AARHUS UNIVERSITY

Brugen af visuelle fremstillinger i grammatikundervisningen i spansk som fremmedsprog: En eksperimentel undersøgelse med danske gymnasieelever i 3.g

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728

Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Kandidatspeciale
Forårssemesteret 2019
Vejleder: Susana S. Fernández

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Resumen

Título: El uso de representaciones visuales en la enseñanza de gramática española como lengua extranjera: Un estudio experimental con estudiantes daneses de bachillerato de último año.

Realizada por: Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved.

Universidad de Aarhus, primavera 2019.

El propósito de esta tesis es investigar cómo se puede usar las presentaciones visuales (imágenes) en la enseñanza de español como lengua extranjera en el instituto de bachillerato danés (de edad de 15-18 años). La tesis investiga si y cómo las imágenes pueden tener un beneficio didáctico contribuyendo al interés, la comprensión y la adquisición de fenómenos gramaticales complejos de dos grupos de estudiantes.

El marco teórico utilizado en el trabajo es la enseñanza de lenguaje comunicativo con un enfoque cognitivo y sociocultural. Basado en la teoría sobre el uso de las representaciones visuales en la enseñanza en general y teoría más especifica de la enseñanza de lenguas extranjeras se desarrollan materiales de enseñanza para probar la teoría en un análisis comparativo. Dos clases de estudiantes participan en la investigación como grupo experimental y grupo de control. Los estudiantes realizan una prueba antes de que empiece la investigación para probar su nivel sobre el tema elegido: el uso de las preposiciones españolas.

El grupo experimental recibe material y enseñanza desarrollados con representaciones visuales junto con texto en forma de explicaciones y ejercicios. El grupo de control recibe la misma forma de material y enseñanza. La única diferencia es la exclusión de las presentaciones visuales.

A base de las respuestas de pruebas y cuestionarios contestados posteriormente por los estudiantes se analiza los resultados y se concluye si las representaciones visuales han tenido un efecto didáctico.

La tesis concluye que las representaciones visuales tienen un efecto didáctico positivo. Los estudiantes del grupo experimental muestran un conocimiento significativamente mejorado después de haber recibido enseñanza a partir de las representaciones visuales. Una prueba entregada a los estudiantes tres semanas después, muestra que los estudiantes del mismo grupo recuerdan más que los estudiantes del otro grupo. De lo cual se concluye que las representaciones visuales también requieren una mayor adquisición a largo plazo.

Además, se evalúa, a base de las respuestas del cuestionario, que los estudiantes del grupo experimental se sintieron más motivados e interesados en aprender. Los estudiantes también piensan que el tema se hace más interesante por la forma de enseñar.

Por una discusión basada en una comparación con estudios relacionados, se concluye que las representaciones visuales muy probablemente tienen mejores efectos didácticos enseñadas como parte de un curso de enseñanza que se extiende por un período más largo para obtener la adquisición óptima del tema.

Al final, se relaciona la investigación con posibles estudios futuros relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera, y se reflexiona sobre cómo el método de enseñanza pueda afectar la enseñanza de español en el instituto de bachillerato danés.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Forord

Dette speciale er et resultat af en lærerig og spændende proces, som er sket i samarbejde mere flere samarbejdspartnere.

Jeg vil gerne benytte dette forord til at rette en stor tak til min kyndige vejleder, Susana Silvia Fernández, for støtte og god samt konstruktiv vejledning gennem specialeskrivningsprocessen.

Desuden rettes en stor tak til Birgit Lüken-Hansen, spansk- og tysklærer på Tørring gymnasium, for at give mig muligheden for at foretage min empiriske undersøgelse i hendes to 3.g-klasser på trods af et presset program inden eksamen.

Der skal også lyde en stor tak til de gymnasieelever, som deltog i undersøgelsen.

Alle elever har af etiske årsager efterfølgende modtaget materialet med visuelle fremstillinger, da jeg ønsker at sikre, at ingen elever har fået dårligere undervisning end andre, som kan påvirke udfaldet af deres studentereksamen.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Indholdsfortegnelse

Resumen ..... **i**

Forord ..... **iii**

Indholdsfortegnelse ..... **iv**

Kapitel 1. Indledning **1**

1.1 Afgrænsning 3

1.2 Uddybning af emnets relevans for spansk som fremmedsprog i det danske gymnasium 3

1.3 Begrebsdefinitioner 5

1.3.1 Fremmedsprog *5*

1.3.2 Tilegnelse, tilegnelsessyn og sprogsyn *5*

1.3.3 Visuelle fremstillinger *6*

Kapitel 2. Teoretisk ramme **8**

2.1 Introduktion til kapitel 2 8

2.2 Kommunikativ sprogundervisning 8

2.2.1 Funktionelt sprogsyn *9*

2.2.2 Form, betydning og funktion *9*

2.2.3 Input-, interaktions- og outputhypotesen *10*

2.2.4 Kognitiv tilgang til grammatik i fremmedsprogsundervisning *12*

2.2.5 Sociokulturel tilgang til grammatik i sprogundervisning *14*

2.3 Visuelle fremstillinger og læring 17

2.3.1 Visuelle fremstillinger og læring generelt *18*

2.3.2 Visuelle fremstillinger og læring i fremmedsprog *26*

2.4 Konklusion på kapitel 2 30

Kapitel 3. Metode **33**

3.1 Introduktion til kapitel 3 33

3.2 Beskrivelse af metode 33

3.3 Interview med gymnasielærer 35

3.4 Deltagere 36

3.5 Udvælgelse af grammatisk fænomen 37

3.6 Prætest 37

3.6.1 Resultater af prætest *38*

3.7 Udarbejdelse og implementering 39

3.7.1 Udarbejdelse og implementering af undervisningsmateriale *39*

3.7.2 Udarbejdelse og implementering af task *44*

3.7.3 Udarbejdelse og implementering af umiddelbar posttest *45*

3.7.4 Udarbejdelse og implementering af evaluering *46*

3.7.5 Udarbejdelse og implementering af forsinket posttest *47*

Kapitel 4. Analyse og diskussion **48**

4.1 Introduktion til kapitel 4 48

4.2 Resultater af umiddelbar posttest 48

4.3 Resultater af forsinket posttest 50

4.4 Evaluering: Kvantitative besvarelser 53
4.5 Evaluering: Kvalitative besvarelser 57
4.6 Sammenligning med andre forsøg 61
4.7 Delkonklusion og perspektivering for kapitel 4. 63

Kapitel 5. Konklusion og perspektivering 65
5.1 Introduktion til kapitel 5 65
5.2 Konklusion 65
5.3 Perspektivering 67

Bilagsoversigt 69

Litteraturliste 70

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, forårssemestret 2019

Kapitel 1. Indledning

Interessen for det valgte emne er opstået i løbet af mit bachelor- og kandidatstudium i *Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur* og sideløbende på mit bachelor- og kandidattilvalg i *Billedkunst og visuel kultur* på Aarhus Universitet. Jeg ser en relevant og gavnlig kobling mellem visuel kommunikation og fremmedsprogsundervisning, som jeg ønsker at belyse i dette speciale. Specialet udarbejdes på baggrund af følgende problemformulering:

På hvilken måde kan visuelle fremstillinger anvendes med et didaktisk udbytte i undervisningen af spansk som fremmedsprog, og i hvilken grad kan de eventuelt bidrage til danske gymnasieelevers interesse og forståelse for samt tilegnelse af komplekse grammatiske fænomener?

Det valgte emne og problemstilling har stor relevans, idet de indskriver sig i den undervisningsmetode, som efterstræbes i den aktuelle fremmedsprogsundervisning i det danske gymnasium. Der er sket en markant udvikling fra den traditionelle tekstfokuserede undervisning til et fokus på tilegnelsen af kommunikative kompetencer. Opmærksomheden flyttes fra udenadslære til forståelse af grammatikken opnået via blandt andet forståeligt input, output skabt af eleverne og interaktion mellem lærer og elev og indbyrdes mellem eleverne.
Jeg ønsker, at specialet skal biddrage til den allerede eksisterende, men endnu ikke dansktestede, forskning omhandlende brugen af visuelle fremstillinger i den kommunikative undervisning af fremmedsprog.
Teoretisk vil specialet tage udgangspunkt i kommunikativ sprogundervisning og herunder det funktionelle sprogsyn, hvori den kognitive og sociokulturelle tilgang til sprog og grammatikundervisning indskriver sig. Baseret på teori af blandt andre Lakoff og Johnson (1990) og Langacker (1987 og 2007) vil jeg argumentere for, hvorfor den kognitive tilgang til sprog er særdeles velegnet til grammatikundervisningen. Derpå følgende vil teori af Vygotsky (1978 og 1986) og Negueruela (2003 og 2005) belyse sammenhængen mellem det sociokulturelle sprogsyn og fremmesprogstilegnelse. Dernæst vil jeg argumentere for sammenhængen mellem visuelle fremstillinger og læring generelt jævnfør relevante undersøgelser og teorier af blandt andre Levie og Lentz (1982), Espinosa (1995) og Costa og Moles (1991) for derefter at argumentere for brugen af visuelle fremstillinger i fremmedsprogsundervisningen. Castros teorier og undersøgelser af brugen af visuelle fremstillinger i undervisningen af spansk som fremmedsprog som en del af det kognitive sprogsyn (2012 og 2014) vil

danne grundlag for en argumentation om fordelene ved inddragelse af visuelle fremstillinger i en kognitiv og kommunikativ undervisningsmetode samt fremlægge anvendelige værktøjer til den visuelle grammatikundervisning. I sammenhæng hermed vil teori og undersøgelse af Negueruela (2010 og 2013) samt Negueruela og Lantolf (2005) sammenkoble den sociokulturelle teori og anvendelsen af visuelle fremstillinger i fremmedsprogsundervisningen.

Ud fra den teoretiske ramme dannes hypotesen om, at elever øger deres tilegnelse af viden om spansk grammatik, hvis visuelle fremstillinger inkluderes i undervisningen. For at af- eller bekræfte hypotesen vil to grupper af 3.g-elever på et dansk gymnasium agere kontrolgruppe og eksperimentel gruppe i en komparativ analyse. På baggrund af den præsenterede teori vil jeg udarbejde undervisningsmateriale omhandlende brugen af præpositioner på spansk. De to klasser vil modtage identisk undervisning dog med den væsentlige forskel, at den ene klasse vil modtage undervisningen uden visuelle fremstillinger og den anden med visuelle fremstillinger.

For at være i stand til at måle elevernes tilegnelse af viden, vil eleverne blive bedt om at besvare en posttest umiddelbart efter endt undervisning. Testresultaterne fra de to grupper sammenlignes for at give et kvantitativt svar på, om de visuelle fremstillinger har en effekt. Efterfølgende vil eleverne modtage en forsinket posttest, der skal konkludere, hvorvidt eleverne husker emnet på længere sigt.

For at opnå et mere kvalitativt svar på, hvordan eleverne påvirkes, og om de visuelle fremstillinger skaber større motivation og interesse hos eleverne, bedes eleverne evaluere deres oplevelse med undervisningen. De kvantitative og kvalitative resultater og besvarelser skal danne grundlag for den følgende analyse og diskussion. Herudover vil undersøgelsens resultater sammenlignes med en undersøgelse foretaget af Levie og Lentz (1982) samt en undersøgelse af Negueruela et al. (2013), hvori forskelle og ligheder i undersøgelserne samt mulige årsager hertil vil blive diskuteret.

Afslutteligt besvares problemformuleringen, og jeg konkluderer, hvorvidt og hvordan visuelle fremstillinger har en effekt på elevernes interesse og forståelse for samt tilegnelse af det udvalgte grammatiske fænomen i de udvalgte 3.g-klasser. Der perspektiveres til andre felter og mulige undersøgelser inden for spansk som fremmedsprog i det danske gymnasium, hvor det vurderes, at de visuelle fremstillinger kan have effekt. Undersøgelsen sættes i relation til den aktuelle situation i det danske gymnasium og det vurderes i afrundingen, hvordan undersøgelsens resultater kan påvirke den aktuelle fremmedsprogsundervisning.

1.1 Afgrænsning

Der findes mange tilgange til fremmedsprogsundervisning og ligeledes er der stor uenighed om, hvorvidt eksplicit grammatikundervisning er en nødvendighed for tilegnelse af et fremmedsprog. Mange undervisningstilgange har udelukkende fokus på formfokuseret grammatikundervisning i en isoleret og ikke kontekstbaseret form. Andre tilgange prioriterer kommunikationen højest og afskærer nærmest fuldkommen den eksplicitte grammatikundervisning. De forskellige teorier kan overordnet og meget forenklet samles i tre grupper, der har hver sin tilgang til sprogtilegnelsesprocessen: *den lingvistiske*, *den kognitive* og *den kommunikative* tilgang (Bjerre og Ladegaard 2007).

De forskellige tilgange har forskellige sprogsyn. Hvis tilgangen har et strukturalistisk og lingvistisk sprogsyn, fokuseres der på sprogets form eller struktur som det vigtigste i sproget. Her er opmærksomheden næsten udelukkende rettet mod de formelle grammatiske kategorier, hvor det vigtigste er morfologi, syntaks og semantik. Har tilgangen derimod et kognitivt eller kommunikativt sprogsyn, er sprogets funktion den afgørende, og det vigtigste er, hvilken funktion de sproglige elementer har i kommunikationen.

Specialet afgrænses til et fokus på, hvordan sproget kan forstås og bruges kommunikativt via visuelle fremstillinger i den eksplicitte grammatikundervisning og vil derfor baseres på teori omhandlende kommunikativt sprogsyn med et øget fokus på form i tråd med Longs definition af *Focus on Form* (1991). Den sociokulturelle og den kognitive tilgang deler det tilegnelsessyn, at form og funktion skal arbejde sammen for optimal læring. Fokus vil være på, hvordan de visuelle fremstillinger fordrer denne sammenhæng.

Da jeg ønsker at undersøge, hvorvidt de visuelle fremstillinger har effekt på undervisningen i det danske gymnasium, afgrænses undersøgelsen empiriindsamling til to 3.g-klasser. Der vil ikke blive taget højde for fordeling af køn, eventuelle læringsstile eller interesser indbyrdes i de to klasser. Grundet specialets afgrænsede sidetal og den normerede studietid vil undersøgelsen tage udgangspunkt i undervisningen af et afgrænset komplekst grammatisk fænomen: udvalgte spanske præpositioner. Herudover afgrænses undersøgelsen til brugen af statiske visuelle fremstillinger. Der foretages ikke en undersøgelse af, hvordan animationer, GIF's og andre former for animerede visuelle fremstillinger kan påvirke undervisningen.

1.2 Uddybning af emnets relevans for spansk som fremmedsprog i det danske gymnasium

I kølvandet af den nye gymnasiereform, implementeret i skoleåret 2017/2018, hvor der er øget fokus på elevernes trivsel og udvikling af kompetencer, følger Undervisningsministeriets læreplan for

spansk som begyndersprog A på STX fra 2017. De faglige mål for spansk har et øget fokus på elevernes evne til at kommunikere på spansk og deres indsigt i og forståelse af væsentlige aspekter af de spansksprogede samfund og kulturer, hvorved deres kommunikative og interkulturelle bevidsthed øges. Denne viden skal opnås gennem undervisning med et didaktisk fokus på anvendelse af lytte-, læse- og samtalestrategier, der skal give eleverne redskaber til at igangsætte og opretholde kommunikation. Den traditionelle grammatikundervisning med fokus på former og struktur er ikke et mål i sig selv. Derimod skal grammatikken være et middel til opnåelse af de faglige mål for faget (Undervisningsministeriet 2017).

De faglige mål læner sig op ad *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (oversættelse af *The Common European Framework of Reference for Languages* 2001) (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2008), og er: *Reading, Spoken Interaction, Spoken Production* og *Writing.* Gennemgående for alle niveauer og kompetencer er kommunikation og kontekstualisering. Et eksempel på dette ses på niveau B2 under *Speaking*: *"I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts…"* (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2008, s. 26).

Aktuelt set hersker der enighed om, at de tre nøglebegreber i den moderne kommunikative grammatikundervisning er *kontrastivitet*, *kontekstualisering* og *bevidstgørelse* (Fernández 2015a, s. 45). Tilegnelsen af sproget opstår i et input af implicit viden, som tillader eleven at bruge sproget i den rette kontekst. Ikke desto mindre er den eksplicitte grammatikundervisning med fokus på sproglige fænomener et godt middel til at nå til denne tilegnelse via bevidstgørelse omkring den centrale forståelse af sproget (Fernández 2015a).

Specialet vil undersøge, hvorvidt visuelle fremstillinger kan anvendes som input og i output, der sætter fokus på kontrastiviteten i grammatikken og øger elevernes bevidsthed og evne til at kontekstualisere grammatikken. Den følgende teoretiske ramme vil have fokus på, hvordan de visuelle fremstillinger kan gøre det nemmere for eleverne at sætte det grammatiske fænomen i en kontekst, hvor det er nemmere at forstå og tilegne sig den viden, som er nødvendig for at anvende grammatikken i en kommunikativ situation.

At specialet har fokus på en visuel læringsstil, betyder ikke, at andre læringsstile skal udelukkes. Det ønskes, at den visuelle tilgang til undervisningen skal ske i et miljø med varierede tilgange til undervisningen. Der ses stor kritik af læringsstilsteorier (f.eks. Boström og Schmidt 2011), der referer til fire forskellige former for læringsstile: *høre-, røre-, gøre-* og *se-elever*. Ifølge teorien lærer elever forskelligt, og se-eleverne foretrækker eksempelvis typisk at få informationerne præsenteret via

visuelle fremstillinger.

Jævnfør kritik baseret på flere undersøgelser (f.eks. Kavale 2007 og Willingham 2005), argumenteres der for, at kategoriseringen af den enkelte elev kan være stigmatiserende for selvopfattelsen og dermed give utilstrækkelig læring. Fremmesprogstilegnelse via visuelle fremstillinger skal ikke reduceres til en ensformig proces, men derimod være en del af en læringsproces, hvor flest mulige sansekanaler er i brug med det formål at inkludere og appellere til både fagligt svage og stærke elever.

1.3 Begrebsdefinitioner

Begreberne defineres for at sikre, at afsender og modtager har samme forståelse for de begreber, som indgår i specialet. I dette afsnit vil kun specialets væsentligste begreber defineres. Mindre væsentlige og mindre anvendte begreber defineres i brødteksten.

1.3.1 Fremmedsprog

I sprogforskning skelnes der mellem begreberne *andetsprog* og *fremmedsprog*. Forskellen skal i høj grad findes i den sammenhæng, hvori eleven tilegner sig sproget. Når begrebet fremmedsprog bruges, er der tale om en undervisningssituation, hvor sproget læres helt eller delvist i undervisningen, eksempelvis på gymnasiet, hvorfor denne betegnelse vil blive brugt i specialet. Eleven kan blive konfronteret med fremmedsproget i andre ikke undervisningsrelaterede situationer, men hovedkontakten med sproget findes i klasselokalet (Bjerre og Ladegaard 2007, s. 12).

Andetsproget kan derimod både læres i undervisningen og i en mere uformel kommunikation uden for undervisningssituationen. Den største forskel ligger i det faktum, at andetsproget bliver brugt som dagligdagssprog i det miljø, hvor sproget læres.

I international litteratur dækker betegnelsen *andetsprog (second language)* ofte både over *fremmedsprog* og *andetsprog* på dansk. Denne betegnelse er ofte forkortet til *L2* (f.eks. Negueruela et al. 2013, s. 365). Ved oversættelse af eller ved reference til teori, hvor *second language* eller *second language acquisition* bruges, vil betegnelsen oversættes til *fremmedsprog* eller *fremmedsprogstilegnelse* i rette kontekst (f.eks. Ellis 1994).

1.3.2 Tilegnelse, tilegnelsessyn og sprogsyn

Ordet *tilegnelse* bruges som synonym til *læring* ved beskrivelse af det udbytte, som eleven opnår af undervisningen med mindre andet er angivet, som det eksempelvis ses i *afsnit 2.2.3* om Krashens Inputhypotese (1994).

Tilegnelsessyn vil i sammenhæng hermed blive brugt som en betegnelse for, hvordan man lærer et nyt sprog.

Når der eksempelvis skelnes mellem et *strukturelt* og et *funktionelt sprogsyn,* er der tale om det syn eller den holdning til sproget, dets struktur og brug, som gør sig gældende.

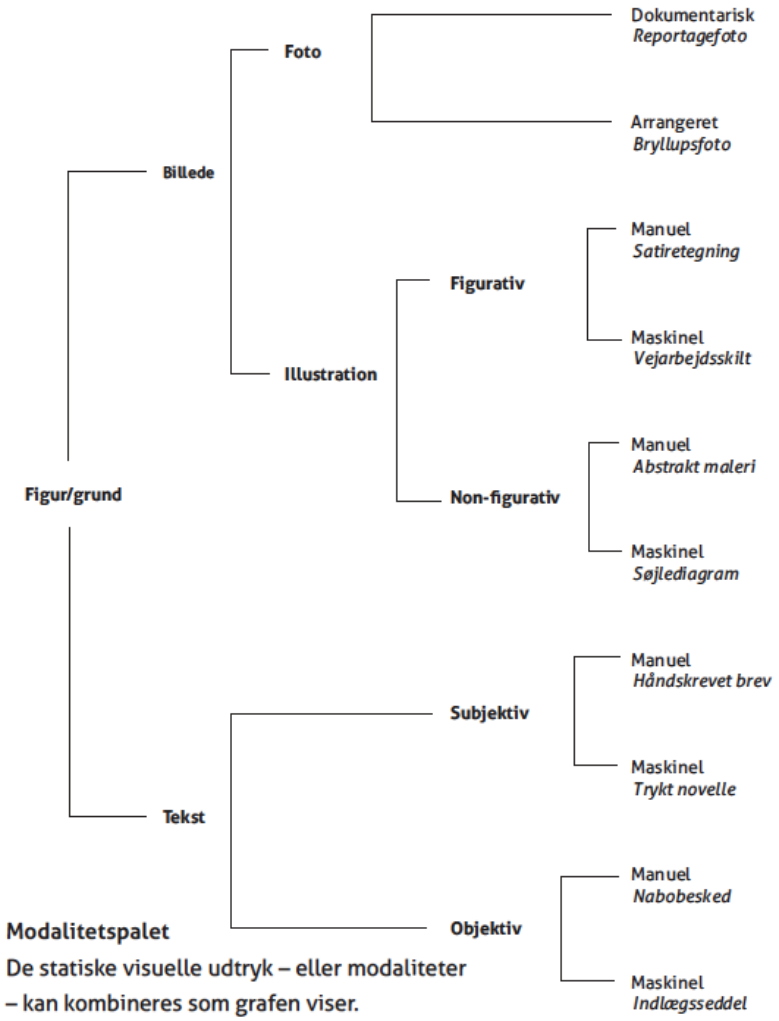
1.3.3 Visuelle fremstillinger

Ifølge Niels Heies illustration over det statiske visuelle udtryk *(se figur 1, s. 7)* skelnes der ved *billede* mellem *foto* og *illustration.* Herunder distingveres der mellem tre forskellige typer billedformer. *Fotografiske billedformer*, der gendanner noget, der har eksisteret, *figurative billedformer*, der viser noget fantasiskabt med lighed til noget eksisterende og til sidst *non-figurative billedformer*, der viser noget fantasiskabt uden lighed til noget eksisterende. Fotografiske billedformer kan være dokumentariske fotos, figurative billedformer kan være vejskilte eller tegninger, og non-figurative billedformer kan være abstrakte malerier eller grafer *(se figur 2, s. 7).*

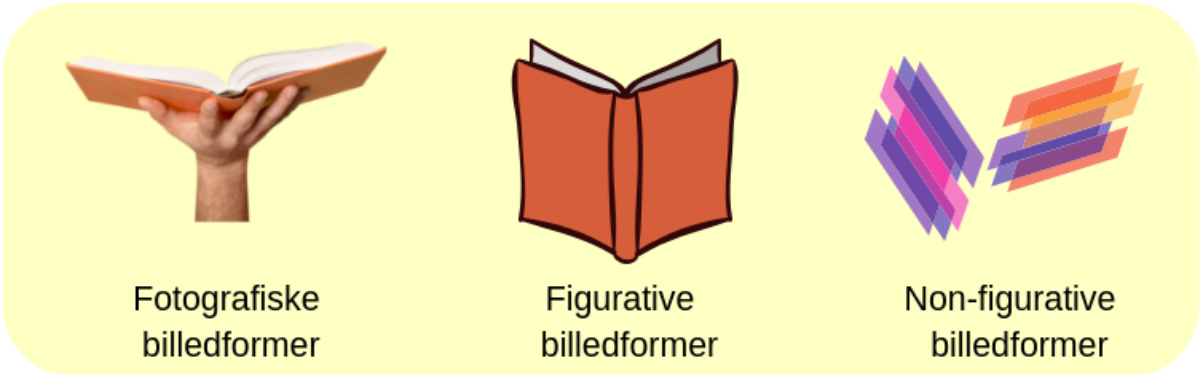
Specialets teoretiske ramme er baseret på alle former for billeder, men som synonym til begrebet *billeder* vil vendingen *visuelle fremstillinger* benyttes. Årsagen til at *visuelle fremstillinger* foretrækkes frem for *billeder*, er for at undgå forvirring omkring de rent fysiske billeder, som eksempelvis udgør en stor del af det anvendte undervisningsmateriale, og de mentale billeder som eksempelvis kan skabes i menneskets kognition.

Ordet *visuel* dækker over de forestillinger, der dannes på grundlag af synsindtryk og findes derfor passende. Specialets empiriske undersøgelse vil baseres på *figurative illustrationer*, hvorfor denne betegnelse vil benyttes i det pågældende afsnit *(se afsnit 3.7).*

Når eleverne i de eksperimentelle grupper anvender ordet *billeder* eller *illustrationer* i deres evalueringsbesvarelser, vil dette blive citeret ordret *(se bilag XII).* Ud fra konteksten vurderes det, hvorvidt der refereres til visuelle fremstillinger eller mentale billeder.



Figur 1
Kilde: Heie 2016, s. 51.



Figur 2 Eksempel på fotografiske, figurative og non-figurative billedformer.
Kilde: Skabt til formålet i Canva.

Kapitel 2. Teoretisk ramme

2.1 Introduktion til kapitel 2

I det følgende kapitel vil jeg introducere og uddybe de teoretiske overvejelser, som er forbundet med brugen af visuelle fremstillinger i kommunikativ sprogundervisning.

Under et introducerende afsnit til kommunikativ sprogundervisning følger en introduktion til det funktionelle sprogsyn, som uddybes i en teoretisk forklaring af Longs teori om *Fokus on Form* (1991). Afsnittet har til formål at sætte et historisk perspektiv på emnet og give en forklarende uddybelse af den tidligere præsenterede afgrænsning af, hvorfor specialet har fokus på den kommunikative sprogundervisning. Et afsnit om Krashens inputhypotese (1994) og Swains outputhypotese (1995) vil følge med det formål at danne grundlag for senere diskussion af, hvorfor visuelle fremstillinger ikke opnår deres fulde potentiale ved isoleret brug, men i stedet har fordel af at blive præsenteret af en underviser og/eller i samspil med tekst og afprøvet af eleven i det rette output. I samme afsnit vil jeg præsentere Longs interaktionshypotese (1983), der fremlægger idéen om, at sprogtilegnelse sker via deltagelse i den sproglige interaktion.

Derefter vil et afsnit om den kognitive tilgang til grammatikundervisning belyse sammenhængen mellem sproget og den kultur, hvori grammatikken er skabt med fokus på kognition og forståelse af sprog og grammatik. Dette vil ske på baggrund af teori af Langacker (1987), Llopis-García (2007) samt Lakoff og Johnson (1990). Følgende afsnit vil introducere sociokulturel tilgang med udgangspunkt i Negueruelas skildring af Vygotskys sociokulturelle tilgang til undervisning (2003 og 2010) for at belyse vigtigheden af den ydre sociale interaktion for indre forståelse.

Dernæst vil teori om den didaktiske brug af visuelle fremstillinger i læringen følge. På baggrund af resultaterne fra en undersøgelse af Levie og Lentz (1982) og teorier af blandt andre Deforge (1991), Espinosa (1995), Devoto (2013) samt Costa og Moles (1991) vil jeg argumentere for, hvilke didaktiske fordele der ses ved brugen af visuelle fremstillinger i læring, og hvordan disse opnås. Herefter vil et afsnit baseret på teori og undersøgelse af Negueruela (2003, 2010 og 2013) og Castro (2012) følge med det formål at argumentere for brugen af visuelle fremstillinger i fremmedsprogsundervisningen, samtidigt med at der fremstilles relevante undervisningsredskaber.

2.2 Kommunikativ sprogundervisning

Som tidligere nævnt har de officielle læreplaner i spansk som målsætning at udvikle elevernes kommunikative færdigheder med det formål at øge elevernes evne til at anvende sproget skriftligt og mundtligt i en række kommunikative sammenhænge (Undervisningsministeriet 2017).

Den kommunikative tilgang til sprogundervisning med udspring i 1980'erne præsenterer et forsøg på at tilpasse undervisningens indhold til det kommunikative formål. Via autentisk materiale, som er tilpasset den kontekst, som eleven befinder sig i, interaktion, hvor eleven kan trække på egne erfaringer, og et fokus på læring frem for udelukkende resultat, ønskes det, at eleven bliver i stand til at kontekstualisere undervisningen i og uden for undervisningssituationen.
Hovedantagelsen for metoden er, at hvis eleven bruger målsproget på den nævnte måde, vil han/hun lære de sproglige regler som en naturlig konsekvens, og den viden som tilegnes, vil være et resultat af gøren frem for udelukkende memorering (Fernández 2015a, s. 39).

2.2.1 Funktionelt sprogsyn

Under den kommunikative sprogundervisning findes *det funktionelle sprogsyn.* Dette sprogsyn står i kontrast til det *strukturelle sprogsyn*, hvor enkeltstående og konstruerede sætninger analyseres og memoreres. Med det funktionelle sprogsyn øges fokus på sprog som et kommunikationsmiddel, og de grammatiske kategorier og begreber, som traditionelt betragtes fra sætningens perspektiv, analyseres i konteksten. Ifølge dette sprogsyn indeholder de grammatiske sætninger ikke kun propositionel information, men kan også være skabere af kohæsionsrelationer mellem sætningens information og dens diskursive kontekst. Funktionaliteten kan opnås i undervisningen via inddragelse af autentiske tekster, diskussioner med eleverne om, hvordan den grammatiske kategori anvendes i en kommunikativ kontekst, og hvordan anvendelsen af en bestemt kategori hænger sammen med en bestemt genre (Fernández 2015a).
Alt tyder på, at diskursen er uundværlig i den kommunikative fremmedsprogsundervisning, og at eleven opnår et mere fuldstændigt billede af, hvordan grammatikken fungerer ved at have fokus på funktionen i samspil med morfologi og syntaks.

2.2.2 Form, betydning og funktion

Ovenfor argumenteres der for en funktionel tilgang til sproget frem for en strukturalistisk tilgang. På baggrund af adskillige empiriske undersøgelser (f.eks. Nassaji og Fotos 2011 og Long og Robinson 1998) konkluderes det, at undervisningsmetoder med hovedfokus på betydning uden opmærksomhed på grammatiske former er lige så utilstrækkelige som strukturalistiske undervisningstilgange med udelukkende fokus på syntaks, hvis der ikke præsenteres en kobling mellem de to komponenter.
Lingvisterne Dell Hymes og John J. Gymperz (1972) argumenterer for, at sprogtilegnelse ikke kun handler om at kunne producere grammatiske sætninger, men i høj grad også om at kunne skabe dem i hensigtsmæssige situationer. De skelner mellem *lingvistiske kompetencer* og *kommunikative*

kompetencer. Eleven bør opnå begge former for kompetencer, altså viden omkring den grammatiske regel og viden om og evnen til at anvende sproget.

Professor i fremmedsprog, Michael Long, foreslår i 1988 en teoretisk tilgang til grammatikundervisningen, hvori han skelner mellem *Fokus på former* (*Focus on forms,* forkortet *FonFs*), *Fokus på betydning (Focus on meaning)* og *Fokus på form* (*Focus on form,* forkortet *FonF*), (Long og Robinson 1998, s. 22-23). FonFs refererer til den traditionelle tilgang med et analytisk formål, baseret på den antagelse, at sproget består af en række grammatiske former, der kan tilegnes isoleret med manglende bekymring for det kommunikative aspekt. Fokus på betydning er baseret på forestillingen om, at eleven er i stand til at analysere målsproget induktivt og herved tilegne sig den underliggende grammatik uden eksplicit at modtage undervisning i de grammatiske former. FonF er en sammensmeltning af de to tilgange, der trækker elevens opmærksomhed på de sproglige former i forbindelse med meningsfuld kommunikation. Long mener, at FonF er en mere effektiv undervisningsmetode, der erkender begrænsningerne ved de to andre metoder og styrkes i sammensætningen. Ifølge Long opfylder FonF de betingelser, som bør overvejes i optimal læring. Metoden er læringscentreret, repræsenterer elevernes interne læringsbehov og har fokus på brugen af grammatikken i kommunikationssituationer (Long og Robinson 1998).

Senere har adskillige teoretikere (f.eks. Doughty og Williams 1995 og Larsen-Freeman 2003) foreslået ændringer til metoden, men fælles for dem alle er, at både eksplicit grammatik og kommunikation skal indgå i undervisningssituationen.

Lingvist med speciale i fremmedsprog, Diane Larsen-Freeman, foreslog i 2003 eksempelvis en kommunikationsmodel for undervisningen af grammatik, der inkluderer tre dimensioner: *form/struktur*, *betydning/semantik* og *brug/pragmatik.* Form/struktur dimensionen refererer til udviklingen af viden omkring formstrukturen af et sprog, inkl. syntaks, morfologi og fonologi. Betydning/semantik refererer til viden omkring ordets betydning, som følges af brug/pragmatik, der gør eleven i stand til at anvende sproget i den rette kontekst (Larsen-Freeman 2003, s. 38). Larsen-Freeman mener, at de tre dimensioner af grammatikken bør vægtes lige højt.

2.2.3 Input-, interaktions- og outputhypotesen

Inputhypotesen er udviklet af den amerikanske lingvist Stephen Krashen (1985). Udgangspunktet for hypotesen er det grundlæggende tilegnelsessyn, at man lærer sprog ved at modtage store mængder af forskellige inputs. Disse inputs præsenteres for eleven på forståelig vis gennem omfattende læsning og lytning. Krashen skelner mellem den *ubevidste tilegnelse* (*acquisition*) og den *bevidste læring* (*learning*). Forskellen mellem bevidst læring og ubevidst tilegnelse er jævnfør hypotesen, at: *"...*

acquired knowledge is used to initiate utterances and learned knowledge is used to monitor these utterances" (Morin og Goebel 2001, s. 9). Ifølge Krashen kan den bevidste læring, som grammatikundervisning er, aldrig blive ubevidst tilegnelse af viden og dermed aldrig blive anvendt som en egentlig sproglig kompetence. Den bevidste læring, som er den kunstigt opståede indlæring, der foregår i en undervisningssammenhæng med hovedsageligt fokus på form, vil kun fungere som en korrigerende *monitor* i undervisningen. Tilegnelsen sker af sig selv, hvis eleven modtager input på et tilpasset niveau (Krashen 1981, s. 2).

Det er essentielt for hypotesen, at inputtet er forståeligt og tilpasset målgruppen. Ifølge Krashen må man finde inputtets optimale sværhedsgrad ved brug af formlen *i + 1*. I denne sammenhæng står *i* for det naturlige niveau, som elevens *intersprog* befinder sig på ved tilegnelsen af sproget. Intersproget er det sprog, som eleven efterhånden opbygger i fremmedsprogstilegnelsen, og som udvikles i takt med, at eleven tilegner sig mere viden. *1* er det næste trin, som er en anelse sværere, end det niveau eleven befinder sig på, og eleven vil dermed tilegne sig ny viden tilsvarende *1* (Krashen 1981, s. 103).

Det er vigtigt for hypotesen, at det faglige stof gøres tilgængeligt for eleven. Lærerens opgave er at fungere som instruktor og forenkle det faglige stof i undervisningen, så det rammer et passende niveau. Dette kan gøres ved brug af forskellige kontekstualiseringsteknikker, som blandt andet kan være visuelle fremstillinger (Bjerre og Ladegaard 2007).

Ifølge Krashens oprindelige inputhypotese er inputtet den essentielle faktor i elevens tilegnelse af sproget. Han mener ikke, at det er nødvendigt for eleven at levere et output eller interagere med andre sprogbrugere for at tilegne sig sproget: *"Production, in fact, need never occur"* (Krashen 1981, s. 108).

Dette ensidige fokus på input har modtaget stor kritik fra andre teoretikere. Eksempelvis sætter Long (1983) spørgsmålstegn ved hypotesen i sin *interaktionshypotese.* Ifølge denne hypotese er det fortsat vigtigt, at eleven modtager forståeligt input, men eleven skal også have muligheden for at interagere med andre på målsproget. Via den aktive interaktion tvinges eleven til at producere sprog og bliver derved konfronteret med sine fejl og mangler i den sproglige form, hvilket kan føre til udvikling af elevens intersprog (Long 1983).

Professor i fremmedsprogsundervisning, Merrill Swain (1995) svarer også igen i sin *outputhypotese*, hvor hun lægger vægt på, at eleven skal producere mest muligt output på målsproget. Hun argumenterer for, at når eleven bliver presset i den sproglige produktion og er nødt til at levere et output, der er over niveau, skabes læring. Swain mener, at outputtet har nogle bestemte funktioner: *opmærksomhedsfunktion, hypotesetestningsfunktion* og *metasprogligfunktion.* Ved første funktion bliver eleven

opmærksom på, at der er en kløft mellem det, der ønskes udtrykt, og den viden, der besiddes. Ved anden funktion afprøver eleven via outputtet nogle hypoteser af. Her bruges interaktionen med andre mennesker til at af- eller bekræfte, om den tilegnede viden rækker til forståelig og meningsfuld kommunikation.

Den *metasproglige funktion* er i særdeleshed relevant i det kognitive sprogsyn. Inputtet er karakteriseret ved, at eleven modtager en form, som han/hun skal skabe mening ud af. I outputtet skabes forståelse og et indhold, som skal give mening i formen. Eleven kan presses ud i en situation, hvor det er nødvendigt at reflektere over sprogets form for skabelsen af mening (Swain 1995).

De tre hypoteser komplementerer hinanden, idet de vægter den sproglige produktion, men med forskellige forståelser af outputtets funktion. Der lægges vægt på, at eleven selv er aktiv i sprogundervisningen enten via tilegnelse af input, ved interaktion eller skabelse af output. I samspil indskriver de tre hypoteser sig i det kommunikative sprogsyn, og er relevante for udvælgelse og udarbejdelsen af undervisningsmateriale med fokus på form.

2.2.4 Kognitiv tilgang til grammatik i fremmedsprogsundervisning

Under det funktionelle sprogsyn findes kognitiv lingvistik (herefter forkortet *KL*). Inden for denne tilgang til sprogundervisning forsøger man (bl.a. Langacker 1987 og 2007 og Lakoff og Johnson 1990) at forklare den proces, der foregår i menneskets hjerne, når et sprog tilegnes (Bjerre og Ladegaard 2007). KL belyser sammenhængen mellem sproget og den kultur, hvori det er skabt med det formål at give eleven en større forståelse for de enkelte grammatiske elementer i en større sammenhæng (Fernández 2015a).

I KL interagerer sproget med menneskets kognitive evner, som fører til øget perception, hukommelse og opmærksomhed. Grammatikken har stor betydning, idet den afspejler konceptualisering, altså den måde, hvorpå verden forstås. Grammatikken forstås her som betydningsbærende og skal læres ved forståelse og refleksion (Langacker 2007). KL erstatter den traditionelle undervisning baseret på memorering af lange lister og regler ved i stedet at etablere relationer i betydning og form mellem de grammatiske fænomener. Herved er der ingen modstridende underregler eller undtagelser til hovedreglen, der kan forvirre eleven. Tilgangen giver i stedet eleven nogle operationelle principper i målsproget, som vil gøre eleven i stand til at kontrollere sin viden og ydeevne uden udenadslære.

Alle elementer i sproget har en symbolsk karakter, herunder også grammatik. Grammatiske strukturer, konstruktioner og morfemer forbundet med grammatiske kategorier (køn, tal, tid) opfattes som symbolske strukturer, hvorfra sammenhængen mellem en kompleks betydningsbærer og betydningen kan identificeres, om end denne måtte være af meget højt abstraktionsniveau (Castro 2014).

Studier afledt af kognitiv psykologi og teorier anvendt på sprogundervisning antager, at menneskelig kognition er resultatet af interaktionen mellem forklaring og forståelse. Denne interaktion kan fostres gennem eksplicit fokus på grammatikundervisningen. Derudover understreges det, at der i KL lægges vægt på den eksplicitte grammatikundervisning for opnåelse af implicit viden, som i sidste ende er brugbar i hverdagskommunikation (Aparicio 2014).

Lingvist Reyes Llopis-García (2007) fremstiller nogle konceptuelle pointer for KL bl.a. fremført af Roland W. Langacker i hans grundlæggelse af kognitiv lingvistik og grammatik. Disse hovedpointer gør eleven i stand til at skabe meningsfuld kommunikation, og ved øget motivation og interesse for læringen øges tilegnelsen af fremmedsproget. En fundamental pointe er, at betydningen af sproget er baseret på menneskelig fortolkning, det som kaldes *construal*, hvor sproget er påvirket af sprogbrugerens erfaring.

Via *prototype-teori* kan eleven opnå en forståelse for kerneindholdet af den sproglige form, som vil gøre det muligt at sammenligne og forstå relaterede eller udvidede grammatiske tider. Først lærer eleven grundformen af grammatikken, og derefter vil han/hun være i stand til at se reglen fra et andet *perspektiv*. Eksempelvis kan eleven præsenteres for præpositionen *hasta* for derefter at forstå brugen af præpositionen *desde* som kontrast til den først lærte præposition. Ofte afhænger valg af det grammatiske fænomen af, hvor taleren er placeret, altså om perspektiv. Forskelle i perspektiv kan illustreres gennem visuelle fremstillinger, idet de kan konkretisere abstrakte begreber og gøre det tydeligt for eleven, ud fra hvilket perspektiv sætningen er konstrueret (Llopis-García 2007). Dette kan bruges ved præpositioner, men især også ved forskellige former for billedsprog, eksempelvis: *"Stien snor sig."* Selvom stien ikke rent fysisk kan sno sig, inkorporeres en menneskelig oplevelse i beskrivelsen af genstanden, som forklares bedre visuelt end verbalt eller skriftligt.

I KL bruges billedsprog navnligt *metaforer* til begrebsliggøres. Via kropslig legemliggørelse af sproget (*embodiment of language*) bruges kropslig erfaring og rummets dimensioner som udgangspunkt til at forstå abstrakte tanker på en håndgribelig måde. Når der refereres til abstrakt tankegang, er der tale om noget uhåndgribeligt, som kan være svært at forstå. Disse abstrakte tanker kan gøres mere konkrete og dermed lettere forståelige ved brug af de forskellige redskaber. Jævnfør Llopis-García kan metaforer gøre det abstrakte forståeligt, fordi de: *"…enables the 'translation' of out very abstract mind and thinking processes into comprehensible linguistic terms that our peers may understand* (Llopis-García 2016, s. 45)

De nævnte redskaber, anvendt i den rette undervisningssituation, hjælper eleven til at vælge, hvordan der kommunikeres på baggrund af social, kulturel og faglig viden. Via en kognitiv tilgang til

grammatikken opnås en større viden omkring de grammatiske fænomener, som øger elevens mulighed for konkretisering og bevidstgørelse af grammatikken (Llopis-García 2016).
Flere teoretikere (bl.a. Castro 2012 og 2014) ser stort potentiale i kognitiv tilgang til undervisningen af fremmedsprog, idet han ser en sammenhæng mellem måden, hvorpå sprog opfattes i kognitiv grammatik og den konceptualisering og kommunikation, som ønskes opnået i moderne fremmedsprogsundervisning. Herudover understreger professor i lingvistik, Alejandro Castañeda Castro, fordelene ved sammenspillet mellem sprog og andre repræsentationsformer, blandt andet visuelle fremstillinger:

" … the approach to language proposed by CG (egen note: oversættelse og forkortelse af kognitiv grammatik) was especially well-suited to foreign language teaching. This was because among other things, of the use-based descriptive realism and flexibility true to the immediate intuition the speaker has of linguistic signs, the psychological suitability of the model, the recognition of the operative, active condition of grammatical routines and patterns, the link between language and other forms of representation (such as visual forms) and the reduction of the semantic to the conceptual" (Castro 2012, s. 221-222).

Llopis-García (2016) påpeger dog, at kun gennem struktureret øvelse kan den eksplicitte viden behandles og indarbejdes i den mentale forståelse. Den eksplicitte instruktion skal forsyne eleven med en operationel viden om, hvordan målsproget fungerer, og kombineret med systematisk øvelse sættes eleven i stand til at bruge den grammatiske form på en brugbar, passende og forståelig måde ved kommunikation. Den systematiske øvelse kan bestå af strukturerede input- og outputaktiviteter i form af forståelse og produktion. Derudover kræver det øvelse i interkulturelle, personlige og sociale kompetencer ud over de primære kommunikationsevner som skriftlig produktion, verbal sprogproduktion og lytte- og læseforståelse.

2.2.5 Sociokulturel tilgang til grammatik i sprogundervisning

Som det nævnes tidligere, er de traditionelle sprogtilgange blevet kritiseret for at være baseret på et entydigt og mekanisk syn på sprogtilegnelsen med manglende interesse for den sociale kontekst og sammenspillet mellem sprogbrugerne. Som et modsvar hertil fremkom det sociokulturelle paradigme inden for sprogtilegnelsesforskningen med bl.a. udgangspunkt i psykolog, Lev Vygotskys, sociokulturelle teorier (1978 og 1986).

Den sociokulturelle tilgang (herefter forkortet *SKT*) er forankret i et ontologisk, epistemologisk og logisk princip og beskæftiger sig dermed med måden, hvorpå sprog er til, ophavet og grænserne for menneskelig viden og grundlæggende principper for læring (Vygotsky 1978).
Vygotsky (1978) brød med den forståelse, at man enten psykologisk måtte undersøge det indre eller det ydre af et menneske for at forstå dets psykologiske processer. Han mener, at det er nødvendigt at bryde med dualismen mellem det ydre, repræsenteret i det sociale aspekt, og det indre, private af mennesket, ved stabiliseringen af en tilknytning mellem de to komponenter. Han argumenterer for, at de to komponenter forenes i en medieret handling, der letter sværhedsgraden af en opgave ved indirekte forståelse (Vygotsky 1978).
Vygotskys sociokulturelle teori omhandlende menneskelig læring, beskriver læring som en social proces, hvor ydre faktorer så som kontekst og interaktion påvirker den indre læring. Vygotsky mener, at alt læres på to niveauer. Først og fremmest i interaktionen med andre og dernæst ved implementeringen i individets mentale strukturer:

" Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals" (Vygotsky 1978, s. 57).

Forsker i sociokulturel tilgang til fremmedsprog, Eduardo Negueruelas skildring af Vygotskys teori (2010) anvendes for yderligere forståelse af SKT, hvori internalisering er et nøglebegre. Med internalisering menes en intern rekonstruktionen af en ekstern handling. De ydre påvirkningsfaktorer omdannes til forståelse på det indre, mentale plan. Jævnfør Vygotsky er læring en social proces, som finder sted mellem mennesker. Via det sociale aspekt af læringen deles tankerne med mennesker omkring individet. Det Vygotsky kalder *intermental funktion*. Denne tankedeling resulterer i en ændring af tankerne hos individet og fører til en *intramental funktion* (Negueruela 2003).
Et andet relevant aspekt af Vygotskys teori er, at potentialet for kognitiv udvikling er begrænset til en *zone for nærmeste udvikling* (*zone of proximal development*). Denne zone er udforskningsområdet, hvor eleven er kognitivt forberedt, men kræver hjælp og social interaktion til fuldt ud at udvikle sig (Vygotsky 1978). En lærer eller en erfaren kontakt kan understøtte elevens forståelse af kompleks information og biddrage til elevens udvikling. Læreren kan herved spille en vigtig rolle som hjælp og

støtte. Jævnfør Vygotsky skabes der herved et stillads, hvilket han kalder *scaffolding*, som understøtter den læring, som eleven står overfor. Måder hvorpå læreren kan agere stillads, kan eksempelvis være gennem ændring af opgaven, opmuntring eller demonstration af det sagte, eventuelt i form af visuelle fremstillinger. Eleverne kan selv spille en aktiv rolle i læringsprocessen ved eksempelvis at arbejde med produktion af sproget og hjælpe hinanden (Negueruela 2003).
SKT antager, at sprog og kognition er aspekter af den samme aktivitet, og at sproginternaliseringen er afgørende for udviklingen af sindet. Helt i tråd med det kommunikative sprogsyn betragtes sproget ikke som et objekt, der skal erhverves for at udtrykke betydning, men derimod som et grundlæggende redskab til fremkomsten af kontrol og bevidsthed omkring sproget via opbygning af mening og betydning (Negueruela 2003).
Vygotsky fremlægger herudover idéen om forbindelsen mellem tanke og tale som en central tænkning for undersøgelsen af kognition hos mennesket. Vygotsky ser sammenhæng i, hvordan menneskets tanker altid formidles. Denne formidling kan udføres gennem en række semiotiske systemer: musik, tegning, kunst og sprog.
Han argumenterer for, at sproget er transformeret, når det bliver til tale, og at det ikke er selve ordene, der udtrykker betydningen*: "Thought is restructured as it is transformed into speech. It is not expressed but completed in the word"* (Vygotsky 1987, s. 251). Han uddyber denne tankegang, hvorved han fastslår, at betydningen skabes i tanken omkring ordet. Uden tanke er ord døde: *"... the relationship between thought and word is a living process; thought is born through words. A word devoid of thought is a dead thing"* (Vygotsky 1987, s. 255).
I betragtningen af at kognition og sprog er forbundne, jævnfør Vygotsky og Negueruelas tolkning af Vygotskys teori, er tilegnelsen af et fremmedsprog ikke kun en *lingvistisk aktivitet* men derimod en *konceptuel aktivitet*, hvad Negueruela kalder *concept-based instruction* (forkortet *CBT*):

"To be sure, the issue from a SCT (egen note: oversættelse og forkortelse af sociokulturel teori) perspective in instructed L2 acquisition is not the learning of endings (morphology) or word order sequences (syntax) but internalizing new concepts in order to know how to deploy complex meanings (semantics)" (Negueruela et al. 2013, s. 365).

I forbindelse hermed foreslår Negueruela en læringsmodel, hvor sproget bliver konceptualiseret via to udviklingslinjer: en ekstern linje og en intern linje. Den eksterne linje udvikler sig fra viden omkring det partikulære til helheden. Eleven lærer først de grammatiske former og lærer derefter at se

dem i helheden. Den indre linje udvikler sig fra en forståelse af helheden til en nydannelse af et koncept eller kognition hos eleven. Eleven opbygger et teoretisk grundlag for de grammatiske fænomener på generel, funktionel, systematisk og derefter betydningsbærende vis. Herved opnås en bevidsthed omkring grammatikken og større tilegnelse af sproget. Negueruela argumenterer for, at den konceptuelle forståelse blandt andet kan opnås gennem visuelle fremstillinger:

"From a CBT perspective, better explanations of complex grammatical issues need to be introduced to L2 learners through graphic aids, which help learners in constructing a functional understanding. These material graphic representations may be presented to learners in the form of diagrams, flow charts, drawings, or schemas" (Negueruela et al. 2013, s. 365).

SKT-udviklingen er en løbende proces, hvor eleven fortsætter med at udvikle sig, mens hans/hendes kognition er formet af flere forskellige faktorer, eksempelvis de sociale aktiviteter, som eleven engagerer sig i:

"Mental development does not coincide with the development of separate psychological functions, but rather depends on changing relations between them. The development of each function in turn, depends upon the progress in the development of the inter functional system" (Vygotsky 1987, s. 167).

Formelt instruerede miljøer og læringsaktiviteter (f.eks. kunstneriske) kan potentielt skabe denne konceptuelle udvikling i elevens bevidsthed. Udviklingen af et fremmedsprog sker i internationaliseringen og kontrollen over den nye viden, hvor eleven ubevidst tilegner sig den nye viden, der skal fungere som redskab i kommunikative situationer (Negueruela 2003). Denne viden skal ikke kun findes i tilegnelsen af morfologi og syntaks, men også i den konceptuelle forståelse for grammatikken. Via bevidsthed, abstraktion og kontrol opnås større læring og dermed højere grad af kommunikativ udvikling (Negueruela 2003).

2.3 Visuelle fremstillinger og læring

I følgende afsnit vil der skabes en yderligere kobling mellem det kommunikative sprogsyn og brugen af visuelle fremstillinger. Relevante teorier vil præsenteres for at fastslå, hvordan visuelle

fremstillinger kan fungere som didaktiske elementer i undervisningen med fokus på form og med henblik på de ovenfor præsenterede kognitive- og sociokulturelle tilgange til grammatikundervisningen.
Først vil anvendelsesmulighederne af de visuelle fremstillinger i læringssituationer generelt præsenteres, hvorefter de vil sættes i relation til mere specifik brug i fremmedsprogsundervisningen.

2.3.1 Visuelle fremstillinger og læring generelt

" Es evidente que cada uno de nosotros se imagina con mayor facilidad y más tenazmente cómo son los rinocerontes si ha visto alguno, aunque sólo fuera una vez, o si por lo menos ha visto su imagen. Cuando nos faltan los objetos, podemos servirnos de las imágenes que los presentan, de modelos o dibujos pensados esencialmente para la enseñanza" (Comenius 1658 i Cámara 2000, s. 3).

Ovenstående citat er fra den første illustrerede børnebog og afslører, at interessen for visuelle fremstillinger i undervisningen ikke er ny.
Forskere har haft stor interesse for visuelle fremstillinger i form af den opmærksom de pådrager sig, hvordan de undersøges, og hvordan de fortolkes. Ifølge flere sprogforskere (bl.a. Espinosa 1995 og Augustowsky 2011) kan visuelle fremstillinger anvendes som en lærings-didaktisk ressource, der kan give større forståelse, større anledning til analyse, nysgerrighed efter udforskning, refleksion og diskussion af begreber.
En undersøgelse foretaget af Howard Levie og Richard Lentz (1982), som består af en opsummering af 55 eksperimenter, der sammenligner læring fra illustrerede tekster med læring fra tekst alene i felter som sprog, biologi, arkitektur og fysik, vil sammen med relevant teori bruges i argumentationen for fordele, udfordringer og løsninger ved brugen af visuelle fremstillinger i læring. Den omfattende undersøgelse inddrages, da de to forskeres interesseområde er meget lignende specialets, og det vurderes, at undersøgelsens resultater kan biddrage til specialets teoretiske argumentation.
Undersøgelserne inkluderet i opsummeringen er alle baseret på brugen af statiske visuelle fremstillinger, der illustrerer den information, som eleverne præsenteres for skriftligt i tilhørende tekster eller visuelle fremstillinger der tilføjer yderligere information, som eleverne ikke præsenteres for i teksten. Undersøgelsen viser, at de elever, der blev præsenteret for tekst i samspil med visuelle fremstillinger i gennemsnit svarede korrekt på 36 % mere, end de elever, som fik teksten præsenteret uden visuelle fremstillinger.

Derudover fremlægger undersøgelsen kortfattede resuméer af nært beslægtede forskningsområder for at placere emnet i en større kontekst. Disse områder beskæftiger sig med andre former for brug af visuelle fremstillinger og didaktik, eksempelvis elev-fremstillede tegninger og billedsprog. Levie og Lentz sammenligner fire undersøgelser, hvor universitetsstuderende blev bedt om at tegne figurative illustrationer, ud fra hvad de læste. Resultatet heraf er, at de, som anvendte de visuelle fremstillinger i et output, lærte omkring 30 % mere end de elever, som kun læste teksten (Levie og Lentz 1982).
Herudover viser en anden del af undersøgelsen, at eleverne ikke altid tildeler de visuelle fremstillinger nok opmærksomhed til at optage den information, som de indeholder. Nogle elever registrerer ikke de visuelle fremstillinger, mens andre bruger dem som 'spildtid' uden at læse dem for at opnå relevant information, der kan supplere den tekst, hvori de er placeret.
Observationen fører til spørgsmålene: Hvad kan man gøre, for at de visuelle fremstillinger ikke går ubemærkede hen, og hvordan kan en didaktisk effekt opnås? Netop dette vil følgende teoretiske diskussion beskæftige sig med.
Indarbejdelsen af den visuelle dimension i undervisningen og i planlægningen af læringsbaserede aktiviteter kræver, at der planlægges et didaktisk design for at udnytte de visuelle fremstillingers rolle som bærere af information. Ovenfor nævnte undersøgelse viser, at det ikke er underordnet, hvordan og hvilke visuelle fremstillinger, der bruges. Ud fra undersøgelsens resultater konkluderes det, at:

- De visuelle fremstillinger inkluderer fotografier og figurative illustrationer. Begge former for fremstillinger gør det nemmere for eleven at huske den tilegnede viden.
- Læringen kan ikke forbedres, når en visuel fremstilling tilføjes som et ornamentbillede med det udelukkende formål at pynte.
- Visuelle fremstillinger og tekst i samspil giver det største udbytte.
- Visuelle fremstillinger, tekst og den rette introduktion gør det lettere for eleven at forstå og tilegne sig informationen.

Det følgende vil uddybe resultaterne ud fra understøttende teori.
Ifølge teorien biddrager visuelle fremstillinger til, at eleven bedre kan huske, den information som han/hun modtager. Undersøgelser viser, at mennesker har en ekstrem evne til at huske visuelle fremstillinger, de allerede har set. En af årsagerne hertil er, at der provokeres en positiv effekt i vores genkendelseshukommelse, som fører til større ihukommelse af betydning, kompleksitet, farve og bevægelse (Cámara 2000, s. 123).
Det andet aspekt, som er relevant og vigtigt i diskussionen om, hvorvidt visuelle fremstillinger kan bruges i undervisningen er, hvordan de skal præsenteres, for at det overhovedet giver mening at

inddrage dem i undervisningen. De visuelle fremstillinger bør ikke blot anvendes som dekoration, men derimod som en pædagogisk og didaktisk strategi til at forbedre og lette undervisnings- og læringsprocessen i undervisningssituationen. Der skelnes mellem *imagen didáctica 'per accident'* og *imagen didáctica ' per se'* (Espinosa 1995, s. 216). Ifølge forsker i didaktik, Mari Paz Prendes Espinosa, kan en hvilken som helst visuel fremstilling bruges som didaktisk element, men visse typer er udviklede specielt med det formål at tilføje læring og øge elevens forståelsen af komplekse begreber. Denne slags visuelle fremstillinger kaldes *imagenes didácticas 'per se'*. Hun understreger dog, at alle visuelle fremstillinger kan have et eksplicit didaktisk virke ved at udtrykke noget læringsrelevant ved et tilfælde. Denne type kaldes *imagen didáctica 'per accident'* (Espinosa 1995).
På *figur 3* ses et eksempel på et *imagen didáctica 'per se',* der er skabt til at illustrere præpositionerne *"desde"* og *"hasta."* Den figurative illustration har et didaktisk fokus på læring og illustrerer bilens vej fra A til B og derved et eksempel på brugen af de to præpositioner. I samme figur ses et eksempel på et *imagen didáctica 'per accident'.* En fotografisk billedform viser en bil i fart, som ikke er skabt med det specifikke formål at fordre læring. Ved et tilfælde illustrerer fotografiet eksempelvis brugen af præpositionerne *"desde"* og *"hasta"*.

Figur 3 Et eksempel på imagen didáctica 'per se' og imagen didáctica 'per accident'.
Kilde: Skabt til formålet i Canva.

Derudover understreges vigtigheden af kontekstualiseringen af den visuelle fremstilling i et flerdimensionalt format, altså ved supplering af andre didaktiske ressourcer, som eksempelvis andre visuelle fremstillinger, trykt tekst eller verbal forklaring. Dette kaldes, jævnfør Yves Deforge, *mensaje bimedia* (1991, s. 26-29). Integrationen med andre informationskilder gør det ikke kun muligt at øge forståelsen af den visuelt medierede meddelelse, men også at forstærke repræsentationsmetoder og klargøre fænomener yderligere. Eduardo Devoto tilføjer i sin refleksion omhandlende brugen af fotografiet som et historiske-didaktisk dokument (2013), at visuelle fremstillinger, der er korrekt kontekstualiserede i den bestemte tid og rum og derved indeholder oplysninger om den kulturelle og

sociale sammenhæng, hvori de er skabt, gør det nemmere for eleven at genaktivere den tilegnede viden i en senere situation. Via de visuelle fremstillinger er det nemmere for eleven at deltage i en autentisk kommunikationssituation, både skriftligt og verbalt ved at sætte det lærte i relation til dagligdagssituationer.

Espinosa refererer til den franske psykolog med interesse for kommunikation, Abraham Moles, (1972) og understreger, at man ved kombinationen af tekst og visuel fremstilling opnår den optimale didaktiske effekt med tre forskellige resultater:

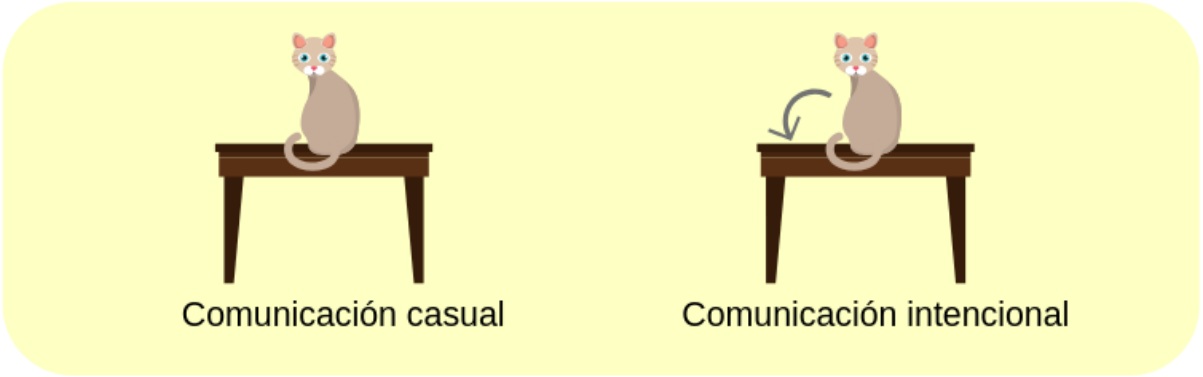
a) Koncepter, begreber og fænomener, der er vanskelige at forklare udelukkende med ord, forklares bedre i kombinationen af visuel fremstilling og tekst.

b) Stoffet gøres behageligt for øjet og variation introduceres.

c) Den samlede forståelse for helheden øges via den visuelle gentagelse af det udtrykte i teksten.

Ydermere er det nødvendigt at inddrage faktorer som afsender og modtager, når der anvendes visuelle fremstillinger. I kommunikationen af visuelle fremstillinger er der en *afsender* (forfatteren af den intenderede besked), en *modtager* og en *mediator* (grafiker eller illustrator), som skaber beskeden via koder, som modtageren bør være i stand til at afkode (Espinosa 1995). Den italienske illustrator og grafiker, Bruno Munari, argumenterer for, at det er afgørende for den visuelle kommunikation, at afsender kommunikerer til modtager på så objektiv vis som muligt og uden ukorrekte fortolkninger: *"... la condición esencial para su funcionamiento es la exactitud de las informaciones, la objetividad de las señales, la codificación unitaria, la ausencia de falsas interpretaciones"* (Munari 1990, s. 72). Ifølge Munari er den visuelle kommunikation en proces, der kan deles i to forskellige typer af kommunikation*: tilfældig kommunikation* (*comunicación casual)* og *tilsigtet kommunikation (comunicación intencional).* Der opnås tilfældig kommunikation, hvis alt der observeres ved den visuelle fremstilling er spontant og fortolkes frit. Derimod er der tale om tilsigtet kommunikation, hvis afsenderen har et budskab og en besked, som forventes opfanget af modtageren.

Et eksempel på tilfældig og tilsigtet kommunikation ses på *figur 4 (s. 22)*. Ved den tilfældige kommunikation kan beskueren frit tolke og kan eksempelvis have fokus på kattens farve eller bordets type. Ved den tilsigtede kommunikation har afsenderen gjort opmærksom på, hvad der ønskes observeret, og modtageren vil være tilbøjelig til at fokusere på kattens position i forhold til bordet.



Figur 4 Et eksempel på comunicación casual og comunicación intencional.
Kilde: Skabt til formålet i Canva.

Den tilsigtede kommunikation kan derudover være *praktisk* med fokus på det praktiske udbytte eller *æstetisk* med et hovedsageligt fokus på de æstetiske elementer (Munari 1990). Eksemplet ovenfor fordrer praktisk kommunikation, da det ønskes, at modtageren fokuserer på et konkret didaktisk element. Ifølge nævnte undersøgelse af Levie og Lentz (1982) opnås den største læring ved praktisk kommunikation.

Figur 5 (s. 23) viser den visuelle kommunikation jævnfør Munari (1991). Først og fremmest er det vigtigt at tage højde for den type information, der ønskes kommunikeret. Fælles for alle typer information er, at de påvirkes af faktorer (støj), der kan ændre afsenderens intentioner og modtagerens fortolkning heraf. Støjen kan forvrænge og endda forhindre den intenderede meddelelse i at nå modtageren. Støj kan skyldes udefra kommenende faktorer, men også modtagerens filtre kan provokere en personlig reception af meddelelsen. Munari skelner mellem tre typer af filtre: *sanselige filtre*, *operationelle filtre* og *kulturelle filtre.* Sanselige filtre er påvirket af menneskets fem vigtigste sanser: syns-, lugte-, smags, høre- og følesansen, som alle er rettet mod vores omgivelser. I kommunikation baseret på visuelle fremstillinger kan ændringer af synet ved eksempelvis farveblindhed eller forringet syn, påvirke modtagerens reception af meddelelsen. En dårligt seende vil ikke kunne opfange små detaljer i den visuelle fremstilling, som kan være af vigtig relevans for den intenderede meddelelse. Operationelle filtre er påvirket af modtagerens konstitutionelle karaktertræk, hvilket kan være faktorer som alder eller modenhed. Eksempelvis opfatter børn og unge ting anderledes end voksne og ældre og har derfor brug for mere simplificerede og klare illustrationer. De kulturelle filtre er påvirket af den kulturelle kontekst, der omgiver modtageren. Det er vigtigt at inddrage kulturen og tage højde for, at det er forskelligt, hvordan farver og former opfattes i forskellige kulturer (Munari 1991).

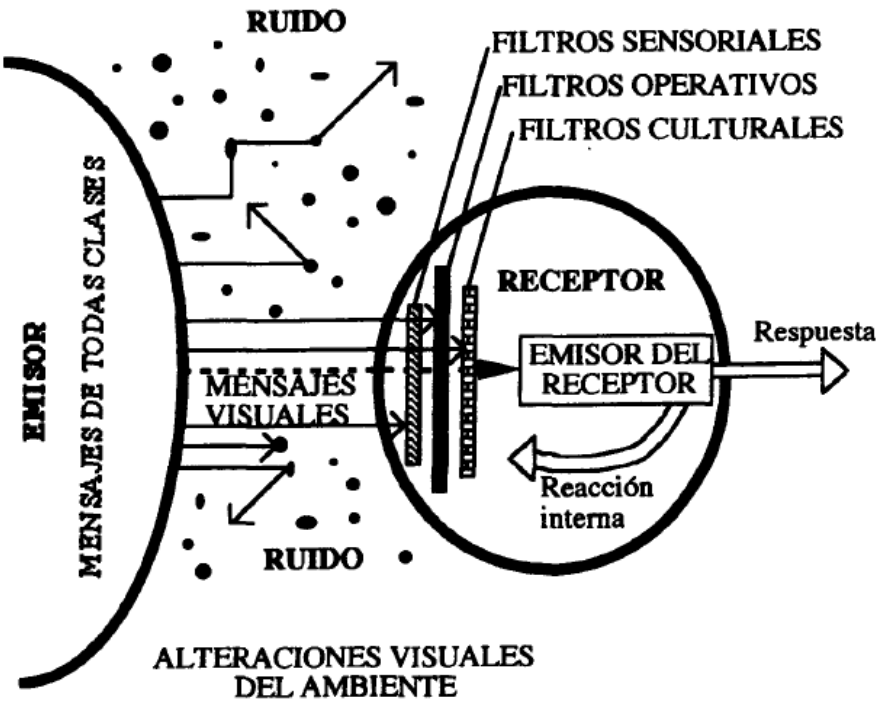


FIGURA 2
COMUNICACIÓN VISUAL, SEGÚN MUNARI (1991: 83)

Figur 5
Kilde: Munari 1991, s. 83

Som det nævnes tidligere i afsnittet, bør afsenderen være objektiv, men ifølge professor i filologi, Lluís Busquets, har afsenderen en kulturel og faglig forståelse, som kan påvirke måden, hvorpå afsenderen tolker og præsenterer den visuelle fremstilling. Der kan opstå en forskydning i kommunikationen, som er nødvendig at være opmærksom på, når der arbejdes med visuelle meddelelser (Busquets 1977).

Den spanske forsker i kommunikation og visuelt design, Joan Costa, og Moles (1991) præsenterer en lignende model, der ligeledes tager højde for afsender-modtager-forhold i den visuelle kommunikation af didaktisk karakter *(se figur 6, s. 24).* Afsenderens intention og den didaktiske meddelelse, som det ønskes, at modtageren opfanger, skal referere til en fælles kode *(código común)* mellem afsender og modtager. En fælles kode kan være en fælles interesse, nationalitet eller sprog. Den didaktiske meddelelse bliver tolket af begge parter, hvilket resulterer i et fælles referenceobjekt (*el objeto de referencia),* som vises øverst på figuren. Dette objekt er repræsenteret af, hvad afsender og modtager har tilfælles, og er altså det budskab, som begge parter forstår.

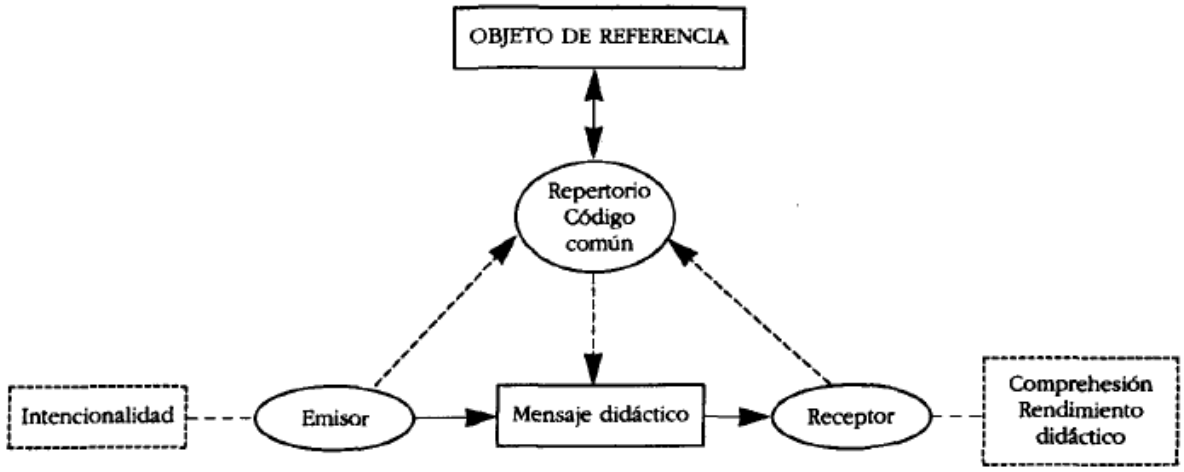


FIGURA 4
COMUNICACIÓN GRÁFICA CON FINES DIDÁCTICOS

Figur 6
Kilde: Costa og Moles 1991, s. 58.

Herudover tilføjer Costa og Moles (1991) endnu nogle aspekter, som kan påvirke den didaktiske meddelelse. I visuel kommunikation bør der tages højde for følgende:

- Målgruppens evne til at rette opmærksomhed mod emnet baseret på motivation og fagligt hed.
- Det grundlæggende kulturelle niveau hos modtagerne.
- Kommunikationssituationen.
- Varigheden af overførelsen af meddelelsen.
- Antal tegn i meddelelsen.

Hvis antallet af tegn i meddelelsen er højt, det vil sige, at afsenderen ønsker at transmittere store mængder information, bør det overvejes, hvor lang varigheden af overførelsen bør være. Jo længere tid målgruppen har til at modtage den didaktiske meddelelse, jo mere kompliceret kan det kommunikerede tillade sig at være. Ligeledes kan større mængder information transmitteres i den rette kommunikationssituation på kortere tid, hvis målgruppen har en forudgående kulturel viden, højt fagligt niveau samt stor motivation.

Ifølge en model opstillet af professorer i psykologi, Edward Deci og Richard Ryan (1985), skelnes der mellem *indre* og *ydre motivation*. Ydre motivation er, når eleven stræber efter et ydre mål, eksempelvis gode karakterer. Den indre motivation er, når sprogtilegnelsen sker på et lystbetonet grundlag, og eleven finder emnet spændende. Jævnfør lektor, Jane Vinther, er der større sandsynlighed for

succes, hvis motivationen er drevet af lyst. Hun mener også, at den manglende interesse kan hænge sammen med et lavt fagligt niveau hos eleven. Det er påvist, at elever, der klarer sig godt, får større tillid til egne evner og er derved villige til at bruge mere tid og energi på opgaven. Det vil altså typisk være de elever, som klarer sig dårligt, der ikke finder emnet motiverende og interessant (Vinther 2014).

Costa og Moles fremlægger tre kommunikationsstrategier, som kan anvendes i udviklingen af de visuelle fremstillinger (Costa og Moles 1991, s. 49-57):

- *Overtalelse (La persuasión):* Bruger overraskelse, sensation og fascination til forførelse. Overtalelse kan bruges til at manipulere modtagergruppen til at mene det samme, som afsenderen. Denne form for visuelle fremstillinger anvendes oftest i nyhedsopslag, politik og reklamer.
- *Dokumentarisk demonstrering (La mostración documentaria):* Periodisk eller fotografisk materiale. Denne type visuelle fremstillinger anvendes til at portrættere virkeligheden.
- *Ræsonnement (El razonamiento):* Præsenterer, demonstrerer og forklarer.

På *figur 7* ses eksempler på de tre kommunikationsstrategier. Eksemplet for ræsonnement er taget fra det undervisningsmateriale, som anvendes i den empiriske undersøgelse. Senere vil det uddybes, hvordan de visuelle fremstillinger anvendt i undersøgelsen præsenterer, demonstrerer og forklarer.

Figur 7 Et eksempel på persuasión, mostración documentaria og razonamiento
Kilde: Skabt til formålet i Canva.

Ifølge Costa og Moles (1991) kan en didaktisk visuel fremstilling defineres ud fra de følgende udsagn. En didaktisk visuel fremstilling er:

- Et forståelsesfremmende visuelt element.
- En abstraktion af det væsentlige.
- En koncentration af information uden ændring af essensen.

- Et element til skabelse af logisk organisering af det skriftligt kommunikerede.

Deforge tilføjer, at visuelle fremstillinger sammenlignet med tekst kan indeholde større mængde information:

" ... la cantidad de información transmitida por un dibujo generalmente (cuando está bien hecho) es más importante que la aportada por un texto escrito de igual longitud. Además, puede presentarse la información de modo diferente a la linealidad de lo escrito" (Deforge 1991, s. 215).

Costa og Moles (1991) fremhæver også, at visuelle fremstillinger hverken har syntaks eller grammatik, som indikerer udelukkende en måde at læse og fortolke dem på. Selvom afsenderen kan ønske en tilsigtet kommunikation, tvinges modtageren til at foretage et aktivt valg omkring, hvad det vigtige i repræsentationen er.

Samme teoretikere (Deforge 1991 og Costa og Moles 1991) ser visuelle fremstillinger med et enormt didaktisk potentiale, idet de er i stand til at *" … hacer visibles cosas que por naturaleza no lo son, y por consiguiente, hacerlas imaginables y comprensibles"* (Deforge 1991, s. 39-40). Costa og Moles erklærer sig enige i udtalelsen*: "... la imagen que es convincente por su capacidad demostrativa"* (Costa og Moles 1991, s. 29). Endeligt udtaler grafiker Franco Agostini, at det didaktiske billede er: *" ... una esquematización de la mente – esto es una sucesión de abstracciones que cristalizan en una síntesis – concretada finalmente en formas visuales"* (Agostini 1987, s. 41). Han fortsætter og uddyber, at formålet med de visuelle fremstillinger er en: *"... clarificación, de hacer transparente un fenómeno complejo u oculto ... por un utilitarismo que tiene por objeto la transmisión de conocimientos"* (Agostini 1987, s. 41).

2.3.2 Visuelle fremstillinger og læring i fremmedsprog

Afsnit 2.2.4 og *afsnit 2.2.5* omhandler den kognitive- og sociokulturelle tilgang til grammatik i fremmedsprogsundervisning, hvori der lægges stor vægt på, at eleverne skal være i stand til at kontekstualisere grammatikken. Herudover ses tilegnelsen af et fremmedsprog som en kognitiv og sociokulturel proces, der opnås bedst gennem den rette instruktion og interaktion. Det konkluderes, at den kognitive og konceptbaserede tilegnelse ikke kan opnås i den traditionelle læringsform gennem memorering af lange lister og gentagelse, da eleven derved ses udelukkende som modtager af viden i frem for skaber af viden (Negueruela 2003). Netop via brugen af visuelle fremstillinger kan eleven blive skaber af viden ved at ophøje grammatikundervisningen til et mere konceptualiseret og kognitivt

niveau. Denne tankegang vil i dette afsnit blive uddybet med teori og undersøgelse af Castro (2012) og Negueruela (2003 og 2013).

I *afsnit 2.3.1* argumenteres der for fordelene ved brugen af visuelle fremstillinger i undervisningen generelt. En undersøgelse foretaget af Negueruela, Abraham og Williams (2013) undersøger muligheden for at inkorporere visuelle fremstillinger i undervisningen af grammatik i fremmedsprogsundervisningen. Undersøgelsen har fokus på undervisningen i præteritum og imperfektum i spansk og fransk især via *flowcharts* og diagrammer. Den 15 ugers lange empiriske undersøgelse påviser fordele og udfordringer ved brugen af visuelle fremstillinger i *concept-based instruction* i fremmedsprogsundervisningen. På baggrund af interviews med fem grupper bestående af meget erfarne og mindre erfarne undervisere i spansk og fransk ses det, at især de mindre erfarne undervisere kan se fordele ved brugen af visuelle fremstillinger i et længerevarende undervisningsforløb, da eksempelvis: *"The learner, once they have mastered the concept will be able to correctly apply and interpret verbal aspect regardless of the context"* og *"... allows what is learned inside the classroom to be applied to real-life situations"* (Negueruela et al. 2013, s. 378). Underviserne mener dog, at ideelt set bør undervisningstilgangen implementeres i et længerevarende undervisningsforløb, da det tager eleverne længere tid at lære, hvordan de visuelle fremstillinger skal tolkes og forstås. Dog ses det, at især de meget erfarne undervisere har svært ved at forene den konceptuelle undervisning med det materiale, som tilbydes i undervisningsbøgerne.

Uafhængigt af den nævnte undersøgelse argumenterer Castro (2012) for, hvordan de visuelle fremstillinger kan inkorporeres i det undervisningsmateriale, som udbydes til fremmedsprogsundervisning. Han mener, at visuelle fremstillinger kan spille en vigtig rolle i fremmedsprogsundervisningsmateriale, og at meget undervisningsmateriale indeholder store mængder visuelt kommunikeret indhold (f.eks. Raya, Castro, Gila, López, Olivares og Campillo 2006). En af de tydelige fordele er, at de visuelle fremstillinger hjælper eleven til at bygge bro mellem moder- og målsprog. Eleven får mulighed for at sammenligne den viden, som han/hun besidder fra sit modersmål og overføre den til fortolkning af grammatiske fænomener på fremmedsproget, som i sidste ende vil føre til større implicit viden.

Som det slås fast i *afsnit 2.3.1* bør de anvendte visuelle fremstillinger have et didaktisk formål udover at være dekorative. Castro tilføjer, at de visuelle fremstillinger kan være didaktiske ved at indeholde elementer af humor, der gør grammatikundervisningen mere farverig og menneskelig: *"... pictures that add a dose of humour, that help to create a set of images in a colourful, humanized form with a wealth of detail to represent abstract grammatical concepts"* (Castro 2012, s. 258). Herudover mener

han at ved at forbinde informationen til mere emotionelle og affektive egenskaber, ved eksempelvis en taleboble som en del af en visuel fremstilling, gøres fakta levende:

"An odd sentence from a handbook is just an example, but if that sentence comes out of the mouth of a human figure, it is (seems like) a speech act that is asking for our comprehension, our attention or our reaction. In this way it seems to take on life and meaning" (Castro 2012, s. 257).

Herved skabes en form for kropslighed (*embodiment*) (Llopis-García 2016), der fordrer større sandsynlighed for, at eleven kan genkalde den grammatiske form, hvis han/hun befinder sig i en lignende kommunikationssituation.
For at gøre eleven yderligere opmærksom på, at den visuelle fremstilling indeholder relevant information, kan farver og andre typografiske objekter som pile og symboler anvendes. Sammenhængen gør, at afsenderens intenderede meddelelse har større sandsynlighed for at nå modtageren, da de typografiske objekter understreger det essentielle i den visuelle fremstilling. Herved kan valget af netop den anvendte grammatiske form frem for en anden illustreres og retfærdiggøres, idet der i visuel kommunikation er større mulighed for at udtrykke kontrast, perspektiv og forskelle mellem diverse objekter. I andre tilfælde er det nødvendigt at præsentere et mere komplekst, diskursivt indhold og i sådanne situationer kan de visuelle fremstillinger hjælpe til at vise betydningen af de grammatiske tider og relationen mellem dem, som det netop er tilfældet i undersøgelsen foretaget af Negueruela et al. (2013).
Ifølge Castro kan komplekse grammatiske fænomener bedre forstås gennem visuelle fremstillinger, da de er nemme at forstå og identificere i helheden:

"Images present in an integrated way many things that otherwise would be disperse or unconnected; images are easy to understand and identify as a whole and serve as a base or guide from which to interpret more abstract concepts, which cannot be perceived physically but can be understood as if they were objects that we can "see" when we interpret them metaphorically" (Castro 2012, s. 257).

Visuelle fremstillinger er især anvendelige i grammatikundervisningen, da der er mange fænomener, der kan knyttes til visuelt præsenterede objekter. Grammatik synes at være på et grundlæggende konceptuelt niveau, hvor stoffet er generaliserbart og kan associeres med en tredimensionel form (Castro 2012).

Undersøgelsen foretaget af Levie og Lentz (1982) viste, at brugen af visuelle fremstillinger i undervisningen generelt har fordel af at blive præsenteret sammen med tekst. Castro argumenterer for, at det samme gør sig gældende i den specifikke undervisning af fremmedsprog. De eksplicitte forklaringer af de visuelle fremstillinger fordrer det bedste resultat i et flerdimensionalt format, der inkluderer samspil med tekst, input fra en underviser og interaktion med både underviser og andre elever. Negueruela (2010) uddyber tankegangen om sammenhængen mellem tekst, visuelle fremstillinger, korrekt instruktion og verbalisering af sproget i interaktionen ud fra teori af den russiske psykolog, Piotr Galperin. Som nævnt tidligere, defineres udviklingen af sproget, jævnfør kognitiv- og sociokulturel tilgang til fremmedsprogsundervisning på et konceptuelt plan gennem bevidsthed og forståelse: *"... el desarrollo de una segunda lengua es también un proceso conceptual y el aprender idiomas requiere la reflexión necesaria para internalizar esos conceptos como herramientas cognitivas"* (Negueruela 2010, s. 45).

Ved Galperins systematisk-teoretisk instruktion (*Systemic-Theoretical Instruction,* senere forkortet *STI)* sammenkobles denne tankegang og visuelle fremstillinger i fremmedsprogsundervisningen.

Han mener, at korrekt organiseret instruktion fremmer udviklingen. Der er et behov for konkrete og passende instruktionsaktiviteter og læringshjælpemidler, der fordrer internaliseringen. STI er altså baseret på de følgende principper. Først og fremmest at anvende pædagogiske analyseenheder i undervisningen, dernæst at formatere undervisningsobjektet ved hjælp af meget præcise læringshjælpemidler for til sidst at få eleven i tale og dermed behandle det lærte. For Galperin kan den kognitive orientering kun studeres i internaliseringen. De mentale billeder, som det ønskes, at eleven skal skabe på baggrund af det underviste materiale, er udledt af mentale handlinger, som er afledt af materielle handlinger. Det abstrakte skal altså kobles til noget konkret, som kunne være de fysiske visuelle fremstillinger. Negueruela udtaler, at: *"El beneficio de usar metáforas es claro: ayudarnos a entender algo abstracto ... a través de establecer una analogía con algo concreto"* (Negueruela 2010, s. 31).

For Galperin betyder det at beherske sproget ikke blot at huske det, men uafhængigt at gentage det lærte med et nyt materiale og skabe et nyt og brugbart produkt af det materiale: *"... to master an act means not simply to remember it, but independently to repeat it with new material and to obtain a new product from that material"* (Galperin 1969, s. 250). Negueruela (2010) udbygger idéen om at skabe nyt materiale for at opnå den fulde kognition hos eleverne for fremmedsproget og kobler kreativitet og visuelle fremstillinger:

"... la pedagogía para el aprendizaje de un idioma tiene que incorporar actividades de enseñanza que fomenten la reflexión no sobre reglas gramaticales simples sino sobre conceptos sistemáticos. Al participar en actividades creativas mediante el uso y aplicación de signos nace la conciencia sobre mi propia conciencia como agente creado" (Negueruela 2010, s. 45-46).

Eleven bliver skaber af viden ved at udtrykke sig gennem kreativitet, eksempelvis i fremstillingen af visuelle fremstillinger. Herved skabes større bevidsthed hos eleven omkring betydningen bag grammatikken: *"Es decir, el acto de hacer patente el hecho de ser consciente de la consciencia que crea la propia actividad de crear representaciones a través de pintar… "* (Negueruela 2010, s. 35). Det er blandt andet disse konkrete aktiviteter, der danner base for elevens kognition og forståelsen af fremmedsprog som en sociokulturel og kognitiv aktivitet og gør eleven til skaber af betydning fremfor blot modtager. Ydermere argumenteres der for, at når et fremmedsprog læres med et kognitivt fokus via sociokulturelle aktiviteter, øges langtidshukommelsen, og eleven vil med større sandsynlighed være i stand til at huske det tilegnede på længere sigt (Negueruela 2010).
Ifølge teori og undersøgelsen foretaget af Negueruela et al. (2013), tyder det altså på, at de didaktiske fordele, som der argumenteres for i læring generelt, også gør sig gældende i fremmedsprogsundervisning og mere specifikt i grammatikundervisning.

2.4 Konklusion på kapitel 2

På baggrund af anvendt teori kan det konkluderes, at visuelle fremstillinger har et didaktisk potentiale i undervisningen. Ved at sammenligne teori omhandlende brugen af visuelle fremstillinger i undervisningen generelt og i fremmedsprogsundervisningen tyder det på, at de didaktiske fordele, som opstår i undervisningen generelt, også opleves i fremmedsprogsundervisningen. De visuelle fremstillinger kan gøre fremmedsprogsundervisningen kommunikativ, og derved indskriver de sig i Undervisningsministeriets retningslinjer for fremmedsprogsundervisning på gymnasiet (2017). Eleven bør være i stand til at opnå lingvistiske og kommunikative kompetencer i den eksplicitte grammatikundervisning med fokus på anvendelsen af sproget via bevidstgørelse, kontekstualisering og konkretisering. I FonF lykkes det at samle elevens interne læringsbehov i fokus på eksplicit grammatik i kommunikationssituationer. Fremmedsprogsundervisningen skal have fokus på alle tre dimensioner af sproget for at opnå størst læring: form/struktur, betydning/semantik og brug/pragmatik.
Ved belysning af sammenhængen mellem sproget og den kultur, hvori sproget er skabt, gives et mere samlet billede af grammatikken, og derved opnår eleven en større forståelse for de enkelte

grammatiske elementer. Sproget interagerer derved med elevens kognitive sanser, hvilket fører til perception, ihukommelse og opmærksomhed på grammatikken, hvorved grammatikken tilegnes gennem forståelse og refleksion frem for udenadslære.

Elevens faglige og kulturelle niveau og erfaringer spiller en stor rolle i måden, hvorpå han/hun lærer. Eleven opfordres til at se et abstrakt og komplekst grammatisk fænomen på en mere konkret måde på basis af de visuelle fremstillinger. Gennem den kognitive tilgang til sprogundervisningen opnår eleven en forståelse af kerneindholdet, som vil gøre det muligt at sammenligne og forstå mere komplekse grammatiske tider, se grammatikken fra forskellige perspektiver og anvende grammatikken som en konceptuel aktivitet i kommunikationssituationer.

For optimal læring bør undervisningen bestå af input, der er tilpasset elevens niveau. Tilegnelsen af sproget sker derudover i elevens egen produktion af output. Eleven bør deltage i strukturerede og korrekt instruerede øvelser, der skal skabe den ubevidste tilegnelse af viden, fremfor blot den bevidste læring opnået i den eksplicitte forklaring og introduktionen af det grammatiske fænomen.

Interaktion er et nøglebegreb i sociokulturel tilgang til fremmedsprogsundervisning. For optimal tilegnelse af fremmedsproget skal eleven interagere med andre elever eller læreren. I interaktionen og i skabelsen af output af- eller bekræftes eleven i sin viden, og det bliver tydeligt, om det er nødvendigt med omstrukturering af input, yderligere output eller støtte fra lærer eller andre elever.

Ved at tænke eleven som skaber af viden frem for blot modtager, bliver grammatikken en konceptuel aktivitet, som internaliseres i elevens intersprog.

De visuelle fremstillinger kan have en vigtig didaktisk rolle i både input og output. Det er dog vigtigt, hvordan de fremstilles og præsenteres for eleverne. Visuelle fremstillinger fungerer bedst i et flerdimensionalt format, altså i integrationen med andre informationskilder. Hvis ikke der sættes nok fokus på de visuelle fremstillinger i teksten, risikeres det, at eleven anser dem for værende uinteressante og af mindre betydning. Derudover vurderes det som vigtigt at give eleverne de rette instruktioner, så de er i stand til at afkode den intenderede meddelelse. Uden den rette instruktion, enten verbal eller skriftlig, kan eleven bliver unødvendigt forstyrret af egen personlig eller faglig støj, der gør det vanskeligt at tolke den visuelle fremstilling og opnå det budskab, som afsenderen ønsker, at modtageren skal modtage i den tilsigtede kommunikation. Der kan dog opstå en forskydning i tolkningen af den visuelle meddelelse, da afsender og modtagergruppe oftest har forskellige subjektive forestillinger om den visuelle fremstilling grundet social, kulturel eller faglig viden. Derudover kan mængden af information, som ønskes transmitteret og tiden, hvorpå dette gøres, påvirke elevernes evne til at tilegne sig den ønskede viden.

Herudover er det relevant, hvilken form for visuelle fremstillinger, der anvendes. Dekorative visuelle fremstillinger tilføjer ikke nødvendigvis andet end variation til undervisningen. Derimod kan forskellige former for *imagenes didácticas 'per se'*, som er udviklede med et konkret didaktisk formål, hjælpe eleven til at konkretisere en kompleks idé, tilbagekalde viden i kommunikative situationer og huske større mængder information i længere tid.

Hvis den visuelle fremstilling præsenteres på korrekt vis, kan den fungere som et forståelsesfremmende visuelt element, en abstraktion af det væsentlige, en koncentration af information og et element til skabelse af logisk organisering af det skriftligt kommunikerede. Derudover argumenteres der for, at ved at inkludere visuelle fremstillinger i undervisningsmaterialet af fremmedsprog gøres et tungt emne mere farverigt, hvilket kan føre til større motivation og interesse hos eleverne, som i sidste ende vil vise sig i resultatet af elevernes tilegnelse af grammatikken.

Kapitel 3. Metode

3.1 Introduktion til kapitel 3

På baggrund af konklusionen for kapitel 2 hvor det antages, at der er store læringsmæssige fordele ved brugen af visuelle fremstillinger i undervisningen af fremmedsprog, når de præsenteres med et didaktisk formål i et flerdimensionalt format i både input og output, er følgende hypotese opstået: Ved sammenligning af to grupper, vil den elevgruppe, som præsenteres for det grammatiske fænomen i visuel form i sammenhæng med tekst, korrekt lærerinstruktion og interaktion opnå større forståelse og have bedre vilkår for tilegnelsen af viden omkring den konkrete grammatik, sammenlignet med den elevgruppe, som får det grammatiske fænomen præsenteret i form af udelukkende tekstbaseret undervisningsmateriale i sammenhæng med korrekt lærerinstruktion og interaktion. Desuden vil den gruppe, der modtager undervisning med visuelle fremstillinger finde større motivation og interesse for faget samt have større sandsynlighed for at huske den tilegnede viden på længere sigt.

I dette afsnit vil jeg beskrive den metode, som er anvendt forud for og i empiriindsamlingen. På baggrund af et interview med elevernes lærer og en beskrivelse af deltagerne vurderes det, hvorvidt klasserne er egnede til den komparative undersøgelse. Herefter følger fremgangsmåden for udvælgelse af det grammatiske fænomen, som eleverne vil blive undervist i.

Derefter vil metoden for udarbejdelsen og implementeringen af undervisningsmateriale, tasks, tests og evalueringsskemaer samt pædagogiske overvejelser i denne forbindelse beskrives i henhold til relevant teori, der blev præsenteret i den teoretiske ramme.

3.2 Beskrivelse af metode

For at være i stand til at af- eller bekræfte ovenstående hypotese ønsker jeg at foretage en *komparativ analyse* af to danske gymnasieklasser. De to gymnasieklasser vil indgå i en empirisk undersøgelse baseret på *den eksperimentelle metode*, hvor undersøgelsen vil bygges på sammenligninger og analyser af elevernes eventuelle forskelle i deres tilegnelse af viden inden for et udvalgt grammatisk fænomen. Ved anvendelsen af denne metode er det muligt at stille resultaterne fra de to grupper op over for hinanden og analysere aspekter af tilegnelsen af fremmedsprog, som ellers ikke havde været tydelige. I undersøgelsen findes to afgørende variabler: *den uafhængige variabel* og *den afhængige variabel.* Den uafhængige variabel er en faktor eller en tilstand, der bevidst manipuleres for at afgøre, hvorvidt variablen medfører nogen ændring i adfærd, tilstand eller resultater. Den afhængige variabel er den faktor, der måles i slutningen af eksperimentet (Lijphart 1971). I dette tilfælde er formålet at undersøge, om visuelle fremstillinger anvendt i grammatikundervisningen (den uafhængige variabel)

påvirker elevernes tilegnelse af den spanske grammatik (den afhængige variabel). For at være i stand til at sammenligne opstilles to grupper: en *eksperimentel gruppe*, som er den gruppe, der bliver udsat for den uafhængige variabel, og en *kontrolgruppe*, der modtager nøjagtig samme undervisning bare uden den uafhængige variabel (Lijphart 1971). Den eksperimentelle gruppe vil blive undervist med brugen af visuelle fremstillinger i sammenhæng med tekst, korrekt lærerinstruktion og interaktion. Kontrolgruppen vil blive undervist uden brug af visuelle fremstillinger udelukkende via tekst, korrekt lærerinstruktion og interaktion.

Den ene klasse, som undervises uden brugen af visuelle fremstillinger, vil fremadrettet kaldes gruppe A. Den anden klasse, som undervises med inddragelse af visuelle fremstillinger, kaldes for gruppe B. Det er fuldstændig tilfældigt, hvilken klasse der skal agere eksperimentel gruppe, og hvilken der skal agere kontrolgruppe.

Den eksperimentelle metode er det undersøgelsesdesign, der giver bedst mulighed for at udtale sig om sammenhænge mellem de forskellige variabler pga. høj grad af kontrol over variablerne. Da netop variabelkontrol er så vigtig, udføres mange eksperimentelle undersøgelser i kunstige laboratoriesammenhænge for at sikre sig, at alle andre faktorer er stabile og identiske. Mit mål er, at forsøget skal have høj *økologisk validitet* (Coolican 1999, s. 107), hvilket vil sige, at resultaterne af undersøgelsen skal kunne appliceres i en reel undervisningssammenhæng og skabe større tilegnelse af viden hos eleverne. Derfor vil forsøget foretages i et klasselokale frem for i et laboratorium. Da eleverne er placeret i faste klasser og følger et fast skema, har jeg ikke mulighed for at fordele eleverne tilfældigt via *tilfældig allokering.* Eleverne vil modtage undervisning i de klasser og det miljø, som de plejer at færdes i. Dette valg påvirker kontrollen over de forskellige variabler, eksempelvis tidspunkt på dagen, elevernes motivation og niveau. I og med at der ikke er fuld kontrol over forsøget, mister forsøget noget af sin *interne validitet*, der påvirker troværdigheden af resultaterne, og eksperimentet bliver et *Quasieksperiment* (DiNardo 2008). Dog vil det forsøges at undgå skævhed i de variabler, som kan kontrolleres, eksempelvis undervisning, undervisningsmateriale og tidstagning. Da jeg vil agere underviser, kan menneskelige faktorer så som nervøsitet og manglende erfaring spille ind på den undervisning, som jeg er i stand til at give eleverne. Det faktum, at eleverne modtager undervisning af en udefrakommende underviser kan også påvirke resultatet. For at mindske fejlvariationen og sikre at deltagerne får præcis samme introduktion, udfærdiges en protokol for eksperimentet. Protokollen indeholder præcise instruktioner for, hvordan eksperimentet udføres, og hvilke instruktioner forsøgsdeltagerne skal have *(se bilag I).*

Begge klasser vil blive afprøvet i deres viden via tests, og efterfølgende skal de evaluere deres oplevelse af undervisningen. Testresultaterne giver mulighed for at opnå viden omkring undervisningsmetodens udfald målt og kvantificeret med tal. De kvantitative tal gør det nemt at sammenligne, hvor meget viden eleverne har tilegnet sig.

I evalueringen bedes eleverne på Likert-skalaen (Likert 1932) erklære sig *meget uenige*, *uenige*, *hverken enige eller uenige*, *enige* og *meget enige* i otte udsagn. Denne form for evaluering vil ligeledes give sammenlignelige kvantitative svar. Ved brug af *den kvantitative metode* opnås stærk *ekstern validitet*, det vil sige, at resultaterne er mere generaliserbare. Dog er det en svaghed, at metoden har manglende muligheder for uddybelse og nuancering, der kan fortælle noget om kausaliteten for resultatet (Kruse 2007).

Ved inddragelse af den *kvalitative metode* er det muligt at opnå viden omkring forhold, der ikke kan måles i tal, og som bl.a. kan besvare den del af hypotesen, der omhandler elevernes motivation og interesse. Eleverne bedes uddybe deres kvantitative svar, så der opnås større kvalitativ forståelse for, hvorfor eleverne har svaret, som de har.

For at undgå at eleverne påvirkes af, om de er i den eksperimentelle gruppe eller kontrolgruppen, informeres de ikke om forsøgets formål. Eleverne ved, at de deltager i et forsøg, men ikke nærmere om, hvad forsøget går ud på. Ofte anvendes *dobbelt blindtest* (Robertson og Kesselheim 2016), hvor forskeren af projektet heller ikke ved, hvilken gruppe der har modtaget hvilken form for behandling. På denne måde undgås det, at forskeren bevidst eller ubevidst fremmer resultater af den eksperimentelle gruppe. I dette tilfælde er det ikke muligt at foretage undersøgelsen, uden at underviseren ved, hvilken undervisningsmetode der anvendes, men undervisningen vil gives på så vidt mulig neutral vis kontrolleret via den udarbejdede protokol *(se bilag I)*.

3.3 Interview med gymnasielærer

Gennem kontakt til en spansklærer på et dansk gymnasium fik jeg muligheden for at afprøve og teste hypotesen på hendes to 3.g-klasser med spansk på A-niveau. På trods af at det ønskedes at udføre undersøgelsen over en længere periode, hvor eleverne introduceres for det grammatiske fænomen i små dele, var dette ikke en mulighed pga. logistiske årsager og nært forestående eksaminer. Undersøgelsen er derfor foretaget i to lektioner af hver 95 minutter.

Forud for undersøgelsen udførte jeg et interview med læreren for bl.a. at slå fast, hvilken undervisningsmetode hun benytter sig af *(se bilag II).* Formålet er at undersøge, i hvor høj grad eleverne er blevet præsenteret visuelle fremstillinger i undervisningen. Læreren ytrer, at hun oftest tager

udgangspunkt i den traditionelle metode, hvor grammatikken præsenteres ved tavlen og følges af skriftligt baserede opgaver udført af eleverne. Ifølge lærerplanerne for Spansk A, STX (Undervisningsministeriet 2017) skal mundtlighed og kommunikation prioriteres højt, hvilket læreren efterkommer i lege og quizzer, hvor eleverne bliver udfordret på mundtlighed. Ligeledes sættes grammatikken i kontekst, når eleverne bliver præsenteret for mundtlige øvelser, hvor de skal beskrive, hvad de eksempelvis har foretaget sig i deres ferie. Læreren understreger, at kommunikation er vigtig i hendes timer, men at brugen af visuelle fremstillinger som direkte didaktiske elementer i grammatikundervisningen er nyt for hende. Dette ses som positivt for forsøgets udfald, da eleverne således ikke har modtaget undervisning i spansk gennem visuelle fremstillinger og i det tilfælde allerede ville have dannet sig en holdning til denne undervisningsmetode.

Læreren formeldte, at der på Tørring Gymnasium er mange gymnasiefremmede elever. Da eleverne er forpligtede til at vælge et sprogfag, vælger mange elever, især de svagere, spansk frem for tysk på den baggrund, at de tror, at spansk er nemmere end tysk. Klassens niveau og motivation for faget er præget af, at spansk er et treårigt fag på A-niveau. Når eleverne vælger faget i 1.g, er mange ikke klar over, at de binder sig for hele deres gymnasietid, hvilket ifølge læreren forårsager dalende motivation hos eleverne.

3.4 Deltagere

Det er et bevidst valg at anvende 3.g-elever til undersøgelsen fremfor yngre elever fra 1.g eller 2.g. Flere teoretikere, blandt andre tidligere professor i spansk og fremmedsprogstilegnelse, Bill VanPatten, konkluderer (1990), at sprogelever, i særdeleshed begyndere, kan have store vanskeligheder ved både at have fokus på form og betydning i det input, de bliver præsenteret for. Dette skyldes at mennesker har en begrænset hjernekapacitet til rådighed på hvert givent tidspunkt: *"... humans are limited capacity processors and ... the amount of conscious attention available for the processing of incoming data is finite at any given moment..."* (VanPatten 1990, s. 295). Idet undersøgelsen ønsker at af- eller bekræfte, hvorvidt visuelle fremstillinger hjælper til betydningsdannelse i en formfokuseret grammatikundervisning, ses det som en fordel at anvende ældre elever til undersøgelsen.

De to deltagende klasser er umiddelbart på samme niveau, eftersom at de er lige langt i deres gymnasiale uddannelse og har modtaget undervisning i faget spansk i samme omfang og tid og af samme lærer. Begge klasser er af blandede studieretninger. Det vil sige, at ca. halvdelen af eleverne har spansk som studieretning, og den resterende halvdel har andre studieretninger. Der er en nogenlunde lige fordeling af studieretninger i de to klasser.

For at være sikker på, at der ikke er alarmerende stor forskel på elevernes niveau i de to klasser, har læreren oplyst mig om deres seneste standpunktskarakterer. Gruppe A har i skriftligt spansk et gennemsnit på 6,3 og mundtligt et gennemsnit på 7,1. Gruppe B har i skriftligt spansk et gennemsnit på 6,7 og mundtligt et gennemsnit på 7,3 *(se bilag II)*. Det konkluderes altså, at de to klasser ligger tæt nok niveaumæssigt til at kunne agere hhv. kontrolgruppe og eksperimentel gruppe og sammenlignes i forsøget.

På trods af at testresultaterne og evalueringsbesvarelserne er anonyme, og at der derfor ikke indsamles personoplysninger, bliver eleverne forud for undersøgelsen bedt om at underskrive en samtykkeerklæring (*se bilag III)*, hvori de erklærer, at de ønsker at deltage i forsøget, og at testens resultater og besvarelser må behandles i specialet og videregives til Aarhus Universitet, samt en ekstern censor i forbindelse med vejledning og bedømmelse. Samtlige deltagere underskrev samtykkeerklæringen.

3.5 Udvælgelse af grammatisk fænomen

Da forsøgsklasserne er 3.g-klasser og har et pensum, som skal nås inden deres afsluttende eksamen i spansk, ønsker jeg, at det udvalgte grammatiske emne skal være en del af deres pensum og ikke bare have forsøget som eneste formål. På baggrund af samtaler med læreren kom vi frem til, at det grammatiske emne *præpositioner* vil være både relevant for elevernes eksamen og for specialets undersøgelse. Læreren ytrede, at undervisning i præpositioner er den sidste del af pensum, og at hun derfor endnu ikke eksplicit har givet eleverne undervisning i emnet. Hun oplyser dog, at eleverne har fået forklaret enkelte præpositioner i forbindelse med korrektiv feedback, men at de har brug for eksplicit undervisning for at højne elevernes kommunikative færdigheder på spansk.

Andre grammatiske fænomener som præteritum, imperfektum og konjunktiv vurderes også som yderst egnede til undersøgelsen. Dog blev emnerne valgt fra, da eleverne allerede havde modtaget undervisning i disse *(se bilag II)*.

3.6 Prætest

Forud for undersøgelsen bedes eleverne besvare en prætest som skal at påvise, hvor meget viden de har omkring emnet præpositioner. Dette gøres for at sikre, at eleverne ikke har en for stor forudgående viden, der kan sløre resultaterne af undersøgelsen.

Prætesten er opbygget af to opgaver *(se bilag IV).* Første del af testen er en sammenhængende tekst med tomme felter, som eleverne skal udfylde med de passende af følgende præpositioner: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin* og *con*. Teksten er akkompagneret af en

gloseliste, hvor svære ord er oversat til dansk. Hermed sikres det, at udfaldet af testen ikke skyldes manglende ordforråd og manglende forståelse af teksten.

Anden del af testen består af et billede af katte placeret forskellige steder i forhold til en bil. Eleverne bedes udfylde med de sammensatte præpositioner: *encima(de), debajo(de), detrás(de), enfrente(de), al lado (de), cerca(de), lejos(de), a la derecha(de), a la izquierda(de)* alt efter hvad der er passende i sætningerne.

Eleverne vil modtage prætesten i printet format og vil blive bedt om at udfylde den efter bedste evne uden nogen form for hjælpemidler inden for de 20 minutter, der er sat af til testen.

3.6.1 Resultater af prætest

Tabel 1 viser, at gruppe B generelt har en højere viden omkring brugen af præpositioner på spansk end gruppe A. Resultaterne viser, at gruppe B i gennemsnit svarer korrekt på 32 % af første del af testen mod de omkring 27 % hos gruppe A. Det giver en procentmæssig forskel på 5 %. Gruppe B scorer ligeledes højere i anden del af testen, hvor de har et gennemsnit på 51 % korrekte svar sammenlignet med gruppe A's gennemsnit på 37 %.

Når de tests med færrest korrekte svar sammenlignes, ses det, at den test med færrest korrekte svar hos gruppe A har fem korrekte svar ud af 43 mulige, hvor dette antal blot er to ud af 43 mulige hos gruppe B.

Ligeledes er der kun en difference på tre korrekte svar hos de to grupper, når testene med flest korrekte svar sammenlignes.

Anden del af testen giver en gennemsnitlig forskel på 14 % mellem gruppe A og gruppe B. Det på trods har den test med færrest korrekte svar ét korrekt svar ved begge grupper. Ved gruppe A har testen med flest korrekte svar fem ud af otte mulige, og gruppe B har seks ud af otte mulige.

Tabel 1

	Gruppe A	**Gruppe B**
	Deltagere: 16	**Deltagere:** 18
1. del	Gennemsnit af korrekte svar: **11,6** korrekte svar ud af 43 mulige **≈ 27 %.**	Gennemsnit af korrekte svar: **13,6** korrekte svar ud af 43 mulige **≈ 32 %.**
	Færrest korrekte svar er **5** ud af 43 mulige.	Færrest korrekte svar er **2** ud af 43 mulige.
	Flest korrekte svar er **20** ud af 43 mulige.	Flest korrekte svar er **23** ud af 43 mulige.

2. del	Gennemsnit af korrekte svar: **3** korrekte svar ud af 8 mulige **≈ 37 %.**	Gennemsnit af korrekte svar**:** **4,1** korrekte svar ud af 8 mulige **≈ 51 %.**
	Færrest korrekte svar er **1** ud af 8 mulige.	Færrest korrekte svar er **1** ud af 8 mulige.
	Flest korrekte svar er **5** ud af 8 mulige.	Flest korrekte svar er **6** ud af 8 mulige.

Ud fra resultaterne konkluderes det, at der hos begge grupper ses en stor mangel på viden. Det antages, at eleverne har formuleret sig med brugen af de præpositioner, som de kan huske fra forudgående spanskundervisning uden at være bevidste om deres valg.

Da der er stor forskel i de to gruppers niveau i anden del af testen, vurderes det, at der kan opnås et mere retvisende resultat, hvis der fokuseres på præpositionerne testet i første del af testen: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin* og *con*. Desuden er der et stort spænd mellem flest korrekte og færrest korrekte svar ved anden del af testen. Det er uklart, om dette skyldes manglende evne til at forstå den visuelle fremstilling, som opgaven er opbygget af, eller manglende viden. Denne del af prøven erklæres for uegnet til videre undersøgelse.

Der ses ingen en sammenhæng i, hvilke præpositioner eleverne svarer forkert på, men det vurderes, at der er tvivl hos samtlige elever omkring brugen af nævnte præpositioner. Eleverne gav også udtryk for, at de følte sig på udebane og manglede forudgående undervisning i emnet. Flere elever fra begge grupper ytrede endda, at de var nødt til at gætte sig frem. Alle eleverne formåede at færdiggøre testen på de normerede 20 minutter, men uden overskud af tid.

3.7 Udarbejdelse og implementering

Forud for undersøgelsen udarbejdes undervisningsmateriale, tasks, posttests og evalueringer ud fra metode og den teoretiske ramme. I det følgende afsnit vil jeg beskrive, hvilke valg jeg har foretaget i udarbejdelsen og implementeringen af materialet i undervisningen. Jævnfør relevant teori vil jeg argumentere for, hvorfor disse valg er foretaget.

3.7.1 Udarbejdelse og implementering af undervisningsmateriale

Eleverne vil blive undervist i præpositionerne: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin* og *con*. Eleverne fra gruppe A vil modtage undervisningsmateriale uden visuelle fremstillinger, og eleverne fra gruppe B vil modtage undervisningsmateriale med visuelle fremstillinger. Begge grupper vil modtage materialet i printet format og modtage undervisning i 30 minutter. Samme

undervisningsmateriale vil blive vist på et *whiteboard*, så eleverne kan følge gennemgangen på tavlen og tilføje noter i deres kompendier *(se bilag I)*.

Det funktionelle sprogsyn med det kommunikative formål, hvor der skabes kohæsion mellem grammatikken og dens diskursive kontekst, danner den teoretiske ramme for udarbejdelsen af undervisningsmaterialet. Herved stræbes der efter den teoretiske tilgang FonF (Long 1988). Formålet med undervisningen er at udvide elevernes lingvistiske kompetencer samtidigt med, at deres kommunikative kompetencer bliver udfordret (Gumperz og Hymes 1986).

Som Krashen argumenterer for i sin inputhypotese (1985), opnås læring i modtagelsen af forskellige input i form af verbal eller skriftlig form. Formålet med undervisningsmaterialet er at sammenkoble den ubevidste tilegnelse med den bevidste læring. Det ønskes, at den ubevidste tilegnelse af viden skal ske naturligt som en del af undervisningen ved den bevidste læring opnået gennem det input, som eleverne modtager. Som Krashen argumenterer for, er det vigtigt at ramme den optimale sværhedsgrad for optimal tilegnelse hos eleverne. På baggrund af prætestens resultater vurderes det, at eleverne har et forholdsvist lavt kendskab til præpositionernes brug. Undervisningsmaterialet er udviklet på baggrund af den ringe viden, som eleverne har på forhånd, og vil ifølge Krashens formel *i + 1* skabe ny viden hos eleverne, når de undervises via rette kontekstualiseringsteknikker, instruktion og interaktion *(se afsnit 2.2.3).* Da prætesten viser, at der er et forholdsvist stort spænd i mængden af viden, som eleverne besidder indbyrdes i de to klasser, kan det være svært at ramme det rette niveau for alle. Det vurderes dog, at eleverne befinder sig i nogenlunde samme *zone for nærmeste udvikling* (Vygotsky 1978), hvor de er kognitivt forberedte på at lære på det niveau, som de i denne undersøgelse præsenteres for, men kræver hjælp og den rette instruktion for at nå det nye niveau af viden.

I undersøgelsen vil eleverne blive præsenteret for samtlige af de nævnte præpositioner på en undervisningsgang på 95 minutter. Beslutningen om at undervise i alle de nævnte præpositioner baseres på muligheden for at lave en komparativ sammenligning mellem første del af prætesten og de efterfølgende posttests og derved trække paralleller mellem elevernes viden omkring præpositionerne på de forskellige stadier af undersøgelsen. Det er ifølge teorien ikke optimalt for kommunikativ tilegnelse af et fremmedsprog at give eleverne en så stor mængde af informationer på én gang. Grundet det begrænsede rådighedsrum, der er sat for specialet og logistiske årsager, er det ikke muligt fuldt ud at integrere grammatikundervisningen i et indholdsorienteret forløb, der strækker sig over en længere periode og løbende giver eleven redskaber til at anvende grammatikken i kommunikative situationer. Det mest hensigtsmæssige ville være at undervise præpositionerne efter behov, hvor det er lærerens opgave at vurdere, hvilke grammatiske fænomener, der er problematiske for de pågældende elever,

og hvornår eleverne har behov for at lære det pågældende grammatiske fænomen for at være i stand til at kommunikere på det niveau, deres intersprog befinder sig på (Fernández 2015a).

Jævnfør modtager-afsender modellen af Costa og Moles (1991) *(se afsnit 2.3.1*) bør der tages højde for elevernes motivation, faglighed og kulturelle niveau. Elevernes lærer ytrer, at mange af elevernes motivation til spansk er lav pga. de mange gymnasiefremmede elever, samt at motivationen er dalende pga. tidspunktet på skoleåret *(se bilag II)*. Det vurderes dog, at eleverne har et tilstrækkeligt niveau af motivation, faglighed og kulturel viden til at modtage informationen. At mængden af information, der ønskes transmitteret, er stor, tages med i overvejelserne. For at opveje den forholdsvist korte varighed af overførelsen og det høje antal af tegn i meddelelsen vil eleverne modtage korrekt lærerinstruktion, der gennem forståelige forklaringer og demonstration af det sagte ud fra eksempler vil fungere som *scaffolding* for eleverne (Krashen 1985). Idet de tekstlige forklaringer suppleres med andre didaktiske ressourcer som verbal forklaring, vil eleverne modtage informationen i en *mensaje bimedia* (Deforge 1991) *(se afsnit 2.3.1)*.

Undervisningsmaterialet til de to grupper tager udgangspunkt i samme grammatiske forklaringer af de udvalgte præpositioner baseret på forklaringerne i *"Gramática básica del estudiante de español"* (Raya et al. 2006, s. 191-200).

Alle underbyggende eksempler i de to undervisningsmaterialer er identiske. Nogle eksempler er kopieret fra den nævnte grammatikbog, mens andre er skabt til det specifikke formål, eksempelvis: *"El bus va **desde** Jelling **hasta** Tørring" (bilag V, s. 4 og bilag VI, 6).* Sætningerne er tilpasset den kontekst, som eleverne befinder sig i både geografisk, socialt og kulturelt med det formål at øge elevernes evne til at anvende den konkrete grammatik i autentiske kommunikative handlinger. Flere eksempler er skabt ud fra det faktum, at eleverne er elever og kommende studenter på Tørring Gymnasium *(se f.eks. bilag VI, s. 9 eks. b under "El interior de un período de tiempo")*, mens andre refererer til livet som ung med interesser som eksempelvis fodbold, shopping og forelskelse *(se eks. bilag VI, s. 9 eks. b under "El modo como hacemos algunas cosas", s. 13 eks. a og s. 17 eks. b).*

Ved undervisningsmaterialet til gruppe A *(se bilag V)* er samtlige visuelle fremstillinger fjernet fra forklaringerne. Det vurderes, at forklaringerne i grammatikbogen uden problemer kan stå alene uden at forstyrre meningen af den grammatiske forklaring.

Ved undervisningsmaterialet til gruppe B derimod er samtlige visuelle fremstillinger, som forekommer i grammatikbogen, bibeholdt *(se f.eks. bilag VI, eks. s. 1, 2 og 6)*. Derudover er samtlige eksempler akkompagneret af figurative illustrationer, der skal visualisere den præsenterede grammatiske forklaring samt tydeliggøre præpositionens anvendelse i det konkrete eksempel. *Figurative*

illustrationer vil i dette afsnit erstatte *visuelle fremstillinger*, når der tales om de konkrete eksempler i undervisningsmaterialet. Den eneste form for visuelle fremstillinger anvendt i undervisningsmaterialet er figurative illustrationer, der viser noget fantasiskabt med lighed til noget eksisterende.

Samtlige teorier anvendt i tidligere afsnit argumenterer for, at visuelle fremstillinger opnår den største effekt, når de præsenteres i sammenhæng med tekst. Ved at tilføje visuelle fremstillinger til teksten øges den samlede forståelse for helheden gennem gentagelse af det udtrykte i teksten (Espinosa 1995). Gruppe B præsenteres altså for endnu et element i *el mensaje bimedia,* som Deforge (1991) argumenterer for.

De figurative illustrationer er skabt til formålet i programmet Canva, der er et grafisk design-website, som giver brugeren adgang til rettighedsfrie illustrationer.

Idet jeg er afsender og mediator af den intenderede meddelelse, er jeg skaber af den besked, som det via visuelle koder ønskes, at modtagergruppen, i dette tilfælde eleverne, skal modtage. Som afsender og mediator bør man altid være objektiv og sørge for, at alle visuelt kommunikerede oplysninger er nøjagtige og uden forkerte oplysninger (Munari 1990).

Eksemplerne i undervisningsmaterialet har fokus på det praktiske udbytte af en tilsigtet kommunikation, hvor betydningen bag de figurative illustrationer ønskes opfanget af modtageren. De figurative illustrationer er *imagenes didácticas 'per se',* da de altså er udviklede med det formål at have gavnlig, didaktisk effekt på undervisningen og øge forståelsen af det konkrete grammatiske fænomen. Illustrationerne er udviklede ud fra Costa og Moles definition af et didaktisk visuelt element (1991). De er en koncentration af den information, som eleverne bliver præsenteret for i tekstligt format uden at ændre essensen af det vigtige. De visuelle elementer i de figurative illustrationer viser en logisk organisering af det kommunikerede og bliver derved forståelsesfremmende elementer. Et eksempel på dette ses i forklaringen af *entre (se bilag VI, s. 11).* De figurative illustrationer præsenterer og demonstrerer betydningen af præpositionen i konkrete sammenhænge og skaber derved *ræsonnement,* som er en af de tre kommunikationsstrategier, som Costa og Moles fremstiller (1991).

Som undersøgelsen af Levie og Lentz (1982) slår fast, forklarer de didaktiske visuelle fremstillinger koncepter og begreber, der er vanskelige at præsentere udelukkende med ord og øger derved den samlede forståelse af helheden, når det, der er udtrykt i teksten, gentages.

Hovedformålet med de figurative illustrationer er at skabe et praktisk didaktisk udbytte, men der appelleres også til den æstetiske kommunikation, som ønskeligt skal biddrage til elevernes motivation og interesse for grammatikken (Munari 1990). Udover at være didaktiske er de figurative illustrationer i undervisningsmaterialet udviklede til at introducere variation og gøre stoffet mere behageligt

for øjet (Moles 1972). Enkelte illustrationer indeholder elementer af humor, der ifølge Castro (2012), gør grammatikundervisningen mere farverig. Et eksempel på dette ses i forklaringen af præpositionen *a (se bilag VI, s. 3, eksempel c).* I forklaringen af brugen af præpositionen *a* bruges eksemplet: *"¿El celular? ¿Se coloca* ***a*** *la izquierda o* ***a*** *la derecha?"* Det er forsøgt at ramme den kontekst, hvori modtagergruppen befinder sig. Det er normalt for mange unge at lægge mobilen ved siden af tallerkenen under middagen, og illustrationen tilføjer humor til situationen, samtidigt med at den viser præpositionens brug. I samme eksempel *(se derudover bilag VI, s. 9, eksempel a + b under "El modo como hacemos algunas cosas")* gøres brug af talebobler, som ifølge Castro gør fakta levende.

Der er fokus på, at der kan ske en forskydning mellem afsenderens intenderede meddelelse og den meddelelse, som når modtageren. Under udarbejdelsen af de figurative illustrationer har der været stor opmærksomhed på at referere til fælles koder mellem afsender og modtager *(se figur 6, s. 24).* Illustrationerne er skabt ud fra det grundlag, at afsender og modtagergruppen er bosiddende i samme land og befinder sig i samme kommunikationssituation, i dette tilfælde i en undervisningssituation. Derudover er illustrationerne simplificerede og refererer til objekter, som er almenkendte. Det på trods kan elevernes sanselige, operationelle og kulturelle filtre påvirke, hvordan de opfanger meddelelsen. Aspektet af aldersforskel og modenhed mellem afsender og modtager og eventuelt forskellige kulturelle opfattelser kan danne støj, som forvrænger den intenderede meddelelse i at nå modtageren. Herudover kan der findes forskellighed i motivation, interesse og evnen til at forstå og tilegne sig viden gennem den almenkendte kode. Da emnet for mig er selvvalgt, er jeg meget motiveret for undervisningen. Eleverne deltager i undervisningen, fordi det er dem pålagt, og ikke nødvendigvis fordi de er interesserede. Derudover har jeg større viden i spansk, og det er sandsynligt, at jeg vurderer, at elevernes niveau er højere, end hvad tilfældet er.

For så vidt muligt at undgå misforståelser i den visuelt kommunikerede understøttelse af de grammatiske forklaringer og eksempler er de figurative illustrationer forenklede, og størstedelen indeholder typografiske objekter som pile og symboler. Eksempler på dette ses eksempelvis i *bilag VI* under forklaringen af *para* og *por (se s.14, eks. a og b under "Destinatario" + a og b under "Localización indeterminada").* Ved forklaringen af *para* viser pilen, at præpositionen refererer til en modtager. Ved eksemplerne, der forklarer brugen af *por,* indikerer de cirkulerende pile en ubestemt lokalitet. De typografiske objekter understreger igennem hele undervisningsmaterialet det essentielle i den visuelle fremstilling og indikerer, hvad eleven bør fokusere på.

3.7.2 Udarbejdelse og implementering af task

Jævnfør den præsenterede teori er elevproduktion af output og interaktion mindst lige så vigtig i den kommunikative tilgang til fremmedsprogsundervisning som korrekt lærerinstruktion og forståeligt input. I anden del af undervisningen inddrages de to vigtige aspekter i til dels fokuserede og ikke-fokuserede tasks. Formålet med øvelserne er at give eleverne mulighed for at kommunikere på målsproget generelt, men også at få eleverne til at fokusere på præpositionerne, når de kommunikerer (Kirkebæk og Hansen 2015).

Eleverne får udleveret opgavesæt i printet format, som de bedes arbejde med i 20 minutter. Gruppe A får udleveret opgavesæt uden brug af visuelle fremstillinger *(se bilag VII).* Gruppe B får udleveret opgavesæt med fokus på visuelle fremstillinger *(se bilag VIII)*. Opgavesættene til de to grupper er opbygget på samme måde og med identiske øvelsessætninger. Først bliver eleverne bedt om at finde sammen i par. Sammen med deres makker bedes de tale om øvelsessætningernes betydning. Denne diskussion skal helst foregå på spansk. Ved interaktionen mellem eleverne bliver læringen en ydre, social proces, som bidrager til implementeringen af grammatikken i elevens mentale, indre strukturer. Optimalt set sker der en intern rekonstruktion af en ekstern handling, det Vygotsky kalder internalisering (Vygotsky 1978). Ifølge Longs interaktionshypotese (1981) tvinges eleverne i den aktive interaktion til at producere sprog og bliver herved konfronteret med deres fejl og mangler i den sproglige form *(se afsnit 2.2.3)*.

Derefter skal eleverne i samarbejde med deres makker beskrive de spanske sætningers betydning med henholdsvis ord og billeder. Gruppe A skal beskrive deres forståelse af præpositionernes brug i sætningerne gennem deres egen produktion af sætninger. Gruppe B skal lave tegninger, der forklarer deres forståelse af præpositionernes brug i sætningerne. Det er hensigten med opgaven, at eleverne producerer et output på målsproget, der gør dem opmærksomme på, hvad de er i stand til eller ikke er i stand til på målsproget. Ifølge opmærksomhedsfunktionen (Swain 1995) bør eleverne blive opmærksomme på den kløft, der er imellem det, de ønsker at udtrykke, og den viden de besidder. Det er også en mulighed, at eleverne via hypotesefunktionen afprøver, om den tilegnede viden rækker til forståelig og meningsfuld kommunikation i den interaktion, de er placeret i. Eleverne opfordres til at forsøge at diskutere og svare på spansk, men det vigtigste formål med opgaverne er, at eleverne aktiverer deres metasproglige funktion og skaber kognition via outputtet (Swain 1995).

Eleverne modtager en form, i dette tilfælde en sætning, som de skal forsøge at skabe forståelse og mening ud af i et output. Herved presses eleverne ud i en situation, hvor de er nødt til at reflektere over sprogets form. Gennem refleksionen og produktionen af output øger eleverne deres

kommunikationsevner. Idet eleven tvinges til at reflektere over sætningernes betydning og derefter diskutere denne betydning med deres makker, aktiveres den konceptuelle forståelse for grammatikken, der i sidste ende kan føre til mere håndgribelig forståelse af de komplekse grammatiske begreber. Eleverne vil ikke modtage feedback under elevøvelserne. Da tiden er begrænset, vurderes det, at korrektiv feedback i forbindelse med det mundtlige output vil være forstyrrende i forhold til den aktuelle kommunikative situation, som eleven befinder sig i. Jeg vil dog være til stede til at besvare eventuelle spørgsmål.

3.7.3 Udarbejdelse og implementering af umiddelbar posttest

Efter endt undervisning skal eleverne endnu engang besvare en test. Gruppe A og gruppe B vil modtage identiske tests *(se bilag IX).*

Testen består af første del af prætesten, det vil sige samme sammenhængende tekst med tomme linjer, som eleverne skal udfylde med de passende af følgende præpositioner: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin* eller *con*. Da eleverne skal udfylde med præpositionerne i en sammenhængende tekst, viser de deres evne til at bruge præpositionerne i den rette kontekst og dermed også til en vis grad deres evne til at kommunikere. For at sikre optimal forståelse af sætningernes betydning er teksten akkompagneret af en gloseliste, hvori svære ord er oversat til dansk.

Anden del af prætesten er udeladt i posttesten. Dette skyldes, at resultaterne fra prætesten viste et stort spænd i elevernes viden omkring de sammensatte præpositioner, som de blev testet i *(se afsnit 3.6.1).* Eleverne vil ikke modtage undervisning i disse præpositioner og vil derfor heller ikke blive testet i dem.

Resultatet af posttesten vil give et kvantitativt svar på, om eleverne har udviklet sig. Det vil ligeledes være muligt direkte at sammenligne de to gruppers testresultater i en komparativ analyse. Da testen udelukkende består af første del af prætesten, skæres der 5 minutter af den tid, som eleverne har til at besvare testen, og eleverne har derfor 15 minutter til rådighed. Eleverne vil modtage testen i printet format, og bliver bedt om at udfylde efter bedste evne uden nogen form for hjælpemidler.

Da den empiriske undersøgelse foretages anonymt, er det ikke muligt at vurdere, hvor meget den enkelte elev udvikler sig. Resultatet vil være et gennemsnitligt resultat, og det er derfor heller ikke muligt direkte at konkludere på, hvorvidt fagligt svagere elever udvikler sig lige så meget som fagligt stærkere elever.

Det vil heller ikke være muligt at rette de enkelte elevers tests. I et reelt undervisningsforløb kan det være fordelagtigt at rette testen i plenum og give eleverne fælles korrektiv feedback for at skabe

stilladsering til hypoteseafprøvning. Ved at korrigere elevernes fejl i den skriftlige produktion vil de hjælpes til på længere sigt at tilegne sig mere sprog, som vil kunne vise sig i resultaterne af den forsinkede posttest (Fernández 2015b). Det antages dog, at feedbacken vil være forskellig hos de to grupper, da de to elevgrupper med sikkerhed ikke begår identiske fejl. Derved vil vilkårene ikke være ens, når eleverne skal besvare den forsinkede posttest. På trods af fordelene for udviklingen af elevernes intersprog, udelades denne del fra undersøgelsen.

Herudover skal det påpeges, at da testene foretages anonymt, er der ikke kontrol over, hvilke elever der deltog i prætesten, og hvilke der deltager i undervisningen og den umiddelbare posttest. For et mere retvisende resultat kan denne variabel i fremtidige studier kontrolleres ved at bede eleverne skrive navn på deres tests.

Ved den forsinkede posttest er det kun elever, der deltager i undervisningen og foretager posttesten, der deltager. Dette kontrolleres ud fra lærens notering af fravær.

3.7.4 Udarbejdelse og implementering af evaluering

Umiddelbart efter testen vil eleverne blive bedt om at besvare et evalueringsskema *(se bilag X)*. Ingen af eleverne er blevet informeret om, hvad formålet med undersøgelsen er, og deres svar vil derfor ikke blive påvirket heraf.

Evalueringen er bygget op efter Likert-skalaen (Likert 1932). Herved er jeg i stand til at måle styrken af elevernes holdning til undervisningen. I otte udsagn bedes eleverne erklære sig *meget uenige*, *uenige*, *hverken enige eller uenige*, *enige* eller *meget enige*. Denne form for evaluering vil give sammenlignelige kvantitative svar. Dog kan Likert-skalaen forvrænge elevernes vurdering af undervisningen, da respondenterne kan være tilbøjelige til at undgå yderkategorierne (*meget uenig* og *meget enig*), ligesom at der kan være en tendens til blot at erklære sig enig med det præsenterede udsagn. Endelig svarer mange det, som stiller dem i det bedste lys. Det kan eksempelvis være ved: ”*Jeg har en bedre forståelse for brugen af præpositioner nu, end før jeg fik undervisning i emnet”.* Man kan forestille sig, at eleverne ønsker at fremstå dygtigere, end de måske er.

Derudover kan der være tendens til, at eleverne anstrenger sig for at virke mere motiverede og interesserede, end de normalt ville gøre pga. anden underviser og nyt materiale.

Man kan undlade kategorien *hverken enig eller uenig* for at tvinge respondenten til at tage stilling. Jeg inddrager denne svarmulighed, da jeg finder det interessant at se, om eleverne overhovedet er blevet påvirket af undervisningen.

For så vidt muligt at undgå forvrængning af svarene, bedes eleverne uddybe deres svar, eksempelvis: *”Hvorfor følte du dig motiveret?”* og *”Hvad kan årsagen være til, at du har gode forudsætninger for*

at huske, det du har lært i dag?" På denne måde vil eleverne forhåbentligt give nogle kvalitative svar, der kan tilføje et mere dybdegående aspekt til analysen og besvarelsen af problemformuleringen. Eleverne modtager evalueringen i printet format og bedes besvare efter bedste evne inden for de 15 minutter, der er sat af til evalueringen. Evalueringerne besvares anonymt.

3.7.5 Udarbejdelse og implementering af forsinket posttest

Tre uger efter undervisningen bedes eleverne besvare en forsinket posttest *(se bilag XI).* Denne forsinkede posttest er identisk med den umiddelbare posttest og har til formål at give resultat på, om eleverne fortsat er i besiddelse af den viden, som de viste ved den umiddelbare posttest.
Det er et bevidst valg at give eleverne den samme test for at være i stand til at foretage direkte sammenligninger mellem resultaterne af den umiddelbare posttest og den forsinkede posttest. Eleverne har ikke fået udleveret de korrekte svar eller deres resultater af posttesten og ved derfor ikke med sikkerhed, hvilke og hvor mange svar de har korrekte.
En ulempe ved denne metode kan være, at eleverne har talt om deres svar og derved fået en anden viden, som udtrykker sig i testens resultater. Det vurderes dog, at denne efterfølgende interaktion, som muligvis er opstået mellem eleverne, er med til at udvikle elevernes viden og tilegnelse af emnet, og at eleverne fra begge grupper har samme vilkår og muligheder for at interagere.
Ifølge lærerens føring af fravær bedes de elever, som ikke deltog i undervisningen og foretog den umiddelbare posttest, markere det på deres test. De pågældende svar vil ikke indgå i undersøgelsen. Dette gøres for at undgå den forskydning, som kan opstå ved forskellige deltagende elever. Der er derfor ingen elever, som ikke har modtaget undervisning, der foretager den forsinkede posttest. At der muligvis er elever, som deltog i undervisningen og den umiddelbare posttest, som ikke deltager i den forsinkede posttest, er en ukontrollerbar variabel forårsaget af de omstændigheder, undersøgelsen er underlagt. Som ved de andre tests vil eleven modtage den forsinkede posttest i printet format og bedes derefter besvare efter bedste evne inden for de 15 minutter, der er sat af til testen.

Kapitel 4. Analyse og diskussion

4.1 Introduktion til kapitel 4

I dette afsnit vil jeg analysere og diskutere resultaterne af den umiddelbare posttest og den forsinkede posttest med det formål at besvare den del af problemformuleringen, der drejer sig om det faglige niveau. Herudover analyseres og diskuteres de kvantitative og de kvalitative besvarelser fra evalueringerne, og det vurderes, hvorvidt de visuelle fremstillinger fører andre didaktiske fordele med sig, som ikke nødvendigvis kan måles i testresultaterne.
Undersøgelsens resultater sammenlignes med undersøgelser foretaget af Levie og Lentz (1982) samt Negueruela, Abraham og Williams (2013). Det diskuteres hvilke variabler og faktorer, der kan være årsag til ligheder og forskelle i undersøgelsens resultater, samt hvilke konsekvenser og muligheder undersøgelsens valg, fravalg og restriktioner har medført.

4.2 Resultater af umiddelbar posttest

Umiddelbart efter endt undervisning blev begge klasser bedt om at besvare den umiddelbare posttest *(se bilag IX)*. Samtlige elever formåede at færdiggøre testen på den normerede tid.
Som det ses i *tabel 2 (s. 49)* og *tabel 3 (s. 50)* har begge klasser opnået en stigning i deres viden omkring de udvalgte præpositioner. Gruppe A har gennemsnitligt 17,2 korrekte svar ud af 43 mulige, hvilket svarer til 40,0 %. Sammenlignet med resultatet af prætesten ses en gennemsnitlig stigning på 5,6 korrekte svar, hvilket svarer til en stigning på 13,0 %.
Der ses ligeledes en markant stigning i antal korrekte svar hos gruppe B. Gennemsnitligt svarer eleverne i gruppe B korrekt på 21 præpositioner ud af 43 mulige, hvilket svarer til ca. 48,8 % sammenlignet med 13,6 korrekte svar i prætesten svarende til 32,0 %. Det er en stigning på 7,4 korrekte svar, hvilket svarer til en procentmæssig stigning på 16,8 %. Eleverne fra gruppe B har altså gennemsnitligt forbedret sig 3,8 % mere end eleverne fra gruppe A.
På trods af at det ikke er muligt at analysere den enkelte elevs udvikling, tjener data omhandlende færrest og flest korrekte svar til at vise, om de fagligt svagere elever i klasserne også formår at tilegne sig viden via den undervisningsmetode, som de modtog. Besvarelsen med færrest korrekte svar ved gruppe A havde ved posttesten fem korrekte svar. Der ses ingen ændring fra prætesten til posttesten på dette punkt. Derimod ses der en stigning fra 20 korrekte svar til 32 korrekte svar ved besvarelsen med flest korrekte svar. Det er en stigning på 12 korrekte svar.
Besvarelsen med færrest korrekte svar ved gruppe B havde ved prætesten to korrekte. I dette tilfælde ses der en stigning på 6 korrekte svar, da besvarelsen med færrest korrekte svar ved posttesten viser

otte korrekte svar ud af 43 mulige. Ligeledes ses der en stigning på 13 korrekte svar ved besvarelsen med flest korrekte svar fra prætesten til posttesten.

Der ses ingen væsentlig forskel på resultatet af testene med flest korrekte svar hos de to grupper. Ud fra disse resultater vurderes det, at de visuelle fremstillinger ikke gør den store forskel hos de dygtige elever i gruppe A og gruppe B. Derimod ses det, at de svagere elever i gruppe B har forbedret sig væsentligt mere, end det er tilfældet hos gruppe A. Denne forbedring kan skyldes, at de svagere elever finder det nemmere at følge undervisningen, når visuelle fremstillinger er inkluderet.

Tabel 2

Gruppe A			
	Deltagere: 16	**Deltagere:** 17	
	Resultater af prætest	**Resultater af umiddelbar posttest**	**Forskel på resultater af prætest og umiddelbar posttest**
	Gennemsnit af korrekte svar: **11,6** korrekte svar ud af 43 mulige **≈ 27,0 %**.	Gennemsnit af korrekte svar: **17,2** korrekte svar ud af 43 mulige = **40,0 %.**	Eleverne har i gennemsnit **5,6** flere korrekte svar ved posttesten end prætesten. Det svarer til en procentmæssig stigning på **≈ 13,0 %.**
	Færrest korrekte svar: **5** ud af 43 mulige.	Færrest korrekte svar: er **5** ud af 43 mulige.	Der er en forskel på **0** korrekte svar i testen med færrest korrekte svar i posttesten i forhold til prætesten.
	Flest korrekte svar: **20** ud af 43 mulige.	Flest korrekte svar: **32** ud af 43 mulige.	Der er en stigning på **12** korrekte svar i testen med flest korrekte svar i posttesten i forhold til prætesten.

Tabel 3

Gruppe B			
	Deltagere: 18	**Deltagere:** 19	
	Resultater af prætest	**Resultater af umiddelbar posttest**	**Forskel på resultater af prætest og umiddelbar posttest**
	Gennemsnit af korrekte svar: **13,6** korrekte svar ud af 43 mulige **≈ 32,0 %.**	Gennemsnit af korrekte svar: **21** korrekte svar ud af 43 mulige **≈ 48,8 %.**	Eleverne har i gennemsnit **7,4** flere korrekte svar ved den umiddelbare posttest end prætesten. Det svarer til en procentmæssig stigning på **≈ 16,8 %.**
	Færrest korrekte svar: **2** ud af 43 mulige.	Færrest korrekte svar: **8** ud af 43 mulige.	Der er en forskel på **6** korrekte svar i testen med færrest korrekte svar i den umiddelbare posttest i forhold til prætesten.
	Flest korrekte svar: **23** ud af 43 mulige.	Flest korrekte svar: **36** ud af 43 mulige.	Der er en stigning på **13** korrekte svar i testen med flest korrekte svar i den umiddelbare posttest i forhold til prætesten.

4.3 Resultater af forsinket posttest

Begge klasser blev bedt om at besvare den forsinkede posttest *(se bilag XI)* tre uger efter at have modtaget undervisning og foretaget den umiddelbare posttest. I den mellemliggende periode blev eleverne ikke undervist i emnet, og der blev ikke fulgt op på resultaterne.

Hos gruppe A var der 17 deltagende elever til den umiddelbare posttest. 16 elever, som havde modtaget undervisning og foretaget posttesten, mødte op til den forsinkede posttest. I gruppe B var de 19 elever, som deltog i undervisningen og i den umiddelbare posttest til dagens undervisning og foretog den forsinkede posttest. Samtlige elever i begge grupper formåede at færdiggøre testen på den normerede tid.

Som det ses på *tabel 4 (s.52)*, svarede eleverne fra gruppe A i gennemsnit korrekt på 12,9 præpositioner ud af 43 mulige ved den forsinkede posttest. Det svarer til 30,0 %. Sammenlignet med de 17,2 korrekte svar, svarende til 40,0 %, ved posttesten ses altså et fald på gennemsnitligt 4,3 korrekte svar. Det svarer til et procentmæssigt fald på 10,0 %.

Eleven med færrest korrekte havde ved den umiddelbare posttest fem korrekte svar. Ved den forsinkede posttest havde eleven med færrest korrekte fire korrekte svar. Det er et fald på ét korrekt svar.

Hvor eleven med flest korrekte havde 32 korrekte svar ved den umiddelbare posttest, har eleven med flest korrekte den forsinkede posttest 30 korrekte svar. Det er et fald på to korrekte svar.

Tabel 5 (s. 52) viser, at eleverne fra gruppe B gennemsnitligt svarede korrekt på 18,3 præpositioner ud af 43 mulige ved den forsinkede posttest. Det svarer til omkring 42,6 %. Ved den umiddelbare posttest svarede eleverne fra gruppe B gennemsnitligt korrekt på 21 præpositioner ud af 43 mulige, hvilket svarer til omkring 48,8 %. Det er et fald på 2,7 korrekte svar, hvilket svarer til et procentmæssigt fald på 6,2 %.

Eleven med færrest korrekte svar ved den umiddelbare posttest svarede korrekt på otte præpositioner. Ved den forsinkede posttest er dette tal syv. Der er sket et fald på ét korrekt svar. Eleven med flest korrekte svar ved den umiddelbare posttest havde 36 korrekte svar. Dette tal er uændret til den forsinkede posttest.

Begge grupper har glemt dele af den information, som de blev undervist i. Det ses dog, at eleverne fra gruppe B husker 3,8 % mere end eleverne fra gruppe A ved den forsinkede posttest, når resultaterne sammenlignes med gruppernes resultater af den umiddelbare posttest.

Antallet af færrest og flest korrekte svar er stort set uændret fra den umiddelbare posttest til den forsinkede posttest ved begge grupper. Undersøgelsen giver altså ikke et klart billede af, om hhv. de fagligt svage og stærke elever i dette tilfælde får mere udbytte af undervisningen med visuelle fremstillinger på længere sigt.

På *figur 8 (s. 53)* visualiseres elevernes udvikling fra prætesten til den forsinkede posttest. Kurven viser tydeligt, hvordan gruppe B generelt tilegner sig et højere niveau af viden i løbet af processen sammenlignet med gruppe A, da kurven for gruppe B har en stejlere stigning end kurven for gruppe A. Det ses også at den nedadgående kurve fra resultatet af den umiddelbare posttest til den forsinkede posttest er mindre stejl for gruppe B.

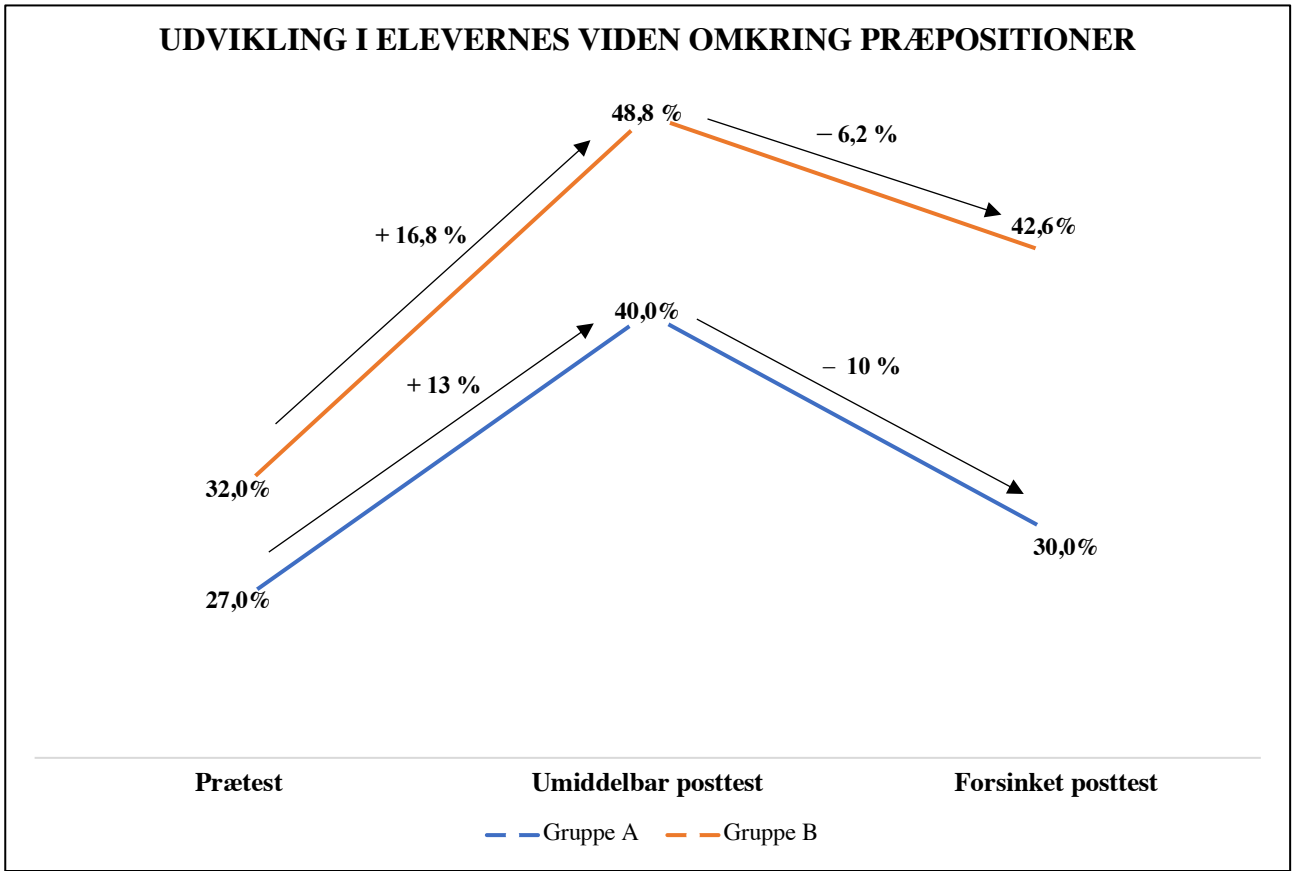
På trods af at gruppe B har et højere niveau fra start, formår eleverne fra denne gruppe alligevel at forbedre sig mere end eleverne fra gruppe A fra prætesten til den umiddelbare posttest, samt huske mere ved den forsinkede posttest.

Tabel 4

Gruppe A			
	Deltagere: 17	**Deltagere:** 16	
	Resultater af umiddelbar posttest	**Resultater af forsinket posttest**	**Forskel på resultater af umiddelbar og forsinket posttest**
	Gennemsnit af korrekte svar: **17,2** korrekte svar ud af 43 mulige = **40 %**	Gennemsnit af korrekte svar: **12,9** korrekte svar ud af 43 = **30 %.**	Eleverne har i gennemsnit **4,3** færre korrekte svar ved den forsinkede posttest end ved posttesten. Det svarer til et procentmæssigt fald på = **10 %**
	Færrest korrekte svar: **5** ud af 43 mulige.	Færrest korrekte svar: **4** ud af 43 mulige.	Der er en forskel på **1** korrekte svar i prøven med færrest korrekte svar i den forsinkede posttesten i forhold til den umiddelbare posttest.
	Flest korrekte svar: **32** ud af 43 mulige.	Flest korrekte svar er **30** ud af 43 mulige.	Der er en forskel på **2** korrekte svar i prøven med færrest korrekte svar i den forsinkede posttesten i forhold til den umiddelbare posttest.

Tabel 5

Gruppe B			
	Deltagere: 19	**Deltagere:** 19	
	Resultater af umiddelbar posttest	**Resultater af forsinket posttest**	**Forskel på resultater af umiddelbar og forsinket posttest**
	Gennemsnit af korrekte svar: **21** korrekte svar ud af 43 mulige **≈ 48,8 %**	Gennemsnit af korrekte svar: **18,3** korrekte svar ud af 43 **≈ 42,6 %.**	Eleverne har i gennemsnit **2,7** færre korrekte svar ved den forsinkede posttest end ved posttesten. Det svarer til et procentmæssigt fald på **≈ 6,2 %**
	Færrest korrekte svar: **8** ud af 43 mulige.	Færrest korrekte svar: **7** ud af 43 mulige.	Der er en forskel på **1** korrekte svar i prøven med færrest korrekte svar i den forsinkede posttesten i forhold til den umiddelbare posttest.
	Flest korrekte svar: **36** ud af 43 mulige.	Flest korrekte svar: **36** ud af 43 mulige.	Der er en forskel på **0** korrekte svar i prøven med færrest korrekte svar i den forsinkede posttesten i forhold til den umiddelbare posttest.



Figur 8 Tabel over elevernes udvikling fra prætesten til den forsinkede posttest.

4.4 Evaluering: Kvantitative besvarelser

Ud fra elevernes kvantitative svar på Likert-skalaen (1932) er det muligt at sammenligne, hvor stort et udbytte eleverne vurderer, at de har fået af undervisningen. For at visualisere hvor det gennemsnitlige svar ligger og derved være i stand til at foretage en mere direkte sammenligning af besvarelserne fra de to grupper, udregnes et gennemsnit af deres kvantitative svar. Dette gøres på følgende måde: Kategorien *meget uenig* tæller et point, *uenig* tæller to point, *hverken enig eller uenig* tæller tre point, *enig* tæller fire point og *meget enig* tæller fem point. Kategoriernes værdi ganges med antallet af elever, der har svaret den pågældende mulighed divideret med antallet af besvarelser. Eksempelvis:

1 x 0 = 0
2 x 0 = 0
3 x 3 = 9
4 x 12 = 48
5 x 4 = 20
I alt = 77
77 / 19 ≈ 4,1

Tabel 6 illustrerer, hvor det gennemsnitlige svar placerer sig. Da gennemsnittet af eksemplet er ca. 4,1, viser det, at eleverne gennemsnitligt er meget enige i udsagnet.

Tabel 6

Meget uenig	*Uenig*	*Hverken enig eller uenig*	*Enig*	*Meget enig*
Gennemsnit: 0-1	*Gennemsnit: 1-2*	*Gennemsnit: 2-3*	*Gennemsnit: 3-4*	*Gennemsnit: 4-5*

Tabel 6 illustrerer, hvor det gennemsnitlige svar placerer sig. Da gennemsnittet af eksemplet er ca. 4,1, viser det, at eleverne gennemsnitligt er meget enige i udsagnet.
Tabel 7 (s.56-57) viser antallet af elever, der har erklæret sig hhv. *meget uenig*, *uenig*, *hverken enig* eller *uenig*, *enig* og *meget enig* i de otte udsagn. Herefter ses det gennemsnitlige svar.
Til første udsagn, *"Jeg synes generelt, at dagens undervisning var spændende,"* placerer det gennemsnitlige svar sig hos gruppe B i kategorien *meget enig.* Fire elever har erklæret sig *meget enige* i udsagnet. Derimod har to elever erklæret sig *uenige* i udsagnet hos gruppe A, og det gennemsnitlige svar placeres i kategorien *enig.*
Udsagnet: *"Jeg har en bedre forståelse for brugen af præpositioner nu, end før jeg fik undervisning i emnet,"* placerer det gennemsnitlige svar fra gruppe A i kategorien *enig* og gruppe B i kategorien *meget enig.* På trods af at begge grupper har 12 elever, der erklærer sig *enige* i udsagnet, trækker de to elever ved gruppe A, der er *uenige* ned, og de fire elever, der hos gruppe B er *meget enige*, op.
Det følgende udsagn: *"Jeg synes, at det grammatiske emne præpositioner er spændende,"* placerer svarene fra begge grupper mellem kategorierne *hverken enig eller uenig* og *enig*, da det gennemsnitlige svar giver 3,0 hos begge grupper.
"Den undervisning, jeg modtog i dag, er anderledes end den undervisning, jeg normalt modtager i spansk," placerer det gennemsnitlige svar hos gruppe A i kategorien *enig* og gruppe B i kategorien *meget enig,* på trods af at begge grupper har fem svar under *meget enig*.
Til udsagnet: *"Måden, hvorpå jeg blev undervist i dag, er spændende og inspirerende,"* er en elev *meget uenig*, to elever er *uenige*, otte elever er *hverken enige eller uenige*, fire er *enige* og to er *meget enige*. Det gennemsnitlige svar for gruppe A er *hverken enig eller uenig.* Svaret fra gruppe B placerer sig meget anderledes. Ingen elever er *meget uenige* eller *uenige* i udsagnet, tre elever er *hverken enige*

eller uenige, 11 elever er *enige*, og fem elever er *meget enige*. Det giver et gennemsnitligt svar på 4,1 og placerer derfor elevernes gennemsnitlige svar i kategorien *meget enig*.

Til udsagnet: *"Jeg følte mig motiveret til at være opmærksom og deltagende i timen, pga. den undervisning som jeg modtog i dag,"* fordeler svarene sig ved gruppe A således: ingen er *meget uenige*, en er *uenig*, fem er *hverken enige eller uenige*, syv er *enige,* og fire er *meget enige*. Det giver et gennemsnitligt svar på 3,8 og placerer elevernes holdning til udsagnet i kategorien *enig*. Ved gruppe B ses ingen svar ved *meget uenig* og *uenig*. To elever har svaret *hverken enig eller uenig*, syv er *enige,* og ti er *meget enige* i udsagnet. Dette giver et gennemsnitligt svar på 4,4 og placerer elevernes holdning til udsagnet i kategorien *meget enig*.

Det gennemsnitlige svar fra gruppe A og gruppe B placerer elevernes holdning til udsagnet: "*Jeg tror, at jeg har gode forudsætninger for at huske det, jeg har lært i dag,"* i kategorien *enig.* Eleverne er ved begge grupper indbyrdes meget uenige om, hvorvidt de tror, de kan huske det, de har lært i undervisningen. Ved gruppe A svarer ingen *meget uenig*, fem svarer *uenig*, syv svarer *hverken enig eller uenig*, fire svarer *enig*, og en svarer *meget enig*. Ved gruppe B svarer ingen *meget uenig*, to svarer *uenig*, seks svarer *hverken enig eller uenig*, ni svarer *enig,* og to svarer *meget enig*. Det giver hhv. et gennemsnitligt svar på 3,0 og 3,5, selvom den forsinkede posttest viser, at især elever fra gruppe B, husker en del efter tre uger.

Til sidste udsagn: *"Jeg føler, at jeg kan bruge det jeg har lært i en kommunikativ situation,"* erklærer begge grupper sig gennemsnitligt *enige.* Ved gruppe A er to *meget uenige*, en er *uenig*, otte svarer hverken *enig eller uenig*, fire er *enige*, og to er *meget enige*. Ved gruppe B er ingen *meget uenige*, en er *uenig*, seks er *hverken enige eller uenige*, *enige* og *meget enige*.

Det ses altså ud fra de kvantitative svar, at gruppe B generelt er mere enige i udsagnene end gruppe A. Da udsagnene er positivt formulerede, viser resultatet, at eleverne fra gruppe B er mere positivt stemte over for den undervisning, som de modtog end gruppe A.

Som det nævnes i *afsnit 3.7.4* kan respondenterne være tilbøjelige til at undgå yderkategorierne. Meget få elever svarer, at de er meget uenige i udsagnene. Dog svarer forholdsvist mange elever, især fra gruppe B, at de er meget enige i udsagnene. Manglen på de meget negative besvarelser og den hyppige forekomst af meget positive besvarelser kan, som det nævnes, være en konsekvens af, at eleverne ønsker at være positivt stemte over for den nye underviser og undervisningsmetode. Det kan dog også være elevernes oprigtige holdning.

Tabel 7

Evaluering		
	Gruppe A	**Gruppe B**
	Deltagere: 17	**Deltagere:** 19
1) Jeg synes generelt, at dagens undervisning var spændende.	Meget uenig: 0 Uenig: 2 Hverken enig eller uenig: 3 Enig: 12 Meget enig: 0 Gennemsnit: **3,6**	Meget uenig: 0 Uenig: 0 Hverken enig eller uenig: 3 Enig: 12 Meget enig: 4 Gennemsnit: **4,1**
2) Jeg har en bedre forståelse for brugen af præpositioner nu, end før jeg fik undervisning i emnet.	Meget uenig: 0 Uenig: 1 Hverken enig eller uenig: 3 Enig: 11 Meget enig: 2 = **3,8**	Meget uenig: 0 Uenig: 0 Hverken enig eller uenig: 2 Enig: 11 Meget enig: 6 = **4,5**
3) Jeg synes, at det grammatiske emne præpositioner er spændende.	Meget uenig: 0 Uenig: 3 Hverken enig eller uenig: 9 Enig: 5 Meget enig: 0 = **3,0**	Meget uenig: 0 Uenig: 3 Hverken enig eller uenig: 9 Enig: 4 Meget enig: 3 = **3,0**
4) Den undervisning, jeg modtog i dag, er anderledes end den undervisning, jeg normalt modtager i spansk.	Meget uenig: 0 Uenig: 2 Hverken enig eller uenig: 3 Enig: 7 Meget enig: 5 = **3,8**	Meget uenig: 0 Uenig: 0 Hverken enig eller uenig: 3 Enig: 11 Meget enig: 5 = **4,1**
5) Måden, hvorpå jeg blev undervist i dag, er spændende og inspirerende.	Meget uenig: 1 Uenig: 2 Hverken enig eller uenig: 8 Enig: 4 Meget enig: 2 = **2,4**	Meget uenig: 0 Uenig: 0 Hverken enig eller uenig: 1 Enig: 16 Meget enig: 2 = **4,1**
6) Jeg følte mig motiveret til at være opmærksom og deltagende i timen, pga. den undervisning som jeg modtog i dag.	Meget uenig: 0 Uenig: 1 Hverken enig eller uenig: 5 Enig: 7 Meget enig: 4 = **3,8**	Meget uenig: 0 Uenig: 0 Hverken enig eller uenig: 2 Enig: 7 Meget enig: 10 = **4,4**

7) Jeg tror, at jeg har gode forudsætninger for at huske det, jeg har lært i dag.	Meget uenig: 0 Uenig: 5 Hverken enig eller uenig: 7 Enig: 4 Meget enig: 1 = **3,0**	Meget uenig: 0 Uenig: 2 Hverken enig eller uenig: 6 Enig: 9 Meget enig: 2 = **3,5**
8) Jeg føler, at jeg kan bruge det jeg har lært i en kommunikativ situation.	Meget uenig: 2 Uenig: 1 Hverken enig eller uenig: 8 Enig: 4 Meget enig: 2 = **3,2**	Meget uenig: 0 Uenig: 1 Hverken enig eller uenig: 6 Enig: 6 Meget enig: 6 = **3,8**

4.5 Evaluering: Kvalitative besvarelser

Det antages ud fra de kvantitative besvarelser, at eleverne i gruppe B generelt synes, at undervisningen var mere spændende og motiverende end det er tilfældet hos gruppe A. Derudover er der flere elever der mener, at de har større sandsynlighed for at huske den tilegnede viden og at anvende den i kommunikative situationer.

Der er generel enighed hos de to grupper omkring, hvor spændende de synes, at emnet præpositioner er. Begge grupper svarer gennemsnitligt *hverken enig eller uenig* til udsagnet. Ud fra de kvalitative svar (*se bilag XII)* noteres det, at størstedelen af eleverne finder spansk grammatik kedelig. Elever fra gruppe A svarer eksempelvis: *"Jeg vil gerne vide mere, så jeg kan bruge det til eksamen, men det er ikke spænding, der driver mig"* og "*Ikke fordi det er spændende, men man vil gerne lære det for at blive bedre, men det er svært."* Flere elever fra gruppe B erklærer sig enige med kommentarerne: "*Ikke spændende, men meget relevant"* og *"Grammatik er vigtigt for at lære et sprog, men det er ikke spændende. Det er tit ensformigt."* Udgangspunktet for undersøgelsen er altså, at flere af elevernes motivation skyldes et ønske om at præstere godt til eksamen, det som Deci og Ryan (1985) refererer til som den *ydre motivation (se afsnit 2.3.1).* Det kan altså være en udfordring at flytte elevernes fokus på eksamen til fokus på læring og kommunikation.

Herudover tilkendegiver flere elever, at de ikke kan lide grammatik. To elever fra gruppe A udtrykker: *"Ikke fan af grammatik" og "Grammatik er ikke spændende."* Den samme holdning ses hos gruppe B: *"Jeg hader grammatik"* og *"Spansk grammatik er som regel noget kedeligt noget."* Den manglende motivation og interesse, som ses allerede inden undersøgelsens start, kan jævnfør Costa og Moles (1991) påvirke elevernes evne til at tilegne sig den ønskede viden *(se afsnit 2.3.1)*. Som det

bliver kommenteret i *afsnit 3.3,* har Tørring Gymnasium et stort antal gymnasiefremmede elever, som vælger spansk ud fra princippet om pest eller kolera. En del af eleverne er umotiverede og kan have svært ved at rette opmærksomheden på emnet. Jævnfør Vinther (2014) *(se afsnit 2.3.1),* kan den manglende interesse for fremmedsproget hænge sammen med et lavt fagligt niveau hos eleven. Det vil altså typisk være de elever, der leverer et dårligt resultat, der mangler interesse for faget.

På trods af den manglende interesse for emnet, viser de kvantitative svar fra evalueringen, at eleverne fra gruppe B generelt vurderer, at undervisningen er spændende og inspirerende. Samtlige elever, der har uddybet deres svar, påpeger det som noget positivt, at undervisningen var anderledes end den undervisning, de er vant til. Flere uddyber, at illustrationerne gjorde undervisningen mere spændende: *"Selvom det var et helt modul med grammatik, gjorde de mange billeder, at det slet ikke var tungt"* og *"Anderledes undervisning, godt med billeder."*

Derimod udtrykker størstedelen af eleverne fra gruppe A, at de fandt undervisningen kedelig, hvilket også ses i deres kvantitative svar: *"Slavisk gennemgang. Kedeligt," "Det var trivielt og slavisk set ud fra fremgangsmåden"* og *"Bliver meget kedeligt i længden…"* På trods af at det gennemsnitlige svar er *"enig,"* da eleverne bliver spurgt, om de følte sig motiverede, uddyber flere elever fra gruppe A, at de ikke følte sig motiverede pga. undervisningen: *"Stille, rolig og detaljeret gennemgang, men kedeligt"* og *"Jeg havde svært ved at holde mig motiveret, men prøvede."*

Eleverne fra gruppe B's kvantitative besvarelser placerer udsagnet: *"Jeg følte mig motiveret til at være opmærksom og deltagende i timen, pga. den undervisning som jeg modtog i dag,"* i kategorien *meget enig*. Størstedelen af de elever, som har uddybet deres svar kvalitativt, fremhæver brugen af de figurative illustrationer: *"... den måde hvorpå materialet blev fremført på med billeder gjorde det mere 'spiseligt'. Jeg synes ikke, det var tungt arbejde pga. billederne"* og *"Det var sjovere pga. billederne."* Hermed vurderes det, at de figurative illustrationer i undersøgelsen opfylder den rolle, som jævnfør Moles (1972) gør stoffet mere behageligt for øjet og introducerer variation. Som Castro (2012) påpeger, gør de visuelle fremstillinger grammatikundervisningen mere farverig og *menneskelig*, det som de citerede elever eventuelt referer til som *"spiselig"* og *"ikke tungt" (se afsnit 2.3.2).*

Det ses ud fra posttestenes resultater, at eleverne fra gruppe B har flere korrekte svar end eleverne fra gruppe A. Ud fra elevernes kvalitative svar, tyder det på, at eleverne mener, at de figurative illustrationer biddrager til deres tilegnelse af viden. Flere elever fra gruppe B ytrer, at de fandt emnet lettere forståeligt pga. de figurative illustrationer: *"Jeg synes, det var godt med billedeksemplerne på sætningerne. Det gør det lettere at forstå og mere håndgribeligt," "Det var let at forstå, nok pga. billederne"* og *" ... meget visuelle billeder skærer det meget ud. Det synes jeg er godt!"* Det virker altså

til, at elevernes samlede forståelse øges, når det de præsenteres for i teksten, gentages i de visuelle fremstillinger.

Dog er der også en enkelt elev, der finder brugen af de mange figurative illustrationer, citat: *"Lidt for pædagogisk."* Forskydningen i, hvordan eleverne opfatter brugen af de figurative illustrationer, kan skyldes den enkelte elevs faglige niveau, motivation og forudgående viden om emnet. Jævnfør Costa og Moles (1991) afhænger mængden af den information, som eleven er i stand til at opfange i løbet af den tid, som er sat af til undervisningen, af elevens faglige og kulturelle niveau *(se afsnit 2.3.1)*. Det kan være tilfældet med den enkelte elev, at han/hun er i stand til at forstå større mængder informationer på kortere tid end sine klassekammerater, da det tyder på, at den generelle holdning er, at det var mange ting at lære på kort tid. Det er dog hovedsageligt elever fra gruppe A, der ytrer, at de ikke kan huske ret meget: *"Hvis der havde været bedre tid, tror jeg, at det havde fungeret bedre," "Det er mange ting at huske på kort tid"* og *"Det skal repeteres meget mere, for at jeg husker noget, jeg kan bruge."*

Det tyder dog på, at den generelle holdning er, at de figurative illustrationer til dels opvejer den store mængde information. En del af eleverne fra gruppe B synes, at undervisningstempoet var højt, men at de figurative illustrationer udlignede den store mængde informationer og den korte tid: *"Det gik hurtigere end normalt, men det var okay, fordi at billederne hjalp til større forståelse. Tempoet var passende"* og *"Illustrationerne hjalp en del, men det høje tempo gjorde det svært."*

Begge grupper er enige i, at opgaveøvelserne *(se afsnit 3.7.2)* bidrog til forståelsen og sandsynligheden for at huske præpositionernes brug. Især elever fra gruppe B kommenterer elevøvelsen: *"De efterfølgende øvelser fik lige en til at tænke en ekstra gang og huske reglerne"* og *"Øvelserne med de forskellige præpositioner hjalp til at huske det + billederne i kompendium[sic]"*. Denne observation fungerer som belæg for teorien om, at eleven har brug for forståeligt input, jævnfør Krashens inputhypotese (1985), men at det er i outputtet og interaktionen, at eleven opnår den ubevidste tilegnelse af viden. Som Swain argumenterer for i sin outputhypotese (1995), er det nødvendigt, at eleven producerer på målsproget og afprøver sin viden *(se afsnit 2.2.3)*.

En enkelt elev fra gruppe B beskriver specifikt, at interaktionen i øvelsen var god: *"Jeg kunne godt lide, at det var interaktivt. Jeg tror, jeg husker det bedre, når jeg har snakket om det."* Interaktion kan jævnfør Long (1983) føre til udvikling af elevens intersprog, hvilket kan være årsagen til, at eleven påpeger, at han/hun husker emnet bedre efter interaktion. Flere elever fra gruppe B kommenterer det kreative fokus i aktiviteten: *"Fordi at man selv skulle lave og forstå tegningerne"* og "*Godt at vi skulle være kreative og skabe vores egen aktivitet."* Ifølge Galperin (1969) fremmes

internaliseringen og sandsynligheden for, at eleverne husker emnet på længere sigt, når de præsenteres for konkrete og passende aktiviteter. Den kognitive forståelse for fremmedsproget kan kun opnås via mentale billeder, som er udledt af mentale handlinger, som er afledt af materielle handlinger. Hertil kobles idéen om, at disse materielle handlinger har større didaktisk potentiale, hvis de er af kreativ karakter (Negueruela 2010) *(se afsnit 2.3.2)*. Ved at skabe sine egne figurative illustrationer bliver eleven skaber af viden frem for blot modtager. Den menneskelige kognition aktiveres i interaktionen mellem forklaring og forståelse, og når eleven tvinges til at skabe et forståeligt output, udvikles elevens intersprog, hvilket understøttes af undersøgelsesresultaterne af Levie og Lentz (1982) omhandlende output.

En elev fra gruppe B fremhæver det abstrakte aspekt af undervisningen som noget positivt: *"Det var ikke de samme gamle tekster, men i stedet en mere abstrakt måde at lære på."* Til udsagnet: *"Jeg tror jeg har gode forudsætninger for at huske det, jeg har lært i dag,"* svarer samme elev: *"I hvert fald bedre end normalt. Jeg tror, jeg lærer bedre abstrakt."* Det vurderes, at eleven ved *abstrakt* refererer til den kognitive tilgang fordret af kreativitet og visuelle fremstillinger. Metaforer kan gøre det nemmere at udtrykke og forstå komplekse og abstrakte begreber på mere håndgribelig vis *(se afsnit 2.2.4).* Det er muligt, at eleven formår at skabe mentale billeder ud fra de visuelle fremstillinger, der for ham/hende gør det nemmere at forstå de grammatiske forklaringer.

Ifølge teorien vil de visuelle fremstillinger gøre det nemmere for eleven at tilbagekalde den tilegnede viden i senere sammenhænge, hvis den visuelle fremstilling er korrekt kontekstualiseret i rette rum og kontekst *(se afsnit 2.2)*. Ingen elever kommenterer det faktum, at mange af eksemplerne i undervisningsmaterialet er skabt ud fra elevernes hverdag og interesser *(se afsnit 3.7.1)*. Det er derved uvist, om dette vil have betydning for, om eleverne vil kunne genaktivere de konkrete eksempler i lignende kommunikative situationer.

Enkelte elever har fortsat fokus på at lære sproget for at præstere til eksamen og svarer til udsagnet om, hvorvidt de kan anvende den information, de modtog i undervisningen i en kommunikativ situation: *"Fx til eksamen"* og *"Aflevering og eksamen."* Dog kommenterer flere elever fra gruppe B, at de ved at have styr på præpositionerne, kan opnå et mere flydende og forståeligt sprog: *"Mulighed for mere flydende tale"* og *"For at kunne snakke korrekt spansk."* Ingen elever fra gruppe A uddyber, hvordan de tror, de kan bruge sproget i en kommunikativ situation. Dette kan i høj grad skyldes, at de ikke ser koblingen mellem undervisningen og en autentisk kommunikationssituation.

Undersøgelsen bekræfter teorien om, at når sproget interagerer med menneskets andre kognitive evner, som blandt andet kan være udledt af de visuelle fremstillinger, opnås større perception og

forståelse for emnet. Grammatikken forstås som betydningsbærende frem for udelukkende semantisk og morfologisk og derved læres grammatikken gennem refleksion og forståelse (Langacker 2007), hvilket afspejler sig i elevernes interesse og faglighed.

4.6 Sammenligning med andre forsøg

Der refereres i tidligere afsnit *(se afsnit 2.3.1)* til undersøgelsen af Levie og Lentz (1982), der sammenligner en række undersøgelser omhandlende brugen af visuelle fremstillinger i læring. Undersøgelsen viser, at de grupper, som fik materiale udleveret med visuelle fremstillinger i samspil med tekst, gennemsnitligt opnår større interesse for det underviste og større motivation og interesse for at lære. Derudover havde de 36 % flere korrekte svar ved efterfølgende tests end de grupper, som modtog materiale bestående af udelukkende tekst.

Specialets empiriske undersøgelse viser ligeledes, at eleverne fra gruppe B, der modtog undervisning via visuelle fremstillinger i samspil med tekst, opnåede større motivation og interesse for undervisningen, vurderet ud fra elevernes evalueringsbesvarelser *(se afsnit 4.4 og 4.5).* Som i undersøgelsen af Levie og Lentz, forbedrer eleverne fra gruppe B sig mere ved den umiddelbare posttest end eleverne fra gruppe A. Dog er forskellen væsentligt mindre markant, da den gennemsnitlige forskel i dette tilfælde er 3,8 % *(se afsnit 4.2).* Derudover viser resultaterne, at eleverne fra gruppe B husker en lille procentdel mere ved den forsinkede posttest end gruppe A *(se afsnit 4.3).*

På trods af at det ville være ønskeligt at konkludere, at elevernes fremgang udelukkende skyldes de visuelle fremstillinger, er undersøgelsen kun delvist i stand til at konkludere dette. Afgørende faktorer kan have påvirket resultatet af undersøgelsen og dermed også gjort, at resultatet ikke er lige så markant som i de undersøgelser, hvortil der sammenlignes. Først og fremmest skal det slås fast, at der er forskel i undersøgelsernes fokus, da nogle af undersøgelserne omhandler andre discipliner end fremmedsprog. Herudover er de individuelle undersøgelser foretaget på forskellige testpersoner og af forskellige empiriindsamlere.

Når der foretages undersøgelser på elevgrupper, vil der altid være ukontrollerbare variabler. De ukontrollerbare variabler kan variere fra undersøgelse til undersøgelse, men kan, som det nævnes i *afsnit 3.2*, være elevernes faglige niveau, motivationsniveau og menneskelige faktorer.

I det følgende vil eksempler på ukontrollerbare variabler, som har gjort sig gældende og dermed kan have påvirket resultatet, diskuteres.

Først og fremmest ligger gruppe B's niveau for skriftligt og mundtligt spansk en smule højere, end hvad er gældende for gruppe A vurderet ud fra deres seneste standpunktskarakterer og resultater af

prætesten *(se afsnit 3.4)*. Det vurderedes dog tidligere i udarbejdelsen af undersøgelsen, at forskellen ikke erklærer de to grupper for usammenlignelige *(se afsnit 3.6.1)*. Det er imidlertid muligt, at undervisningsmaterialet har været bedre tilpasset niveauet for gruppe B. Dette niveau er, hvad Vygotsky (1978) kalder *zone for nærmeste udvikling (se afsnit 2.2.5)*. Hermed er det sandsynligt, at eleverne fra gruppe B har været mere kognitivt forberedte på at lære på det niveau, som de blev præsenteret for.

Da det af logistiske årsager ikke var muligt at give eleverne undervisning på samme tid, kan det forskudte tidspunkt på dagen have påvirket elevernes evne og lyst til at koncentrere sig og tilegne sig viden. Gruppe B modtog undervisning i første lektion i tidsrummet fra 8.30 til 10.05, og gruppe A modtog undervisning i sidste lektion i tidsrummet fra 14.00 til 15.35. Derudover informerer læreren om, at eleverne ofte mister motivationen sidst på skoleåret *(se afsnit 3.3)*. Hun informerer dog også om, at eleverne opførte sig eksemplarisk i løbet af undersøgelsen, hvilket kan skyldes spændingsfaktoren ved en ny underviser og nyt materiale *(Samtale med spansklærer Birgit Lüken-Hansen d.25/4 2019 på Tørring Gymnasium)*. På trods af at klassernes lærer observerede undervisningen og vurderer, at begge klasser modtog ens undervisning, kan det ikke udelukkes, at jeg som underviser er blevet mere vant til rollen som underviser i løbet af undervisningen af de to grupper, og at jeg derved ændrede måden at tilgå eleverne og præsentere emnet, hvilket kan have resulteret i, at eleverne ikke modtog identisk undervisning.

Det vurderes dog, at den væsentligste årsag til, at resultaterne i specialets undersøgelse ikke er lige så markante, som i de andre undersøgelser (Levie og Lentz 1982), skyldes valg foretaget forud for undersøgelsen forårsaget af den tidsbegrænsede periode og ramme specialet er afgrænset af. Som det kommenteres tidligere *(se afsnit 3.7.1),* bliver eleverne præsenteret for meget store mængder information på kort tid. Det skønnes som meget sandsynligt, at hvis præpositionerne var blevet præsenteret for eleverne i mindre dele som en del af et længerevarende forløb, ville eleverne have tilegnet sig større viden.

Fire undersøgelser i undersøgelsen af Levie og Lentz (1982) viser at ved fokus på tasks, hvor eleverne selv skaber visuelt output, forbedredes læringen umiddelbart efter gennemsnitligt med 30 %. I specialets undersøgelse var 20 minutter af undervisningen sat af til elevproduceret output. Evalueringerne viser, at eleverne, der blev bedt om at producere visuelt output, fandt det sjovt og lærerigt. Grundet den korte tid blev øvelserne komprimeret til én enkelt øvelse omhandlende alle præpositioner *(se afsnit 3.7.2)*. Det antages, at vekslen mellem teori og elevøvelser i større grad ville have forbedret elevernes evne til at anvende præpositionerne yderligere.

I *afsnit 2.3.2* anvendes resultaterne af en undersøgelse foretaget af Negueruela et al. (2013) til argumentation for brugen af visuelle fremstillinger i fremmedsprogsundervisningen. Undersøgelsen implementerer visuelle fremstillinger i koncept-baseret undervisningen af præteritum og imperfektum på fransk og spansk. De adspurgte undervisere vurderer, at undervisningsmetoden har mange didaktiske fordele, men at den er mest fordelagtig, hvis den introduceres til eleverne over en længere periode. Underviserne vurderer, at det tager længere tid at få eleverne til at forstå grammatikken via koncept-baseret læring end udenadslære. Derimod mener samme undervisere, at når eleverne først forstår grammatikken, er der større sandsynlighed for, at de vil kunne anvende og tilbagekalde den tilegnede viden i senere kommunikationssituationer (Negueruela et al. 2013).
Underviserne vurderer altså, at der er didaktiske fordele ved implementeringen af visuelle fremstillinger i fremmedsprogsundervisningen, som specialets undersøgelse også viser, men at det samtidigt er svært at nå et væsentligt hævet niveau af tilegnelse, når undervisningsmetoden anvendes i et forsøg, hvor tidsrammen er meget begrænset.
Den indre og ydre motivation, som nævnes i *afsnit 2.2.5,* er baseret på Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (1985). Fremmedsprogsundervisningen vil have bedre mulighed for at lykkes, hvis det er muligt at etablere et læringsmiljø, hvor aktiviteter og metoder kan tilgodese det omtalte behov hos eleverne, og derved skabe indre motivation.
Behovet for selvbestemmelse angår den frie vilje og muligheden for selv at tage initiativ til handlinger og selvtilrettelæggelse af givne opgaver (Deci og Ryan 1985). Ud fra evalueringerne kan det vurderes, at eleverne fra gruppe A oplevede meget lav grad af selvbestemmelse. De fandt undervisningen kedelig, da deres rolle hovedsageligt var at lytte og observere *(se afsnit 4.5)*. Ved integrationen af de visuelle fremstillinger oplever eleverne formodentlig større mulighed for aktiv deltagelse, idet de selv er nødt til at fortolke og reflektere over de visuelle fremstillinger, men den optimale selvbestemmelse opnås ikke grundet den begrænsede tidsramme. I et længerevarende forløb er det muligt at integrere eleverne mere i undervisningen og derved give dem større mulighed for selvbestemmelse, hvilket efter al sandsynlighed vil påvirke deres motivation og på længere sigt deres lyst til at tilegne sig viden.

4.7 Delkonklusion og perspektivering for kapitel 4.

Ud fra første del af kapitlet konkluderes det, at de visuelle fremstillinger med stor sandsynlighed biddrager til elevernes tilegnelse af viden, hvilket viser sig i resultaterne af den umiddelbare og den forsinkede posttest. Derudover vurderes det ud fra elevernes evalueringsbesvarelser, at eleverne oplever langt større motivation og interesse for spansk, når de undervises via visuelle fremstillinger.

Ved at sammenligne resultaterne fra undersøgelsen af Levie og Lentz (1982) og specialets undersøgelse ses en mindre markant forskel i elevernes faglige udvikling i specialets undersøgelse.
Ukontrollerbare variabler kan have påvirket resultaterne, men det vurderes, at den største faktor skyldes den tidsbegrænsede periode, som undersøgelsen blev foretaget i. Faktoren gør, at der ikke er tilstrækkelig tid til undervisning af de mange præpositioner. Jævnfør Negueruelas undersøgelse (2013) er det mere tidskrævende at undervise efter en koncept-baseret undervisningstilgang og med brugen af visuelle fremstillinger end ved den traditionelle metode.
Sammenligningen mellem de to undersøgelser styrker argumentet om, at resultaterne af specialets undersøgelse muligvis havde været mere markante, hvis undervisningen var en del af at længere tilrettelagt forløb, hvor præpositionerne var blevet undervist i mindre dele i samspil med flere elevaktiverende øvelser.
Derudover hindrer det afgrænsede rådighedsrum elevernes mulighed for selvbestemmelse. På trods af at eleverne fra gruppe B muligvis oplever større mulighed for aktiv deltagelse, præsenteres eleverne for et allerede tilrettelagt undervisningsforløb uden mulighed for at integration af eleverne i tilrettelægningen af undervisningen.
Resultater og sammenligning lægger op til yderligere undersøgelser, hvor undervisningsmetoden anvendes i et længere og mere korrekt tilrettelagt forløb med mulighed for større fokus på de enkelte præpositioner, elevernes behov og aktive rolle i blandt andet flere elevøvelser.

Kapitel 5. Konklusion og perspektivering

5.1 Introduktion til kapitel 5

I dette afsluttende kapitel vil jeg opsamle og kommentere specialets vigtigste pointer og resultater med det formål at besvare specialets problemformulering og konkludere, hvorvidt de visuelle fremstillinger har læringsdidaktiske fordele, og hvordan disse kan opnås.
Derudover vil emnet sættes i relation til andre synsvinkler og sammenhænge samt undersøgelser, som resultaterne lægger op til. Afsluttende vil jeg reflektere over, hvilke konsekvenser og muligheder resultaterne kan have for fremmedsprogsundervisningen i det aktuelle danske gymnasium.

5.2 Konklusion

Omdrejningspunktet for specialet har været den udarbejdede problemformulering:

På hvilken måde kan visuelle fremstillinger anvendes med et didaktisk udbytte i undervisningen af spansk som fremmedsprog, og i hvilken grad kan de eventuelt bidrage til danske gymnasieelevers interesse og forståelse for samt tilegnelse af komplekse grammatiske fænomener?

Ud fra først en præsentation af den teoretiske ramme og dernæst gennem en empirisk undersøgelse foretaget i to 3.g-klasser fra et dansk gymnasium er problemformuleringen besvaret efter bedste evne. Teorierne præsenteret i den teoretiske ramme argumenterer for, at eleverne vil opnå større tilegnelse af viden omkring et afgrænset emne, hvis visuelle fremstillinger inkluderes med et didaktisk formål i undervisningen. Undervisning af spansk grammatik for danske gymnasieelever er specialets fokusområde, hvorfor jeg har haft fokus på at foretage undersøgelsen i undervisning, der opfylder Undervisningsministeriets krav om kommunikativ fremmedsprogsundervisning i det danske gymnasium. Ved at inkludere den kultur og kontekst, hvori sproget er skabt gives et mere samlet billede af grammatikken, og eleverne opnår derved større forståelse for grammatikken. Herved interagerer sproget med elevens kognitive sanser, hvilket jævnfør teorien fører til øget perception og opmærksomhed på grammatikken via forståelse og refleksion frem for udenadslære. I den sociokulturelle tilgang til undervisning er der ligeledes enighed om, at tilegnelsen af et fremmedsprog ikke kun er en lingvistisk aktivitet, som opnås i studiet af syntaks og morfologi, men derimod en konceptuel aktivitet, hvor eleven forstår grammatikken gennem koncept-baseret læring frem for udenadslære. Herudover bør eleven deltage i kommunikativ interaktion i skabelsen af output.

Jævnfør teori omhandlende anvendelsen af visuelle fremstillinger i læring generelt og undervisningen af fremmedsprog argumenterer jeg for, at visuelle fremstillinger ofte biddrager til kontekstualisering, konkretisering og bevidstgørelse, som er tre hovedbegreber i kommunikativ undervisning.

Hvis de visuelle fremstillinger er skabt med et tydeligt didaktisk formål, kan de, hvis de præsenteres i samspil med tekst og korrekt introduktion, konkretisere et komplekst grammatisk fænomen. Den visuelle fremstilling kan gentage den information, som eleven præsenteres for i teksten samt være en koncentration af den vigtigste information og derved fungere forståelsesfremmende. Det vurderes, at de visuelle fremstillinger, når de anvendes korrekt i input og output, øger elevens tilegnelse af fremmedsproget, idet de gør et svært emne håndgribeligt. Eftersom de visuelle fremstillinger også tilføjer variation i form af farver og symboler, antages det, at eleverne oplever større interesse og motivation.

På baggrund af den præsenterede teori udarbejdedes en hypotese med den påstand, at i en komparativ analyse, hvor to klasser modtager undervisning i et udvalgt grammatisk fænomen med den ene forskel, at den ene klasser modtager undervisning med visuelle fremstillinger, og den anden klasse modtager undervisning uden visuelle fremstillinger, vil de visuelle fremstillinger fremme elevernes interesse, motivation og tilegnelse af grammatikken. Desuden vil der være større sandsynlighed for, at eleverne, der undervises via visuelle fremstillinger, vil huske emnet bedre på længere sigt samt have bedre forudsætninger for at anvende sproget i en kommunikativ situation.

Hypotesen blev testet på to 3-g.-klasser. Det blev besluttet, at eleverne skulle undervises i spanske præpositioner. Forud for undervisningen udarbejdede jeg undervisningsmateriale hhv. med og uden visuelle fremstillinger med et fokus på input og output ud fra den teori, som blev præsenteret i den teoretiske ramme. Eleverne blev undervist i deres respektive klasser i 95 minutter uafhængigt af hinanden. Den ene klasse fik undervisning og lavede tasks med visuelle fremstillinger, og den anden klasse fik undervisning og lavede tasks uden visuelle fremstillinger.

Umiddelbart efter endt undervisning blev eleverne testet i deres viden. Den umiddelbare posttest bekræfter hypotesen om, at de visuelle fremstillinger biddrager til elevernes tilegnelse af viden, idet eleverne fra den klasse, som blev undervist via visuelle fremstillinger, havde flere korrekte svar ved den umiddelbare posttest sammenlignet med den anden klasse.

Endvidere kan det konkluderes ud fra kvantitative og kvalitative svar indsamlet gennem en evaluering, at eleverne fandt undervisningen mere spændende og inspirerende, samtidigt med at de følte sig mere motiverede til at være opmærksomme i undervisningen.

Tre uger efter undervisningen blev en forsinket posttest foretaget på de samme testpersoner. Denne

test viser, at eleverne fra den klasse, som fik undervisning med visuelle fremstillinger, husker en procentdel mere, end de andre elever.

På trods af at resultaterne bekræfter hypotesen, vurderes det, at kontrollerbare og ukontrollerbare faktorer kan have påvirket resultatet. I en sammenligning med en undersøgelse foretaget af Levie og Lentz (1982) ses en væsentlig mindre udvikling hos eleverne i specialets undersøgelse. En undersøgelse af Negueruela et al. (2013) vurderer, at undervisningsmetoden er mere tidskrævende end den traditionelle, og at man derfor ikke kan opnå revolutionerende resultater i et så tidsbegrænset omfang, som specialet er underlagt.

Derudover antager jeg, at valget om at give eleverne meget store mængder information ikke var ideelt i forhold til optimal tilegnelse af fremmedsproget.

Pga. specialets omfangs- og tidsmæssige begrænsning har det ikke været muligt at foretage en empirisk undersøgelse, der dækker de didaktiske fordele ved visuelle fremstillinger i flere eller samtlige sammenhænge i undervisningen af spansk som fremmedsprog. Af samme årsager, har det heller ikke været muligt at inddrage flere testpersoner, samt inkludere undersøgelsen i et mere optimalt forløb. Derfor må konklusionen begrænses til, at de visuelle fremstillinger har tydelige fordele, som viser sig ved elevernes faglige niveau umiddelbart efter undervisningen samt på længere sigt og ved elevernes interesse og motivation i undervisningen af de spanske præpositioner, *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin* og *con* i den kontekst, hvori de blev testet.

5.3 Perspektivering

Specialet lægger op til yderligere undersøgelser, hvor undervisningsmetoden anvendes i andre områder af fremmedsprogsundervisningen.

Undersøgelsen er afgrænset til ét område af spansk grammatikundervisning. Ved yderligere undersøgelse af undervisningsmetoden på andre grammatiske områder som eksempelvis præteritum, imperfektum og konjunktiv og med en større deltagergruppe vil man være i stand til at vurdere eventuelle fordele på et mere generelt plan.

Undersøgelsen blev foretaget i to 3.g-klasser, som aldrig havde modtaget undervisning via visuelle fremstillinger, og hvor store dele af eleverne udtrykte manglende motivation for faget. Da klasserne er af blandet studieretning og består af mange gymnasiefremmede elever, er det muligt, at undersøgelsen ville give tydeligere positive resultater, hvis den var foretaget på en mere homogen elevgruppe, f.eks. et rent studieretningshold. Dog vurderer jeg, at klasserne er et gennemsnitligt udsnit af den

gængse danske gymnasieklasse, og at resultaterne derfor er beskrivende for den almene gymnasieelevs modtagelse af visuelle fremstillinger.

I et længerevarende fremtidigt studium, hvor deltagerne bliver introduceret til metoden fra starten af 1.g må det forventes, at eleverne viser større engagement for undervisningen, idet faget fortsat er nyt og spændende for dem. Hvis eleverne fortsat undervises efter undervisningsmetoden indtil deres afslutning i 3.g, vil de i løbet af deres studietid opbygge et kendskab til, hvordan de bedst muligt anvender og forstår de visuelle fremstillinger. I et sådan forløb finder jeg det interessant at inddrage de visuelle fremstillinger i større dele af spanskundervisningen, eksempelvis ordforrådstilegnelse, læse- og lytteforståelse samt kulturelle aspekter.

Specialets undersøgelse er baseret på statiske visuelle fremstillinger, men det antages, at dynamiske visuelle fremstillinger som animationer og GIF's vil kunne indgå i undervisningen med en positiv konsekvens til følge.

I den teoretiske ramme argumenteres der for, at eleverne opnår størst læring gennem de visuelle fremstillinger, hvis de anvendes i in- og output, hvorfor specialet har haft fokus på begge typer. Ved en afgrænsning til fokus på den ene eller den anden form vil man være i stand til at konkludere, hvorvidt den største effekt ligger i det input, som eleverne modtager, eller når eleverne bliver skabere af visuelt output.

Som det påpeges, er de store problemer i fremmedsprogsundervisningen den faglige spredning, de mange gymnasiefremmede og det faktum, at mange elever vælger spansk for at slippe for tysk. Idet eleverne binder sig for tre år, falder motivation i løbet af deres gymnasietid. De visuelle fremstillinger støtter den pædagogiske og kommunikative undervisningstilgang, som ses i lærerplanerne og målet om øget kompetenceudvikling i den nye gymnasiereform 2017/2018. Det antages, at de fagligt svagere elever ofte har svært ved at koncentrere sig i den traditionelle undervisning og derved mister motivationen. Det vurderes, at hvis de visuelle fremstillinger inddrages i et korrekt tilrettelagt undervisningsforløb, kan de med stor sandsynlighed højne elevernes lyst til at lære, da det tyder på, at de visuelle fremstillinger gør undervisningen mere interessant. Eleverne vil kunne bruge og udvikle andre kompetencer, hvilket med stor sandsynlighed vil resultere i, at de vil være mere aktive i undervisningen og derved se større nytte af faget. I fremtiden vil de fagligt svage og stærkere elevers niveau og motivation udlignes, hvilket vil resultere i et mere homogent niveau i klassen, hvorved det faglige niveau kan højnes. På baggrund heraf er jeg af den overbevisning, at undervisning præget af visuelle fremstillinger i samspil med andre elevaktiverende aktiviteter vil ændre elevernes syn på faget, hvorved langt flere elever i fremtiden vil vælge spansk efter interesse.

Bilagsoversigt

- **Bilag I:** Protokol: Undervisningen af 3.g og 3.ad på Tørring Gymnasium
- **Bilag II:** Interview med Birgit Lüken-Hansen, spansklærer på Tørring Gymnasium
- **Bilag III:** Samtykke til behandling af testresultater og evalueringsbesvarelser
- **Bilag IV:** Preposiciones (Prætest)
- **Bilag V:** Preposiciones (Undervisningsmateriale uden visuelle fremstillinger)
- **Bilag VI:** Preposiciones (Undervisningsmateriale med visuelle fremstillinger)
- **Bilag VII:** Preposiciones (Task uden visuelle fremstillinger)
- **Bilag VIII:** Preposiciones (Task med visuelle fremstillinger)
- **Bilag IX:** Preposiciones (Umiddelbar posttest)
- **Bilag X:** Evaluering
- **Bilag XI:** Preposiciones (Forsinket posttest)
- **Bilag XII:** Tabel over evalueringsbesvarelser

Litteraturliste

- Agostini, F., (1987). *Juegos con la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Andersen, H., Fernández, S., Fristrup, D., & Henriksen, B., (2015). *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn*. Frederiksbjerg: Samfundslitteratur.
- Aparicio, A., (2014). *Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical*. I: Castañeda Castro, A., (ed.). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos,* 9-38. Madrid: SGEL.
- Augustowsky, G., (2011). *Imagen y enseñanza, educar la mirada*. I: G. Augustowsky, A. Massarini og S. Tabakman. *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (2011). Argentina: Tinta Fresca ediciones S.A.
- Bjerre, M. og Ladegaard, U., (2007). *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Danmark: Dansklærerforeningens forlag.
- Boström, L. og Schmidt S., (2011). *Læringsstile.* Danmark: Munksgaard.
- Busquets, L., (1977). *Para leer la imagen*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Cámara, L. E., (2000). *Imágenes en la enseñanza*. Revista de Psicodidáctica [online] (9). Besøgt d. 28/5 2019, *https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=17500911.*
- Castro, A., (2012). *Perspective and meaning in pedagogical descriptions of Spanish as a foreign language*. I: Fajardo, G. *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language,* 221-271. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Celce-Murcia, M., (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2.ed.). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Coolican, H., (1999). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Costa, J. og Moles, A., (1991). *Imagen Didáctica*. Barcelona: CEAC.
- Deci, E. og Ryan, R., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deforge, Y., (1991). *La imagen didáctica en las obras escolares*. I: Costa, J. og Moles, A. *Imagen Didáctica*. 207-215. Barcelona: CEAC.
- Devoto, E., (2013). *La imagen como documento histórico-didáctico*: *algunas reflexiones a partir de la fotografía.* Revista de Educación (6): 73-94.

- DiNardo, J., (2008). *Natural Experiments and Quasi-Natural Experiments.* I: Durlauf, S. N./Blume, L. E (Eds.). London: The New Palgrave Dictionary of Economics: *856-859.*

- Doughty, C., og Williams J., (1995). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, N. C., (1994). *The study of second language acquisition*. (2. ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Espinosa, M. P., (1995). *¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?* Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica (13): 199-222.

- Fernández, S., (2015a). *Feedback*. I: *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn,* redigeret af Hanne Leth Andersen et al., 131-140. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Fernández, S., (2015b). *Fokus på form*. I: *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn,* redigeret af Hanne Leth Andersen et al., 45-55. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Fristrup, D., (2015). *Perspektiver på profil og kernefaglighed*. I: *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn,* redigeret af Hanne Leth Andersen, 15-21. Frederiksbjerg: Samfundslitteratur.

- Gumperz, J. og Hymes, D., (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.

- Hartley, J., (1986). *Designing instructional text*. London: Kogan Page.

- Heie, N., (2016). *Billedargumenter, sådan kombinerer man tekst og billeder mere læsligt*. Niels Heie *og* Danmarks Medie- og Journalisthøjskole.

- Henriksen, B., (2015). *Sprogsyn og læringssyn*. I: *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn,* 21-35, redigeret af Hanne Leth Andersen et al. Frederiksbjerg: Samfundslitteratur.

- Kavale, K. A. (2007). *Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences: Critique of Lovelace Meta-Analysis*. *The Journal of educational research, 101*(2) s.94.

- Kirkebæk, M. og Hansen, P., (2015). *Tasks*. I: *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn,* 141-155, redigeret af Hanne Leth Andersen et al. Frederiksbjerg: Samfundslitteratur.

- Krashen, S. D., (1994). *The input hypothesis and its rivals*. I: *Implicit and explicit learning of languages,* 45-77, redigeret af Nick C. Ellis. London: Academic Press.

- Krashen, S. D., (2004). *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwan: 13. November 2004.

- Kruse, E., (2007). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

- Lakoff, G. og Johnson, M., (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

- Langacker, R., (2007), *The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy*. I: *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar,* 7-36, redigeret af Sabine De Knop og Teun Rycker. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Larsen-Freeman, D., (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Thompson-Heinle.

- Levie, W. og Lentz, R., (1982). *Effects of Text Illustrations: A Review of Research*. Educational Communication and Technology (65, 4): 195-232.

- Lijphart, A., (1971). *Comparative Politics and the Comparative Method*. The American Political Science Review, (65, 3): 682-693.

- Likert, R., (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes"*. New York: Archives of Psychology (140): 1-55.

- Llopis-García, R., (2016). *Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar.* I: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera,* 29-50*,* redigeret af María del Carmen Méndez Santos, Hesperia: XIX.

- Long, M., (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. Applied Linguistics (4): 126–141.

- Long, M., (1998). *Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology.* I: *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52, redigeret af Kees De Bot et al. Amsterdam: John Benjamin's publishing company.

- Long, M., og Robinson, P., (1998). *Focus on form: Theory, Research and Practice.* I: *Focus on form in classroom language acquisition,* 15-41, redigeret af Doughty, C., og Williams, J. Cambridge: Cambridge University Press.

- Markova, A. K., (1979). *The Teaching and Mastery of Language*. New York: M. E. Sharpe.

- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration., (2008). *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering.,* Albertslund*:* Schultz Distribution.

- Moles, A., (1972). *Vers une théorie écologique de l'image*. Paris: Éditions Universitaires: 49-74.

- Morin, R. & Goebel, J., (2001): *Basic Vocabulary Instruction: Teaching Strategies or Teaching Words?* Foreign Language Annals 34(1): 8-17.

- Munari, B., (1990). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Nassaji, H. og Fotos, S., (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.

- Negueruela, E., (2003). *A sociocultural approach to teaching and researching second languages: systematic-theoretical instruction and second language development*. Pennsylvania: UMI.

- Negueruela, E., Abraham, L. og Williams, L., (2013). *Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers*. CA: SAGE

- Negueruela, E. og Lantolf, J.P., (2005). *Concept-Based Instruction: Teaching Grammar in an Intermediate-Advanced Spanish Classroom*. Pennsylvania. CALPER Working Papers Series.

- Rasmussen, A. og Fernández, S., (2015). *Elevautonomi og differentiering*. I: *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn,* redigeret af Hanne Leth Andersen et al., 70-81. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Raya, R., Castro, A, Martínez, G., López, L., Olivares, J. og Campillo, J., (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

- Robertson, C., og Kesselheim, A., (2016). *Blinding as a Solution to Bias: Strengthening Biomedical Science, Forensic Science, and Law*. Tucson: Academic Press.

- Swain, M., (1995). *Three functions of output in second language learning*. I: *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, 125-144, redigeret af Guy Cook og Barbara Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press.

- Tulviste, P., (1992). *Historical Heterogeneity of verbal thought*. Journal of Russian and East European Psychology. (30): s. 77-88.

- Undervisningsministeriet., (2017). *Læreplan Spansk begyndersprog A*. besøgt d. 28/5 2019, https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017.

- VanPatten, B., (1990). *Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness*. Studies in Second Language Acquisition (12): 287-301.

- Vinther, J., (2015). *Motivation*. I: *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn,* redigeret af Hanne Leth Andersen et al., 82-93. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes,* redigeret af Michael Cole et al. Cambridge: MA.

- Vygotsky, L. S., (1986). *Thought and Language,* redigeret af Alex Kozulin. Cambridge: MIT Press.

- Willingham, D. T., (2005). *Do Visuals, Auditory, and Kinaesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinaesthetic Instruction?* Besøgt d. 28/5 2019, http://www.readingrockets.org/article/do-visual-auditory-and-kinesthetic-learners-need-visual-auditory-and-kinesthetic-instruction.

Kildehenvisning til fotoeksempler brugt i *figur 7:*

- Ukendt i Hansen, T. V. A. og Jessen, H. *EFU-modellen*. Ind i dansk. Besøgt d. 28/5 2019, https://indidansk.dk/efu-modellen.

- Ukendt, SCANPIX i Larsen, M. (2006). *Borgerkrigen der bredte sig til hele Europa.* Kristeligt Dagblad. Besøgt d. 28/5 2019, https://www.kristeligt-dagblad.dk/historie/borgerkrigen-der-bredte-sig-til-hele-europa.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilagsoversigt

- **Bilag I:** Protokol: Undervisningen af 3.g og 3.ad på Tørring Gymnasium
  Side 3 – 9

- **Bilag II:** Interview med Birgit Lüken-Hansen, spansklærer på Tørring Gymnasium
  Side 10 – 14

- **Bilag III:** Samtykke til behandling af testresultater og evalueringsbesvarelser
  Side 15 – 17

- **Bilag IV:** Preposiciones (Prætest)
  Side 18 – 20

- **Bilag V:** Preposiciones (Undervisningsmateriale uden visuelle fremstillinger)
  Side: 21 – 33

- **Bilag VI:** Preposiciones (Undervisningsmateriale med visuelle fremstillinger)
  Side: 34 – 56

- **Bilag VII:** Preposiciones (Task uden visuelle fremstillinger)
  Side 57 – 63

- **Bilag VIII:** Preposiciones (Task med visuelle fremstillinger)
  Side 64 – 70

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

- **Bilag IX:** Preposiciones (Umiddelbar posttest)
  Side 71 – 72

- **Bilag X:** Evaluering
  Side 73 – 76

- **Bilag XI:** Preposiciones (Forsinket posttest)
  Side 77 – 78

- **Bilag XII:** Tabel over evalueringsbesvarelser
  Side 79 – 87

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag I

Titel: Protokol: Undervisningen af 3.g og 3. ad på Tørring Gymnasium
Omfang: 6 side

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Protokol:
Undervisningen af 3.g og 3.ad på Tørring Gymnasium

Formål:

Formålet med protokollen er at sørge for, at jeg som underviser giver eleverne fra 3.g og 3.ad identisk undervisning og informationer. Det er vigtigt, at ingen elever får mere information end andre, da dette kan skævvride resultaterne af undersøgelsen.

Da jeg ankommer som ny underviser til gymnasiet uden at have en forudgående relation til eleverne, er jeg nødsaget til at informere om, at besøget er en del af min specialeundersøgelse. Eleverne informeres om, at de deltager i en empirisk undersøgelse. De vil dog ikke blive indviet i specialets titel og formål.

Jeg ønsker ikke, at eleverne ved, at de deltager i en komparativ analyse, og derfor ej heller om de er eksperimentelgruppe eller kontrolgruppe. Årsagen til dette er, at det ikke ønskes, at elevernes evalueringsbesvarelser er påvirket herefter.

Da jeg er uerfaren i undervisning på gymnasieniveau, skal jeg være ekstra opmærksom på, hvordan jeg kontrollerer eventuel nervøsitet, spørgsmål og reaktioner fra eleverne eller andre uventede faktorer, som kan have en effekt på den undervisning, som jeg er i stand til at give eleverne.

Deltagere:

3.ad er kontrolgruppe, og kaldes i specialet gruppe A. Gruppe A vil blive undervist uden visuelle fremstillinger.

3.g er eksperimentel gruppe, og kaldes i specialet gruppe B. Gruppe B vil blive undervist med visuelle fremstillinger.

Elevernes spansklærer vil være til stede og observerer undervisningen af begge klasser.

Prætest:

Eleverne modtager en prætest onsdag d. 13. marts 2019.

Alle elever til stede underskriver en samtykkeerklæring.

Testen vil blive udleveret i printet format, og eleverne bedes besvare testen individuelt efter bedste evne.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Testen besvares anonymt, og elevernes bedes undlade at angive deres navn.

Der er sat 20 minutter af til prætesten, hvorefter elevernes tests indsamles.

Tidtagning:

For at være sikker på at eleverne fra begge grupper modtager undervisning i lige lang tid samt får nøjagtigt samme antal minutter til besvarelse af tests og evaluering, tages der tid med et stopur.

Undervisningsemne:

Eleverne vil blive undervist i præpositionerne: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin* og *con*.

Undervisningstidspunkt:

Begge klasser modtager undervisning torsdag d. 4. april 2019.

3.g får undervisning fra 8.30 til 10.05 (1. lektion).

3.ad får undervisning fra 14.00 til 15.35 (4. lektion).

Der er i alt 95 minutter til hver klasse.

Introduktion: (5 minutter)

- Hvem er jeg?
- Hvorfor er jeg her?
- Informere om:
  - At eleverne skal opføre sig, som de plejer.
  - At de skal stille spørgsmål, hvis der er noget, de ikke forstår, eller hvis de har kommentarer i løbet af timen.

Samtykkeerklæring: (2 minutter)

Eleverne informeres om, at undersøgelsen foretages anonymt, men bedes underskrive den printede samtykkeerklæring samt angive dato. Herved erklærer eleverne, at de ønsker at deltage i forsøget, og at testens resultater og besvarelser må behandles i specialet og videregives til Aarhus Universitet samt en ekstern censor i forbindelse med vejledning og bedømmelse.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

På samtykkeerklæringen er specialets titel og problemformulering angivet. Eleverne opfordres ikke til at læse samtykkeerklæringen, men er selvfølgelig i deres fulde ret til at læse, hvad de skriver under på.

Undervisning: (30 minutter)
Eleverne får udleveret det udarbejdede undervisningsmateriale i printet format. Eleverne fra gruppe A får udleveret materiale uden visuelle fremstillinger, og eleverne fra gruppe B får udleveret materiale med visuelle fremstillinger. Eleverne opfordres til at skrive noter løbende i de udleverede kompendier.
Samme materiale vises på et *whiteboard*.
Jeg gennemgår præpositionerne og deres brug samt forklarer eksemplerne. Jeg skal være opmærksom på at være lige grundig i min undervisning til eleverne fra gruppe A, som jeg er det ved eleverne fra gruppe B.

Undervisningsvejledning:
Øverst på siden er det indikeret, hvilken præposition der i det følgende forklares. På nogle sider forklares mere end en præposition. Det gør sig gældende for præpositionerne:
De og *a*
Desde og *hasta*
Para og *por*
Con og *sin*
Contra og *hacia*
I disse tilfælde er den ene præposition med de tilhørende forklaringer og eksempler placeret i venstre side, og den anden præposition med tilhørende forklaringer og eksempler placeret i højre side. Hver kategori har nogle underpunkter. Underpunkterne er markeret med en lille lilla firkant. Derudover er de forskellige situationer, hvor den pågældende præposition kan anvendes, placeret i en hvid boks.
Under forklaringerne følger eksempler. I materialet med visuelle fremstillinger følger de figurative illustrationer umiddelbart efter eksemplerne. I nogle tilfælde vil der være flere eksempler, der er markeret med *a*, *b* og *c* på én side. Det er vigtigt, at eleven er opmærksom på, hvilken præposition og hvilke eksempler de figurative illustrationer visualiserer. Udover at være placeret i hhv. venstre

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet

og højre side, er der ikke eksempelvis en linje, der markerer afgrænsningen. Dette skyldes, at flere præpositioner understøtter hinandens betydning, som det f.eks. er tilfældet ved præpositionerne *con* og *sin*. De to præpositioner forekommer i samme eksempler, og illustreres i samme figurative illustrationer.

Tasks: (20 minutter)
Eleverne får udleveret opgavesæt i printet format, som de bedes arbejde med i 20 minutter. Gruppe A får udleveret opgavesæt uden brug af visuelle fremstillinger. Gruppe B får udleveret opgavesæt med visuelle fremstillinger.
Først bliver eleverne bedt om at finde sammen i par. Sammen med deres makker bedes de tale om øvelsessætningernes betydning. Denne diskussion skal helst foregå på spansk.
Derefter skal eleverne i samarbejde med deres makker beskrive de spanske sætningers betydning med henholdsvis ord og billeder. Gruppe A skal beskrive deres forståelse af præpositionernes brug i sætningerne gennem deres egen produktion af sætninger. Gruppe B skal lave tegninger, der forklarer deres forståelse af præpositionernes brug i sætningerne.
Jeg vil være tilstede under hele tasken til at svare på spørgsmål, men jeg vil ikke give korrektiv feedback på elevernes output.

Pause: (5 minutter)
Eleverne får en kort pause og bedes være meget præcise med at være tilbage i klasselokalet 5 minutter efter.

Umiddelbar posttest: (15 minutter):
Den umiddelbare posttest er identisk for eleverne fra gruppe A og gruppe B.
Testen vil blive udleveret i printet format, og eleverne bedes besvare testen individuelt efter bedste evne.
Testen besvares anonymt, og elevernes bedes undlade at angive deres navn.
Der er sat 15 minutter af til prætesten, hvorefter elevernes tests indsamles.

Evaluering: (15 minutter)
Evalueringsskemaet er identisk for eleverne fra gruppe A og gruppe B.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet

Evalueringsskemaet vil blive udleveret i printet format, og eleverne bedes erklære sig *meget uenig*, *uenig*, *hverken enig* eller *uenig*, *enig* og *meget enig* i otte udsagn. Eleverne opfordres til at uddybe deres svar på de tomme linjer, der er indsat til formålet.
Evalueringerne besvares individuelt og anonymt, hvorfor eleverne bedes undlade at angive deres navn.
Der er sat 15 minutter af til evalueringen, hvorefter elevernes evalueringsbesvarelser indsamles.

Afrunding: (3 minutter)
Eleverne takkes for hjælpen. De informeres ikke om, at de vil blive testet i en forsinket posttest 3 uger senere.

Forsinket posttest: (15 minutter)
Eleverne modtager en forsinket posttest torsdag d. 25. april 2019.
Alle elever til stede underskriver en samtykkeerklæring.
Testen vil blive udleveret i printet format, og eleverne bedes besvare testen individuelt efter bedste evne.
Testen besvares anonymt, hvorfor elevernes bedes undlade at angive deres navn. Dog bedes de elever, som ikke deltog i undervisningen og dermed ikke har foretaget den umiddelbare posttest markere dette på deres tests, så disse besvarelser kan undlades i undersøgelsen.
Der er sat 15 minutter af til den forsinkede posttest. Herefter indsamles de besvarede tests.
Eleverne bliver herefter informeret om undersøgelsens formål. Eleverne fra gruppe A, som har fået undervisning uden visuelle fremstillinger, får udleveret materialet med visuelle fremstillinger.

Efterfølgende snak med elevernes spansklærer:
Jeg ønsker at modtage kommentarer fra elevernes spansklærer omhandlende hendes observationer af undervisningen. Jeg ønsker at vide, hvordan hun observerede dynamikken i klasselokalet. Derudover skal det tages med i analysen af resultaterne, hvis hun antager, at min måde at tilgå eleverne på og give dem undervisning i præpositionerne var meget ulig. Det er også afgørende, hvis hun observerede, at andre kontrollerbare variabler ikke blev holdt kontrolleret tilstrækkeligt.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Samtalen er uformel og er ikke opsat som et interview. Jeg ønsker heller ikke at optage samtalen, hvorfor der i specialet blot vil blive refereret til samtalen som: ”*Samtale med spansklærer Birgit Lüken-Hansen d.25/4 2019 på Tørring Gymnasium*.”

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag II

Titel: Interview med Birgit Lüken-Hansen, spansklærer på Tørring Gymnasium
Omfang: 4 side

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Interview med Birgit Lüken-Hansen, spansklærer på Tørring Gymnasium

NB Interviewet er transskriberet efter de minimale udskriftskonventioner og opfylder derfor kun mindstekravene for, hvad en udskrift af dansk talesprog bør indeholde og konventioner for notation (Gregersen 1992).
Dette valg er foretaget, da interviewet ikke har en afgørende rolle i specialets analyse og diskussion. Informationerne udledt af interviewet vil hovedsageligt blive brugt i den indledende del af specialet, hvor forsøgsdeltagere og undervisningsemne vælges og afgøres.
Det vurderes, at det ikke er relevant at anføre, hvilke specialnotationer, der er anvendt, da interviewet ikke skal analyseres ned på sprogniveau.

Dato: 4. marts 2019
I: Interviewer
S: Spansklærer

I: Tusind tak, for at du vil hjælpe mig i min undersøgelse.
S: Selvfølgelig, det var så lidt.
I: Først og fremmest vil jeg gerne have slået fast, at jeg kan bruge dine to 3.g-klasser i specialets empiriske analyse. Er det rigtigt forstået, at de to klasser har haft dig som underviser i spansk siden 1.g?
S: Ja, det er korrekt. Jeg har været klassernes eneste spansklærer siden 1.g.
I: Du kan derfor bekræfte, at eleverne har modtaget undervisning i de samme emner efter samme undervisningsmetode?
S: Ja, pensum er ens for de to klasser, og jeg har gennemgået de samme emner. Selvfølgelig kan det være, at jeg har ændret lidt i rækkefølgen, men overordnet set har begge klasser modtaget undervisning i de samme emner.
I: Okay. Hvordan vil du vurdere klassernes faglige niveau?
S: Der er stor forskel på elevernes niveau i de to klasser. I 3.ad giver jeg flere af eleverne 02. Der er endda nogen der dumper, men der er også fem elever, der har fået 12 i seneste terminsprøve. Det samme gør sig egentligt gældende for 3.g.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet

I: Hvad vil du vurdere, er årsagen til den store forskel på elevernes niveau?

S: På Tørring Gymnasium har vi mange gymnasiefremmede, altså elever der kommer fra ikke-boglige hjem. De kan ikke få hjælp derhjemme. Jeg synes, at det er enormt flot, at de vælger gymnasiet, men det er svært for mange af dem. Især spansk da det jo er et helt nyt sprog, de skal forholde sig til.

I: Hvorfor tror du, at eleverne vælger spansk, hvis det er så svært for dem?

S: Et af de store problemer vi har i spansk, er den faglige spredning, de mange gymnasiefremmede og at mange vælger spansk for at slippe for tysk, fordi der går det rygte at spansk er lettere. Resultater er, at vi har mange som ender på -3 til eksamen, da alle på A-niveau skal op enten skriftligt eller mundtligt. Eleverne glemmer, at de binder sig for tre år, når de først har valgt spansk i 1.g. Motivationen hos de elever, som bare overhovedet ikke interesserer sig for spansk, kan ligge på et meget lille sted.

I: Er det gældende for alle elever i begge klasser, at deres motivation er lav?

S: Nej, der er interesserede og dygtige elever i begge klasser. Både drenge og piger. Men klasserne består af blandede studieretninger. Halvdelen af eleverne har spansk som studieretning. Den anden halvdel har andre studieretninger som for eksempel samfundsfag eller naturvidenskab. Det gør selvfølgelig, at de som har valgt spansk i deres studieretning, er meget interesserede i at lære, og de andre knap så meget. Men når du kommer og underviser er eleverne så skoletrætte. De vil bare gerne være studenter, og det vil nok blive svært for dig, at holde dem motiverede, hvis du planlægger et helt modul med grammatik.

I: Er det muligt, at du kan oplyse mig om de gennemsnitlige karakterer for klasserne?

S: Ja. I gennemsnit har eleverne fra 3.ad fået 6,7 i skriftligt spansk og 7,3 i mundtligt spansk. Det er deres 2. standpunktskarakterer. I 3.g har de fået 6,3 i skriftligt spansk og 7,1 i mundtligt spansk.

I: Der er ikke så stor forskel på elevernes niveau.

S: Nej, der hvor der ses en stor spredning af karakterer er mellem de dygtige og de svagere elever. Det er tilfældet i begge klasser. Jeg giver både 00 og 12 til elever fra 3.ad og elever fra 3.g.

I: Så du mener, at de to klasser kan sammenlignes i forsøget?

S: Ja, det tror jeg helt bestemt. De har samme forudsætninger.

I: Jeg er interesseret i at undervise eleverne i et grammatisk fænomen. Jeg har overvejet imperfektum og præteritum. Hvad mener du om det?

S: Jeg synes, at det er et godt emne, men jeg er bange for, at du ikke ville så få meget ud af det.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet

Eleverne har allerede modtaget undervisning i præteritum og imperfektum. Du kan ikke måle, om det er billederne, der gør en forskel, tror jeg.

I: Okay. Jeg har også tænkt på at undervise eleverne i præpositioner eller konjunktiv. Har du undervist dem i det?

S: Konjunktiv har jeg undervist dem i. Men jeg er ikke nået til præpositioner endnu. Det er sidste del af deres undervisningshæfte. Jeg retter eleverne, hvis de laver fejl. Især *a* og *de* retter jeg dem tit i, men jeg har aldrig givet dem eksplicit undervisning i præpositioner.

I: Jeg tror, at præpositioner er en mulighed så. Vurderer du, at eleverne har behov for undervisning i emnet?

S: Ja. De laver så mange fejl hele tiden. Det ville være rigtig fint, hvis du ville undervise dem i det.

I: Det vil jeg arbejde videre på.

I: Så kunne jeg godt tænke mig at vide, hvilken undervisningsmetode du som regel anvender i din grammatikundervisning?

S: Jeg underviser nok efter den traditionelle undervisningsmetode på mange punkter. Jeg gennemgår grammatikken, og så laver eleverne øvelser. Det kan være lege, quizzer, quizlet eller små sedler, hvor de vender ord. Jeg forsøger at gøre grammatikken mundtlig, ved at eleverne skal skabe sætninger ud fra verber. De skal ikke bare bøje, men sørge for at lave sætninger til, som de så refererer for mig efterfølgende. Det kunne være kommunikative sætninger som: *¿Qué has hecho en tus vacaciones?* Det er jo noget forholdsvist nyt, at undervisningen skal være meget kommunikativ. Jeg kan godt lide den traditionelle forklaring på tavlen. Jeg synes, at det giver en tæthed med eleverne. Så retter vi på tavlen og eleverne retter hinanden. Men de kan også godt lide at arbejde i matrixgrupper.

I: Har du nogensinde undervist grammatik via billeder?

S: Jeg prøvede en enkelt gang at vise eleverne en video, hvor grammatikken blev forklaret, men de synes det var kedeligt, så det har jeg ikke rigtigt gjort siden. Jeg er spændt på at se, hvordan de tager imod dit materiale.

I: Kunne du forestille dig at inddrage billeder i undervisningen igen?

S: Jeg vil ikke afvise det, men jeg er af en anden generation og er vant til den traditionelle måde at undervise på. Der er en ung spansklærer på gymnasiet som laver videoer og bruger billeder rigtig meget.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

I: Jeg siger mange tak for snakken, og endnu engang tusind tak fordi at jeg må bruge dine 3.g-klasser i min undersøgelse.

Kilde:

Gregersen, K., (1992). *Dansk Standard for Udskrifter og Registrering af Talesprog*. 2. udgave. Odense: Institut for Sprog og Kommunikation.

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag III

Titel: Samtykke til behandling af testresultater og evalueringsbesvarelser
Omfang: 2 sider

Samtykke til behandling af testresultater og evalueringsbesvarelser

Dataansvarlig studerende: Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved

Titel på speciale: Brugen af visuelle fremstillinger i grammatikundervisningen i spansk som fremmedsprog: En eksperimentel undersøgelse med danske gymnasieelever i 3.g

Vejleder på speciale: Susana Silvia Fernández

Beskrivelse af projektet, herunder formålet med databehandlingen:

Alle tests og evalueringer foretages anonymt, og der vil derfor ikke indsamles personoplysninger.

Testresultater og evalueringers besvarelser vil indgå som empiri i specialets analyse- og diskussionsdel. Specialet har til formål at undersøge, om visuelle fremstillinger har en effekt på elevernes tilegnelse af et specifikt grammatisk emne.

Jeg giver hermed samtykke til at ovennævnte studerende må behandle mine testresultater og evaluerings besvarelser i forbindelse med sin uddannelse på Aarhus Universitet. Mine resultater og besvarelser vil indgå i ovennævnte speciale. Jeg giver samtykke til, at:

- Mine resultater og besvarelser må behandles i specialet.
- Mine resultater og besvarelser må videregives til Aarhus Universitet og til en eventuel ekstern censor i forbindelse med vejledning og bedømmelse.

Underskrift: Dato:

Underskrift: Dato:

Underskrift: Dato:

Underskrift: Dato:

Underskrift: Dato:

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Underskrift: _____ Dato: _____

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag IV

Titel: Preposiciones (Prætest)
Omfang: 2 sider

Preposiciones
Præpositioner

Prøven er uden hjælpemidler og udføres anonymt.

A)

Completa con las preposiciones: ***de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con.***

Udfyld med præpositionerne: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con.*

Nuestro viaje por Dinamarca:

La primera vez que viajé ____ mi novio ____ Dinamarca fue ____ el año 2014. Fuimos _____ Sjælland _____ visitar Tivoli _____ Copenhague. Unos años antes estuvimos ____ Noruega y Suecia. _____ el año 2018 fuimos otra vez _____ Dinamarca ____ visitar Skagen, que está _____ el norte de Dinamarca _____ pasar unos días _____ la playa y disfrutar ____ la naturaleza, que es espectacular. Después nos decidimos ir ____ Skagen _____ Aalborg ____ tren. Pasamos _____ el centro ___ Aalborg _____ pie. ____ mí me gusta pasear _____ prisa. ____ la tarde salimos _____ ver una obra de teatro ____ el teatro _____ Aalborg. Compramos las entradas _____ solo 100 coronas danesas. _____ las 10 ____ la noche regresamos _____ nuestro hotel _____ descansar.
El día siguiente viajamos más al sur de Dinamarca. Salimos ____ la madrugada ya que nos habían dicho que el viaje duraba _____ 4 y 5 horas. Preferimos siempre usar el tren en vez de nuestro auto porque estamos en la lucha _____ la contaminación. Usando transporte público mostramos que luchamos ____ un mundo más limpio. Llegamos ____ Kruså que está ___ la frontera ____ Dinamarca y Alemania, la cual traspasamos ____ pie ___ llegar a Alemania.
¡___ duda, regresaremos ___ Dinamarca ____ conocer más!

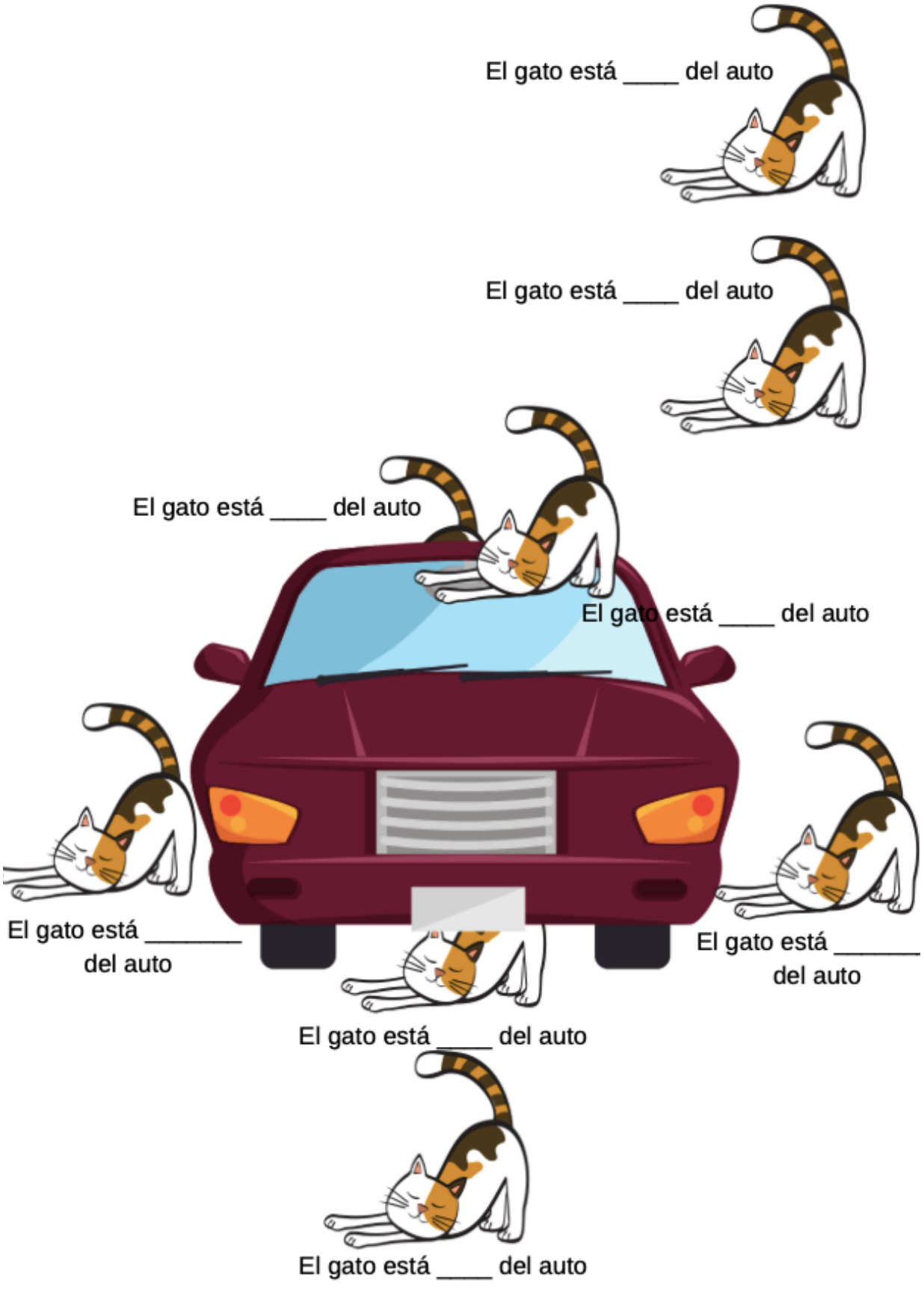
Gloseliste:

La primera vez = den første gang	Entradas = billetter
Mi novio = min kæreste	Descansar = hvile
Disfrutar = nyde	Madrugada = daggry
Tren = tog	Contaminación = forurening
El centro = indre by	Luchar = at kæmpe
Prisa = hastværk	Frontera = grænse
Obra de teatro = teaterstykke	Duda = tvivl

B

Completa con las preposiciones: *encima, debajo, detrás, enfrente, al lado, cerca, lejos, a la derecha, a la izquierda.*

Udfyld med præpositionerne*: encima, debajo, detrás, enfrente, al lado, cerca, lejos, a la derecha, a la izquierda*.



Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag V

Titel: Preposiciones (Undervisningsmateriale uden visuelle fremstillinger)
Omfang: 12 sider

Preposiciones

Præpositioner

Las preposiciones se usan para localizar unas cosas en relación con otras: en el espacio, en el tiempo o en el espacio abstracto de las ideas y los conceptos.

Præpositioner bruges til at sætte ting i relation til andre ting: i rum, i tid eller i det abstrakte rum af ideer og begreber.

Samtlige grammatiske forklaringer er kopieret fra "Gramática básica del estudiante del español"
(Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miguel López, L., Ortega Olivares, J. and Plácido Ruiz Campillo, J., (2006).
Danske oversættelser og eksempler er udarbejdet af Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 2019.

Tørring Gymnasium,
4/4 2019

A De

A

De indica punto de partida u origen.
***De** indikerer udgangspunkt eller oprindelse*.

Ejemplos:
a) Los alumnos son **de** Tørring Gymnasium.
b) **De** dónde vienes?
c) Soy **de** Dinamarca.

A indica punto de llegada o destino**.**
***A** indikerer ankomstpunkt eller destination*.

Ejemplos:
a) ¿Hoy no vas **a** la escuela?
b) ¿**A**dónde has viajado?
c) He viajado **a** España.

La preposición **de** señala una cosa que sirve para caracterizar, reconocer, especificar o identificar a otra.

*Præpositionen **de** karakteriserer, genkender, specificerer eller identificerer en genstand*.

La preposición **a** señala un punto de referencia al que se dirige, se orienta o se asocia algo.

*Præpositionen **a** angiver det referencepunkt, hvortil man dirigerer, orienterer eller associerer noget.*

Con **de** indicamos:
*Med **de** angives:*

Materia, sustancia o contenido de algo:
Materiale eller indhold af noget:

Ejemplos:
a) María tiene un suéter **de** lana.
b) Está leyendo una novela **de** amor.
c) Él está comiendo un bocadillo **de** jamón.

Parentesco, posesión:
Tilhørsforhold eller ejefald:

Ejemplos:
a) El padre **de** Laura tiene lentes y barba.
b) Sebastián tiene la libreta **de** Carlos.

Con **a** indicamos:
*Med **a** angives:*

Orientación hacia una parte o un lado de una cosa:
Orientering mod en del eller en side af en ting:

Ejemplos:
a) María está **a** la izquierda de Juan.
b) Francia está **al** norte de España.
c) ¿El celular? ¿Se coloca **a** la izquierda o **a** la derecha?

Punto de referencia:
Referencepunkt:

Ejemplos:
a) El parqueadero está junto **a** la escuela.
b) La heladería está frente **a** la playa.

A De A

Tipo de objeto:
Objektets type:

Ejemplos:
a) María vive en una casa de campo.
b) Martín está en el cuarto **de** baño.

Complemento directo de persona y complemento indirecto:
Genstandsled ved bestemt person og hensynsled:

Ejemplos:
a) ¿Has llamado **al** médico?
b) Dale el bebé **a** la madre.
c) **A** mí me gusta él.

Punto de referencia para localizar otra cosa:
Referencepunkt for at kunne lokalisere en anden genstand:

Ejemplos:
a) El cementerio está en frente **de** la iglesia.
b) La chica vive cerca **de** mi casa.
c) La planta está encima **de** la mesa.

Modo como se hacen o funcionan algunas cosas:
Måden hvorpå man anvender ting, eller hvordan ting fungerer:

Ejemplos:
a) Tiene que lavar los platos **a** mano.
b) Vamos **a** pie.

B Desde Hasta

- **Desde** indica el principio de un recorrido, el límite inicial del espacio o tiempo en el que se sitúa u ocurre algo.

  Desde *angiver begyndelsen af en rejse, den indledende grænse i det rum eller tid, hvor man befinder sig, eller hvor der sker noget.*

Ejemplos:
a) El bus va **desde** Jelling…
b) Corrió **desde** la salida…
c) No ha tomado nada **desde** anoche…
d) **Desde** estos asientos se ve mucho mejor.

- **Hasta** indica el final de un recorrido, el límite final del espacio o tiempo en que se sitúa u ocurre algo.

  Hasta *angiver enden på en rejse, den afsluttende grænse i det rum eller tid, hvor man befinder sig, eller hvor der sker noget.*

Ejemplos:
… **hasta** Tørring.
… **hasta** la meta.
… y no puede tomar nada **hasta** esta tarde.
d) **Hasta** mañana.
(No nos veremos **hasta** mañana).

- Podemos indicar el principio y el final de un recorrido, un espacio o un tiempo usando **de … a** o **desde … hasta.**

  Vi kan angive begyndelsen og enden på en rejse, et rum eller tid ved at bruge ***de … a*** *eller* ***desde … hasta.***

Ejemplos:
a) Fueron **de/desde** Jelling **a/hasta** Tørring en bus.
b) Hay 13 kilometros **de/desde** Jelling **a/hasta** Tørring.
c) Tenemos vacaciones **de/desde** julio **a/hasta** septiembre.

C En

- La preposición **en** indica que algo está dentro del espacio definido o delimitado por otra cosa (un lugar, un objeto, una superficie, un conjunto, un período de tiempo, un proceso, una idea, etc.)

  *Præpositionen **en** angiver, at noget er i et afgrænset rum, eller at det er afgrænset af noget andet (et sted, en genstand, en overflade, en tidsperiode, en proces, en idé osv.)*

Ejemplos:
- Elena está **en** la escuela, **en** su mesa, pero ¿qué hay **en** su mente?

- Las flores están **en** el florero.
- El florero está **en** la mesa.
- La mesa, **en** el centro de la habitación.
- El sillón, **en** el rincón.
- El cuadro, **en** la pared.
- La lámpara, **en** el techo.
- Los muebles, **en** la habitación.
- La habitación, **en** la mente de Elena.

- Con la preposición **en** podemos situar algo en un espacio más concreto o más abstracto:

  *Med præpositionen **en** kan vi placere noget i et konkret eller mere abstrakt rum:*

Ejemplos:
En casa, **en** Madrid, **en** coche, **en** el cajón, **en** el pasillo, **en** la cola, **en** vacaciones, **en** el trabajo, **en** la conversación, **en** ese sentido, etc.

- Con la preposición **en** indicamos:

  *Med præpositionen **en** angives:*

El medio de transporte:
Transportmiddel:

Ejemplos:
a) Rafael viene **en** autobús.
b) Cristian viene **en** auto.
c) Luisa viene **en** tren.

C En

El modo como hacemos algunas cosas:
Måden hvorpå vi gør forskellige ting:

Ejemplos:
En *general,* ***en*** *particular,* ***en*** *serio,* ***en*** *broma,* ***en*** *secreto,* ***en*** *público,* ***en*** *privado, etc.*

a) Sofía lo decía **en** broma pero Camilo se lo tomó **en** serio.
b) Miguel quería mantener la relación **en** secreto, pero Carmen quería salir **en** público con él.

El interior de un período de tiempo:
Inden for en tidsperiode:

Ejemplos:
En julio, **en** 2020, **en** Navidad, **en** verano, **en** ese momento, etc.

a) **En** junio voy a España de vacaciones.
b) **En** 2019 el alumno va a graduarse.

El tiempo que tardamos en terminar de hacer algo:
Tiden, som tages for at færdiggøre noget:

Ejemplos:
a) Escribió el examen **en** tres horas. [Tardó tres horas].
b) Llegaremos **en** cinco minutos. [No más tarde de cinco minutos después].

D Entre

- La preposición **entre** indica los límites del espacio en el que se encuentra u ocurre algo:

  *Præpositionen **entre** angiver rummet, hvori noget befinder sig eller finder sted:*

  Ejemplos:
  a) Tørring está **entre** Vejle y Silkeborg.
  b) **Entre** julio y septiembre tenemos vacaciones.
  c) La B está **entre** la A y la C.

- Los límites señalados por **entre** pueden ser dos o más de dos:

  *Grænserne angivet af **entre** kan være to eller mere end to**:***

  Ejemplos:
  a) Hay una heladería **entre** el quiosco y la panadería.
  b) Tengo que decidirme **entre** el vestido, el pantalón y los zapatos.
  c) Tiene que terminar leer los libros **entre** hoy y mañana.

- Con **entre** también expresamos que varios sujetos colaboran para hacer algo:

  *Med **entre** udtrykkes også, at forskellige subjekter samarbejder om at lave noget:*

  Ejemplos:
  a) Lo hacemos **entre** María, tú y no, ¿no?
  b) **Entre** todos podemos salvar nuestro planeta.

E Para Por

Para

Para indica el objetivo final al que se dirige algo**:**

Para *indikerer endemålet, hvor imod noget styres:*

Con **para** indicamos:
Med ***para*** *angives:*

Finalidad o propósito:
Formål eller hensigt:

Ejemplos:
a) Voy a Madrid **para** ver al Real Madrid jugar.
b) Las toallas sirven **para** secarse.

Destinatario:
Modtager:

Ejemplos:
a) No es una película **para** niños.
b) El regalo es **para** la abuela.

Dirección a un destino:
Retning mod en destination:

Ejemplo:
a) Vamos **para** casa.

Plazo temporal:
Periodefrist:

Ejemplo:
a) La publicación es **para** otoño.

Por

Por indica el espacio que se recorre para llegar de un sitio a otro:

Por *indikerer det rum, der er rejst for at komme fra et sted til et andet:*

Con **por** indicamos:
Med ***por*** *angives:*

Localización indeterminada:
Ubestemt lokalitet:

Ejemplos:

- **En el espacio.**
  I rum.

a) Me he dado una vuelta **por** el parque.
[Recorriendo el parque o cerca del parque].
b) La casa está **por** aquí.
[En algún punto de este lugar o próximo a este lugar].

- **En el tiempo.**
  I tid.

Por la mañana, **por** la tarde, **por** la noche, **por** junio, **por** vacaciones, etc.
c) Vendremos **por** Navidad.
[Pueden ser los días de Navidad o próximos a Navidad].

Causa:
Årsag:

Ejemplos:
a) El suelo está mojado **por** la lluvia.
b) ¿**Por** qué compraste botas nuevas?
c) Muchas gracias **por** el regalo.

E Para Por

Distribución:
Distribution:

Ejemplo:
a) He repartido dos caramelos **por** alumno.

Medio:
Medie:

Ejemplos:
a) Hemos hablado **por** teléfono.
b) Le he enviado las fotos **por** Facebook.

Intercambio:
Udveksling:

Ejemplo:
a) Te cambio a tu novio **por** el mio.
b) Compré el vestido **por** 100 coronas danesas.

F Con Sin

- **Con** indica asociación. Sirve para decir que una cosa acompaña a otra, o que es un componente o instrumento de otra. También indica la manera en que se hace algo:

  ***Con** angiver tilknytning. Tjener til at indikere, at en ting ledsager en anden, eller at den er en del af eller et redskab til noget andet. Angiver også den måde, hvorpå noget er gjort:*

  Ejemplos:
  a) La novia está **con** el novio.
  b) A los dos les gusta el pan **con** mantequilla...
  c) A Los dos les gusta dormir **con** pijama...
  d) A los dos les gusta viajar **con** amigos...

- **Sin** es la negación de **con**
  ***Sin** er negationen af **con**:*

  Ejemplos:
  a) La novia está **sin** el novio.
  ... y el café **sin** azúcar.
  ... y **sin** calcetines.
  ... y pasear **sin** prisa.

G Contra Hacia

- **Contra** sirve para indicar que un elemento se opone a otro, que ofrece cierta resistencia:

Contra *angiver et element, der modsætter sig et andet element og som viser en vis modstand:*

Ejemplos:
a) Votaron **contra** la propuesta del presidente.
b) Emily corre **contra** el viento.
c) El auto se chocó **contra** un árbol.

- **Hacia** indica el punto, espacial o temporal, al que se orienta algo:

Hacia *angiver punktet, rumligt eller tidsligt, hvorimod noget bevæger sig hen:*

Ejemplos:
a) El meteorito se dirige **hacia** aquí.
b) Mira **hacia** la derecha y dime qué ves.
c) Empezamos a comer **hacia** las tres.
[A las tres apoximadamente].

Notas

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag VI

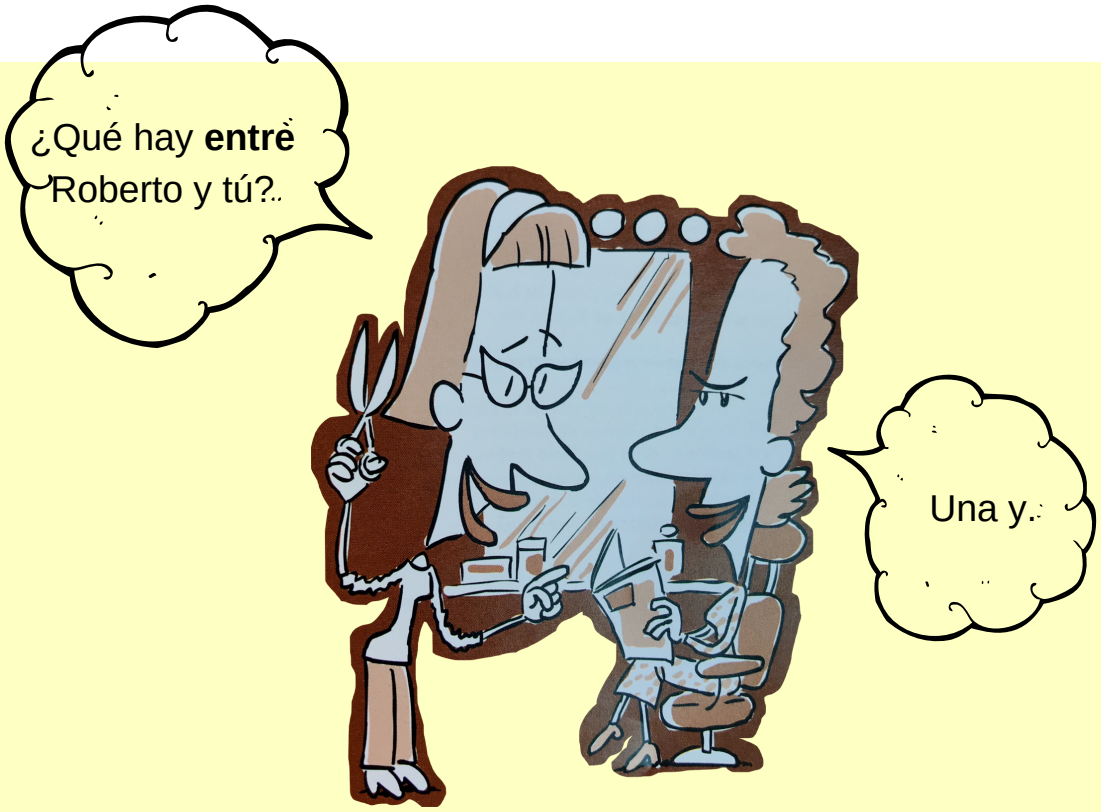
Titel: Preposiciones (Undervisningsmateriale med visuelle fremstillinger)
Omfang: 22 sider

Preposiciones

Præpositioner

Las preposiciones se usan para localizar unas cosas en relación con otras: en el espacio, en el tiempo o en el espacio abstracto de las ideas y los conceptos.

Præpositioner bruges til at sætte ting i relation til andre ting: i rum, i tid eller i det abstrakte rum af ideer og begreber.



Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 191

Samtlige grammatiske forklaringer er kopieret fra "Gramática básica del estudiante del español"
(Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miguel López, L., Ortega Olivares, J. og Plácido Ruiz Campillo, J., (2006).
Danske oversættelser og eksempler er udarbejdet af Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 2019.

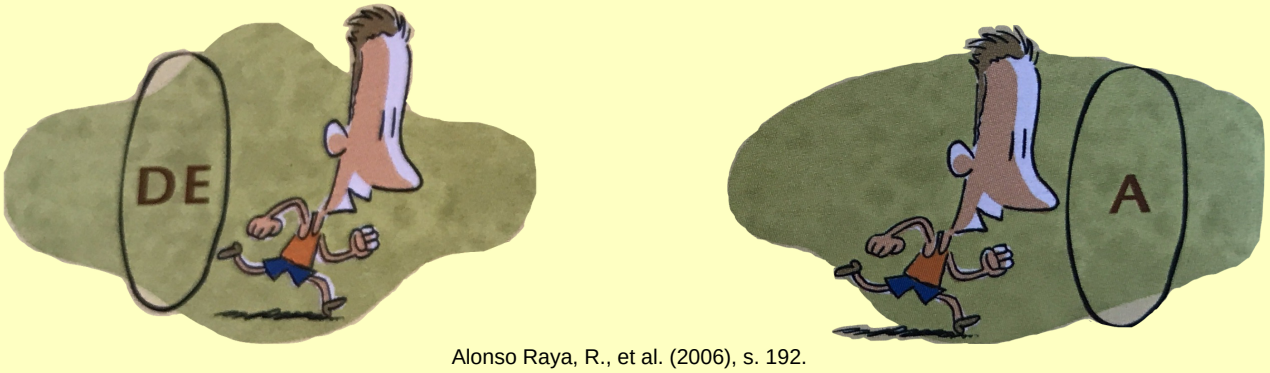
A De A

De indica punto de partida u origen.
***De** indikerer udgangspunkt eller oprindelse*.

Ejemplos:
a) Los alumnos son **de** Tørring Gymnasium.
b) **De** dónde vienes?
c) Soy **de** Dinamarca.

A indica punto de llegada o destino**.**
***A** indikerer ankomstpunkt eller destination*.

Ejemplos:
a) ¿Hoy no vas **a** la escuela?
b) ¿**A**dónde has viajado?
c) He viajado **a** España.



Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 192.

La preposición **de** señala una cosa que sirve para caracterizar, reconocer, especificar o identificar a otra.

*Præpositionen **de** karakteriserer, genkender, specificerer eller identificerer en genstand*.

La preposición **a** señala un punto de referencia al que se dirige, se orienta o se asocia algo.

*Præpositionen **a** angiver det referencepunkt, hvortil man dirigerer, orienterer eller associerer noget.*

Con **de** indicamos:
*Med **de** angives:*

Materia, sustancia o contenido de algo:
Materiale eller indhold af noget:

Ejemplos:
a) María tiene un suéter **de** lana.
b) Está leyendo una novela **de** amor.
c) Él está comiendo un bocadillo **de** jamón.

Con **a** indicamos:
*Med **a** angives:*

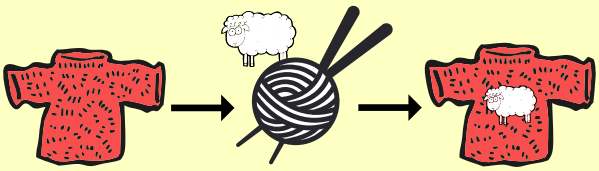
Orientación hacia una parte o un lado de una cosa:
Orientering mod en del eller en side af en ting:

Ejemplos:
a) María está **a** la izquierda de Juan.
b) Francia está **al** norte de España.
c) ¿El celular? ¿Se coloca **a** la izquierda o **a** la derecha?

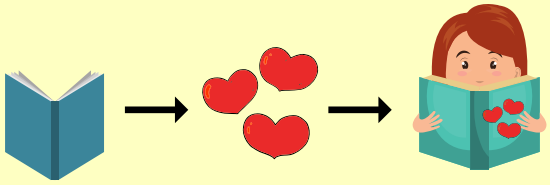
A De

A

a)

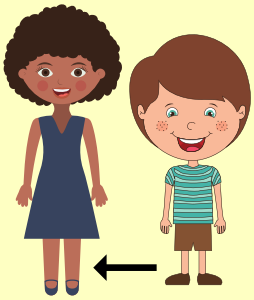


b)

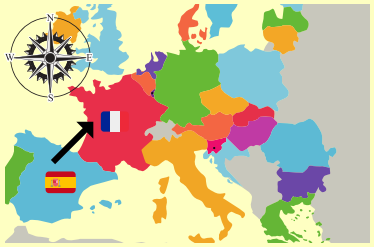


c)

a)



b)



c)

Parentesco, posesión:

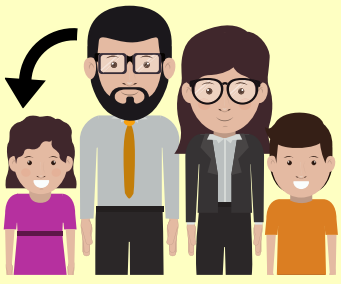
Tilhørsforhold eller ejefald:

Ejemplos:

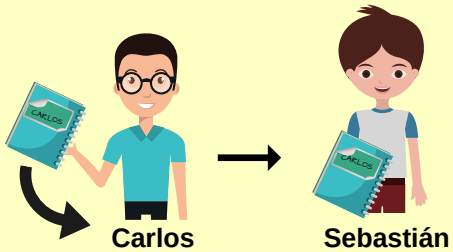
a) El padre **de** Laura tiene lentes y barba.

b) Sebastián tiene la libreta **de** Carlos.

a)



b)



Punto de referencia:

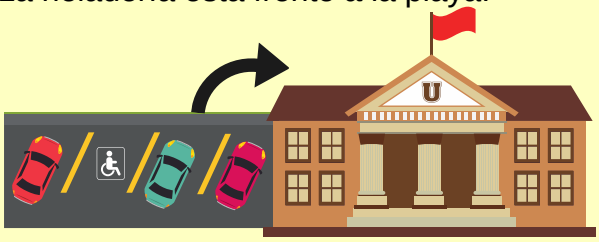
Referencepunkt:

Ejemplos:

a) El parqueadero está junto **a** la escuela.

b) La heladería está frente **a** la playa.

a)



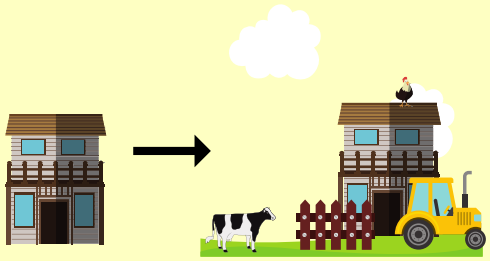
b)

A De A

Tipo de objeto:
Objektets type:

Ejemplos:
a) María vive en una casa **de** campo.
b) Martín está en el cuarto **de** baño.

a)



b)

Complemento directo de persona y complemento indirecto:
Genstandsled ved bestemt person og hensynsled:

Ejemplos:
a) ¿Has llamado **al** médico?
b) Dale el bebé **a** la madre.
c) **A** mí me gusta él.

a) b)

c)

Punto de referencia para localizar otra cosa:
Referencepunkt for at kunne lokalisere en anden genstand:

Ejemplos:
a) El cementerio está en frente **de** la iglesia.
b) La chica vive cerca **de** mi casa.
c) La planta está encima **de** la mesa.

Modo como se hacen o funcionan algunas cosas:
Måden hvorpå man anvender ting, eller hvordan ting fungerer:

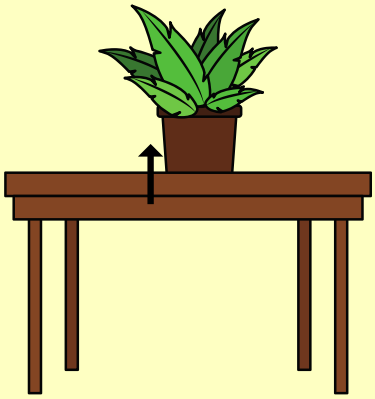
Ejemplos:
a) Tiene que lavar los platos **a** mano.
b) Vamos **a** pie.

A De A

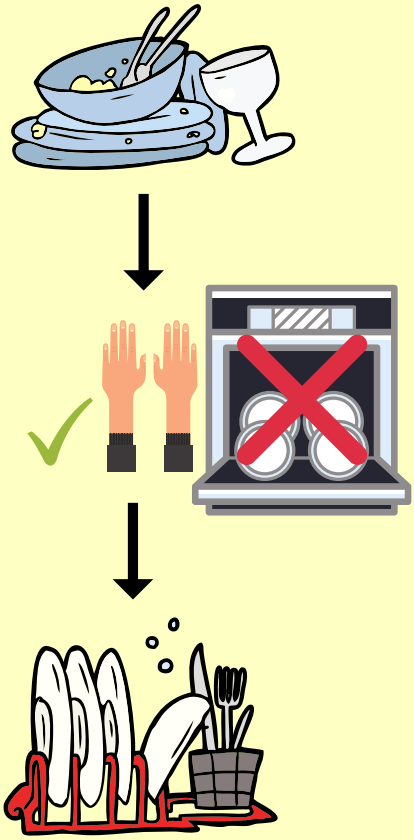
a)

b)

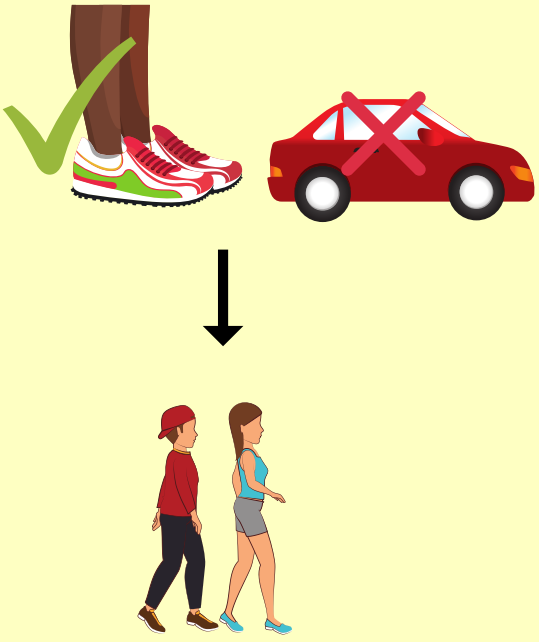
c)



a)



b)



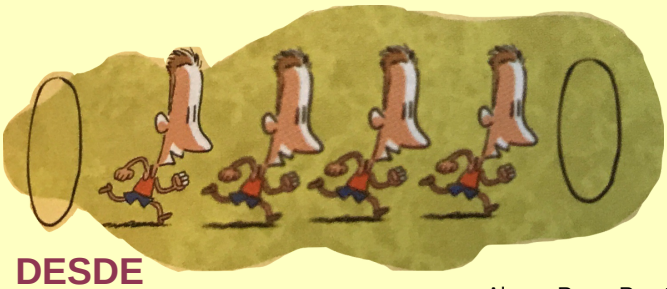
B Desde Hasta

Desde indica el principio de un recorrido, el límite inicial del espacio o tiempo en el que se sitúa u ocurre algo.

Desde *angiver begyndelsen af en rejse, den indledende grænse i det rum eller tid, hvor man befinder sig, eller hvor der sker noget.*

Hasta indica el final de un recorrido, el límite final del espacio o tiempo en que se sitúa u ocurre algo.

Hasta *angiver enden på en rejse, den afsluttende grænse i det rum eller tid, hvor man befinder sig, eller hvor der sker noget.*



DESDE

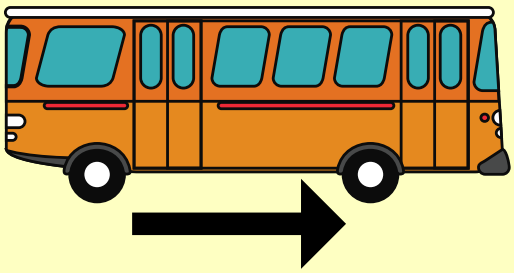
HASTA

Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 193.

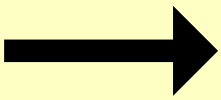
Ejemplos:
a) El bus va **desde** Jelling…
b) Corrió **desde** la salida…
c) No ha tomado nada **desde** anoche…
d) **Desde** estos asientos se ve mucho mejor.

Ejemplos:
… **hasta** Tørring.
… **hasta** la meta.
… y no puede tomar nada **hasta** esta tarde.
d) **Hasta** mañana (No nos veremos **hasta** mañana).

a)



b)

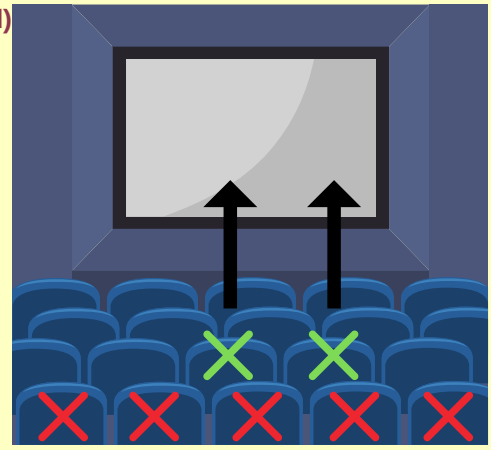


META

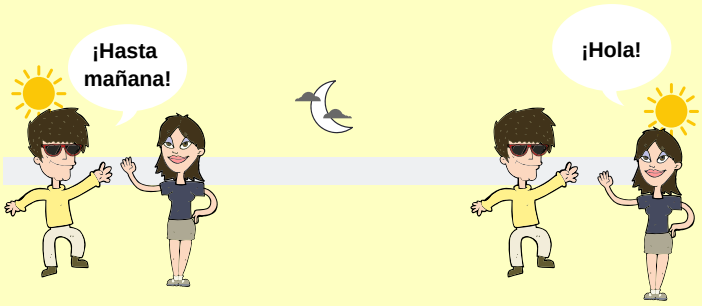
B Desde Hasta

c)

d)



d)



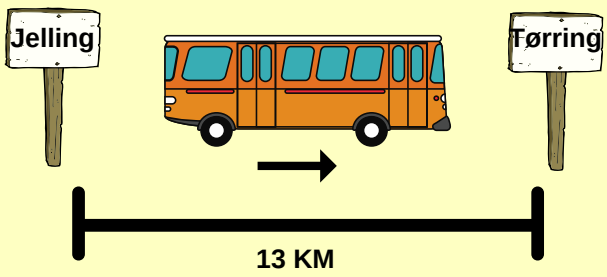
Podemos indicar el principio y el final de un recorrido, un espacio o un tiempo usando **de … a** o **desde … hasta.**

Vi kan angive begyndelsen og enden på en rejse, et rum eller tid ved at bruge **de … a** eller **desde … hasta.**

Ejemplos:

a) Fueron **de/desde** Jelling **a/hasta** Tørring en bus.
b) Hay 13 kilometros **de/desde** Jelling **a/hasta** Tørring.
c) Tenemos vacaciones **de/desde** julio **a/hasta** septiembre.

a + b)



c)

C En

- La preposición **en** indica que algo está dentro del espacio definido o delimitado por otra cosa (un lugar, un objeto, una superficie, un conjunto, un período de tiempo, un proceso, una idea, etc.)

  *Præpositionen **en** angiver, at noget er i et afgrænset rum, eller at det er afgrænset af noget andet (et sted, en genstand, en overflade, en tidsperiode, en proces, en ide osv.)*

Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 195.

Ejemplos:
- Elena está **en** la escuela, **en** su mesa, pero ¿qué hay **en** su mente?

- Las flores están **en** el florero.
- El florero está **en** la mesa.
- La mesa, **en** el centro de la habitación.
- El sillón, **en** el rincón.
- El cuadro, **en** la pared.
- La lámpara, **en** el techo.
- Los muebles, **en** la habitación.
- La habitación, **en** la mente de Elena.

- Con la preposición **en** podemos situar algo en un espacio más concreto o más abstracto:

  *Med præpositionen **en** kan vi placere noget i et konkret eller mere abstrakt rum:*

  Ejemplos:
  En casa, **en** Madrid, **en** coche, **en** el cajón, **en** el pasillo, **en** la cola, **en** vacaciones, **en** el trabajo, **en** la conversación, **en** ese sentido, etc.

- Con la preposición **en** indicamos:
  *Med præpositionen **en** angives:*

  El medio de transporte:
  Transportmiddel:

  Ejemplos:
  a) Rafael viene **en** autobús.
  b) Cristian viene **en** auto.
  c) Luisa viene **en** tren.

C En

a)

b)

c)

El modo como hacemos algunas cosas:
Måden hvorpå vi gør forskellige ting:

Ejemplos:
En *general,* ***en*** *particular,* ***en*** *serio,* ***en*** *broma,* ***en*** *secreto,* ***en*** *público,* ***en*** *privado, etc.*

a) Sofía lo decía **en** broma pero Camilo se lo tomó **en** serio.
b) Miguel quería mantener la relación **en** secreto, pero Carmen quería salir **en** público con él.

a)

b)

El interior de un período de tiempo:
Inden for en tidsperiode:

Ejemplos:
En julio, **en** 2020, **en** Navidad, **en** verano, **en** ese momento, etc.
a) **En** junio voy a España de vacaciones.
b) **En** 2019 el alumno va a graduarse.

C En

a)

JUNIO

b)

2019

El tiempo que tardamos en terminar de hacer algo:
Tiden, som tages for at færdiggøre noget:

Ejemplos:
a) Escribió el examen **en** tres horas. [Tardó tres horas].
b) Llegaremos **en** cinco minutos. [No más tarde de cinco minutos después].

a)

Empezó **Terminó**

Tres horas

b)

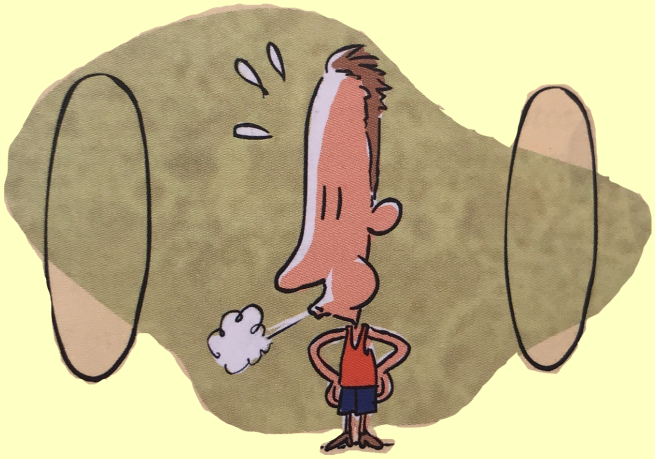
En camino **Llegaron**

5 MINUTOS

D Entre

- La preposición **entre** indica los límites del espacio en el que se encuentra u ocurre algo:

  *Præpositionen **entre** angiver rummet, hvori noget befinder sig eller finder sted:*



Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 195.

Ejemplos:

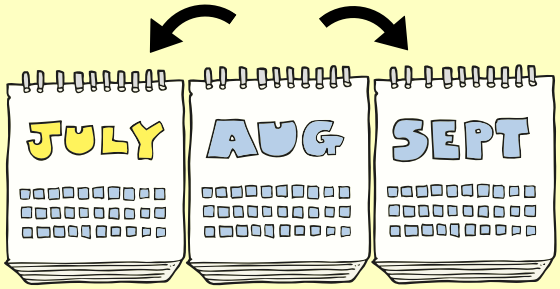
a) Tørring está **entre** Vejle y Silkeborg.

b) **Entre** julio y septiembre tenemos vacaciones.

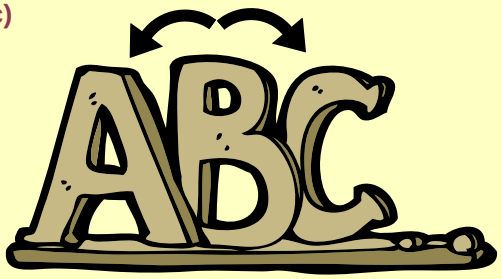
c) La B está **entre** la A y la C.

a)

b)



c)



- Los límites señalados por **entre** pueden ser dos o más de dos:

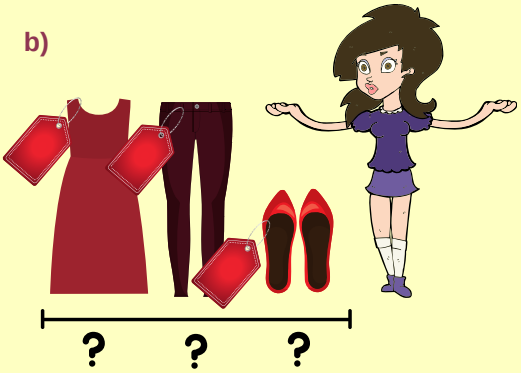
  *Grænserne angivet af **entre** kan være to eller mere end to:*

D Entre

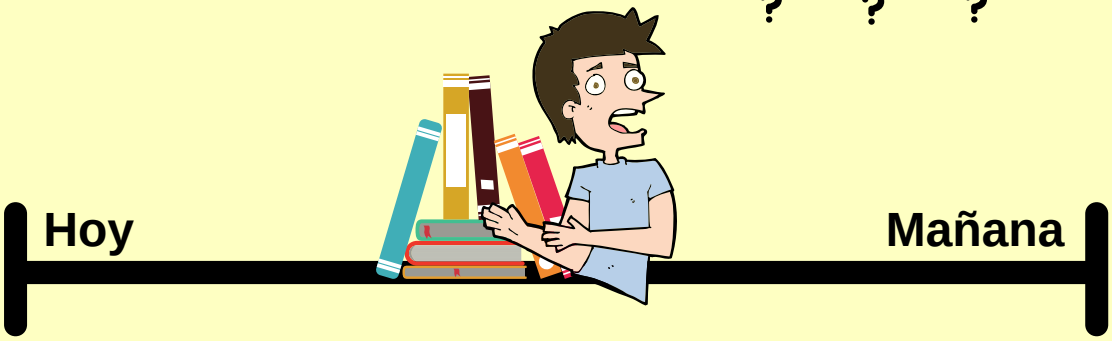
Ejemplos:
a) Hay una heladería **entre** la panadería y el quiosco.
b) Tengo que decidirme **entre** el vestido, el pantalón y los zapatos.
c) Tiene que terminar leer los libros **entre** hoy y mañana.

a)

b)



c)

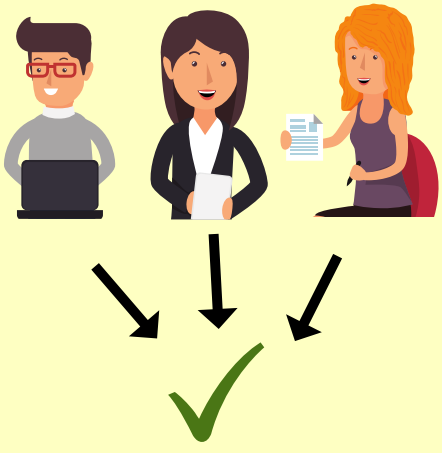


- Con **entre** también expresamos que varios sujetos colaboran para hacer algo:

  *Med **entre** udtrykkes også, at forskellige subjekter samarbejder om at lave noget:*

  Ejemplos:
  a) Lo hacemos **entre** María, tú y yo, ¿no?
  b) **Entre** todos podemos salvar nuestro planeta.

a)



b)

E Para Por

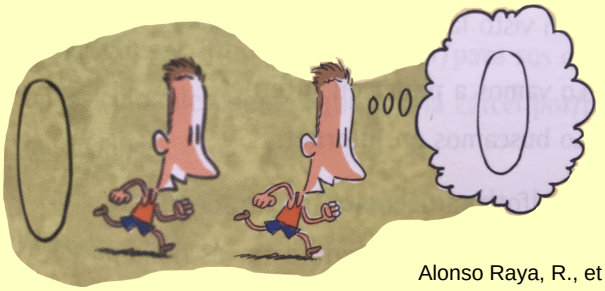
- **Para** indica el objetivo final al que se dirige algo**:**

  Para *indikerer endemålet, hvor imod noget styres:*

- **Por** indica el espacio que se recorre para llegar de un sitio a otro:

  Por *indikerer det rum, der er rejst for at komme fra et sted til et andet:*

PARA



POR

Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 197.

- Con **para** indicamos:

  *Med **para** angives:*

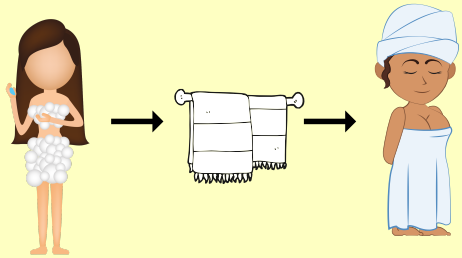
Finalidad o propósito:
Formål eller hensigt:

Ejemplos:

a) Voy a Madrid **para** ver al Real Madrid jugar.
b) Las toallas sirven **para** secarse.

a)

b)



- Con **por** indicamos:

  *Med **por** angives:*

Localización indeterminada:
Ubestemt lokalitet:

Ejemplos:

- **En el espacio.**
  I rum.

  a) Me he dado una vuelta **por** el parque.
  [Recorriendo el parque o cerca del parque].
  b) La casa está **por** aquí.
  [En algún punto de este lugar o próximo a este lugar].

- **En el tiempo.**
  I tid.

  Por la mañana, **por** la tarde, **por** la noche, **por** junio, **por** vacaciones, etc.
  c) Vendremos **por** Navidad.
  [Pueden ser los días de Navidad o próximos a Navidad].

E Para Por

Destinatario:
Modtager:

Ejemplos:
a) No es una película **para** niños.
b) El regalo es **para** la abuela.

a)

b)

Dirección a un destino:
Retning mod en destination:

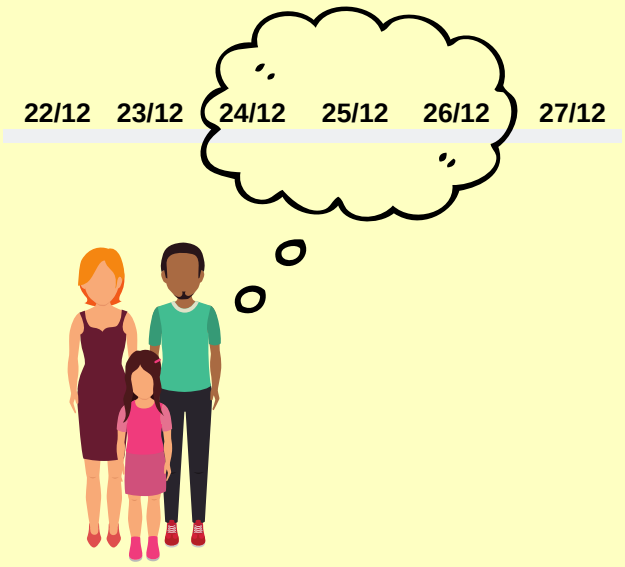
Ejemplo:
a) Vamos **para** casa.

a)

a)

b)

c)

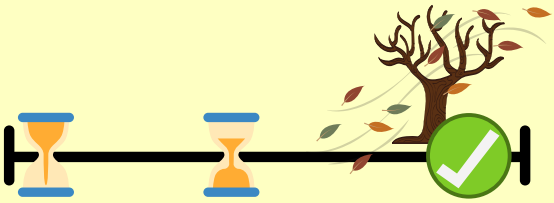


E Para Por

Plazo temporal:
Periodefrist:

Ejemplo:
a) La publicación es **para** otoño.

a)



Causa:
Årsag:

Ejemplos:
a) El suelo está mojado **por** la lluvia.
b) ¿**Por** qué compraste botas nuevas?
c) Muchas gracias **por** el regalo.

a)

b)

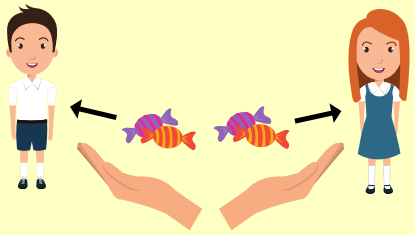
c)

E Para Por

Distribución:
Distribution:

Ejemplo:
a) He repartido dos caramelos **por** alumno.

a)



Medio:
Medie:

Ejemplos:
a) Hemos hablado **por** teléfono.
b) Le he enviado las fotos **por** Facebook.

a)

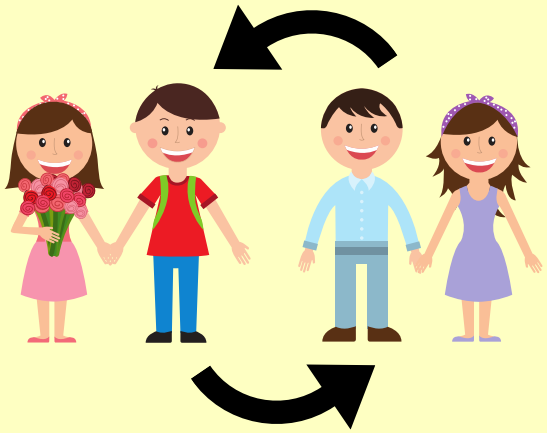
b)

E Para Por

Intercambio:
Udveksling:

Ejemplos:
a) Te cambio a tu novio **por** el mio.
b) Compré el vestido **por** 100 coronas danesas.

a)



b)

F Con Sin

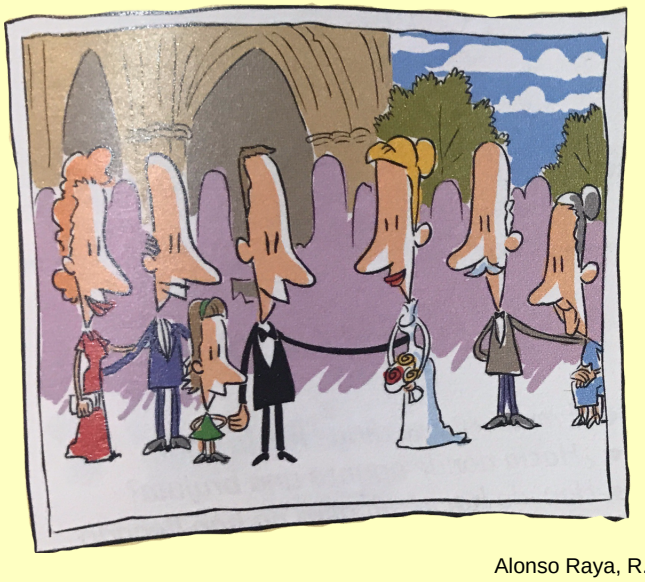
- **Con** indica asociación. Sirve para decir que una cosa acompaña a otra, o que es un componente o instrumento de otra. También indica la manera en que se hace algo:

  ***Con** angiver tilknytning. Indikere, at en ting ledsager en anden, eller at den er en del af eller et redskab til noget anden. Angiver også den måde, hvorpå noget er gjort:*

- **Sin** es la negación de **con**
  ***Sin** er negationen af **con**:*

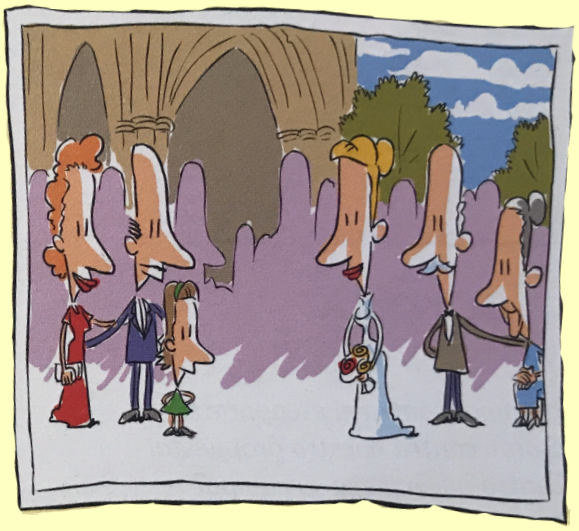
CON

a)



SIN

a)



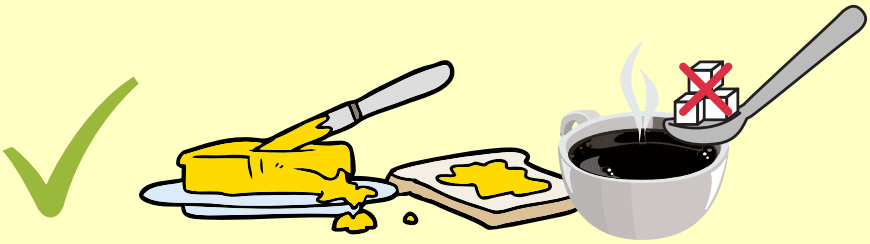
Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 199.

Ejemplos:
a) La novia está **con** el novio.
b) A los dos les gusta el pan **con** mantequilla...
c) A Los dos les gusta dormir **con** pijama...
d) A los dos les gusta viajar **con** amigos...

Ejemplos:
a) La novia está **sin** el novio.
... y el café **sin** azúcar.
... y **sin** calcetines.
... y pasear **sin** prisa.

F Con Sin

b)



c)

d)

G Contra Hacia

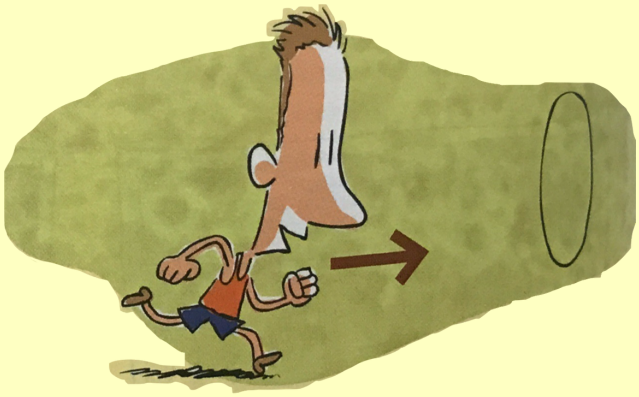
- **Contra** sirve para indicar que un elemento se opone a otro, que ofrece cierta resistencia:

Contra *angiver et element, der modsætter sig et andet element, og som viser en vis modstand:*

CONTRA

- **Hacia** indica el punto, espacial o temporal, al que se orienta algo:

Hacia *angiver punktet, rumligt eller tidsligt, hvorimod noget bevæger sig hen:*



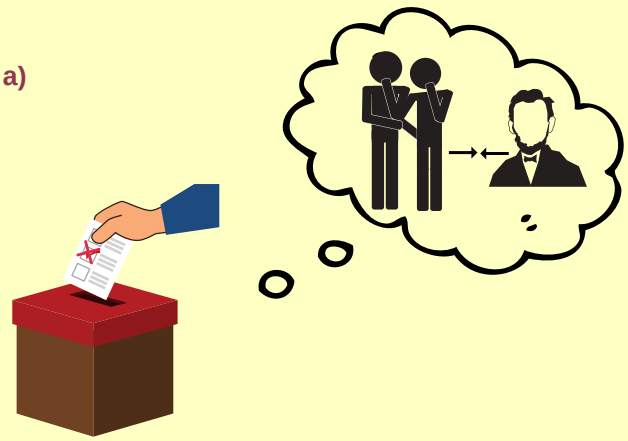
HACIA

Alonso Raya, R., et al. (2006), s. 200.

Ejemplos:

a) Votaron **contra** la propuesta del presidente.
b) Emily corre **contra** el viento.
c) El auto se chocó **contra** un árbol.

a)



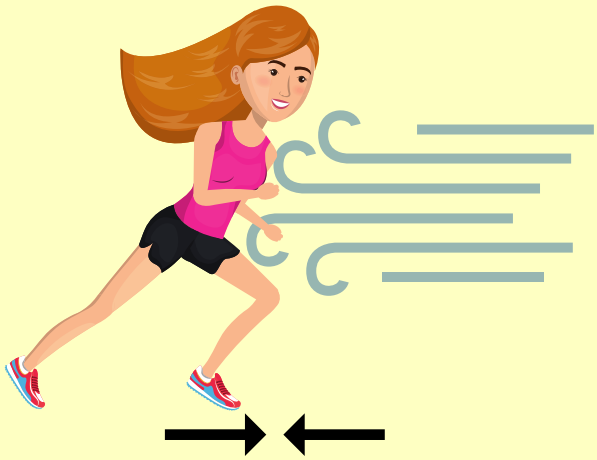
Ejemplos:

a) El meteorito se dirige **hacia** aquí.
b) Mira **hacia** la derecha y dime qué ves.
c) Empezamos a comer **hacia** las tres.
[A las tres apoximadamente].

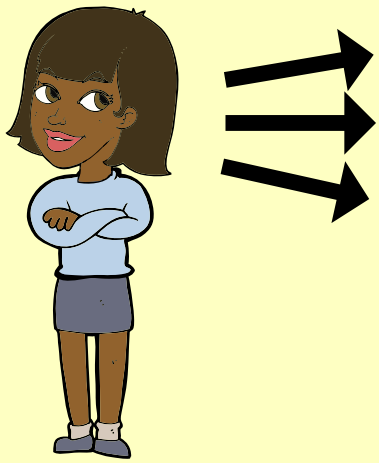
a)

G Contra Hacia

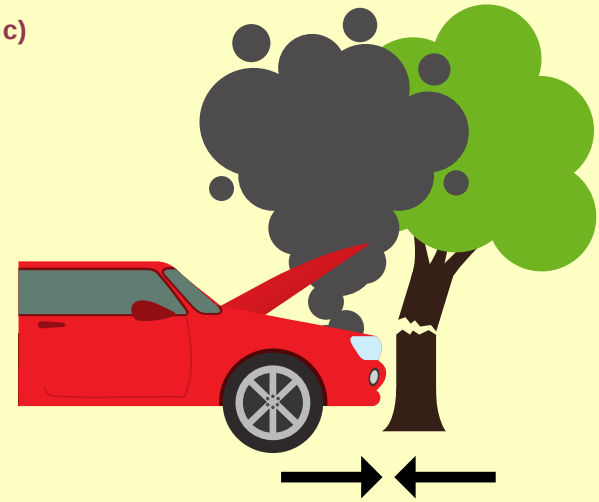
b)



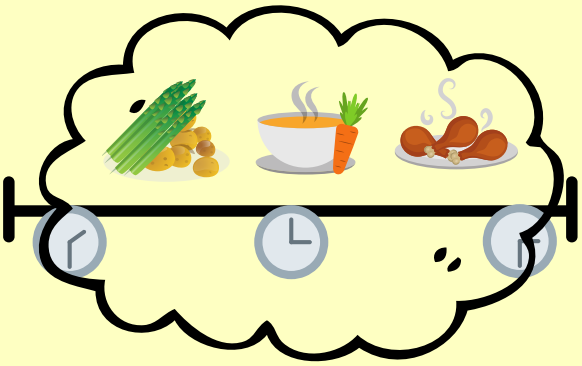
b)



c)



c)



Notas

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag VII

Titel: Preposiciones (Task uden visuelle fremstillinger)
Omfang: 6 sider

Preposiciones

Præpositioner

Øvelse:

- Find sammen to og to.
- Tal om sætningernes betydning. Forsøg på spansk.
- Skriv herefter sætninger, der beskriver de spanske sætningers betydning.

Det er vigtigt, at I får betydningen af de anvendte præpositioner *(de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con)* med.

Eksempel:

- Dejé las llaves **de** mi bicicleta **en** la mesa.

- Jeg lod mine cykelnøgler blive på bordet.
- Las llaves **de** mi bicicleta: mine cykelnøgler/nøglerne til min cykel.
- **En** la mesa: **på** bordet.

Tørring Gymnasium,
4/4 2019

- La clase es **desde** las ocho **hasta** las nueve y media.

- María fue **al** cine **con** su novio y su mejor amiga pero **sin** el novio **de** su mejor amiga.

El príncipe luchó **contra** el monstruo **para** ganar el corazón **de** la princesa.

La casa **de** Juan está **entre** la escuela y el parque.

El camino **hacia** el éxito está lleno de obstáculos.

Laura compró un regalo **de** cumpleaños **para** su madre.

Martín compró las botas **por** 20 euros **en** la zapatería.

Carla viajó **a** España **en** avión **para** pasar unos días **con** su amiga **en** el norte **de** España.

Notas

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag VIII

Titel: Preposiciones (Task med visuelle fremstillinger)
Omfang: 6 sider

Preposiciones

Præpositioner

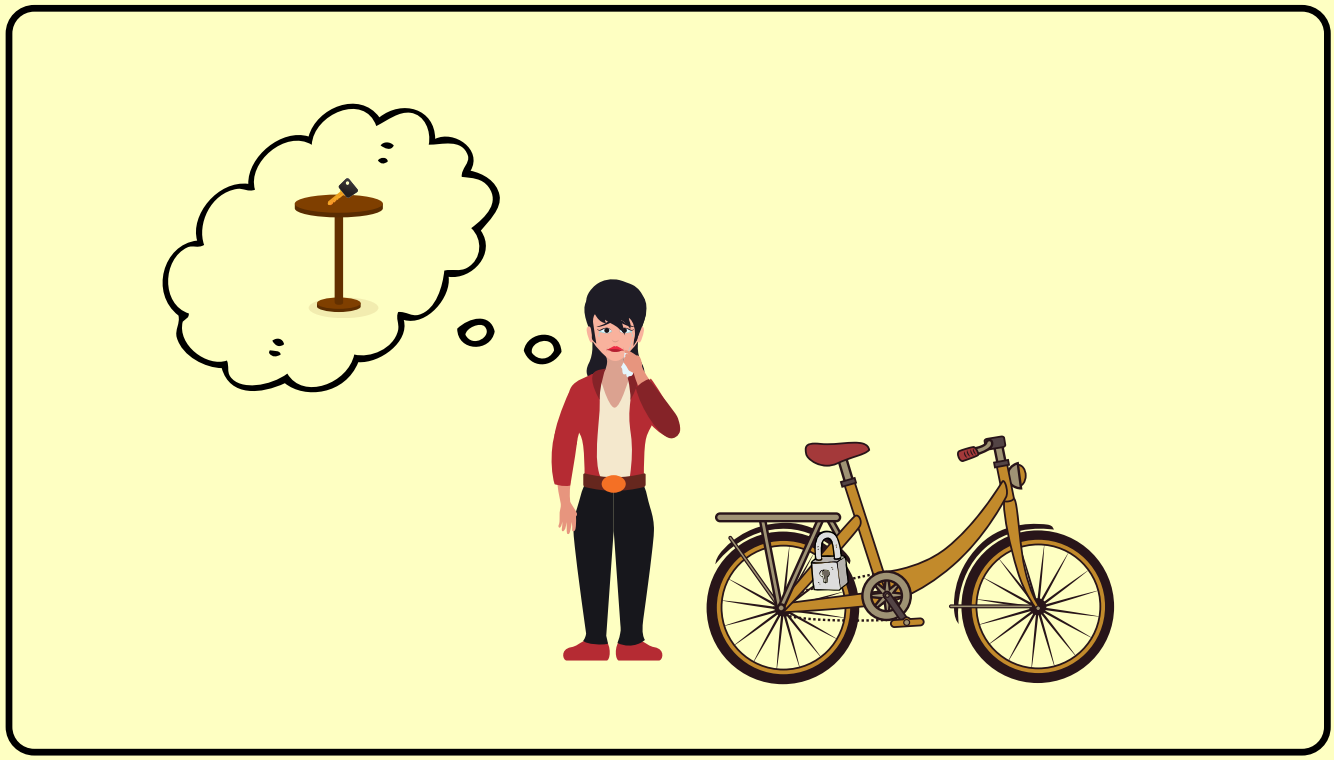
Øvelse:

- Find sammen to og to.
- Tal om sætningens betydning. Forsøg på spansk.
- Tegn herefter tegninger, der beskriver sætningernes betydning.

Det er vigtigt, at I får betydningen af de anvendte præpositioner *(de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con)* med.

Eksempel:

- Dejé las llaves **de** mi bicicleta **en** la mesa.



Tørring Gymnasium,
4/4 2019

- La clase es **desde** las ocho **hasta** las nueve y media.

- María fue **al** cine **con** su novio y su mejor amiga pero **sin** el novio **de** su mejor amiga.

El príncipe luchó **contra** el monstruo **para** ganar el corazón **de** la princesa.

La casa **de** Juan está **entre** la escuela y el parque.

- El camino **hacia** el éxito está lleno de obstáculos.

- Laura compró un regalo **de** cumpleaños **para** su madre.

Martín compró las botas **por** 20 euros **en** la zapatería.

Carla viajó **a** España **en** avión **para** pasar unos días **con** su amiga **en** el norte **de** España.

Notas

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag IX

Titel: Preposiciones (Umiddelbar posttest)
Omfang: 1 sider

Preposiciones
Præpositioner

Prøven er uden hjælpemidler og besvares anonymt.

Completa con las preposiciones: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con.*
Udfyld med præpositionerne: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con.*

Nuestro viaje por Dinamarca:

La primera vez que viajé ____ mi novio ____ Dinamarca fue ____ el año 2014. Fuimos _____ Sjælland _____ visitar Tivoli _____ Copenhague. Unos años antes estuvimos ____ Noruega y Suecia. _____ el año 2018 fuimos otra vez _____ Dinamarca ____ visitar Skagen, que está _____ el norte de Dinamarca _____ pasar unos días _____ la playa y disfrutar ____ la naturaleza, que es espectacular. Después nos decidimos ir ____ Skagen _____ Aalborg ____ tren. Pasamos _____ el centro ___ Aalborg _____ pie. ____ mí me gusta pasear _____ prisa. ____ la tarde salimos _____ ver una obra de teatro ____ el teatro _____ Aalborg. Compramos las entradas _____ solo 100 coronas danesas. _____ las 10 ____ la noche regresamos _____ nuestro hotel _____ descansar.
El día siguiente viajamos más al sur de Dinamarca. Salimos ____ la madrugada ya que nos habían dicho que el viaje duraba _____ 4 y 5 horas. Preferimos siempre usar el tren en vez de nuestro auto porque estamos en la lucha _____ la contaminación. Usando transporte público mostramos que luchamos ____ un mundo más limpio. Llegamos ____ Kruså que está ___ la frontera ____ Dinamarca y Alemania, la cual traspasamos ____ pie ___ llegar a Alemania.
¡___ duda, regresaremos ___ Dinamarca ____ conocer más!

Gloseliste:

La primera vez = den første gang	Entradas = billetter
Mi novio = min kæreste	Descansar = hvile
Disfrutar = at nyde	Madrugada = daggry
Tren = tog	Contaminación = forurening
El centro = indre by	Luchar = at kæmpe
Prisa = hastværk	Frontera = grænse
Obra de teatro = teaterstykke	Duda = tvivl

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag X

Titel: Evaluering
Omfang: 3 sider

Evaluering

Markér om du er *meget uenig*, *uenig*, *hverken enig eller uenig*, *enig* eller *meget enig* i de følgende udsagn. Dine svar skal være baseret på den undervisning, du har modtaget i præpositioner i dag d. 4. april 2019.
Uddyb gerne hvorfor du har svaret, som du har.
Bevarelsen er anonym så undlad at skrive dit navn.

1) Jeg synes generelt, at dagens undervisning var spændende.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

Hvis du er enig: Hvorfor synes du, at dagens undervisning var spændende?
Hvis du er uenig: Hvorfor synes du ikke, at dagens undervisning var spændende?

_____
_____
_____
_____
_____

2) Jeg har en bedre forståelse for brugen af præpositioner nu, end før jeg fik undervisning i emnet.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

3) Jeg synes, at det grammatiske emne *præpositioner* er spændende.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

Hvis enig: Hvad gør emnet spændende?
Hvis uenig: Hvad er årsagen til, at du ikke synes, at emnet er spændende?

_____
_____
_____
_____
_____

4) Den undervisning, jeg modtog i dag, er anderledes end den undervisning, jeg normalt modtager i spansk.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

Hvis enig: På hvilken måde er den undervisning, du modtog i dag, anderledes?

_____
_____
_____
_____
_____

5) Måden, hvorpå jeg blev undervist i dag, er spændende og inspirerende.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

Hvis enig: Hvad gjorde måden, hvorpå du blev undervist, spændende?
Hvis uenig: Hvad er årsagen til, at du ikke synes, at måden hvorpå du blev undervist er spændende?

_____
_____
_____
_____
_____

6) Jeg følte mig motiveret til at være opmærksom og deltagende i timen, pga. den undervisning som jeg modtog i dag.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

Hvis enig: Hvorfor følte du dig motiveret?

_____
_____
_____
_____
_____

7) Jeg tror, at jeg har gode forudsætninger for at huske det, jeg har lært i dag.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

Hvis enig: Hvad kan årsagen være til, at du har gode forudsætninger for at huske, det du har lært i dag?

_____
_____
_____
_____
_____

8) Jeg føler, at jeg kan bruge det jeg har lært i en kommunikativ situation.

Meget uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Meget enig
○	○	○	○	○

Hvis enig: På hvilken måde kan du bruge det du har lært i en kommunikativ situation?

_____
_____
_____
_____
_____

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag XI

Titel: Preposiciones (Forsinket posttest)
Omfang: 1 sider

Preposiciones
Præpositioner

Prøven er uden hjælpemidler og besvares anonymt

Completa con las preposiciones: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con.*
Udfyld med præpositionerne: *de, a, desde, hasta, en, entre, para, por, contra, hacia, sin, con.*

Nuestro viaje por Dinamarca:

La primera vez que viajé ____ mi novio ____ Dinamarca fue ____ el año 2014. Fuimos _____ Sjælland _____ visitar Tivoli _____ Copenhague. Unos años antes estuvimos ____ Noruega y Suecia. _____ el año 2018 fuimos otra vez _____ Dinamarca ____ visitar Skagen, que está _____ el norte de Dinamarca _____ pasar unos días _____ la playa y disfrutar ____ la naturaleza, que es espectacular. Después nos decidimos ir ____ Skagen _____ Aalborg ____ tren. Pasamos _____ el centro ___ Aalborg _____ pie. ____ mí me gusta pasear _____ prisa. ____ la tarde salimos _____ ver una obra de teatro ____ el teatro _____ Aalborg. Compramos las entradas _____ solo 100 coronas danesas. _____ las 10 ____ la noche regresamos _____ nuestro hotel _____ descansar.
El día siguiente viajamos más al sur de Dinamarca. Salimos ____ la madrugada ya que nos habían dicho que el viaje duraba _____ 4 y 5 horas. Preferimos siempre usar el tren en vez de nuestro auto porque estamos en la lucha _____ la contaminación. Usando transporte público mostramos que luchamos ____ un mundo más limpio. Llegamos ____ Kruså que está ___ la frontera ____ Dinamarca y Alemania, la cual traspasamos ____ pie ___ llegar a Alemania.
¡___ duda, regresaremos ___ Dinamarca ____ conocer más!

Gloseliste:

La primera vez = den første gang	Entradas = billetter
Mi novio = min kæreste	Descansar = hvile
Disfrutar = at nyde	Madrugada = daggry
Tren = tog	Contaminación = forurening
El centro = indre by	Luchar = at kæmpe
Prisa = hastværk	Frontera = grænse
Obra de teatro = teaterstykke	Duda = tvivl

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Bilag XII

Titel: Evalueringsbesvarelser
Omfang: 8 sider

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Tabel over evalueringsbesvarelser

Tabellen indeholder en sammenfatning af elevernes kommentarer fra evalueringen foretaget torsdag d. 4. april 2019.
Samtlige besvarelser er gengivet ordret.

Gruppe A	
Jeg synes generelt, at dagens undervisning var spændende.	
Uenig: - *Det var meget trivielt og slavisk set ud fra fremgangsmåden.* - *Der er grænser for, hvor spændende grammatik kan være.* - *Slavegennemgang.* - *Gik for hurtigt, og var kedeligt.* - *Det var ikke mega spændende, men helt sikkert noget man kan bruge i sine opgaver.* - *Jeg synes ikke rigtigt, at grammatik er spændende, så det var nok lidt kedeligt som altid, når man har grammatik.*	**Enig:** - *Den måde, hvorpå tingene blev præsenteret var fed.* - *Fint med mange eksempler på selv de simple ting.* - *Fint at få et indblik i præpositionerne-* - *Jeg synes, det var nemt at følge, hvilket gjorde undervisningen mere interessant.* - *Tingene var godt forklaret, og det var ikke kedeligt.* - *God til at holde fokus.* - *Vi fik forklaret tingene på en forståelig måde og i passende tempo.* - *Opgaverne gjorde at det var spændende. Men grammatik kan hurtigt blive kedeligt.* - *Du har virkelig styr på det, og du virker interesseret i det, hvilket gør undervisningen meget mere spændende, da grammatik ikke altid er lige sjovt.*
Jeg synes, at det grammatiske emne præpositioner er spændende.	
Uenig: - *Jeg vil gerne vide mere, så jeg kan bruge det til eksamen, men det er ikke spænding, der driver mig.* - *Ikke fan af grammatik.* - *Generelt kan spansk grammatik være meget svært, hvilket gør, at man mister interessen.*	**Enig:** - *Fordi det er vigtigt.* - *Det er forvirrende, men føler, at det er vigtigt at lære.* - *Giver variation til sproget.* - *Mange forskellige, og forskellig brug.* - *Det er præpositionerne, der får sætningerne til at hænge sammen, og det er derfor vigtigt at have styr på dem.*

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

- *Ikke fordi det er spændende, men man vil gerne lære det for at blive bedre, men det er svært.* - *Jeg skal have noget mere om emnet, for at jeg forstår, hvad jeg kan bruge det til, og synes det er spændende.* - *Grammatik er ikke spændende.* - *Det er mere svært end det er spændende, fordi det er ulogisk i forhold til, hvordan det er på dansk.*	- *Det er brugbart, når man skal formulere sætninger.*
Den undervisning, jeg modtog i dag, er anderledes end den undervisning, jeg normalt modtager i spansk.	
Uenig: - *Synes det var en kedelig fremlæggelse.* - *Samme måde, som vi plejer at blive undervist.* - *Det er normalt også gennemgang af grammatik og så opgaver.*	**Enig:** - *Mange eksempler* - *Ren tavlegennemgang.* - *Ingen lektier til timen.* - *Meget oplæg…* - *En anden lærer, en anden fremgangsmåde, andre opgaver.* - *En smule. Fremgangsmåden er mere moderne.*
Måden, hvorpå jeg blev undervist i dag, er spændende og inspirerende.	
Uenig: - *Slavisk gennemgang.* - *Ved ikke.* - *Jeg tror, det ville blive uinteressant i længden ved bare at følge med i et hæfte med tekst.* - *Bliver meget kedeligt i længden, hvis det er modul efter modul.* - *Hvis der havde været bedre tid, tror jeg, at det havde fungeret bedre.* - *Jeg kan bedst lide at skrive tingene undervejs i stedet for Power Point.*	**Enig:** - *Øvelsen, hvor vi skulle snakke og have opgaverne i hånden og prøve grammatikken var god.* - *At oplægget var efterfulgt af øvelser, var godt.* - *Fordi der blev gennemgået eksempler, så man bedre kunne forstå grammatikken.* - *Du var energisk.*
Jeg følte mig motiveret til at være opmærksom og deltagende i timen, pga. den undervisning som jeg modtog i dag.	
Uenig: - *Stille, rolig og detaljeret gennemgang, men kedeligt.*	**Enig:** - *Det var nemmere at forstå end normalt pga. eksemplerne.*

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

- *Jeg havde svært ved at holde mig motiveret, men prøvede.*	- *Pga. nyt emne.* - *Kun fordi jeg ved, at det er et vigtigt emne, da man bruger præpositioner meget på spansk.* - *Præpositionerne på spansk er svært, og jeg håber på, at forstå det lidt bedre.*
Jeg tror, at jeg har gode forudsætninger for at huske det, jeg har lært i dag.	
Uenig: - *Det var svært.* - *Jeg skal have noget mere om det, før jeg husker det.* - *Jeg kan slet ikke huske noget.* - *Jeg skal nok igennem det lidt flere gange, inden jeg helt fatter det.*	**Enig:** - *Arket vi fik var overskueligt.* - *Få ting husker man vel.* - *Netop fordi vi fik det i hånden og prøvede selv, tror jeg, at jeg husker lidt.* - *Kan huske lidt.* - *Noget hænger ved, fordi emnet blev gennemgået grundigt.*
Jeg føler, at jeg kan bruge det jeg har lært i en kommunikativ situation?	
Uenig: - *Det skal repeteres meget mere, for at jeg husker noget, jeg kan bruge.* - *Ikke på nuværende tidspunkt.*	**Enig:** - *Det tror jeg, fordi det hjælper med at kunne forklare ting.* - *Man kan variere sit sprog.* - *Præpositioner er vigtige og det er umuligt at føre en samtale uden.*

Gruppe B	
Jeg synes generelt, at dagens undervisning var spændende.	
Uenig: - *Det svingede.* - *Det kunne have været godt med lidt opgaver under gennemgangen af præpositionerne, så man havde en grundforståelse inden.*	**Enig:** - *Fordi jeg længe har været i tvivl om, hvordan man bruger præpositioner.* - *Jeg synes det var nogle gode undervisningsark, du gav os, og et vil jeg kunne bruge meget fremadrettet.* - *Selvom det gik lidt hurtigt, var det rart at få nogenlunde styr på præpositionerne.* - *Brugen af illustrationer gjorde det lettere forståeligt og dermed også mere spændende.* - *Nyt emne, og ny undervisningsmetode.*

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet

	- *Det var en anderledes måde at blive undervist på.* - *Jeg synes, det var godt med billedeksemplerne på sætningerne. Det gør det lettere at forstå og mere håndgribeligt.* - *Det var anderledes end en normal time.* - *Pga. gode illustrationer.* - *Super godt. Ikke for meget tavleundervisning.* - *Jeg elsker grammatik.* - *Det var let at forstå, nok pga. billederne.* - *Det med billeder hjalp, samt at det ikke var så tørt at høre på.* - *Det er relevant og brugbart.* - *Det var fint.* - *Kan godt lide konceptet med læring ud fra billeder.* - *God variation og godt emne.*
Jeg synes, at det grammatiske emne præpositioner er spændende.	
Uenig: - *Ikke mere spændende end det meste grammatik.* - *Jeg hader grammatik.* - *Grammatik er vigtigt for at lære et sprog, men det er ikke spændende. Det er tit ensformigt.* - *Det er da ikke noget at råbe hurra for, men man skal vel igennem det.* - *Spansk grammatik er som regel noget kedeligt noget.* - *Vil bare være færdig.*	**Enig:** - *Ja, for det er noget, der bruges meget, så jeg vil gerne have styr på det.* - *Jeg synes bestemt, at præpositioner er et af de bedre emner, men jeg ved ikke, om jeg ligefrem vil kalde det spændende.* - *Altså, det er jo altid rart at blive klar over, hvad ordene betyder, og hvordan de bruges.* - *Nyt, brugbart i mange situationer.* - *Jeg synes generelt ikke, at grammatik er det mest spændende, men det er jo nødvendigt, og jeg synes det blev gjort mere spændende.* - *Ikke spændende, men meget relevant.* - *Normalt kommer man lidt til at glemme vigtigheden af præpositionerne, så det var rart at fokusere specifikt på det.*

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

	- *Det var fint i dag, men grammatik er ikke min stærke side.* - *Det er vigtigt at kunne bygge sætninger op.* - *De får sætningerne til at give mening.*
Den undervisning, jeg modtog i dag, er anderledes end den undervisning, jeg normalt modtager i spansk.	
Uenig: - *Mange ting på kort tid.* - *Meget fremlæggelse*	**Enig:** - *Du brugte mange illustrationer, hvilket vi ikke plejer. Vi sad dog også meget ned, hvilket vi ikke er vant til, fordi vi har halvklasse.* - *Brugen af Power Point og meget visuelle billeder skærer det meget ud. Det synes jeg er godt!* - *Mange flere billeder end generelt.* - *De mange illustrationer var nyt og spændende.* - *Illustrationerne spiller en rolle. Mere "moderne", nemt at forstå.* - *Det var ikke de samme gamle tekster, men i stedet en mere abstrakt måde at lære på.* - *Vi plejer ikke at blive undervist med billeder.* - *Pga. illustrationer.* - *Det gik hurtigere end normalt, men det var okay, fordi at billederne hjalp til større forståelse. Tempoet var passende.* - *Mange billeder gjorde det lidt mere sjovt, men kunne godt bruge mere uddybning.* - *Vi tegner aldrig, det kunne jeg godt lide.* - *Jeg kunne godt lide, at det var interaktivt. Jeg tror, jeg husker det bedre, når jeg har snakket om det.*
Måden, hvorpå jeg blev undervist i dag, er spændende og inspirerende.	

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

Uenig:	**Enig:**
- *Mange regler på kort tid. Frygter at jeg vil glemme det.* - *Lidt for pædagogisk.*	- *Jeg synes, at illustrationerne var gode, og godt vi fik et hæfte, hvor det hele var samlet. Godt at vi skulle være kreative og skabe vores egen aktivitet.* - *Selvom det var et helt modul med grammatik, gjorde de mange billeder, at det slet ikke var tungt.* - *Grammatik er jo for det meste ikke fedt, men det var meget fint i dag.* - *Vi prøvede noget nyt, og grammatikken bliver forsimplet.* - *Der var gode billeder til at forklare.* - *Det var nyt og anderledes.* - *Meget sjovt med noget nyt og anderledes.* - *Anderledes.* - *Anderledes undervisning, godt med billeder.* - *Alt livsglæden gjorde det sjovt.* - *Ja, det var anderledes.* - *Fin gennemgang, men mere tid til fordybelse.* - *Fordi at man selv skulle lave og forstå tegningerne.*
Jeg følte mig motiveret til at være opmærksom og deltagende i timen, pga. den undervisning som jeg modtog i dag.	
Uenig:	**Enig:**
- *Jeg finder ikke spansk særlig spændende, derfor er motivationen svær at finde.*	- *Det er et vigtigt emne, og den måde hvorpå materialet blev fremført på gjorde det mere "spiseligt".* - *Jeg synes ikke, det var tungt arbejde pga. billederne.* - *Det var en spændende måde at lære om præpositionernes betydning.* - *Jeg er som regel motiveret til at være opmærksom når vi lærer grammatik, da det er essentielt for at kunne kommunikere.* - *Det var sjovere pga. billederne.*

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet

	- *Man skal vel vise sig fra sin bedste side, når man får besøg ude fra.* - *Ja, da præpositioner ofte kan være forvirrende. Det var godt at få nogle billedeksempler på, hvornår hvilke skal bruges.* - *Noget nyt, som man helt sikkert vil få brug for.* - *God energi, og god undervisningsmetode.* - *Fordi billederne, som blev benyttet, var gode til at illustrere emnet, og man fik en bedre forståelse for emnet.* - *Sjovt at deltage uden at blive bedømt.* - *Når en underviser kommer ude fra, er man naturligvis nysgerrig og interesseret.* - *Fordi det var anderledes.* - *Det er vigtigt.* - *Engageret underviser.* - *Fordi, at man både kan følge med på papir og tavle, og der var gode tegninger til at understøtte.*
Jeg tror, at jeg har gode forudsætninger for at huske det, jeg har lært i dag.	
Uenig: - *Kort tid, svært at huske.* - *Husker ikke så godt spansk.*	**Enig:** - *Fordi vi har det samlet i ét hæfte. Dog blev det gennemgået meget hurtigt, og derfor er jeg ikke "meget enig".* - *Synes det er mange regler at skulle huske i hovedet, så jeg tror jeg har brug for hæftet.* - *Illustrationerne hjalp en del, men det høje tempo gjorde det svært.* - *I hvert fald bedre end normalt. Jeg tror, jeg lærer bedre abstrakt.* - *Ja, det var godt vi fik et kompendium.* - *Ja, pga. billederne.* - *Jeg har ikke nemt ved at huske ting, men billederne i hæftet vil hjælpe meget.*

Anna-Kathrine Mølgaard Dybtved, 201406728
Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur
Aarhus Universitet
Kandidatspeciale, FS 2019

	- *Øvelserne med de forskellige præpositioner hjalp til at huske det + billederne i kompendium.* - *De efterfølgende øvelser fik lige en til at tænke en ekstra gang, og huske reglerne.* - *Billederne gør at jeg nemmere kan huske det.* - *Ja, men jeg skal lige bruge lidt tid og kigge i hæftet.*
Jeg føler, at jeg kan bruge det jeg har lært i en kommunikativ situation?	
Uenig:	**Enig:** - *Nu har jeg en større vished om hvordan jeg bruger præpositionerne, i stedet for bare at famle i blinde.* - *Til dels; føler ikke, at jeg har reglerne helt på rygraden, jeg tror jeg skal have lidt mere øvelse, men måden det blev undervist på, hjalp helt sikkert på det.* - *Mulighed for mere flydende tale.* - *Præpositionerne bruges ofte.* - *Ja, nogenlunde. Jeg skal nok lige øve det lidt først.* - *Det er relevant, hvis man kunne snakke bare en smule spansk.* - *Jeg føler mig ikke så usikker mere, fordi jeg ved, hvilke præpositioner, jeg skal bruge.* - *Aflevering og eksamen.* - *Det er vigtigt at bruge de rigtige præpositioner, så der ikke opstår misforståelser.* - *For at kunne snakke korrekt spansk.* - *Man snakker tit om ting i forhold til noget andet.* - *Fx til eksamen.*