

Synopsis

Interaktions rolle i post-task ordgenkendelse hos begyndere

1. Problemformulering

Den leksikalske kompetence er traditionelt betegnet som en af de grundlæggende betingelser for en vellykket kommunikation på andet- og fremmedsprog (Coady & Huckin, 1997). *Hvordan kan interaktionen bidrage til ordforrådstilegnelse?* En række undersøgelser har indtil nu påvist interaktionens positive effekt på lørnernes helhedsforståelse af inputtet (Foster, 2005), samt det produktive og receptive ordbrug (Shahraki & Kassaian, 2011). Lørner-lærer interaktion har fået en stor opmærksomhed indtil nu (Gass, 1997, 1998; Lindberg, 1998; van Lier, 1996; Lund, 2009), der har dog været ret få forsøg på at vurdere rollen af interaktion *mellem lørnere* i forbindelse med ordforrådsindlærning under tasks (Seehouse, 2004; Shahraki, 2011; Fujii & Mackey 2009). Derudover analyserer man ofte interaktionens rolle i sprogindlærning hos lørnere, der har opnået et tilstrækkeligt niveau for at deltage i interaktionen på målsproget. Men hvor stor er interaktionens rolle i ordindlærning på begynderniveau, især hvis lørnernes metasprog er ret begrænset samtidig med at man ofte må bruge modersmål eller engelsk som et hjælperedskab?

2. Formål og fokus

Interaktionen er et bredt begreb, der kan analyseres i forskellige dimensioner af sprogstilegnelse og mellem forskellige parter i tilegnelsesprocessen, og meget ofte i samspil med roller af output og input. Mit forskningsfokus lå i ordforrådsdimensionen. Jeg har nærmere undersøgt i hvilket omfang interaktionen, bl.a. begynderlevernes indbyrdes stilladsering og forhandling af betydning under tasks, kan bidrage til ordforrådstilegnelse.

Med andre ord prøvede jeg at svare på det følgende spørgsmål: *Er løsning af task i par er mere effektivt for ordforrådsindlærning end individuelt task-arbejde med henblik på ordgenkendelsen og det produktive sprogbrug hos begynderlever?* Det er dog nødvendigt at bemærke, at jeg referer til tasken ifølge Ellis' (2009) tilgang, dvs. som en undervisningsaktivitet, der kan implementeres i sprogundervisning både gennem pararbejde og individuelt arbejde. Hernede vil jeg give en kort oversigt over teorier om sprogstilegnelse, der relaterer til mit emne; beskrive task som en undervisningsaktivitet, samt introducere de

teoretiske nøglebegreber, som er relevante for mit forskningsfokus, og til hvilke jeg vil referere i mit mundtlige oplæg.

3. Tilegneshypoteser

Interaktionshypotesen (Long, 1981, 1997, 1998; Gass, 1998), der er én af de centrale hypoteser i sociokulturelle og kognitive sprogtilegnelsesteorier, har i det sidste årti været i fokus af forskning inden for sprogtilegnelse med henblik på hvor stor interaktionens rolle er i den reelle sprogindlæring (Gass, 2011; Johannes, 2009; de la Fuente, 2002; Boudouris, 2005). Som udgangspunkt tager de fleste interaktionsundersøgelser en antagelse om at sproglæring stimuleres med en kommunikativ udfordring, og derfor fokuserer de på forhold mellem kommunikation og selve tilegnelse, samt mekanismer af deres samspil (Gass & Mackey, 2006). Dette er ikke tilfældigt, idet interaktionelle faktorer er de grundlægende kognitive faktorer i andetsprogtilegnelse (Holm & Laursen, 2010), ligeledes som 1) kognitive faktorer (her taler man om fokus på mentale processer hos læreren, primært om hypotesedannelse, hypoteseafprøvning; en selektiv opmærksomhed, osv.); 2) sociale (som f.eks. magtforhold; lærerens køn, alder, status, erhverv); og 3) sociopsykologiske faktorer (så som motivation, identitet samt læringsmiljø).

Interaktionshypotesen er oprindeligt baseret på Longs (1981) ide om at forhandling med henblik på at finde en løsning på problemer i kommunikation kan fremme andetsprogudvikling. Ifølge Longs (1996) fortolkning af interaktionshypotesen, er forståeligt input *nødvendigt* for sprogtilegnelse, men, i modsætning til Krashens (1995) inpuhypotese, ikke *tilstrækkeligt* for sprogtilegnelse, idet der kræves ændringer af den interaktionelle struktur i samtaler under løsning af kommunikationsproblemer. Disse ændringer kan opnås via forhandling af betydning, samt gennem modifikationer af inputtet. Ved at få mulighed for at modificere inputtet kan læreren blive involveret i det reelle sprogbrug, dvs. modifikationer fører til outputproduktion, ofte i form af "*tilfældig tale*", som f.eks. gentagelser, udvidelser, omformuleringer, reparationer. Med andre ord, indeholder Longs interaktionshypotese input, forhandling og output som uadskillelige elementer i sproglæring.

Longs hypotese må dog ikke betragtes som en fuldført teori, men som en forklaring på de processer, der gør sprogtilegnelse lettere. I min undersøgelse har jeg anvendt task både som

en pædagogisk praksis i min egen undervisning, og som en teknik for samling af empiri. Samtidig tillod anvendelsen af task at skabe rum for alle de tre nævnte komponenter: input, interaktion og output. Den sidste komponent blev dog afspejlet i rammerne af Ellis' (2003) output-diskurshypotese frem for Swains (2005) outputhypotese. Ellis hævder, at eleverne lærer kommunikation gennem dén form for kommunikationsarbejde de har, både planlagt og uplanlagt. Mens det forrige kan anses i sammenhæng med input og som det mest gavnlige felt for intersprogets grammatikalisering, er det sidstnævnte tæt forbundet med interaktion i klassen og uplanlagt output. I min undersøgelse var der rum for både "*planlagt og uplanlagt output*" (Ellis, 2003).

4. Task: definition og kendetegn

Task er baseret på det konstruktivistiske læringssyn, den kommunikative metode som resultatet af mangler i PPP-tilgangen (præsentation, praksis og produktion), samt det funktionelle sprogsyn. Tasks blev introduceret af Prabhu som en sproglæringsaktivitet i et lærercentreret klasseværelse og er generelt baseret på de universelle kognitive læringsprocesser. Siden da har der været en lang række diskussioner om tasks reelt kan føre til sprogtilegnelse (Haastrup & Pedersen Svendsen, 2010), kritik af task-baseret undervisning (Sheen, 1994; Swan, 2005; Seedhouse, 1999; 2005; Widdowson, 1993), men der er også blevet fundet bevis på, at tasks har en positiv effekt på sprogtilegnelse (Shahraki & Kassaian, 2011; Gass, 2011; Johannes, 2009; de la Fuente, 2002; Boudouris, 2005).

Task-baseret sprogundervisning forudsætter et funktionelt og målrettet sprogbrug. Der skal finde sted '*intelligent effort*' (Dewey 1913) i læringsprocessen, hvor læreren skaber rammer for en bestemt læringskontekst frem for at gennemføre systematisk et forsøg på at lære sproget trin for trin. Tasks giver mulighed for kommunikation og interaktion og som regel inden for det funktionelle sprogsyn, da sproget i tasks bruges som et kommunikationsredskab for at løse et kommunikationsproblem/opnå et kommunikationsmål, med andre ord forudsætter meningsfuldt, naturligt og praktisk sprogbrug (Lin, 2009). Lørnernes diskurs svarer til den, der opstår i det reelle sprogbrug og lærerne er både modtagere af og deltagere i kommunikation.

Ifølge Ellis (2009), har tasks de følgende kendetegn:

1) fokus på form (inklusive betydning som en type af form) er primær i tasken;

- 2) indeholder en informationskløft (lærerne skal finde manglende informationer/udtrykke sin mening);
- 3) taskens gennemførelse bedømmes ud fra resultatet;
- 4) er knyttet til virkeligheden og inddrager deltagere i en reel kommunikation, hvor eleverne stoler på deres egne erfaringer.

Tasks kan bestå af tre trin: en *før-fase* (lærerens forklaringer af tasken, vejledning, fokus på form); en *hovedfase* (gennemførelse af tasken); og en *efter-fase* (lærerens feedback, fælles gennemgang eller fokus på form). I forbindelse med de tre faser, skelner Ellis (2009) mellem en *svag udgave* af tasken, der ikke indeholder nogen før-fase og en *stærk udgave*, der som regel forudsætter en før-fase.

Der findes flere fortolkninger af hvad task-baseret undervisning egentlig er (Long, 1985; Skehan 1988; Ellis 2003), afhængigt af hvordan og hvornår fokus på form sker; i hvilke former tasken kan gennemføres (individuel/i små grupper eller i par); hvad lærerens rolle er; samt graden af lærerstyring. Se **tabel 1**.

Characteristic	Long (1985)	Skehan (1998)	Ellis (2003)
Natural language use	Yes	Yes	Yes
Learner-centredness	Yes	Yes	Not necessarily
Focus on form	Yes-through corrective feedback	Yes-mainly through pre-task	Yes-in all phases of a TBLT lesson
Tasks	Yes (focus/unfocused)	Yes-unfocused	Yes (focus/unfocused)
Rejection of traditional approach	Yes	Yes	No

Tabel 1. *A comparison of three approaches to task-based language teaching (TBLT) (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011: 48).*

5. Empiri og metode

Min undersøgelse blev baseret på min empiri, nemlig data samlet i to grupper af frivillige deltagere i et danskursus for udvekslingsstuderende på KU, der svarer til niveau A1, ifølge den fælles europæiske referenceramme for sprog. I datasamlingen har jeg anvendt *en*

fokuseret task (*se bilag 1*), med fokus på betydning af målordene (*se bilag 2*), som skulle bruges i elevernes taskeløsning samt deres argumentationer. Ifølge Ellis' (2003, 2009) definition, var tasken i mit tilfælde en del af *task-suppleret undervisning* frem for *task-baseret undervisning*, da den fungerede som et supplement til vores PPP-syllabus. Tasken var ligeledes både *input-providing* (læsning) og *output-providing* (elevernes argumentation). Tasken blev implementeret i den *stærke udgave* (Ellis, 2003), uden før-fasen med fokus på form, og udelukkende med en kort instruks. Efter-fasen bestod af en fælles diskussion af de nye ord, samt det rigtige svar og argumentation for det sidste.

I begge grupper (med ti deltagere i hver) var målord integreret i selve tasken med henblik på at de med sikkerhed skulle blive i fokus i taskens hovedfase, enten i løbet af interaktionen eller under den individuelle læsning. Selve tasken havde den såkaldte *reasoning gap*: eleverne fik en kort præsentation af en universitetsstuderende, der planlagde et studieophold i udlandet og manglede et kursus i sin "kursuspakke". Kursisterne skulle vælge et af de fire udbudte kurser, der ville passe til den studerendes studieophold. Den eneste forskel på taks-gennemførelserne i de to grupper var at den ene gruppe løste tasken i par, og i den anden skulle løse den individuelt. Begge grupper skulle ligeledes argumentere skriftligt for deres varianter, med mulighed for interaktion i den første gruppe.

Begge grupper blev ligeledes tilbudt at udføre en skriftlig *før-test* til det produktive brug af målordene før tasken (*se bilag 3*), og i løbet af den næste mødegang — en produktiv skriftlig *efter-test* (*se bilag 4*) med henblik på at tjekke procentdelen af de indlærte målord. Tasken blev integreret i min almindelige undervisning:

Gruppe 1 Session 1: før-test (10 min.) => task i par (20 min.), inklusive en skriftlig argumentation; session 2: efter-test (10 min).

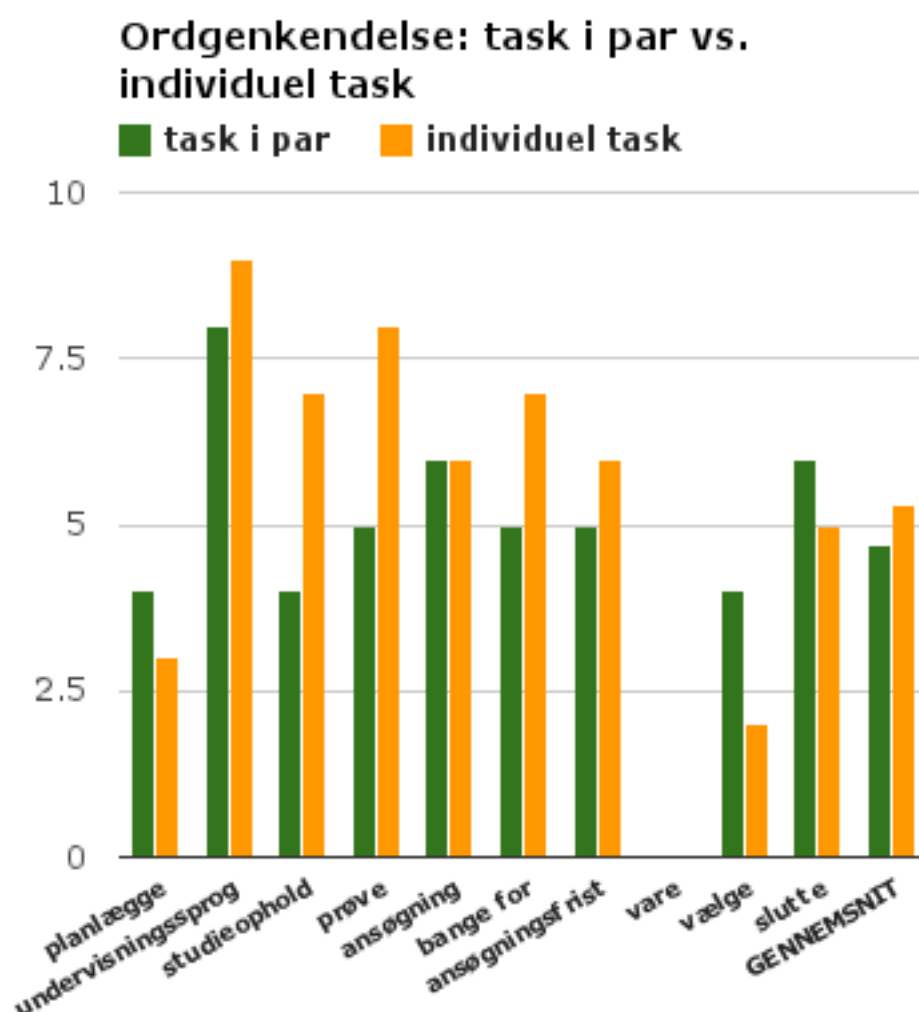
Gruppe 2 Session 1: før-test (10 min.) => individuel task (20 min.), inklusive en skriftlig argumentation; session 2: efter-test (10 min.)

Metodologisk var der planlagt at sammenligne kvantitativt målordgenkendelse i før-testene og efter-testene. Det viste dog sig at før-testene, hvor de studerende skulle understrege de ukendte ord mens de skulle lave sætninger, ikke var troværdige nok af to grunde. For det første, hvis man kunne gætte det ukendte ords ordklasse, kunne man lave sætningen uden besvær. For det andet, kunne man 'lære' ordets betydning fra sætningens kontekst eller tage en

forkert beslutning om ordets betydning. Derfor var nogle kursister ikke absolut korrekte i deres beslutninger om de kendte ordet eller ej. Derfor var det metodologisk mere troværdigt kun at tage efter-testene for dataanalysen, så kursisternes ordgenkendelse blev vurderet uden at deres 'forkerte beslutninger' have påvirket resultaterne. I diskussionen af resultaterne vil jeg dog tage med i betragtning, at de studerende har fået ekstra input med målordene før tasken i form af før-testene.

6. Resultater og perspektivering for det mundtlige oplæg

Gruppen, hvor tasken blev gennemført individuelt fik et højere gennemsnitspoint end gruppen, hvor tasken blev løst i par, inklusive argumentationsarbejde. Det er dog ikke en statistisk signifikant forskel, primært på grund af antal deltagere (10 i hver gruppe).



Billede 1. Ordgenkendelse i efter-test: task i par vs. individuel task.

Resultaterne giver dog et grundlag for en diskussion af interaktionens rolle i ordindlæring hos begynderelever: *Er løsning af task i par mere effektiv for ordforrådsindlæring hos begynderelever end individuelt task-arbejde med henblik på ordgenkendelsen og det produktive sprogbrug?* For at svare på mit centrale spørgsmål vil jeg i mit mundtlige oplæg:

- ✓ perspektivere interaktionshypotesen i samspil med input og output på begyndernes ordforrådstilegnelse ved at anføre konkrete eksempler fra min empiri;
- ✓ analysere kendetegn af ordforrådstilegnelse hos begyndere i *input-* og *output-providing* tasks gennemført i par vs. individuel task;
- ✓ diskutere sociokulturelle aspekter af begyndernes ordforrådstilegnelse under interaktion, blandt andet *højtænkning*, *indretale* (Mitchell & Myles, 1998) og *stilladsering* (Donato, 1994; Ferreira, 2008; Lund, 2009), *forhandling af betydning* (Long, 1997; Watanabe, 2008) vs. *individuel bearbejdning*;
- ✓ diskutere, hvilke ekstralingvistiske faktorer kan påvirke begyndernes ordforrådstilegnelse under task-løsning (almen viden, modersmål);
- ✓ argumentere for at begyndernes ordforrådstilegnelse kan fremmes både individuelt og i pararbejde (med interaktion) alt efter taskens design (Watanabe, 2008).
- ✓ formulere implikationer for den pædagogiske praksis på basis af mine data.

Litteratur

Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boudouris, Catherine C. (2005). Peer-Tutoring: Positive Peer Interactions. *Ohio Reading Teacher*, 37 (1). 11 –19.

de la Fuente, Maria J. (2002). NEGOTIATION AND ORAL ACQUISITION OF L2 VOCABULARY. The Roles of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (1). 81 - 112.

Donato, Richard. (1994). "Collective Scaffolding in Second Language Learning" i Lantolf, J.P & G. Appel (red.), *Vygotskyan Approaches in Second Language Research*. Ablex Pub. 33-56.

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

Ferreira, Marília Mendes. (2008). Constraints to peer scaffolding. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47 (1). 9 - 29

Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26 (3). 402 - 430.

Fujii, Akiko & Mackey, Alison. (2009). Interactional Feedback in Learner-Learner Interactions in a Task-Based EFL Classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 47 (3-4). 267 - 301.

Gass, Susan M; Mackey, A; Pica, TERESA. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82 (3). 299 - 307

Gass, Susan; Mackey, Alison; Ross-Feldman, Lauren. (2011). Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning*, 61 (1). 189 –220.

Haastrup, Kirsten & Pedersen, M. Svendsen. (2010). Input - output - interaktion. *Sprogforum*, 16 (49/50). 26-33.

Hismanoglu, Sibel; Hismanoglu, Murat. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15. 46 - 52.

Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition” i Winitz, H. (red.), *Native language and foreign language acquisition*.

Long, Michael. (1997). *Focus on Form in Task-based Language Teaching*. The McGraw-Hill Companies.

Long, M.H. & Robinson. (1998). “Focus on form. Theory, research and practice” i Doughty, C. & Williams, J. (red.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. 15-39.

Lund, Karen. (2009). “Interaktion og scaffolding som centrale principper for læring” i Byram m.fl. (red.) *Sprogfag i forandring pædagogik og praksis*. 135-147.

Shahraki, Sara Hashemi & Kassaian, Zohreh. (2011). Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15. 2165 - 2171.

Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.

van Lier, Leo. (1996). *Interaction in the language curriculum : awareness, autonomy, and authenticity*. London : Longman, 1996.

Watanabe, Y. (2008). Peer–Peer Interaction between L2 Learners of Different Proficiency Levels: Their Interactions and Reflections. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 64 (4). 605 - 635.

Bilag 1. Task

1. Hvilket kursus vil Anna vælge for sit studieophold?

2. Du skal argumentere skriftligt for dit valg med minimum tre argumenter.

Anna er bachelorstuderende på Københavns Universitet. Hun studerer geografi og geoinformatik med specialisering i Environment, Society and Development (Miljø, Samfund og Udvikling). Anna kan selvfølgelig tale dansk, engelsk og kan forstå norsk, når hun hører eller læser det. Hun er interesseret i skandinavisk kultur og mytologi, men Anna kan ikke lide mundtlige eksaminer og er altid bange for dem.

I det næste semester, i perioden fra den 1. september til den 30. januar planlægger hun et studieophold i Norge svarende til 20 ECTS. Anna skal vælge et kursus for sit studieophold. Hun kan først sende sin ansøgning med andre dokumenter til det internationale kontor på værtsuniversitet efter sine eksaminer på KU, og hun har den sidste eksamen på KU den 7. juni.

Consumption, Sustainability and Social Change (20 ECTS)

Kurset varer fra den 15. oktober til 18. december; slutter med en skriftlig prøve.

Ansøgningsfrist for de udvekslingsstuderende: den 20. maj

Undervisningssprog: engelsk

Værtsuniversitet: Universitet i Oslo

Development and environment: Theory and policy challenges (20 ECTS)

Kurset varer fra den 1. oktober til 15. februar; slutter med en skriftlig prøve.

Ansøgningsfrist for de udvekslingsstuderende: den 15. juli

Undervisningssprog: engelsk

Værtsuniversitet: Universitet i Oslo

Climate, Landscape and Global Change (20 ECTS)

Kurset varer fra den 7. september til den 22. december; slutter med en skriftlig eksamen.

Ansøgningsfrist for de udvekslingsstuderende: den 1. august

Undervisningssprog: engelsk

Værtsuniversitet: Universitet i Oslo

Economic Geography: Local Milieus for Innovations and Industrial Competitiveness (20 ECTS)

Kurset varer fra den 20. september til 20. december; slutter med en mundtlig eksamen.

Ansøgningsfrist for de udvekslingsstuderende: den 1. august

Undervisningssprog: norsk

Værtsuniversitet: Universitet i Oslo

Bilag 2. Målord

1. *planlægge*
2. *undervisningssprog*
3. *studieophold*
4. *prøve (sb.)*
5. *ansøgning*
6. *bange for*
7. *ansøgningsfrist*
8. *vare (vb.)*
9. *vælge*
10. *slutte*

Bilag 3. Før-test

1. *du/holde/hvor/planlægger/din/at/ferie*
2. *kan/studere/biologi/ikke/fordi/er/undervisningssproget/dansk/hun*
3. *være/hvor/vil/længe/dit/studieophold/i/udlandet*
4. *skriftlig/har/prøve/hvert/en/semester/man*
5. *skal/god/jobsamtale/hans/var/ansøgning/så/til/en/han*
6. *bange/og/han/nervøs/er/eksamen/for*
7. *den/er/husk/1.maj/ansøgningsfrist/for/stipendiet/at*
8. *hver/circa/varer/samtale/minutter/20/*
9. *to/de/vælge/en/af/du/skal/kandidater*
10. *med/sangen/slutter/de/samme/ord*

Bilag 4. Efter-test.

Oversæt de følgende 10 ord til engelsk og lav dine egne eksempler med ordene.

1. planlægge
2. undervisningssprog, et
3. studieophold, et
4. prøve (sb.), n
5. ansøgning, en
6. bange for
7. ansøgningsfrist, en
8. vare (vb.)
9. vælge
10. slutte

Bilag 5. Uddrag af empiri (ortografi afspejler udtalen)**Interaktion 1**

T (*franskmand*): Hvad betyder studiehold? Studie/op/hold?

M (*østriger*): Det ved jeg ik'. Studieophold, a! Study, a, Studienaufenthalt. Hmm, you stay, like when you go somewhere else to study.

J (*polak*): Yeah, I did not really know how it will be in English.

M: Like 'study stay'. Foreign studies.

T: OK, I see.

T: OK. I mean... The third one.

J: Ja, hmmm.

T: Ja.

J: Ja.

griner sammen

M: Øøh.

T: First, it's close to the field, she already /study/.

J: Ja, and it's between September /seventh/ and December 20.

T: M....

J: Second, so it's inside...

T: Ja.

J: the period, that she wants to stay in Norway.

M: Øøh...

J: And also the /aaan-søø-g-ningsfrist/ for... (*griner sammen*) /ud-vek-slings-stUde-rEne/, -/studErene/

T: studErende

griner sammen

J: Ja, exactly!

M: Og hvad med den første? Der er også...

T: Hmm, hm, hm.

M: Fra oktober til fff, december.

J: Ja.

M: og den.... the third...big-ginner, og den /syē/ september. Og hun vil rejse til /nooe/, /nooe/. Og den første, fordi er lille /tiiime/...

T: hmm.

M: before she starts.

J: Ja, men...

T: Hun

J: Men.. det...

T: Hun ha' fri den /syē/ juni, ik'?

M: Ja, hun har den sidste eksamen på KU den /syē/ juni.

J: Ja, syv juni... og efter sine eksamener.... hannn, skal sende... emmm, HUN, skal sende sin ansø/g/ninig með andre dokumenter. And, for første course, det... deadline, jeg tror, (*grinner*) en /tyene/ maj, men, så, yeah, too early.

M: Ja! Det er rigtigt! Så den første, nej den tr...

J: /tredja/?

T: Ja..

J: How do you say?

T: tre...

M: No, countables, like.

J: Ja, the third

(*tjekker i bogen*).

J: Ja, /tredje/, /tredja/, /treðjè/.

T: Ahaaa... /treðjè/.

M: /treðjè/.

M: And den tredje /kurs/.

J: For fire... fjerde. /fjedje/? Forth!

J: og så slutter med mundtlig eksamen..

T: Men...

J: Så hun... ja?

M: Ja.

J: Hun kan ikke /li'a/.

M: Den fjerde?

Lærer: Husk, at I skal skrive ned jeres argumenter, mindst tre argumenter. Minimum three arguments. I kan bruge det samme stykke papir, you can use the same paper.

T: Oh...

M: So, we say "fordiiii".

T: Hmm, how do you say? The period?

M: Fordi det...fordi?

T: Hvordan siger man 'period' på dansk?

Lærer: periode. Der står i teksten.

J: Ja...

(*griner sammen*)

M: fordi den perioden

(skriver.....)

M: Fordi den perioden er godt.

J: Fordi det er en godt periode.

M: Ja.

J: I do not know.

M: fordi den perioden.

T: Er godt.

J: Det er i perioden fra den ...something.. september til den ...something... January.

M: fordi den perioden er godt.

(griner sammen)

M: og fordi det ikke er en mundtlig eksamen. Den slutter ikke med en mundtli/g/ eksamen.

J: Ja. The third one. How is?

T: Hmmm.

J: fordi... han kan først sende sin /assø/, /an-søgnin/ med andre dokumenter efter seventh juni.

M: Ja. Fordi kan først sende sin ansøgning, efter sine eksamener.

(skriver)

J: Ja.

T: OK.

Læreren: Har I tre argumenter?

J: Ja!

Læreren: Godt.

Læreren: Må jeg lige få jeres svar? May I please get your answers?

T: Værsgo.

Læreren: Tak skal I have.

Interaktion 2

E: *(englænder)* Argumentér skriftligt for dit /val/ me minimum tre argumenter.

A: *(canadier, har været fraværende på grund af sygdom 40% af kurset)*: I do not know, have no idea, you should get someone else to...

E: No, it's ok.

A: OK, Anna er bachelorstuderende på /Kobehnavns Universite't/. Why is nobody one talking?

griner sammen

læser opgaven

A: How many classes are we supposed to pick?

E: Kun et.

A: med tre? it's right there! minimum tre argumenter.

E: Oh..

A: for each one?

E: No. You pick one, and then you pick up three arguments for one.

A: Just one? For one class?

E: Ja.

A: Oh, Godness!

A: Hun studerer.... but she specializes in (in English) and she can speak English, Danish and understand... what does that mean?

E: Norsk. Norwegian..

A: ... når hun hører?

E: When she hears eller læser det... or reads it.

A: Hun er in.. She's interested in Scandinavian culture. It's that?

E: mythology.

A: Men hun kan ikke lide...

E: mundtlige eksamener og er altid bange for

A: so she can't have an exam?

E: No, she can not like... (hun kan ikke lide, 'mundtlig' betyder "oral" på engelsk. Så den sidste "Economic Geography" har en mundtlig /eksam/. Så det er ikke så godt.

A: Ja.

E: Hun kan studere i perioden fra den første september til den /treche/
/dzanuar/.

A: Så og skriftlig eksamen.

E: skriftlig eksamen - written exam.

A: Og hun kan /lide/ skriftlige eksamener.

E: Ja, this one is.

E: den anden - the second one, ikke så godt, fordi kurse/t/ varer fra den første oktober til /
femten/ februar.

A: Men før til... januar.

E: Ja, mhm.. Hun skal tilbage i Danmark /cheje/ /dzhanuar/....

A: Not so good.

E: Ikke så godt.

A: Så vi har to.

E: That's a den tyve maj.

skriver

E: I think it means the last date fir the application.

A: Yeah.

A: Men I think Social Change, just because it's more Landscape.

E: Den første fordi hun studerer Society og det første er også Social Change.

A: Development.

E: Ja.

E: And last exam the seventh of June, so it's won't be the first one, because she won't have the results, so she won't send it.

E: How do you say 'before'?

A: Danish!

Lærer: før, f-ø-r.

skriver

A: does it make sense?

E: (*læser*) ... hun har en skriftlig eksamen og ikke mundtlig eksam, hmm, ja.

Lærer: Er I færdige?

E: nej. to minutter.

Lærer: Ja, det fint, jeg spørger bare.

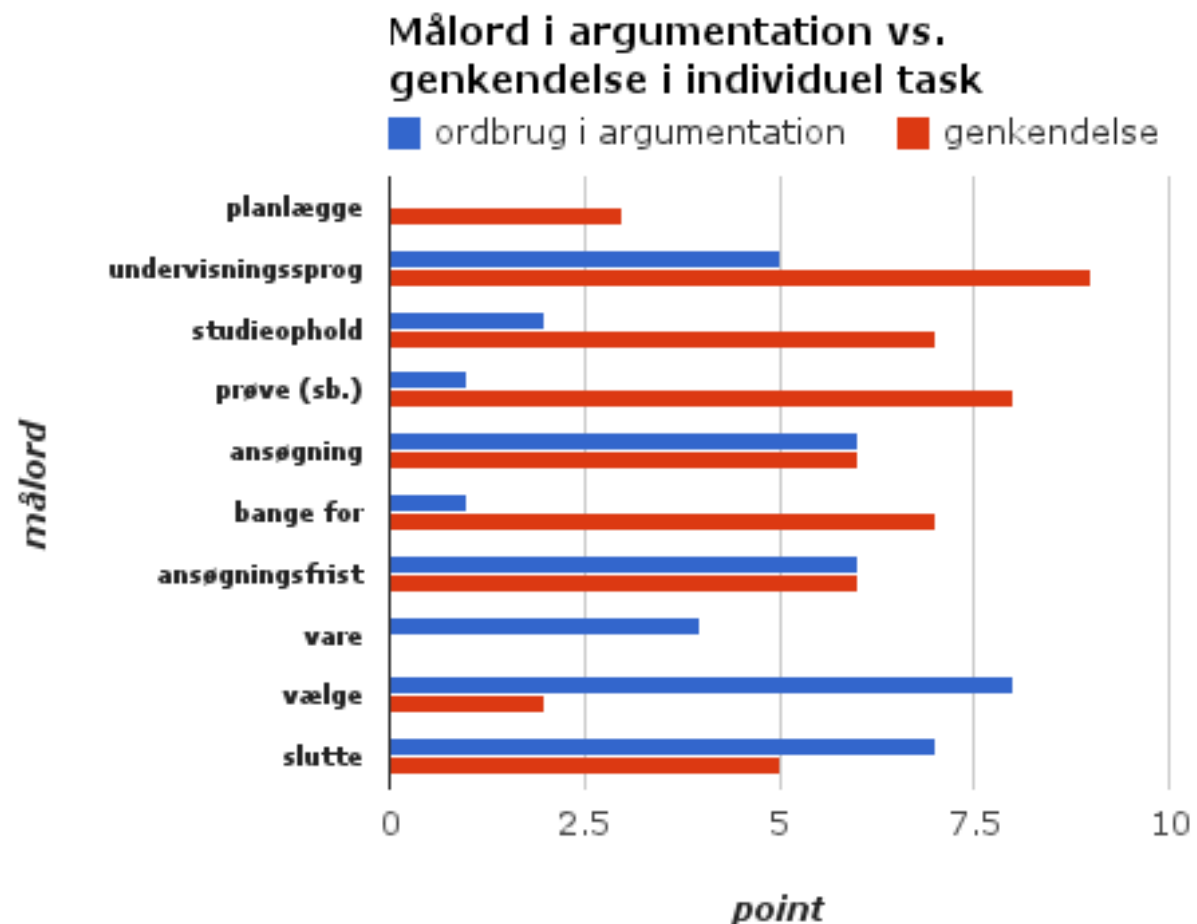
E: this one, hun har en mundtlig eksamen.

E: (læser sin variant lidt højt) Hun vil tage Climate, Landscape og Global Change, fordi hun vil ikke har hendes ansøgningsfrist før den 26. maj for kursus 1, hun vil flytte tilbage Danmark i januar (2 er fra oktober til februar) og kursus 4 har en mundtlig eksamen, og hun kan ikke lide de/t/.

A: so?

E: s-å.

Bilag 6.



Bilag 7.

