempos/algunos momentos"). Faldgruben ved denne rettemetode er, at man kan komme til at rette uhensigtsmæssigt – både hvad angår den studerendes tryghed i forhold til at ytre sig, og hvad angår korrektheden af egen rettelse. I forhold til sidstnævnte viste det sig retrospektivt, at rettelsen af "en algunos tiempos" til "algunos momentos" måske nærmere skulle have været "algunas veces" eller "en algunos aspectos".

I uddraget af samtale 1 er det desuden kun (A), som bliver rettet. (A) er den sprogligt stærkeste af de to studerende, og jeg vurderer i konteksten, at han godt kan håndtere min indgriben og rettelse, uden det påvirker hans selvtillid. Det samme gør sig gældende i samtale 2, som er en anden gruppe, hvor jeg retter (A) på hans grammatik (*teníamos/tuviéramos*). (A) og resten af hans gruppe er holdets sprogligt stærkeste studerende, hvorfor jeg vurderer, at den pågældende rettelse er hensigtsmæssig. Jeg ville således ikke have rettet en af de sprogligt svagere studerende på samme grammatiske fejl.

Grundet konteksten foretager jeg kun eksplicitte rettelser uden metalingvistiske forklaringer, hvilket også anbefales i produktet. Samtalerne skal helst foregå så uforstyrret som muligt; eksplicitte rettelser med metalingvistiske forklaringer er for omfattende og vil afbryde samtalerne for længe, hvilket vil være uhensigtsmæssigt for de studerendes træning af samtalefænomenerne. Bilag 9 viser desuden, at jeg påtager mig flere roller på samme tid: underviser når jeg retter og samtalepartner når jeg deltager med spørgsmål (Thornbury & Slade 2006: 245). Sidstnævnte tjener dog også det formål at eksemplificere god samtaleskik.

6.2.7.2 Korrektiv feedback på træningsområder

Gennem hele forløbet får de studerende korrektiv feedback på deres træning ved hjælp af transskriberede uddrag af deres samtaler. Denne feedback er modsat feedbacken på deres mundtlige output givet efter deres træning, nemlig i den efterfølgende

lektion. Dette skyldes, som ved feedback på deres mundtlige output, at det vil være forstyrrende at rette de studerende på deres træning, mens de er i gang.

Som beskrevet i produktet illustrerer røde markeringer i transskriptionerne mindre gode takter og de blå gode³⁸. I produktet, og løbende under det igangværende eksperiment, er uddragene hentet fra forskellige grupper, hvilket har været muligt, fordi aflytning af optagelser samt transskribering af disse har været en stor del af nærværende speciale. I en mere naturlig undervisningssituation, hvor underviseren selvsagt ikke kan bruge flere timer på transskriptionsarbejde, er dette formentlig ikke muligt. Derfor anbefales i produktet alternative måder at forberede og udføre denne feedbackdel på. Thornbury (2008: 93) foreslår, at underviseren noterer eventuelle fejl, mens de studerende samtaler, og først giver feedback efter træningen. Vigtigt i denne sammenhæng er, at de studerende får feedback på såvel positive som negative aspekter i samtalerne, da dette generelt er mere motiverende, end hvis man kun fremhæver fejl (ibid.). Olsen (2013) nævner i denne sammenhæng netop feedback i undervisningen som ét af fem elementer, der skaber god og motiverende undervisning.

Slutteligt skal det nævnes, at denne feedbackdel bliver en integreret del af instruktionsdelen, der hører til modellen præsenteret i kapitel 2, afsnit 2.2.1.4, eftersom feedbacken også tjener til at demonstrere rigtig og forkert brug af samtaleteknikker og gambitter.

³⁸ Jeg har også arbejdet med lilla markeringer, som skulle vise tilfælde, der var både/og og som blev diskuteret i fællesskab med de studerende.

7

KAPITEL
KONKLUSION

7.0 Konklusion

I nærværende speciale har jeg med afsæt i den kommunikative tilgang og relevant domænespecifik teori udviklet og testet et undervisningsdesign, der har til formål at oparbejde studerendes samtalefærdigheder på spansk gennem 12 uger med 45 minutters undervisning om ugen. Ved forløbets start var deltagerne, 1. semesterstuderende på spanskstudiet på AU, utrænede i og ubevidste om vigtige diskursfunktioner i samtalen. Ved hjælp af den direkte fremgangsmåde, der indebærer eksplicit og systematisk undervisning i samtalen, har de studerende imidlertid fået kendskab til netop disse diskursfunktioner, hvilket har bevirket, at studerende på både et lavt, middel og højt sprogligt niveau alle – i mindre eller højere grad – har udviklet deres samtalefærdigheder. Ligeledes har alle deltagere subjektivt oplevet en forbedring af deres mundtlige kompetencer – både generelt og konkret i forhold til at indgå i en samtale på spansk. Konklusionen er altså, at det er muligt, at forbedre studerendes samtalefærdigheder inden for en relativ kort periode med få undervisningstimer, hvorfor eksperimentet må siges at være en succes. Inden for DBR handler evalueringen af en prototype dog ikke kun om at bevise kvaliteten af denne, men også om at forbedre den. 2. prototype er således en forbedring og justering af 1. prototype, og den skulle i henhold til DBR testes igen. Hvis man som underviser vil benytte sig af vejledningen, bør man derfor forvente, at der kan være brug for justeringer og/eller ændringer undervejs i forløbet. Afslutningsvist vil jeg i henhold til mit metodologiske afsæt i DBR præsentere mine overvejelser vedr. designets anvendelse i andre kontekster. Selvom produktet er designet til og testet på 1. semesterstuderende på spansk ved AU, vil jeg argumentere for, at det kan niveautilpasses og anvendes på andre niveauer. Således kan produktet eksempelvis med fordel anvendes i gymnasiet, eksempelvis på tredje årgang, hvis der foretages nogle justeringer. Jeg vil i den forbindelse foreslå, at der afsættes mere tid end 45 minutter pr. lektion, ligesom eleverne kan få forberedelse til timerne. Nogle af temaerne kan for en gymnasieelev være lidt abstrakte, hvorfor disse også enten bør tilpasses eller blot forberedes inden samtaletræningen: At gøre sig nogle overvejelser omkring temaer kunne således være en del af forberedelsen. Produktet kan på samme måde anvendes på et højere niveau, både ved at samtaletemaerne, og ordforrådet dertil, gøres sværere, eventuelt med nogle mere komplekse problemstillinger, og ved at tilføje flere gambitter i undervisningen, som de studerende skal forholde sig til.

8.0 Litteraturliste

AKKER, J. V. D.; GRAVEMEIER, K.; MCKENNEY, S. & NIEVEEN, N. (2006) "Introducing educational design research". I: Akker et al. (eds) *Educational Design Research*. London: Routledge, kap. 1, 3-7

ALBELDA MARCO, M. (2004): "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal", en Bravo, D. y Briz, A. (eds.) *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*, Barcelona: Ariel, 109-134.

ALBELDA MARCO, M. (2005): "El refuerzo de la imagen social en la conversación coloquial del español". I: Bravo, Diana (ed.) *Cortesía lingüística y comunicativa en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*, Buenos Aires: Dunken, 93-118

AMBJØRN, L. (2001) "Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv". I: *Webpublikation*, Pure: AU's Forskningsdatabase

AMBJØRN, L. (2006) Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. I: *Anglo files – Journal of English teaching*, nr. 139, 14-23
Tilgængelig på: <http://lone-ambjoern.dk/danske-publikationer/#toc-11> [22.08.2016]

AMBJØRN, L. (2008) "Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: Planteamientos del problema y propuestas de solución." I: *Revista redELE*, nr. 13
Tilgængelig på: <http://lone-ambjoern.dk/spanske-publikationer/> [22.08.2016]

AMBJØRN, L. (2009a) *Den spanske samtale (1) – Teori*. Internt undervisningsmateriale R 219, Aarhus School of Business, Aarhus Universitet

AMBJØRN, L. (2009b) *Den spanske samtale (2) – Praksis*. Internt undervisningsmateriale R 220, Aarhus School of Business, Aarhus Universitet

AMBJØRN, L. (2012) *Lær om læring*. Materiale R 249, Aarhus School of Business, Aarhus Universitet

AMBJØRN, L. (2015) "'Interpersonel nærhed' i hverdagssamtalen. – Forslag til inkorporering af en interkulturel dimension i spanskundervisningen på det gymnasiale niveau". I: *Rodrigo: informationer fra Spansklærerforeningen*. Nr. 135, 46-60.
Tilgængelig på: <http://lone-ambjoern.dk/danske-publikationer/#toc-11> [22.08.2016]

ANDERSEN, H. L.; FERNÁNDEZ, S. S.; FRISTRUP, D. & HENRIKSEN, B. (2016) *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund

BJERRE, M. & LADEGAARD, U. (2007) *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Dansklærerforeningens Forlag

BRIZ, G. A. (2001) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel

- BRIZ, A. (2010) *El español coloquial: Situación y uso*, Cuadernos de la lengua española, 38. Madrid: Arco Libros
- BRIZ, A., PONS, S. og J. PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*, www.dpde.es
- CANALE, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy". I: Richards, J. C. & Schmidt, R. W. *Language and Communication*. New York: Longman, kap. 1, 2-27
- CHRISTENSEN, O.; GYNTER, K. & PETERSEN, T. B. (2012) "Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier". I: *Læring og Medier*, nr. 9, bind 5
- COBB, P.; CONFREY, J.; DISSA, A., LEHRER, R. & SCHAUBLE, L. (2003) "Design Experiments in Educational Research". I: *Educational Researcher*, Bind 32, hæfte 1, 9 – 13
- COLLINS, A.; JOSEPH, D. & BIELACZYK, K. (2004) "Design Research: Theoretical and Methodological Issues". I: *The Journal of the Learning Sciences*, Bind 13, hæfte 1, 15-42
- MINISTERIET for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2008) *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, Undervisning og Evaluering*
- DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003) "Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry." I: *Educational Researcher*, Bind 32, hæfte 1, 5-8
- DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. (1992) *Conversation and Dialogues in Action*. England: Prentice Hall
- DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. (1994) "Teaching conversational skills intensively: course content and rationale". I: *ELT Journal*. Bind 48, hæfte 1, 40-49
- FERNÁNDEZ, S. S. (2014) "Feedback". I: Andersen, H. L.; Fernández, S. S.; Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.) *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, kap. 11, 131-140
- FRISTRUP, D. (2014) "Den kommunikative undervisning". I: Andersen, H. L.; Fernández, S. S.; Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.) *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, kap. 8, 97-101
- GARCÍA GARCÍA, M. (2004) "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera". I: *Linred: Revista electrónica de lingüística*, Hæfte 2
- GRAVEMEIJER, K. & COBB, P. (2006) "Design research from a learning design perspective". I: Akker et al. (eds.) *Educational Design Research*. London: Routledge, kap. 3, 17-51

- GRINDSTED, A. (1992) "Kommunikative adfærds kategorier i spanske og skandinaviske forhandlinger". I: *Odense Working Papers in Language and Communication – Kategorier i sprogvidenskaben*, nr. 2, 28-70
- HOUSE, J. (1996) "Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness". I: *Studies in Second Language Acquisition*, Bind 18, Hæfte 2, 225 - 252
- HENRIKSEN, B. (1999) "Mundtlighed". I: *Sprogforum: Mundtlighed*, nr. 14, vol. 5, 8-15
- HENRIKSEN, B. (2009) "Det oversete ordforråd?". I: Byram, M.; Gregersen, A. S.; Henriksen, B.; Holmen, A.; Lund, K.; Olsen, M. & Stæhr, L. S. *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*, Samfundslitteratur, kap. 6, 205-229
- HENRIKSEN, B. (2014) "Mundtlig sprogproduktion". I: Andersen, H. L.; Fernández, S. S.; Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.) *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, kap. 9, 103-114
- KRAMSCH, C. J. (1981) "Teaching Discussion Skills: A Pragmatic Approach". I: *Foreign Language Annals*, Bind 14, Hæfte 2, 93-104
- KRASHEN, S. (1987) "The input hypothesis". I: Krashen, S. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice Hall International, 20-30
- KRASHEN, S. (1998) "Comprehensible Output?". I: *System*, Bind 26, Hæfte 2, 175 – 182
- LONG, M.H. (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". I: *Applied Linguistics*, Bind 4, hæfte 2, 126-141.
- LONG, M. H. (1996) "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". I: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Californien: Academic Press, 413-468
- LUND, K. (1999) "Er kommunikativ undervisning kommunikativ?". I: *Sprogforum: Mundtlighed*, nr. 14, vol. 5, 26-33
- MARCO, M. A. & COLOMER, M^a J. F. (2006) "La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. I: *MarcoELE: Revista de Didáctica*, 1-31
- MINGO GALA, J. A. De (2010) "La enseñanza de la conversación en el aula de ELE: propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del I.C. de Estambul". I: *MarcoELE: Revista de didáctica*, Hæfte 10
- OLSEN, A. B. (2013) "Fem bud fra forskningen: God og motiverende undervisning i skolen". I: *Nyhedsbrevet EValuering*. EVA, Danmarks Evalueringsinstitut
Tilgængelig på: <https://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2013/evaluering-december-2013/forskningens-fem-bud-pa-god-og-motiverende-undervisning-i-skolen> [19.10.16]

PÉREZ-FERNÁNDEZ, C. (2007) "Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral". I: *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Bind 11

RICHARDS, J. C. (1990) "Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation". I: Richards, J. C. *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press, 67-86

RODRÍGUEZ, L. C. (1991) *Cuadernos de lingüística: Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Granada: Editorial Librería Ágora

SCHMIDT, R., & FROTA, S (1986) "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese". I: Richard R. Day (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326

STEENSIG, J. (2001) "Taleture og turtagning". I: Steensig, J. *Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, kap. 3, 38-71

STUDIEORDNINGEN for bacheloruddannelsen i spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur (2015)

Tilgængelig på:

<https://mit.au.dk/EDDI/webservices/DokOrdningService.cfc?method=visGodkendtOrdning&dokOrdningId=10304&sprog=da> [07.10.2016]

STX-Bekendtgørelsen for Spansk A juni 2013, Bilag 52

Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil52> [22.08.2016]

SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1995a) "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning". I: *Applied Linguistics*, Bind 16, Hæfte 3, Oxford University Press, 371-391

SWAIN, M. (1995b) "Three functions of output in second language learning". I: G. Cook og B. Seidlhofer (red.) *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.

TAYLOR, G. (2002) "Teaching Gambits: The Effect of Instruction and Task Variation on the Use of Conversation Strategies by Intermediate Spanish Students". I: *Foreign Language Annals*, Bind 35, Hæfte 2, 171-189

THORNBURY, S. & SLADE, D. (2006) *Conversation: From Description to Pedagogy*. England: Cambridge University Press

THORNBURY, S. (2008) *How to teach speaking*. England: Pearson Education Limited