Diskursne oznake u govoru nastavnika engleskoga kao stranoga jezika

Jakupčević, Eva

Doctoral thesis / Disertacija

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

https://doi.org/10.17234/diss.2021.7779

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:158618

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Eva Jakupčević

DISKURSNE OZNAKE U GOVORU NASTAVNIKA ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

DOKTORSKI RAD

Mentorica:
Izv. prof. dr. sc. Gloria Vickov

Zagreb, 2021.

University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Eva Jakupčević

DISCOURSE MARKERS IN EFL TEACHER TALK

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Assoc. Prof. Gloria Vickov, PhD

Zagreb, 2021

Od srca zahvaljujem svojoj mentorici, izv. prof. dr. sc. Gloriji Vickov, koja mi je pri izradi ovoga rada bila velika podrška, uvijek spremna pomoći svojim dragocjenim savjetima, i koja me motivirala i ohrabrivala cijelim putem, posebice kada sam htjela odustati.

Posebno sam zahvalna svom prijatelju i glavnomu lektoru, Bojanu, koji je strpljivo i opetovano čitao ovaj rad i usput se trudio poučiti me hrvatskomu jeziku, donekle uspješno.

Moji su prijatelji, izravno i neizravno, puno doprinijeli izradi ove disertacije i svima sam neizmjerno zahvalna na strpljenju. Hvala Jeleni na pomoći sa statistikom i na potpori. Hvala Dubravki na čitanju rada, jezičnim i metodološkim savjetima. Hvala Ivi i Marcelli koje su strpljivo godinama pitale kako mi ide ali nisu inzistirale kad bih izbjegavala odgovoriti. Hvala Ivi na čitanju pojedinih poglavlja i na slušanju mojih brojnih žalopojki. Hvala kolegici Andreji na pomoći sa statistikom i kolegicama iz ureda koje su me zadnjih godina svakodnevno ohrabrivale i poticale da završim rad. Hvala nastavnicama koje su pristale biti snimane i analizirane i bez kojih ovog rada ne bi bilo.

Hvala Toniju koji svaki dan strpljivo sluša moje priče o doktoratu i uvijek je tu kad ga trebam.

Na kraju, ali ne i najmanje važno, hvala Desi, Zoki i Ivani za baš, baš sve.

Ovaj rad posvećujem baki.

O mentorici

Gloria Vickov rođena je 1968. godine u Splitu, gdje je završila osnovnu i srednju školu. Studirala je na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na kojemu je 1992. diplomirala i stekla stručni naziv profesorice engleskoga jezika i književnosti i njemačkoga jezika i književnosti. Na istomu je fakultetu 2001. stekla akademski stupanj magistrice znanosti na poslijediplomskomu znanstvenomu studiju metodike nastave stranoga jezika, a 2010. obranila je doktorski rad naslova „Usvajanje diskursnih oznaka u engleskome kao stranome jeziku".

Od 2005. zaposlena je na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu, trenutačno u zvanju izvanredne profesorice. Nositeljica je niza kolegija na Odsjeku za učiteljski studij, kao i kolegija na Poslijediplomskomu doktorskomu studiju Glotodidaktike na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te na doktorskomu studiju Humanističke znanosti na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu. Pod njezinim mentorstvom i komentorstvom izrađeni su i obranjeni mnogi diplomski radovi. Nakon što je u periodu od akademske godine 2015./2016. do 2016./2017. obnašala funkciju prodekanice za nastavu i studentska pitanja na Filozofskom fakultetu u Splitu, od akad. god. 2017./2018. na istomu fakultetu obnaša funkciju dekanice.

Područja njezina užega znanstvenoga i stručnoga interesa jesu diskursna kompetencija, razvijanje vještine pisanja i rano učenje engleskoga kao stranoga jezika. Održala je čitav niz izlaganja na međunarodnim i domaćim skupovima i objavila mnoge znanstvene radove te monografiju „Hrvatska kultura u učenju stranog jezika" 2016. godine, u izdanju Hrvatske sveučilišne naklade i Filozofskoga fakulteta u Splitu. Sudjelovala je u programskim i organizacijskim odborima brojnih konferencija. Profesorica Vickov dobitnica je plakete Sveučilišta u Splitu.

SAŽETAK

Diskursne oznake, multifunkcionalne jezične jedinice čija je glavna uloga uspostavljanje kohezivnih i koherencijskih veza u diskursu te stvaranje interaktivnih veza među govornicima, igraju iznimno važnu ulogu u pragmatičkoj i diskursnoj kompetenciji govornika. Njihova velika važnost za prirodnu komunikaciju primjerenu kontekstu ukazuje nam na njihov značaj za nastavnike i učenike stranih jezika. Istraživanje opisano u ovomu radu provedeno je radi pružanja uvida u uporabu diskursnih oznaka hrvatskih nastavnika engleskoga kao stranoga jezika u nastavi s učenicima na dvjema razinama ovladanosti jezikom. Korpus govora osam nastavnica analiziran je kvantitativnim i kvalitativnim pristupom pružajući sveobuhvatan uvid u njihovu uporabu diskursnih oznaka, stavove prema ovim jedinicama i udžbenike kojima se koriste u nastavi. Rezultati istraživanja pokazali su da nastavnice rabe širok raspon diskursnih oznaka u nastavi, ali ih u manjemu broju rabe učestalo. Učestale diskursne oznake u njihovu govoru imaju uloge koje se prvenstveno odnose na organizaciju i upravljanje interakcijom u učionici. Analiza pet najčešćih diskursnih oznaka kroz primjere njihove uporabe iz korpusa pruža iznimno detaljan uvid u način na koji ih nastavnice rabe, među ostalim kako bi ostvarile osnovne uloge govora nastavnika. Osvrt na stavove nastavnica i na način obrade diskursnih oznaka u udžbenicima engleskoga jezika upotpunjuju sliku iz koje se može zaključiti da je u hrvatskomu obrazovnomu kontekstu prijeko potrebno sustavno uključiti diskursne oznake u obrazovanje sadašnjih i budućih nastavnika kako bi znali na koji način i u kojoj mjeri svojim učenicima olakšati usvajanje ovih iznimno važnih oblika, što je važna pedagoška implikacija ovoga istraživanja. Budući da kod nas dosad nisu dokumentirana znanstvena istraživanja o uporabi diskursnih oznaka kod hrvatskih nastavnika engleskoga jezika, riječ je o sasvim novim uvidima u ovu temu. Spoznaje proizašle iz ovoga istraživanja mogu pridonijeti razvoju saznanja o govoru nastavnika stranih jezika i postupcima koje nastavnici rabe u nastavi kako bi učenicima olakšali usvajanje jezika. Rezultati istraživanja doprinijet će općenitomu razvoju metodologije poučavanja engleskomu jeziku i oblikovanju smjernica u stručnomu usavršavanju nastavnika u području diskursne kompetencije.

Ključne riječi: diskursne oznake, govor nastavnika, učenici engleskoga kao stranoga jezika, razredni diskurs, pragmatička kompetencija, interakcija

SUMMARY

Theoretical background

DMs are multifunctional units which serve to establish cohesive ties in spoken and written discourse, creating an interactive relationship between speakers and listeners (Iglesias Moreno, 2001). These units play an essential role in the pragmatic and discourse competence of speakers, which has made them a popular research topic over the last few decades. Due to the diversity of approaches used to analyse these units, there is a lot of disagreement in theoretical accounts when it comes to the terminology, definitions, and classifications of DMs. However, most authors agree on some basic features of DMs. They are considered essential for creating links between utterances within the discourse, as well as between the utterance and wider context. They do not influence the truth-conditions of the utterance, as they are not a part of its propositional content, and they do not add to its semantic content, which leads to their weak connection to the utterance (Müller, 2005). Furthermore, DMs cannot be "placed" into a specific word class, as they stem from different word classes (e.g. adverbs, expressions, verbs, non-lexical elements), and their interpretation depends on the linguistic and extralinguistic context. They direct communication, allowing the listener to reach the right conclusions (Iglesias Moreno, 2001). Due to their importance for structuring the discourse and maintaining the interactive links in speech, the knowledge of DMs is crucial in order to use language in a way that is culturally, socially and situationally appropriate (Celce-Murcia & Olshtain, 2000).

The importance of DMs for natural and context-appropriate communication indicates their relevance for foreign language (FL) learners. Moreover, FL learners can profit from the use of these units as they aid listeners in interpreting utterances and can also help them gain valuable thinking time (Müller, 2005). Despite these benefits, research has shown that non-native speakers generally use DMs less frequently and with less diversity than their native counterparts (Fung & Carter, 2007; Gilquin, 2016; Hellerman & Vergun, 2007; Iglesias Moreno, 2001; Müller, 2005; Romero Trillo, 2002). Their speech is often characterised by overuse of specific markers (e.g. Müller, 2005) or the use of non-targetlike functions of these units (e.g. House, 2009). However, in spite of these differences, studies have also shown that L2 speakers are able to use DMs efficiently, depending on a variety of factors – the proficiency of speakers, exposure to the target language as well as the nature of individual DMs (Buysse, 2010). The importance of DMs has also been recognised in the academic and

classroom context, where they have been proven to be relevant for the comprehension and organisation of lectures (Jung, 2006; Swales & Malczewski, 2001). DMs also play an important role in the speech of foreign language (FL) teachers. In most cases, the FL classroom represents a very intensive environment, in which DMs aid teachers in marking transitions, holding the learners' attention, and establishing better interpersonal relationships in the classroom (Walsh, 2013). On top of that, teachers represent an important source of linguistic input, and the quality of their speech influences the quality of interaction in the classroom and the availability of opportunities of acquisition (Sešek, 2007). Interaction is one of the preconditions for the successful acquisition of an FL, good organisation of the class helps learners' understanding, and DM use can facilitate the achievement of these goals.

The present study

Despite the importance of teacher talk and the essential role played by DMs within it, studies of these units in the speech of teachers is scarce. In the Croatian context, to our knowledge, there are no extensive studies focusing on the DM use of EFL teachers. As studies of teacher talk represent a valuable reflection of the existing practice in Croatian schools, and in view of the importance of DMs as a tool for organising teacher talk as well as achieving important goals in the classroom context, the aim of this thesis is to offer a detailed insight into the use of DMs by eight Croatian teachers of English as a foreign language (EFL).

The individual aims of the thesis were as follows:

1) to determine the frequency of use and the types of DMs in the speech of the teachers in classroom discourse;
2) to examine the use of DMs in the speech of the teachers in relation to the students' level of proficiency (primary and secondary school);
3) to determine the differences in DM use in the spoken production of the teachers in classroom discourse and the informal interview;
4) to examine the relationship and possible connections between DM use, sociodemographic characteristics of the participants (age, work experience, exposure to English) and their attitudes towards DMs;
5) to determine the functional distribution of most frequent DM with a special emphasis on their functions in classroom discourse;

6) to examine the attitudes of the teachers on the use of DMs and their importance for classroom discourse;
7) to determine the extent to which the textbooks the participants use in their classes offer the students and teachers information about DMs.

On the basis of the stated aims and previous research, the following hypotheses are formed:

H1 Croatian EFL teachers will use DMs less frequently than native speakers in classroom discourse (comparison with the CANCODE corpus).

H2 Teachers working with secondary school students will use DMs more frequently than those working with primary school students and will use a greater number of different DMs.

H3 The teachers will use some DMs in the informal interview that will not appear in their classroom discourse.

H4 Teachers who are more exposed to English outside the classroom will use DMs more frequently in the classroom and will use a greater number of different DMs.

H5 Teachers with more work experience will use DMs more frequently and will use more different DMs, especially those typical for the organisation of classroom discourse.

H6 Teachers whose attitudes indicate a higher awareness of the importance of DM use will use them more frequently in classroom discourse.

H7 The teachers will use certain DMs in a way that they are not used by native speakers or in ways not previously described in literature.

Participants, methods and instruments

To achieve the abovementioned aims and test the hypotheses, the study is focused on the classroom talk of four teachers working with students in the final years of primary (A2 level of English) and four in the final years of secondary school (B2 level of English). It is based on a corpus of teacher talk which consists of ten lessons recorded for each of the eight teachers. The teachers are all L1 Croatian speakers who have graduated in English language and literature from Croatian universities. At the time the study was conducted (spring 2018), the

average age of the teachers was 40.6 (min 27, max 56, *SD* 10.2), and they had an average work experience of 15.4 years (min 2, max 26, *SD* 15.4).

DM studies are commonly corpus-based, as corpora enable the examination of real language in use. The advantage of using a small corpus, designed specifically for this study, is that it allows for the examination of the required contexts and features of speech, and it also allows for manual analysis which is important not only for determining the functions of individual DMs, but also the very status of a linguistic unit as a DM. The smaller number of participants and the larger number of recorded lessons enable us to pay more attention to the specific characteristics of the teachers' DM use, which is especially important as our focus is on the qualitative analysis, with the aim of examining a larger number of examples to gain insight into the functions of the frequent DMs. The study uses a mixed methods approach, starting from a more general quantitative examination of our corpus using statistical methods, while the main part of the study consists of a more detailed qualitative analysis of the five most frequent DMs in the classroom discourse of the teachers. The qualitative analysis is based on the methods used in conversation analysis, i.e. the analysis of spoken interaction in its natural form with the aim of examining the organisation of interaction and revealing the mechanisms that it is based on (Wong & Waring, 2010). A simplified transcription system, the so-called *Jefferson light* (Hepburn & Bolden, 2017) was used in the present study (Appendix 5).

The lessons (3204 minutes) were recorded and transcribed. This material constitutes the main corpus, consisting of 192,027 words. The participants completed a questionnaire (Appendix 1), the first part of which consisted of sociodemographic questions, while the second part was designed to investigate the teachers' attitudes towards DMs. This was followed by an informal interview held with each participant separately in English. The aim of the informal interview was two-fold: to gain more detailed insight into the participants' attitudes using supplementary questions (Appendix 2), and to gain insight into the teachers' speech in an informal context. The informal interviews make up the supplementary corpus (162 minutes/10993 words).

The analysis of the corpora was based on the existing lists and descriptions of DMs by several authors (Aijmer, 2004; Brinton, 1996; Fung & Carter, 2007; Müller, 2005; Othman, 2010; Swan, 2016). The DMs were identified following three conditions (Fuller, 2003b; Liao, 2009): DMs signalise the relationship of prior discourse to the following discourse; the semantic relationship between elements connected by a DMs remains the same is the DM is

omitted; the utterance remains grammatically intact if the DM is omitted. The corpora were analysed manually, as the identification of DMs depends on the context. The final list of extracted DMs can be found in Appendix 3. The qualitative and quantitative analysis was based on the functional framework of DMs in pedagogical discourse by Fung and Carter (2007).

The quantitative portion of the study focused on the first four research aims, with statistical procedures (frequencies, t-tests, correlations) used to gain a deeper insight into the corpus. The more extensive part of the study included a detailed qualitative analysis of the five most frequent DMs in the corpus based on examples of their use extracted from the corpus. Special emphasis was placed on determining functions typical for the organisation of classroom discourse. The sixth research aim was tackled by providing an insight into the attitudes of the teachers towards DMs on the basis of the teachers' responses from the questionnaire. These were elaborated on by the teachers in the course of the informal interviews and presented together. Finally, the last aim was fulfilled through a brief overview of the textbooks used by the teachers in the recorded classes with a focus on how DMs are presented within them. The textbooks were analysed by counting the pages containing DMs in speaking-focused activities (e.g. dialogues), as well as those containing material directing students in the use of DMs.

Results and discussion

In line with the first aim of the study, the quantitative analysis of the corpus has shown that Croatian teachers used DMs in their classroom discourse with the frequency of 116.76/1000 word, with emphasised differences between individual participants (see Table 8, min 75.71, max 187.56, *SD* 41.10). The differences can be ascribed to the personal style of the speakers, which is a feature of speech also found in native speakers (Gilquin, 2016). It was determined that the teachers use a wide range of DMs in their classroom discourse, with 61 different units extracted from the corpus (see Table 7), which is comparable to the native speakers and advanced students analysed in the study by Neary-Sundquist (2014). The teachers also differed when it came to the number of different DMs they utilized (min 35, max 51, *SD* 4.96). However, only a limited number of these DMs (18) are used with a frequency greater than 1/1000 words. Five DMs (*okay, mhm/uh-huh, yes, and, so*) stand out with their frequencies and are also among the most frequent markers in the supplementary corpus. The wide range of functions of the extracted DMs is evident from Table 32. The highest number of them belong to the interpersonal and structural categories, such as expressing confirmation

or organising discourse, which can be considered functions typical for the classroom context. This is in line with Hellermann and Vergun's (2007) conclusions that the classroom context leads to a prevalence of DMs serving primarily for the organisation and management of discourse. The differences between the individual teachers are partially caused by their preferences for specific DMs. For example, the DM *okay* is the most frequently used marker for teachers OŠ1 and OŠ2. However, while OŠ1 uses it with a frequency of 51.5/1000 words, OŠ2 uses it almost five times less frequently (11.86/1000 words). Similarly, the marker *mhm/uh-huh* is the most frequent marker for both SŠ2 and SŠ3, with frequencies of 53.01/1000 and 18.8/1000, respectively.

The comparison with the native speakers (comparison with the pedagogical sub-corpus of the CANCODE corpus as described by Fung and Carter (2007)) showed that native speakers use 70% (16 of 23) of compared DMs more frequently. This means that our hypothesis H1 has been confirmed. Of the six DMs used more frequently by our participants, *okay* and *yes* stand out as the differences exceed 15/1000 words. The latter is evidently commonly used by our teachers as a replacement for *yeah*, which is more frequent in the native speaker corpus. The high frequency of *okay* in our teachers' discourse could be explained by the fact that our corpus contains exclusively teachers' speech, which might mean that their role as managers of discourse results in the high frequency of this marker, called "the lecturer's *okay"* by Levin and Gray (1983). Students of English as a foreign language also require more explanations and support (Aijmer, 2011), which could explain the high rate of use of this marker. On the other hand, this unit is also commonly used in Croatian, and it is a marker with a variety of functions, which might mean that our teachers prefer it for its familiarity and ease of use.

In line with the second aim, the DM use of primary and secondary school teachers was compared. The results of the analysis show that there are no statistically significant differences between the two groups when it comes to the frequency and the diversity of DM use, i.e. the students' level was not shown to be relevant to the teachers' DM use. This means that the hypothesis H2 was not confirmed. However, a more detailed insight into the corpus indicated that there are some differences, with the secondary school teachers using more DMs that are typical for speech outside the classroom (e.g. *actually, well*). The differences in the frequencies of DM use are lower than expected, which might be due to the individual preferences of the teachers or the fact that both advanced and beginner learners can benefit from teachers' use of these units. In line with the third aim, a comparison of the main and

supplementary corpora was performed, showing statistical differences regarding the teachers' frequency and diversity of DM use. The teachers used DMs more frequently in informal interviews, while they used a greater diversity of these units in the classroom. However, the exclusive occurrences of DMs in the supplementary corpus were negligible, which means that our hypothesis H3 was not confirmed. Finally, in line with the fourth aim, no correlation has been found between the frequency and diversity of DM use and the teachers' age, years of work experience, levels of exposure to English outside the classroom or their attitudes towards DMs, which means that our hypotheses H4, H5 and H6 were not confirmed. There was not much variance in the teachers' levels of exposure to English outside the classroom as well as their attitudes towards DMs, which was probably the reason why these factors were not related to the frequency and diversity of DM use. All in all, it seems that individual factors, which were not explored in the present study, were more influential in this regard.

The second, more extensive part of the study contained a detailed analysis of the most frequent markers in our corpus. The goal of this analysis, in line with the fifth aim, was to provide insight into how these markers are used by the teachers to structure and manage classroom discourse. Of the five markers, *okay* and *so* are commonly described as features of the speech of lecturers and teachers (e.g. Biber, 2006; Othman, 2010; Rendle-Short, 2003), while the remaining markers (*mhm/uh-huh, yes, and*) were not previously extensively described within this context. The teachers used all five markers with a wide range of functions in all four categories described by Fung and Carter (2007) – structural, referential, interpersonal and cognitive. All five DMs, but especially *okay, and* and *so,* were found to have functions in the structural category – managing topics, marking transitions etc. DMs *okay* and *so* have been found to function in similar ways when it comes to focusing the students' attention on instructions, explanations and relevant information. These functions are especially relevant in the EFL classroom, where communication mostly takes place in a language that is not the learners' L1. DMs *and* and *so* are also used to introduce questions, while *and* is generally used to mark the connection between steps or their sequence, reflecting the way a class is planned by the teachers and thus the way discourse and interaction is used to achieve set goals. The DM *so* is also used for summarising, reformulating and introducing examples and is frequently used by our teachers to explain a task, an unfamiliar word or similar.

The DMs *okay, mhm/uh-huh* and *yes* have numerous functions in the interpersonal category, where they are used to acknowledge and evaluate students' responses. However, in the third step of the IRE/F (initiation, response, evaluation/feedback) structure they also help teachers perform more complex tasks, allowing them to introduce recasts, repetitions, reformulations and corrections of the students' contributions, at the same time providing them with valuable feedback. The DM *mhm/uh-huh*, and to some extent *okay* and *yes*, are also used by the teachers as backchannel signals, to provide support for students' utterances. All five markers were also used in the cognitive category, helping the teachers gain thinking time, especially at transition points. The train of thought of the speakers is commonly reflected in the use of these markers, while they are also used to self-affirmation (*yes, mhm/uh-huh*) and self-correction (*yes*) as well as for keeping one's turn in discourse (*and, so*). Finally, the lowest number of functions of these markers has been found in the referential category. Only *and* and *so* have functions in this category, expressing relations such as result/consequence, contrast (*and*), addition/elaboration (*and*) and conclusion (*so*).

Some of the described functions of DMs have not been previously separately or comprehensively described in literature. For example, the teachers use the DM *yes* with a wide range of functions which are often ascribed to *yeah* in literature, which is a marker avoided by our teachers in the classroom context. The DM *mhm/uh-huh* was used less by our teachers as a marker of passive listening and more as an active marker of acknowledgement, evaluation, and support for the interlocutor. The DM *okay* is also used by the teacher with an especially wide range of roles specific for the classroom environment, especially to manage interaction in the classroom e.g. by giving turns or interrupting disturbances such as students talking out of turn and similar. There were other instances in which the use of a specific DM by an individual teacher could be described as atypical (e.g. the frequent use of *ah* by OŠ1) or influenced by L1 (e.g. the use of *very well* for evaluation by OŠ3). However, these were rare, and we can say that our hypothesis H7 was only partially confirmed.

In line with the sixth aim, the attitudes of the teachers towards DMs were shown to be predominantly positive, which was largely confirmed in the informal interviews. The teachers showed their awareness of the roles these units play in the organisation of discourse and maintaining interpersonal relations in the classroom. On the other hand, the teachers expressed certain prejudices towards DMs, often describing at least some of them (such as *like, you know, yeah*) as pertaining to informal speech and thus not appropriate for the

classroom environment. In that regard, the teachers also mentioned specific DMs as problematic, regarding them as signs of disfluent speech which is of lower quality. Although this is to some extent true, disfluencies are normal in everyday speech and should be treated as such. The results point to the need to raise awareness of how DMs can actually help speakers deal with disfluencies in a natural way by, for example, indicating they need more thinking time. The teachers were unanimous in expressing that DMs should be included into teacher education programmes in a more comprehensive manner.

Finally, in line with the seventh aim, the analysis of the textbooks used in the recorded classes showed that DMs appear more frequently in the two analysed primary school textbooks (23% and 19% of pages) than in the three analysed secondary school textbooks (6% - 11%). However, the primary school textbooks contain only a very narrow range of DMs, and these are not in any way emphasised. In the secondary school textbooks DMs do occasionally appear on the lists of expressions to be used by students in tasks related to spoken interaction, although they do not contain any explicit directions for their use.

Conclusions, implications, and limitations

In our study, a mixed methods approach was used which allowed us to gain insight into the use of DMs of Croatian EFL teachers from two perspectives. The quantitative part of the study focused on teachers as a source of linguistic input in the classroom, and the overall aim of this part was to determine if their language presents a rich source of DMs, comparable to the way they are used by native speakers. Although teachers are clearly not the only source of input for the students, and that what is offered to them in the input is not necessarily going to be acquired, teacher talk is still of great value as it should ideally be well-structured and directed to the needs of a specific group of learners (Sešek, 2007). From this perspective, the language of the teachers is not particularly rich in frequent occurrences of diverse DMs, especially at the secondary level. The second perspective was explored through the qualitative analysis in which the language of the teachers is observed as the engine of interaction which is the basis of everything taking place in the classroom, including learning. From this perspective, the teachers are successful at using the most frequent DMs, which reflect the teachers' care for the structuring of interaction, planning the class, facilitating the learners' understanding and scaffolding learning. In other words, the main functions of teacher talk are, to some extent, realised through their use of these units. Through the use of DMs, the teachers show their understanding of their students' needs and the importance of their participation in

interaction. The teachers use their language and DMs within it to encourage their students to speak and participate in the foreign language, using an inductive approach instead of always supplying answers and maintaining a positive atmosphere. On the other hand, the analysis also revealed some less favourable procedures such as frequent repetitions, the impact of which is still unclear, comprehension checks or the use of this units for simple evaluation that might restrict the possibilities for further interaction in question-answer sequences.

The implications of this study primarily relate to the need for including DM-related topics in the education of present and future EFL teachers in Croatia. This should be tackled in three segments. The first should focus on the importance of DMs for speakers of English in general, and specifically for EFL learners. Teachers could be encouraged to analyse corpora of fluent speech in different contexts in order to notice the ways these units are used and how they contribute to fluency and interaction in general. Secondly, teachers should be instructed in how to teach these units by using more authentic materials in the classroom and drawing their students' attention to discourse markers and their effect on speech. Of course, this should be done in an age-appropriate manner, focusing on activities such as role-play and games which could help learners acquire the natural use of these units in speech. Finally, awareness needs to be raised on the importance of DMs for teacher talk and the organisation of classroom interaction. In our study, we have described a whole range of vital functions of these units in the speech of teachers, and the teachers themselves have stated that insight into their own classroom practices has been beneficial. Thus, practicing and future teachers would greatly benefit from similar opportunities to analyse their own speech and the speech of other teachers, with a special emphasis on discourse markers and how they can be used to facilitate understanding and organise interaction in that context.

The limitation of the present study lies in the small sample, meaning that the results of the statistical analysis cannot be generalised to the wider population. However, the main focus of the study was the detailed qualitative analysis, which was one of the main reasons why the sample was small. The second limitation lies in the fact that the study only covers the speech of the teachers, which prevents us from making any firm conclusions about its effect on the students.

Despite the stated limitations, we believe that the study provides a needed and interesting insight into how Croatian EFL teachers use discourse markers in their classroom discourse, and, even more broadly, how these units can be used to structure this discourse and direct and

support interaction. There are two main conclusions of this study. The first is related to the deficiencies that were found in the sense of the limited range of DMs used frequently in the teachers' speech and the neglect of these units in the analysed textbooks and the education of teachers in general. The second conclusion is that the most frequent DMs are used by our teachers in a way that illustrates the diverse possibilities of these units and provides information on their importance for classroom discourse in general. Although many of these functions have been previously described in literature, our results are valuable because they are based on a comprehensive corpus and, as such, they provide a more detailed insight into the specificities of their use in the classroom context. Finally, further research is necessary to better explain the impact of DM use on EFL learners in Croatia. These studies should examine the DM use of Croatian EFL learners, and additional comprehension tests could be used to investigate whether the teachers' use of these units has an effect on students' comprehension, in addition to examining their potential emotional effect on the students.

Keywords: discourse markers, teacher talk, EFL learners, classroom discourse, pragmatic competence, interaction

SADRŽAJ

1. UVOD 1

1.1. SVRHA I CILJEVI RADA 3

1.2. STRUKTURA RADA 4

2. DISKURSNE OZNAKE 6

2.1. PITANJE TERMINOLOGIJE 7

2.2. ODREĐIVANJE DISKURSNIH OZNAKA 8

2.2.1.Uloge diskursnih oznaka 10

2.2.2. Obilježja diskursnih oznaka 12

2.2.3. Pristupi određivanju diskursnih oznaka 17

2.2.3.1. Diskursni pristup 18

2.2.3.2. Gramatičko-pragmatički pristup 20

2.2.3.3. Teorija relevantnosti 22

2.2.4. Zaključno o teorijskomu određenju diskursnih oznaka 23

3. DISKURSNE OZNAKE I NEIZVORNI GOVORNICI 24

3.1. MEĐUJEZIČNA PRAGMATIKA 25

3.2. ISTRAŽIVANJA UPORABE DISKURSNIH OZNAKA KOD NEIZVORNIH GOVORNIKA 26

3.2.1. Čimbenici koji utječu na uporabu diskursnih oznaka kod neizvornih govornika ... 28

3.2.1.1. Uvjeti pod kojima djeluju izvorni i neizvorni govornici 28

3.2.1.2. Kontakt s jezikom i razina jezične vrsnosti 30

3.2.1.3. Prijenos iz prvoga jezika 32

3.2.1.4. Kontekst i uloge govornika 34

3.3. ZAKLJUČNO O UPORABI DISKURSNIH OZNAKA KOD NEIZVORNIH GOVORNIKA 36

4. DISKURSNE OZNAKE U KONTEKSTU NASTAVE STRANOGA JEZIKA 38

4.1. KOMUNIKACIJA I INTERAKCIJA U RAZREDNOMU KONTEKSTU 38

4.2. GOVOR NASTAVNIKA 42
4.3. DISKURSNE OZNAKE U UČIONICI 46
4.3.1. Diskursne oznake i razumijevanje 47
4.3.2. Usvajanje diskursnih oznaka u učionici 49
4.3.3. Zanemarenost diskursnih oznaka u nastavnomu kontekstu 53
4.3.4. Diskursne oznake i nastavnici stranih jezika 55
4.3.5. Istraživanja u hrvatskomu kontekstu 59
4.4. OKVIR ZA ISTRAŽIVANJE DISKURSNIH OZNAKA U NASTAVI 61
4.5. ZAKLJUČNO O DISKURSNIM OZNAKAMA U KONTEKSTU UČIONICE STRANOGA JEZIKA 63
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 64
5.1. UVOD 64
5.1.1. Ciljevi i hipoteze istraživanja 65
5.1.2. Metodološka polazišta istraživanja 66
5.2. UZORAK 69
5.3. ISTRAŽIVAČKI MATERIJAL I POSTUPCI 70
5.3.1. Prikupljanje podataka 70
5.2.2. Transkripcija 71
5.3.3. Korpusi 72
5.3.4. Upitnik 74
5.4. ANALIZA KORPUSA 74
5.4.1. Ekstrahiranje diskursnih oznaka 74
5.4.2. Oblikovanje varijabla i statistički postupci 80
5.4.3. Kvalitativna analiza 82
6. REZULTATI KVANTITATIVNE ANALIZE 84
6.1. SOCIODEMOGRAFSKI PODACI 84
6.2. UČESTALOST DISKURSNIH OZNAKA 85

6.2.1. Učestalost diskursnih oznaka u glavnomu korpusu 85
6.2.2. Učestalost diskursnih oznaka u pomoćnomu korpusu 89
6.2.3. Usporedba ispitanica s korpusom izvornih govornika 92
6.3. STATISTIČKE ANALIZE 94
6.3.1. Usporedba uporabe diskursnih oznaka kod ispitanica skupina OŠ i SŠ 94
6.3.2. Usporedba uporabe diskursnih oznaka u razrednomu diskursu i neformalnomu razgovoru 97
6.3.3. Povezanost sociodemografskih obilježja i uporabe diskursnih oznaka 101
6.4. SAŽETAK KVANTITATIVNE ANALIZE 101
7. REZULTATI KVALITATIVNE ANALIZE DISKURSNIH OZNAKA 103
7.1. DISKURSNA OZNAKA *OKAY* 103
7.2.1. Strukturalna kategorija 105
7.2.1.1. Upravljanje temama 105
7.2.1.2. Usmjerivanje pozornosti 113
7.2.2. Interpersonalna kategorija 119
7.2.2.1. Oznaka suradnje 119
7.2.2.2. Provjera razumijevanja ili praćenja 129
7.2.3. Kognitivna kategorija 133
7.2.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *okay* 136
7.2. DISKURSNA OZNAKA *MHM/UH-HUH* 137
7.2.1. Strukturalna kategorija 138
7.2.2. Interpersonalna kategorija 141
7.2.2.1. Oznaka suradnje 141
7.2.2.2. Podržavanje sugovornika 152
7.2.3. Kognitivna kategorija 159
7.2.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *mhm/uh-huh* 162
7.3. DISKURSNA OZNAKA *YES* 163

7.3.1. Strukturalna kategorija 164
7.3.2. Interpersonalna kategorija 167
7.3.3. Kognitivna kategorija 181
7.3.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *yes* 187
7.4. DISKURSNA OZNAKA *AND* 187
7.4.1. Referencijalna kategorija 189
7.4.2. Strukturalna kategorija 194
7.4.2.1. Upravljanje temama 194
7.4.2.2. Slijed koraka ili vremenski slijed 199
7.4.2.3. Uvođenje pitanja 202
7.4.3. Kognitivna kategorija 207
7.4.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *and* 209
7.5. DISKURSNA OZNAKA *SO* 210
7.5.1. Referencijalna kategorija 212
7.5.2. Strukturalna kategorija 217
7.5.2.1. Upravljanje temama 217
7.5.2.2. Usmjerivanje pozornosti 225
7.5.2.3. Sažimanje, preformulacija i pružanje primjera 236
7.5.3. Kognitivna kategorija 246
7.5.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *so* 248
7.6. SAŽETAK REZULTATA KVALITATIVNE ANALIZE DISKURSNIH OZNAKA 249
8. STAJALIŠTA NASTAVNICA O DISKURSNIM OZNAKAMA I ZASTUPLJENOST DISKURSNIH OZNAKA U UDŽBENICIMA 252
8.1. OSVRT NA STAJALIŠTA NASTAVNICA O DISKURSNIM OZNAKAMA 252
8.1.1. Stajališta o ulogama diskursnih oznaka 253

8.1.2. Stajališta o diskursnim oznakama u govoru nastavnika i učionici stranoga jezika 255

8.1.3. Stajališta o diskursnim oznakama kao (ne)potrebnima u govoru 256

8.1.4. Stajališta o poučavanju učenika diskursnim oznakama 257

8.1.5. Osvrt na stajališta nastavnica – sažetak 259

8.2. OSVRT NA ZASTUPLJENOST DISKURSNIH OZNAKA U UDŽBENICIMA ENGLESKOGA JEZIKA 260

8.2.1. Usporedba udžbenika 261

8.2.2. Kratak pregled diskursnih oznaka u udžbenicima 262

8.2.3. Analiza udžbenika - sažetak 265

9. DISKUSIJA 267

9.1. DISKUSIJA REZULTATA KVANTITATIVNE ANALIZE 267

9.1.1. Prvi cilj: Utvrditi učestalost uporabe i odrediti vrste diskursnih oznaka u govoru nastavnika u razrednomu diskursu. 267

9.1.2. Drugi cilj: Ispitati uporabu engleskih diskursnih oznaka u govoru nastavnika s obzirom na razinu jezične kompetencije učenika (osnovna i srednja škola). 272

9.1.3. Treći cilj: Utvrditi razlike u služenju diskursnim oznakama u govornoj proizvodnji nastavnika u razrednomu diskursu i u neformalnomu razgovoru 274

9.1.4. Četvrti cilj: Ispitati odnos i moguću povezanost između uporabe diskursnih oznaka i sociodemografskih obilježja ispitanika (dob, duljina radnoga staža i stupanj izloženosti engleskomu jeziku) i njihovih stajališta o diskursnim oznakama. 276

9.2. DISKUSIJA REZULTATA KVALITATIVNE ANALIZE 279

9.2.1. Pet cilj: Utvrditi funkcionalnu raspodjelu najčešćih diskursnih oznaka u govoru hrvatskih nastavnika s posebnim naglaskom na funkcije ovih jedinica u razrednomu diskursu. 279

9.2.2. Šesti cilj: Ispitati stajališta nastavnika o uporabi diskursnih oznaka i njihovoj važnosti za razredni diskurs. 287

9.2.3. Sedmi cilj: Utvrditi u kojoj mjeri udžbenici kojima se ispitanici koriste u nastavi pružaju učenicima i nastavnicima informacije o diskursnim oznakama 289

9.3. DISKUSIJA - SAŽETAK 290
9.4. GLOTODIDAKTIČKE IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA 294
10. ZAKLJUČAK 299
POPIS LITERATURE 302
PRILOG 1. UPITNIK ZA NASTAVNICE 323
PRILOG 2: PITANJA ZA NEFORMALNI RAZGOVOR S NASTAVNICAMA 328
PRILOG 3: UPITNIK – ODGOVORI NASTAVNICA 329
PRILOG 5: TRANSKRIPCIJSKE KONVENCIJE 339
ŽIVOTOPIS 340

1. UVOD

Diskursne oznake multifunkcionalne su jezične jedinice čija je glavna uloga uspostavljanje kohezivnih i koherencijskih veza u govorenomu i pisanomu diskursu te stvaranje interaktivnih veza između govornika i slušatelja (Iglesias Moreno, 2001). Ove jezične jedinice igraju izuzetno važnu ulogu u pragmatičkoj i diskursnoj kompetenciji govornika pa i ne čudi činjenica da se nalaze među deset najčešćih oblika riječi u govorenomu jeziku (Allwood, 1996; prema Fung i Carter, 2007). Njihova popularnost u istraživanjima već je nekoliko desetljeća u porastu i raznolikost pristupa ovim jedinicama dovela je do velikih raznolikosti u terminologiji, definicijama i klasifikacijama. Unatoč tomu, postoji određena suglasnost oko osnovnih obilježja i uloga ovih lingvističkih jedinica. Naprimjer, diskursne oznake smatraju se ključnima za stvaranje poveznica između dvaju iskaza unutar diskursa, kao i između iskaza i širega konteksta. Ne utječu na istinitost iskaza s obzirom na to da nisu dijelom njegova propozicijskoga sadržaja i da ne dodaju ništa njegovu semantičkomu sadržaju, što pak dovodi do njihove slabe povezanosti s iskazom (Müller, 2005). Nadalje, diskursne oznake nije moguće „smjestiti“ u jednu određenu vrstu riječi, već one mogu biti primjerice prilozi, izrazi, glagoli te čak i neki ne-leksički elementi. Njihovo tumačenje ovisi i o jezičnomu i o izvanjezičnomu kontekstu. Diskursne oznake usmjeruju komunikaciju, dopuštajući slušatelju da donese ispravne zaključke o izrečenomu (Iglesias Moreno, 2001). Zbog njihova dvojakoga djelovanja u smislu strukturiranja diskursa i održavanja interaktivnih veza u govoru i pisanju, poznavanje diskursnih oznaka neizostavno je da bi se jezikom služilo na kulturno, društveno i situacijski primjeren način (Celce-Murcia i Olshtain, 2000).

Važnost uporabe diskursnih oznaka za komunikaciju koja je prirodna i primjerena kontekstu ukazuje nam na njihov značaj za učenike stranoga jezika[1], odnosno neizvorne govornike. Štoviše, neizvorni govornici mogu profitirati uporabom ovih jezičnih jedinica koje slušatelju pomažu interpretirati izrečeno i pomažu u dobivanju na vremenu (Müller, 2005). Usprkos tomu, istraživanja su pokazala da se neizvorni govornici uglavnom rjeđe služe diskursnim

[1] S obzirom na kontekst o kojemu se govori, nastavi engleskoga kao stranoga jezika, u ovomu radu najčešće se rabi termin *strani jezik* koji se odnosi na jezik koji se uči u institucionaliziranoj sredini, bez šire prisutnosti u okolini. U radu se također spominju termini *drugi jezik*, jezik koji pojedinci uče u sredini u kojoj se tim jezikom služi većina te *ini jezik* kao nadređeni termin koji uključuje neformalno usvajanje i formalno učenje bilo kojega jezika osim prvoga (Medved Krajnović, 2010).

oznakama od izvornih govornika i da je njihova uporaba diskursnih oznaka manje raznolika (Fung i Carter, 2007; Gilquin, 2016; Hellerman i Vergun, 2007; Iglesias Moreno, 2001; Müller, 2005; Romero Trillo, 2002). Manji raspon često za posljedicu ima pretjeranu uporabu određenih oznaka (npr. Müller, 2005) ili drugačiju uporabu pojedinih funkcija ovih jedinica (npr. House, 2009). Uporaba određenih vrsta oznaka kod učenika razlikuje se od uporabe izvornih govornika i po funkcionalnoj raspodjeli s obzirom na kontekst (Fuller, 2003a). No, istraživanja su ipak pokazala da su neizvorni govornici sposobni ispravno se služiti diskursnim oznakama, iako ih često rabe na drugačiji način, što ovisi o jezičnoj razini pojedinca, izloženosti jeziku kao i prirodi pojedinih diskursnih oznaka koje se istražuju (Buysse, 2010).

Diskursne oznake prepoznate su i kao iznimno važne u akademskomu kontekstu, u kojemu je dokazano da nedostatak diskursnih oznaka može dovesti do slabijega razumijevanja slušatelja (Jung, 2006), a prepoznata je i njihova važnost za organizaciju predavanja (Swales i Malczewski, 2001). U govoru nastavnika stranoga jezika diskursne oznake također imaju izrazito važnu ulogu. S obzirom da sat stranoga jezika u većini slučajeva predstavlja vrlo intenzivno okruženje, diskursne oznake pomažu nastavnicima označiti prijelaze, zadržati pozornost učenika i uspostaviti bolje međuljudske odnose u svojoj učionici (Walsh, 2013). Usto, nastavnici su i važan izvor jezičnoga unosa, a kvaliteta njihova govora utječe na kvalitetu nastave, kao i na dostupnost prilika za usvajanje jezika (Sešek, 2007). Usprkos važnosti govora nastavnika i ključne uloge koju u njemu igraju diskursne oznake, istraživanja su ovih jedinica u govoru nastavnika stranih jezika malobrojna. Slijedom svega navedenoga, može se zaključiti da su istraživanja diskursnih oznaka u govoru nastavnika, posebice neizvornih govornika, od izuzetne važnosti kako bi se utvrdilo imaju li oni potrebna znanja i sposobnosti pravilne uporabe diskursnih oznaka, što povlači za sobom i pitanje o tomu koliko su nastavnici-neizvorni govornici sposobni osigurati učenicima primjeren model govornika i jezični unos koji će omogućiti učenicima pravilno usvajanje diskursnih oznaka. S druge strane, ovakva istraživanja potrebna su i kako bi se produbile spoznaje o različitim funkcijama diskursnih oznaka usmjerenih prema organizaciji nastavnih sati i održavanju međuljudskih odnosa u kontekstu učionice stranoga jezika.

1.1. SVRHA I CILJEVI RADA

Svrha je ovoga rada ispitati i pružiti uvid u uporabu diskursnih oznaka kod hrvatskih nastavnika engleskoga kao stranoga jezika. S obzirom na to da u hrvatskomu kontekstu do sada, prema našim saznanjima, ne postoje opširnija istraživanja govora nastavnika engleskoga jezika s obzirom na uporabu diskursnih oznaka, glavni je cilj ovoga rada opisati i usporediti osobitosti njihove uporabe diskursnih oznaka u nastavi s učenicima završnih razreda osnovne i srednje škole. Budući da istraživanja govora nastavnika predstavljaju vrijednu sliku postojeće prakse učenja jezika u našim školama, i s obzirom na to da su diskursne oznake vrijedan alat, kako u kontekstu diskursa u učionici tako i svakodnevnoga diskursa za koji nastavnici pripremaju svoje učenike, ovo istraživanje pružit će detaljan uvid u to kako hrvatski nastavnici engleskoga jezika rabe ove jezične jedinice.

Pojedinačni su ciljevi rada:

1. utvrditi učestalost uporabe i odrediti vrste engleskih diskursnih oznaka u govoru nastavnika u razrednomu diskursu;
2. ispitati uporabu engleskih diskursnih oznaka u govoru nastavnika s obzirom na razinu jezične kompetencije učenika (osnovna i srednja škola);
3. utvrditi razlike u služenju diskursnim oznakama u govornoj proizvodnji nastavnika u razrednomu diskursu i u neformalnomu razgovoru;
4. ispitati odnos i moguću povezanost između uporabe diskursnih oznaka, sociodemografskih obilježja ispitanika (dob, duljina radnoga staža, stupanj izloženosti engleskomu jeziku) i stajališta o diskursnim oznakama;
5. utvrditi funkcionalnu raspodjelu najčešćih diskursnih oznaka s posebnim naglaskom na njihove uloge u razrednomu diskursu;
6. ispitati stajališta nastavnika o služenju diskursnim oznakama i njihovoj važnosti za razredni diskurs;
7. utvrditi u kojoj mjeri udžbenici kojima se ispitanici služe u nastavi pružaju učenicima i nastavnicima podatke o diskursnim oznakama.

Očekujemo da će rezultati ovoga istraživanja pružiti sveobuhvatan uvid u način uporabe diskursnih oznaka kod hrvatskih nastavnika engleskoga jezika u nastavi s učenicima osnovnih i srednjih škola. Kroz ispitivanje njihovih stajališta o diskursnim oznakama i osvrt na udžbenike kojima se koristi u hrvatskim učionicama stvorit će se detaljnija slika o tomu imaju li nastavnici potrebna saznanja i materijale na raspolaganju kako bi uspješno uključili diskursne oznake u svoj jezik i nastavu. Usto, pokazat će se utječu li određeni čimbenici poput dobi, duljine radnoga staža i razine jezične vrsnosti učenika na učestalost i raznolikost uporabe diskursnih oznaka kod ispitanika. Naposljetku, očekuje se da će rad proširiti saznanja o ulogama pojedinih diskursnih oznaka u govoru nastavnika i načinu na koji ih rabe kako bi organizirali svoj diskurs u učionici. Vjerujemo da sve navedene spoznaje mogu doprinijeti, kako općenitomu razvoju metodologije poučavanja engleskomu jeziku, tako i oblikovanju smjernica u stručnomu usavršavanju nastavnika u području diskursne kompetencije.

1.2. STRUKTURA RADA

Prva četiri poglavlja ovoga rada pružaju teorijsku podlogu za empirijsko istraživanje koje je opisano u drugomu dijelu. Nakon kratka uvoda i pregleda rada u prvomu poglavlju, drugo poglavlje pruža detaljniji uvid u problematiku teorijskoga određivanja diskursnih oznaka, njihovih definicija, uloga i glavnih obilježja te daje kratak pregled glavnih lingvističkih pristupa i istraživanja u ovomu području, pri čemu ćemo se, s obzirom na temu našega rada, većinom osvrtati na istraživanja ovih jedinica u engleskomu govornomu području. Treće poglavlje usmjereno je na istraživanja vezana uz neizvorne govornike (posebice engleskoga jezika), odnosno obilježja njihove uporabe diskursnih oznaka. Poglavlje se dotiče teme međujezične pragmatike, nakon čega se raspravlja o čimbenicima koji utječu na razlike u uporabi diskursnih oznaka kod izvornih i neizvornih govornika. Među ostalim, govori se o utjecaju razine jezične kompetencije govornika, njihova kontakta sa stranim jezikom te o pitanju jezičnoga prijenosa i konteksta uporabe ovih jedinica. Posljednje (četvrto) poglavlje teorijskoga dijela donosi uvid u kontekst učionice stranoga jezika. Dotiče se teme komunikacije u tomu kontekstu, kao i govora nastavnika, izvornih i neizvornih govornika. Nadalje, osvrće se na temu važnosti jezičnoga unosa za učenje jezika. U poglavlju se također raspravlja o zanemarenosti diskursnih oznaka u razrednomu diskursu i pitanju mogu li se one uopće usvojiti u okviru nastavnoga procesa. Naposljetku, u završnomu dijelu pruža se pregled istraživanja koja upućuju na važnost diskursnih oznaka u učionici i istraživanja posebno bitnih za hrvatski kontekst.

Nakon teorijskoga dijela, peto poglavlje posvećeno je empirijskomu istraživanju i u njemu je razrađena metodologija istraživanja, dakle, podaci o uzorku ispitanika, instrumentima, pristupima i metodama istraživanja te o statističkim analizama. U šestomu poglavlju predstavljeni su rezultati kvantitativnoga dijela istraživanja, dok sedmo poglavlje sadrži detaljnu kvalitativnu analizu pet najčešće rabljenih diskursnih oznaka s primjerima iz našega korpusa. U osmomu poglavlju predstavljeni su rezultati vezani uz stajališta ispitanika i osvrt na korištene udžbenike. Deveto poglavlje sadrži diskusiju prikazanih rezultata i njihovih implikacija, dok su u posljednjemu, desetomu poglavlju navedeni zaključci rada.

2. DISKURSNE OZNAKE

Zanimanje za diskursne oznake započelo je 70-ih godina prošloga stoljeća, potaknuto rastom interesa istraživača za proizvodnju i razumijevanje govorenoga diskursa (Fung, 2003). Iako je jedno od glavnih obilježja ovih jezičnih jedinica njihova sintaktička i morfološka raznolikost i njihovo „izmicanje“ definicijama i čvrstim teorijskim određenjima, posljednjih nekoliko desetljeća diskursne oznake zaokupile su pozornost široka kruga istraživača iz područja lingvistike, ali i drugih znanstvenih disciplina. Aijmer i Simon-Vandenbergen (2006) ovu popularnost slikovito opisuju kao „eksploziju“ istraživanja u posljednjih tridesetak godina, tijekom kojih je objavljen niz važnih izdanja i pregleda (među ostalima Aijmer, 2002; Blakemore, 2002; Fischer, 2000; Jucker i Ziv, 1998; Schiffrin, 1987).

Diskursne oznake do sada su istraživane u veliku broju jezika i njihovih inačica, primjerice u talijanskomu (Bazzanella, 1990), španjolskomu (Iglesias Moreno, 2001), švedskomu (Aijmer, 2003), engleskomu jeziku naroda Xhosa (De Klerk, 2005), dvojezičnomu govoru australskih Hrvata (Hlavac, 2006) i grčkomu (Christodoulidou, 2011). Diskursne oznake istraživane su u južnoslavenskim jezicima zajedno (Dedaić i Mišković-Luković, 2010) te odvojeno u hrvatskomu (Nigoević i Nevešćanin, 2011) i srpskomu jeziku (Halupka-Rešetar i Radic-Bojanic, 2014). No, prema broju istraživanja među svima navedenima ipak prednjači engleski jezik (Jucker i Ziv, 1998).

Suvremena istraživanja diskursnim oznakama pristupaju na različite načine pa tako mogu biti usmjerena na pojedine diskursne oznake (npr. Buysse, 2012 – *so;* Lee-Goldman, 2011 - *no*), nekoliko njih (npr. Fox Tree i Schrock, 2002; Othman, 2010) ili na sve oznake u određenomu jeziku (ili korpusu) (npr. Fung i Carter, 2007; Schiffrin, 1987). Također postoje istraživanja utemeljena na sinkronijskomu (npr. Romero-Trillo, 2018) ili, rjeđe, dijakronijskomu pristupu (npr. Brinton, 2017).

Dok su se ranija istraživanja ovim jezičnim jedinicama bavila većinom s gledišta pragmatike i analize diskursa (npr. Fraser, 1999; Redeker, 1991; Schiffrin, 1987), s vremenom se zanimanje za njih proširilo na područja poput sociolingvistike (Fuller, 2003b; Schleef, 2005) i istraživanja govora djece (Choi, 2007; Köymen i Küntay, 2013) i, iako tek razmjerno nedavno, područje učenja stranih jezika (npr. Buysee, 2012; Polat, 2011; Wei, 2011). Uz rast zanimanja za istraživanja međujezične pragmatike došlo je do porasta zanimanja za pitanje mogu li uopće i na koji način neizvorni govornici usvojiti i rabiti diskursne oznake u stranomu

jeziku, na koji se način njihov jezik pritom razlikuje od onoga izvornih govornika i kako njihova uporaba diskursnih oznaka utječe na komunikaciju i razumijevanje općenito. Posljednjih se godina tako pojavio niz istraživanja uporabe engleskih diskursnih oznaka kod neizvornih govornika različitih materinskih jezika, primjerice španjolskoga (Romero-Trillo, 2002), njemačkoga (Müller, 2005), francuskoga (Gilquin, 2008), hrvatskoga (Vickov, 2010a), turskoga (Aşik i Cephe, 2013) i perzijskoga (Nejadansari i Mohammadi, 2015). Samo neke od tema kojima se bave novija istraživanja neizvornih govornika (od kojih ćemo neka detaljnije opisati u poglavljima koja slijede) jesu uporaba diskursnih oznaka u pisanju (Vickov, 2010a), utjecaj prvoga jezika na uporabu diskursnih oznaka u stranomu jeziku (Liu, 2013), utjecaj diskursnih oznaka na tečnost govora (Sadeghi i Yarandi, 2014), utjecaj razine jezične vrsnosti na uporabu diskursnih oznaka (Neary-Sundquist, 2014), učinak eksplicitne pouke na usvajanje diskursnih oznaka (Rahimi i Riasati, 2012) i uporaba diskursnih oznaka u učionici (Ding, Wang i Ding, 2015; Nejadansari i Mohammadi, 2015).

2.1. PITANJE TERMINOLOGIJE

Unatoč spomenutoj popularnosti među lingvistima iz svih područja, ili možda baš zbog nje, jedno od glavnih obilježja dosadašnjih istraživanja diskursnih oznaka velika je raznolikost terminologije i definicija tih jezičnih jedinica. Diskursne oznake možda su jedan od najnejasnijih pragmatičkih pojava uopće (Polat, 2011), što je potaknulo Ponsa Borderíu (2008) da situaciju slikovito opiše kao „terminološku džunglu“. U raznolikosti terminologije koja se primjenjuje u području istraživanja diskursnih oznaka ogledaju se razlike u zanimanju istraživača i u analitičkim kategorijama, raznolikost mogućih uloga diskursnih oznaka, kao i teškoće vezane uz njihovo teorijsko određenje (Fung i Carter, 2007; Jucker i Ziv, 1998; Pons Bordería, 2006).

Pitanje samoga naziva diskursnih oznaka jedno je od osnovnih nesuglasica među istraživačima pa tako primjerice Brinton (1996) spominje čak dvadeset i dva različita naziva za diskursne oznake u engleskomu jeziku. U svojoj doktorskoj disertaciji Vickov (2010a, str. 10) navodi primjere naziva s hrvatskim prijevodima: „upućivački izrazi (engl. *cue phrases*, Knott i Dale, 1994), diskursni konektori (engl. *discourse connectives*, Blakemore, 1992), diskursni operatori (engl. *discourse operators*, Redeker, 1991), rečenični konektori (engl. *sentence connectives*, Halliday i Hasan, 1976), pragmatičke oznake (engl. *pragmatic markers*, Fraser, 1988, 1990, Schiffrin, 1987), pragmatičke čestice (engl. *pragmatic particles*, Ostman,

1981) i diskursne čestice (engl. *discourse particles,* Schourup, 1985)“. Među svima navedenima danas prevladavaju nazivi diskursna oznaka i pragmatička oznaka.

Općenito postoji određena suglasnost da je naziv „oznaka“ (engl. *marker*) bolji nego često rabljena „čestica“ (engl. *particle*), s obzirom na to da obuhvaća izraze koji se sastoje od jedne riječi, kao i višerječne izraze, a kao takav je i manje sintaktički definiran (Brinton, 1996; 2017). Autori koji prednost daju nazivu pragmatička oznaka (npr. Aijmer i Simon-Vandenbergen, 2011; Brinton, 1996) smatraju da taj naziv bolje obuhvaća čitav raspon uporabe i upućuje na pragmatičku ulogu tih jedinica, označivanje komunikacijske situacije i usmjerivanje interpretacije, dok se prema njima naziv diskursna oznaka odnosi isključivo na označivanje kohezijskih odnosa. Pojedini autori (npr. Carter i McCarthy, 2006; Fraser, 2009; Romero Trillo, 2013) diskursne oznake tako smatraju podskupinom pragmatičkih oznaka, smatrajući ih isključivo jedinicama za spajanje susjednih elemenata iskaza, dok su pragmatičke oznake prema njima širi pojam i djeluju izvan propozicijskoga konteksta. Međutim, drugi autori, kao što su Jucker i Ziv (1998) i Schiffrin (1987), rabe naziv diskursna oznaka za sve navedene uloge tih jedinica kao najširi mogući naziv koji podrazumijeva najmanji broj ograničenja u svojoj primjeni i omogućuje analizu široka raspona jezičnih sastavnica.

Važno je napomenuti da uporaba istoga naziva kod dvaju autora ne povlači za sobom nužno i iste pretpostavke o tim jedinicama. Nadalje, o tomu koje se teorijsko stajalište primjenjuje za njihovo istraživanje ovisi i kako će skup diskursnih oznaka biti određen, odnosno što će biti uključeno u skupinu diskursnih oznaka (Pons Bordería, 2008). U ovomu istraživanju rabi se naziv diskursne oznake (kao prijevod engleskoga naziva *discourse markers*), s obzirom na njegovu široku rasprostranjenost u literaturi (npr. Buysse, 2012; Fung i Carter, 2007; Maschler i Schiffrin, 2015; Müller, 2005) i činjenicu da je uvriježen kao termin u hrvatskomu jeziku (npr. Badurina, 2008; Nigoević, 2011a, 2011b; Vickov, 2010a; Vickov 2010b).

2.2. ODREĐIVANJE DISKURSNIH OZNAKA

Usprkos mnogim raspravama o određivanju diskursnih oznaka još uvijek ne postoji opće prihvaćena definicija ovih jedinica (Brinton, 2017). Način njihove uporabe ilustriran je primjerom koji slijedi, razgovorom među prijateljima (Carter, McCarthy, Mark i O'Keeffe, 2016, 2. ulomak):

„A: *So*, I've decided I'm going to go to the bank and ask for a car loan.

B: That sounds like a good idea.

C: *Well***,** you need a car.

B: *Right***.**

A: *Anyway***,** I was wondering if either of you would teach me how to drive.“

U ovomu odsječku *so* označuje početak novoga dijela razgovora, *well* označuje promjenu fokusa razgovora, *right* odgovor a *anyway* promjenu teme. Diskursne oznake, dakle, pokazuju kako je jedan odsječak diskursa povezan s drugim, odnosno pokazuju sponu između njih (Vickov, 2011). Najjednostavnije rečeno, diskursne oznake u engleskomu jeziku riječi su i izrazi kojima se koristi za spajanje, organiziranje i upravljanje onime što govorimo ili pišemo ili za izražavanje stajališta (Carter i sur., 2016).

Deborah Schiffrin među prvima je naglasila važnost diskursnih oznaka u svojoj monografiji *Discourse Markers* (1987), u kojoj je predstavila model diskursne koherencije za njihovu analizu i pružila možda i jednu od najpoznatijih definicija diskursnih oznaka. Ona ih definira kao „sequentially dependent elements which bracket units of talk“ (Schiffrin, 1987, str.31), odnosno kao elemente koji su ovisni o slijedu, tj. o iskazu koji dolazi prije i nakon njih, i koji „uokviruju“ jedinice govora. Osim susjednih iskaza, diskursne oznake istovremeno označuju odnose između čitavih odsječaka diskursa (Carter i McCarthy, 2006), pa ih se smatra „dokazom kohezivnih veza među sastavnicama diskursa (teksta), odnosno (…) potvrdom koherencije diskursa“ (Badurina i Matešić, 2013, str. 11). Drugim riječima, središnja je uloga diskursnih oznaka izražavanje odnosa ili relevantnosti iskaza prema prethodnomu iskazu ili kontekstu (Brinton, 1996). Diskursne su oznake, dakle, među-rečenične i nad-rečenične jedinice koje na razini diskursa imaju ulogu povezivanja i u tim poveznicama ogledaju se odluke govornika vezane uz nadgledanje, organizaciju i upravljanje diskursom (Carter i McCarthy, 2006). One djeluju kao kontekstualne koordinate, označujući prijelaze u razgovoru koji se stalno mijenja i obilježujući interaktivan odnos između govornika, slušatelja i poruke (Fung i Carter, 2007). Diskursne oznake u govoru su prisutne kao potpora interakciji, ali, općenito, ne dodaju neko određeno semantičko značenje poruci (Romero-Trillo, 2013).

Njihovo je izvorno propozicijsko značenje izmijenjeno i one igraju komunikacijsku ulogu „pletući mrežu“ diskursa između govornika, slušatelja i konteksta (Romero-Trillo, 2013).

Jedan je od ključnih problema pri određivanju skupine diskursnih oznaka to što „govorimo o funkcionalno-pragmatičkoj, a ne o formalnoj, morfosintaktičkoj kategoriji“ (Nigoević, 2011a, str 123). To se ogleda i u njihovoj heterogenosti s obzirom na to da u engleskomu jeziku skupina diskursnih oznaka može sadržavati razne vrste jezičnih jedinica koje proizlaze iz široka raspona sintaktičkih kategorija. Te kategorije u engleskomu jeziku uključuju glagole (*look*), priloge (*now*), prijedloge (*now, then*), uzvike (*oh*), veznike (*and, or, but*), leksikalizirane fraze (*you know, I mean*) i riječi poput *okay* i *right* koje ne pripadaju niti jednoj skupini (De Klerk, 2005; Schiffrin, 1987). Romero-Trillo (2002) razvrstava diskursne oznake u tri skupine – elementi bez određene kategorije (*yeah, mhm*), leksički elementi (*listen, well, good, fine*) i složeni leksički elementi (*I mean, oh my God*).

Nema suglasnosti o ukupnomu broju diskursnih oznaka u engleskomu jeziku niti o tomu koje točno jezične jedinice pripadaju skupini, pogotovo s obzirom na velik broj istraživanja provedenih o diskursnim oznakama u tomu jeziku (Jucker i Ziv, 1998). Diskursne oznake rjeđe su podvrgnute formalno-gramatičkoj analizi budući da je pozornost istraživanja uvelike usmjerena na jezik u uporabi, odnosno njegova funkcionalna svojstva (Nigoević, 2011a). Tomu svjedoče i istraživanja opisana kasnije u ovomu radu koja se u najvećemu broju temelje na korpusima govorenoga jezika i kao takva doprinose „neredu“ u kategorizaciji i opisu ove skupine. Međutim, možda najvažnije objašnjenje „neuhvatljivosti“ ovih oznaka leži u činjenici da diskursne oznake jednostavno mogu raditi mnogo toga pa se njihove funkcije mogu zamisliti kao popis raznolikih uloga koje igraju, od doprinosa društvenoj solidarnosti do uspostavljanja koherencije u lokalnomu kontekstu, što ih čini nezahvalnima za sažimanje (Fox Tree, 2010).

2.2.1.Uloge diskursnih oznaka

Neke od glavnih uloga diskursnih oznaka već su navedene kroz definicije ovih jedinica. Uspostavljanjem veza između odsječaka diskursa one pomažu u njegovoj organizaciji i postizanju koherencije, a ključne su i za odnos između govornika i slušatelja, s obzirom na to da, među ostalim, služe za pokazivanje pristojnosti, izvršavanje popravaka, privlačenje pozornosti i pružanje povratne obavijesti (Iglesias Moreno, 2001). Usto, djeluju kao nagovještaj slušatelju o tomu što će biti rečeno ili kao dodatna informacija o tomu što je bilo

rečeno (De Klerk, 2005). S obzirom na to da se usmena interakcija odvija u stvarnomu vremenu, zahtijeva trenutačnu kognitivnu obradu koja je uglavnom podsvjesna i podrazumijeva velike kognitivne zahtjeve na pozornost i pamćenje sugovornika (Aijmer, 2011). Zato je iznimno važno da slušatelj dobije neku naznaku o tomu na što treba usmjeriti pozornost, što zanemariti, što zadržati u kratkoročnomu pamćenju, što zaboraviti i kako interpretirati ono što je izrečeno (De Klerk, 2005), pri čemu diskursne oznake djeluju kao važne smjernice. S druge strane, česta su posljedica nedostatka vremena za obradu „smetnje" koje se očituju kroz kašnjenja, preformulacije, „sjeckanje" govora i slično (Aijmer, 2011). Takve „smetnje" često dovode do učestale uporabe diskursnih oznaka koje u govoru pomažu u označivanju oklijevanja, ispravaka i ponovnih početaka. S obzirom na činjenicu da se diskursne oznake često pojavljuju u govorenomu diskursu, i to ponekad više njih u rečenici ili čak u međusobnim kombinacijama, nerijetko su stilistički stigmatizirane i smatrane negativnim obilježjem jezika (Brinton, 1996). Razlog tomu vjerojatno leži u činjenici da one mogu označivati neželjen nedostatak tečnosti u govoru, nepažnju govornika ili manjak kontrole nad izgovorenim. Zbog toga se ponekad smatraju viškom, odnosno jezičnim jedinicama bez neke posebne uloge (Fox Tree, 2010) ili čak pogreškama koje nisu vrijedne pobliže analize (Schourup, 1999). Međutim, rast zanimanja za istraživanja stvarnoga govora popraćen je otkrićem da ponavljanja, stanke, „lažni" počeci i uporaba diskursnih oznake nisu nužno greške, već predstavljaju važan dio konverzacijske gramatike (Aijmer, 2011).

S obzirom na spomenute razlike u nazivlju i opisu diskursnih oznaka nije lako utvrditi inventar njihovih uloga (Brinton, 1996), pri čemu probleme zadaje i multifunkcionalnost ovih jedinica. Aijmer i Simon-Vandenbergen (2011) tako napominju da diskursne oznake zapravo mogu imati neograničen broj uloga ovisno o kontekstu u kojemu se nalaze. U dosadašnjim istraživanjima autori se često oslanjaju na podjelu uloga diskursnih oznaka na tekstualne i interpersonalne koju navodi Brinton (1996), pri čemu se autorica poziva na jezične funkcije koje je identificirao Halliday (1970; 1979, prema Brinton, 1996). Dok u tekstualnomu načinu (engl. *mode)* govornik strukturira značenje kao tekst, stvarajući kohezivne ulomke diskursa i rabeći jezik na način koji je bitan za kontekst, interpersonalni način izraz je govornikovih stajališta, mišljenja, procjena, očekivanja, kao i prirode društvene razmjene (Brinton, 1996, str. 38). U tekstualnomu načinu diskursne oznake služe:

a) započinjanju diskursa, privlačenju pozornosti slušatelja i zatvaranju diskursa;
b) kao pomoć govorniku u preuzimanju ili davanju prava na riječ;

c) kao „popunjivač“ (engl. *filler*) ili taktika odgađanja kako bi se održao diskurs ili zadržala riječ;
d) kao oznaka granice u diskursu, odnosno nove teme ili djelomične promjene teme (ispravak, razrada, pobliže određivanje, proširivanje) ili povratak ranijoj temi (nakon prekida);
e) označivanju novih ili starih informacija;
f) označivanju redoslijedne ovisnosti (engl. *sequential dependence*), ograničivanju relevantnosti jedne rečenice prema prethodnoj tako što se razgovorne implikacije koje ih povezuju učine eksplicitnima;
g) popravljanju vlastitoga ili tuđega diskursa.

Interpersonalne su uloge diskursnih oznaka:

a) subjektivne, za izražavanje odgovora ili reakcije na prethodni diskurs ili stajališta o nadolazećemu diskursu (uključujući i signale slušanja, engl. *back-channel signals*);
b) interpersonalne, za postizanje suradnje ili dijeljenja između govornika i slušatelja, uključujući potvrde zajedničkih pretpostavaka, provjera ili izražavanje razumijevanja, traženje potvrde, izražavanje neslaganja ili očuvanje vlastitoga dostojanstva (engl. *face-savers*).

Važno je još jednom naglasiti da funkcije diskursnih oznaka uvelike ovise o raznim čimbenicima koji utječu na diskurs. Iako ih je donekle moguće uopćivati, određene će se oznake rabiti na različite načine s obzirom na, među ostalim, uloge govornika (Fuller, 2003a; 2003b) i kontekst u kojemu se diskurs odvija (De Fina, 1997). Važnost navedenoga za naše istraživanje leži u činjenici da nas zanima osobiti kontekst učionice stranoga jezika, a usto i osobita uloga nastavnikova govora, što je potrebno imati na umu pri razmatranju teme diskursnih oznaka.

2.2.2. Obilježja diskursnih oznaka

Usprkos mnogim neslaganjima u području teorijskoga određivanja diskursnih oznaka, postoji određena, iako ne potpuna, suglasnost oko glavnih obilježja ovih lingvističkih jedinica (npr. Müller, 2005; Vickov, 2010b). Schiffrin (1987) navodi pet značajka diskursnih oznaka: sintaktički su odvojive od ostatka iskaza, najčešće se pojavljuju na početnomu položaju, mogu imati niz prozodijskih kontura, djeluju na lokalnoj i globalnoj razini i djeluju na različitim

razinama diskursa. Schourup (1999) razlikuje dijagnostička i opisna obilježja diskursnih oznaka. Dijagnostička su ona obilježja pomoću kojih se može odrediti je li određena jedinica diskursna oznaka – konektivnost, neobaveznost i neutjecanje na uvjete istinitosti iskaza (engl. *non-truth-conditionality*), dok su opisna obilježja slaba povezanost s rečenicom, češći početni položaj u rečenici, činjenica da prevladavaju u govorenomu jeziku i da proizlaze iz više jezičnih kategorija. Među češće navođenima možemo izdvojiti popis obilježja diskursnih oznaka Laurel Brinton (1996) koji Jucker i Ziv (1998, str 3.) donose u skraćenu obliku, s obilježjima raspoređenima u skupine prema sličnosti.

- Fonološka i leksička obilježja:
    a) kratke su i fonološki reducirane;
    b) čine odvojenu tonsku skupinu;
    c) marginalni su oblici, zbog čega ih je teško uključiti unutar tradicionalne vrste riječi.
- Sintaktička i tekstualna obilježja:
    d) ograničene su na početni položaj u rečenici;
    e) pojavljuju se izvan sintaktičke strukture ili su samo „labavo“ vezane uz nju;
    f) neobvezatne su.
- Semantička obilježja:
    g) imaju malo propozicijskoga značenja ili ga uopće nemaju.
- Funkcionalna obilježja:
    h) multifunkcionalne su, istovremeno djelujući na nekoliko lingvističkih razina.
- Sociolingvistička i stilistička obilježja:
    i) više su obilježje govorenoga nego pisanoga diskursa i povezuju se s neformalnošću;
    j) pojavljuju se izrazito često;
    k) stilistički su stigmatizirane;
    l) ovisne su o spolu – tipičnije su u govoru žena.

Prema Juckeru i Zivu (1998) obilježja koja se nalaze na prvima trima razinama, dakle fonološka i leksička, sintaktička i tekstualna te semantička, predstavljaju dijagnostička obilježja i mogu pomoći u određivanju statusa jedinice kao diskursne oznake. S druge strane, autori navode da multifunkcionalnost nije koristan kriterij, a sociolingvistički i stilistički opis

nisu mogući dok ne odredimo je li jedinica diskursna oznaka pa ostala obilježja zapravo služe za dobivanje više informacija o određenoj jedinici koja djeluje kao diskursna oznaka.

U većini slučajeva navedena obilježja predstavljaju samo smjernice i neispunjavanje jednoga od njih rijetko automatski za posljedicu ima izuzimanje određene jedinice iz skupine diskursnih oznaka (Müller, 2005). Na ovaj popis, dakle, treba gledati upravo kao na opisna obilježja koja mogu pomoći u pobližemu određivanju ove „neuhvatljive“ skupine. Iako mnoge diskursne oznake imaju velik broj ovih obilježja, nema ih mnogo koje imaju sva navedena. Što više navedenih obilježja određena diskursna oznaka ima, to se više smatra prototipnim primjerom skupine (Jucker i Ziv, 1998). U nastavku ćemo se detaljnije osvrnuti na neka obilježja diskursnih oznaka koja se u istraživanjima najčešće spominju kao značajna.

a) Konektivnost

Već smo spomenuli da diskursne oznake djeluju tako da na lokalnoj i globalnoj razini povezuju dijelove diskursa pa je stoga konektivnost često dio same definicije diskursne oznake, a često se i navodi kao neophodno obilježje kako bi se jedinica smatrala diskursnom oznakom (npr. Fraser, 1999; Fung i Carter, 2007; Schiffrin, 1987). Prema Lenk (1998) poveznice koje diskursne oznake uspostavljaju mogu biti s drugim odsječcima diskursa, kao što su prethodne teme, teme koje će slijediti pa čak i znanje nevezano uz razgovor. Konektivnost nije dovoljna kako bi se diskursne oznake sa sigurnošću odredile, ali ih može pomoći razlučiti od drugih jedinica koje se pojavljuju na početnomu položaju poput priloga (npr. *confidentially, fortunately, sadly*) i uzvika (npr. *yipes, oops*) (Fraser, 2009; Schourup, 1999).

b) Heterogenost skupine

Opisujući teškoće pri određivanju diskursnih oznaka već smo rekli da one ne pripadaju jednoj vrsti riječi. Radi se o heterogenoj skupini jezičnih jedinica, neovisnoj o sintaktičkoj kategorizaciji. Određena jezična jedinica koja djeluje kao diskursna oznaka zadržava svoju izvornu sintaktičku kategorizaciju, ali ima „dodatni zadatak“ kao diskursna oznaka (Schourup, 1999). Pons Bordería (2006) također napominje da diskursne oznake čine skupinu koja nije u potpunosti zatvorena niti otvorena. Fraser (1990) pruža primjere koji oslikavaju kako je ponekad teško odrediti je li uloga koju određena jedinica ima u iskazu ona diskursne

oznake ili nije, što može uzrokovati probleme za njihovo određivanje. Dok u prvomu primjeru *now* djeluje kao oznaka fokusiranja, u drugomu djeluje kao priložna oznaka vremena.

„i. John left. *Now***,** Mary was really frightened.

ii. John left. *Now* Mary was really frightened.“ (str. 388)

Način na koji možemo razlikovati dvije uloge *Now* u navedenim primjerima vezan je uz sljedeću skupinu obilježja, onih fonoloških.

c) Fonološka obilježja

Kao što je ilustrirano prethodnim primjerom, fonološka obilježja diskursnih oznaka ponekad se smatraju jednim od uvjeta za njihovo određivanje, dok su prema Romeru-Trillu (2013) najvažniji iz komunikacijske perspektive, s obzirom na to da odvojena tonska skupina ostvaruje informacijsku jedinicu naglašivanjem. Diskursne oznake često su prozodijski obilježene, fonološki reducirane (Brinton, 1996; Schiffrin, 1987), naglašene ili odvojene stankom od ostatka diskursa (Müller, 2005). Fraser (2009) također navodi da su diskursne oznake često prozodijski odvojene od ostatka odsječka svojom intonacijskom konturom, ali i naglašuje da to ovisi o određenoj diskursnoj oznaci i jezičnomu kontekstu. Iako se autori ne slažu u potpunosti o važnosti fonoloških obilježja diskursnih oznaka, slažu se da ona mogu pomoći pri njihovu određivanju. Schourup (1999) naglašuje da „intonacija zareza“ nije preduvjet za određivanje diskursne oznake. Primjer koji za to nudi rečenica je „So I refused“ (str. 233) u kojoj riječ *so* djeluje kao diskursna oznaka iako nije odvojena stankom.

d) Sintaktička i tekstualna obilježja

Slaba povezanost diskursnih oznaka s iskazom također je vezana uz njihova fonološka obilježja, odnosno već navedenom intonacijom zareza koja diskursne oznake često odvaja od ostatka iskaza. Prema Brinton (1996), iako se diskursne oznake nalaze unutar rečenice, ostaju izvan njezine sintaktičke strukture. Nadalje, autori često navode da se diskursne oznake pojavljuju na početku diskursnoga odsječka (npr. Schiffrin, 1987), no pokazalo se da se one mogu pojaviti i na središnjemu i završnomu položaju (Brinton, 1996). Prema Schourupu (1999), razlog njihovu čestu pojavljivanju na početnomu položaju vezan je uz funkciju diskursnih oznaka za ograničivanje kontekstualne interpretacije iskaza. Jednostavno rečeno, prirodno je da se ograničenja interpretacije nalaze na početku rečenice jer na taj način

sprečavaju pogrešnu interpretaciju. Fraser (2009) također navodi da se svaka diskursna oznaka može pojaviti na početku odsječka, a samo se neke mogu pojaviti na sredini ili kraju, što ovisi o tomu što diskursna oznaka označuje.

e) Neobvezatnost

Prema Schourupu (1999) diskursne oznake neobvezatne su na dva različita načina. Skoro se univerzalno smatraju sintaktički neobvezatnima i često se kao jedan od preduvjeta za definiranje jezične jedinice kao diskursne oznake spominje to da njihovo uklanjanje iz rečenice tu rečenicu ne čini manje gramatički prihvatljivom niti nerazumljivom (Fraser, 1990). Diskursne oznake mogu se smatrati i semantički neobvezatnima s obzirom na to da ne povećavaju mogućnosti za semantičku vezu između elemenata koje povezuju. Dakle, ako ih nema, taj odnos ili veza još uvijek postoji, iako nije eksplicitno označena (Schourup, 1999). Važno je naglasiti da gramatička neobvezatnost ne znači da izuzimanje diskursne oznake ne mijenja pragmatičko značenje rečenice. Dapače, ono narušava njezin pragmatički dojam i oduzima važnu smjernicu za interpretaciju (Müller, 2005). Nadalje, kao što smo već spomenuli, obično se smatra da diskursne oznake ne doprinose uvjetima istinitosti iskaza, što ih razlikuje od punoznačnih riječi, kao što su neki prilozi (Schourup, 1999). Prema nekim autorima, diskursne oznake ne stvaraju značenje, nego sadrže proceduralno značenje koje sugovornicima daje upute za interpretaciju iskaza (Blakemore, 2002; Fraser, 1990), odnosno, jednostavno rečeno, naglašuju komunikacijsku namjeru govornika.

f) Multifunkcionalnost

Pitanje multifunkcionalnosti diskursnih oznaka izvor je velikih neslaganja među istraživačima i postoje tri glavne pretpostavke o multifunkcionalnosti koje se mogu sažeti pojmovima istozvučnost, jednoznačnost i višeznačnost (engl. *homonimy, monosemy, polysemy)* (Aijmer i Simon-Vandenbergen, 2011). Prema prvoj pretpostavci različite funkcije pojedine diskursne oznake nisu ni na kakav način povezane osim prema obliku i zapravo se broj diskursnih oznaka množi sve dok se ne uspostavi odnos jedan oblik – jedna funkcija. Prema jednoznačnosti funkcije jedne diskursne oznake samo su površinska ostvarenja jednoga značenja, odnosno postoji središnje značenje koje je kompatibilno sa svim ulogama oznake, a pragmatička elaboracija pojašnjava koja se funkcija primjenjuje. Naposljetku, prema višeznačnosti sve su funkcije diskursnih oznaka proširenje prototipa. Koncept središnjega značenja (engl. *core meaning*) jedno je od mogućih rješenja problema multifunkcionalnosti

oznaka, no istraživači se ne slažu u potpunosti oko toga što su točno ta značenja. Aijmer (2004) važnost u potrazi za središnjim značenjem vidi u potrebi ograničivanja njihovih značenja. Prema Schourupu (1999) do središnjega značenja dolazi se tako da se različite diskursne uporabe određene diskursne oznake usporede i odredi se što im je zajedničko. Müller (2005) temu središnjega značenja odbacuje kao nerelevantnu za svoje istraživanje s obzirom na to što ne postoji suglasnost o tomu je li takvo značenje obavezno, korisno ili, pak, kontraproduktivno. Nadalje, i istraživanja korpusa mogu predstavljati prepreku definiciji takva značenja jer se u kontekstu mogu pronaći značenja diskursnih oznaka koja ne odgovaraju opisu. Prema Müller je, dakle, prihvatljivo pretpostaviti da diskursne oznake, ili barem neke od njih (npr. *so, well, you know, like)*, imaju više funkcija, što ne znači da ne mogu istovremeno imati i središnje značenje.

g) Stilistička obilježja

Iako se često navodi da su diskursne oznake obilježje govorenoga jezika (Brinton, 1996; Fraser, 2009), to jest isključive usmenomu izražavanju, ne postoji razlog da se onima u pisanomu jeziku uskrati status diskursnih oznaka (Schourup, 1999). No, često su i same oznake i razlozi za uporabu ovih jedinica različiti u pisanomu i govorenomu diskursu (Brinton, 1996), a i raspon funkcija diskursnih oznaka u govoru širi je od onoga u pisanju (Schourup, 1999). Diskursne oznake koje se često nalaze u pisanju (npr. *moreover, consequently* i sl.) imaju više semantičkog sadržaja nego neke uvriježene u govoru (npr. *like*) i ograničenije su u pogledu konteksta u kojima se mogu pojaviti (Müller, 2005). Prema Brinton (1996), razlog tomu što ove jedinice ipak prevladavaju u govorenomu diskursu leži u činjenici da se mogu smatrati posljedicom neformalnosti tog diskursa i da već spomenuti manjak vremena za planiranje tijekom govora dovodi do određene „fragmentacije“ koja čini uporabu diskursnih oznaka potrebnom. To nas dovodi do daljnjih razlika između pisanoga i govorenoga diskursa u smislu neformalnosti određenih diskursnih oznaka ili konteksta razgovora, odnosno do potencijalne bliskosti sa sugovornikom koja onda zahtijeva uporabu određenih diskursnih oznaka koje se možda ne bi rabile u pisanomu jeziku (Schourup, 1999).

2.2.3. Pristupi određivanju diskursnih oznaka

Kao što smo već spomenuli, diskursne oznake istražuju se s velika broja polazišta, u kojima se ogleda raznolikost zanimanja, metoda i ciljeva (Schourup, 1999). Unatoč tomu ponekad teško preglednomu mnoštvu postoji nekoliko glavnih teorijskih pravaca koji služe kao temelj

mnogim istraživanjima i korisno ih je sagledati kao glavnu teorijsku okosnicu istraživanja diskursnih oznaka. Čitav niz autora u svojim radovima pružio je više ili manje sažete preglede glavnih teorijskih pravaca u istraživanju diskursnih oznaka (npr. Aijmer i Simon-Vandenbergen, 2011; Fraser, 2009; Maschler i Schiffrin, 2015; Schiffrin, 2001; Schourup, 1999). U hrvatskoj znanstvenoj publicistici jedan od zasigurno najdetaljnijih pregleda teorijskih pristupa proučavanju diskursnim oznakama jest onaj koji je Gloria Vickov (2010a) elaborirala u svojoj neobjavljenoj doktorskoj disertaciji. Autorica pruža opsežan pregled teorijskih određenja diskursnih oznaka, detaljno opisujući sličnosti i različitosti glavnih pristupa koje je podijelila u tri skupine: semantički, diskursni i pragmatički. Vickov svoj pregled nadalje nadopunjuje primjerima istraživanja unutar svakoga okvira koja se bave pitanjem usvajanja diskursnih oznaka u pisanju na engleskomu kao inomu jeziku. U tomu, kao i u drugim pregledima (npr. Fung i Carter, 2007; Müller, 2005; Nigoević, 2011b), često se ističe troje autora s engleskoga govornoga područja koji su imali velik utjecaj na istraživanja – Deborah Schiffrin, Bruce Fraser i Diane Blakemore. Iako je naše istraživanje usmjereno na kontekst učionice engleskoga kao stranoga jezika i primjenu diskursnih oznaka unutar toga konteksta, smatramo korisnim pružiti kratak uvid u njihovu teorijsku pozadinu. Slijedi, dakle, sažet osvrt na diskursne oznake unutar diskursnoga i pragmatičkoga pristupa te teorije relevantnosti.

2.2.3.1. Diskursni pristup

Već spomenuta definicija diskursnih oznaka koju je Schiffrin (1987) navela u svojoj knjizi *Discourse Markers* i danas je, više od 30 godina kasnije, jedna od najpopularnijih u istraživanjima, a Schiffrin jedna od najčešće citiranih znanstvenika u ovomu području (Nigoević, 2011b). Njezina je monografija „postavila temelje proučavanju diskursnih oznaka te uvelike utjecala na pojavu različitih teorijsko-metodoloških pristupa“ (Nigoević, 2011b, str. 59).

U svojoj analizi Schiffrin je krenula od pretpostavke da jezik služi komunikaciji, a diskursne oznake doprinose koherenciji obavljajući različite uloge s obzirom na to gdje se pojavljuju u razgovoru. Njezina analiza diskursnih oznaka temelji se na poimanju diskursa ne samo kao jedinice jezika, nego i procesa društvene interakcije (Maschler i Schiffrin, 2015; Schiffrin, 2001). Autorica diskursne oznake analizira unutar pet diskursnih polja koja se razlikuju s

obzirom na različite razine koherencijskih uloga koje diskursne oznake igraju unutar njih, a to su:

a) struktura razgovora u kojoj je osnovna jedinica izmjena sugovornika, a diskursne oznake unutar nje služe za organizaciju dodjele prava na riječ u razgovoru;
b) struktura radnje u kojoj su glavne jedinice govorni činovi i u kojoj djeluju one diskursne oznake koje označuju te činove;
c) idejna struktura u kojoj su glavne jedinice ideje ili propozicije, a diskursne oznake organiziraju prijelaze među temama, povezuju iskaz s kontekstom i naznačuju odnose među idejama, kao što su objašnjenja i razlozi;
d) sudionički okvir u kojemu diskursne oznake podržavaju odnos govornika i slušatelja, dok je u središtu pozornosti društvena strana sugovornika, njihovi identiteti, međusobni odnosi, kao i odnos prema iskazu;
e) informacijsko stanje koje je usredotočeno na kognitivne kapacitete sugovornika i unutar njega diskursne oznake pomažu označiti ono što govornik zna i što pretpostavlja o znanju slušatelja, kao i njihovu organizaciju te upravljanje znanjem i metaznanjem (Schiffrin, 1987, 2006; prijevod nazivlja Vickov, 2010a, str.34).

Svoju analizu Schiffrin je utemeljila na razmatranju uloga jedanaest oznaka: *oh, well, and, but, or, so, because, now, then, y'know* i *I mean.* Svaka diskursna oznaka djeluje barem na dvjema razinama, neke i na svih pet (npr. *well*), ali svaka ipak ima svoju prvenstvenu ulogu na jednoj od razina (Maschler i Schiffrin, 2015). Naprimjer, prema njezinoj analizi *and* i *but* imaju uloge na strukturalnoj i kohezivnoj razini. Prvo se odnosi na povezivanje sintaktičkih jedinica poput fraza, zavisnih rečenica ili glagola, dok se njihove kohezivne uloge ogledaju u činjenici da o diskursnim oznakama *and* i *but* može ovisiti interpretacija čitavoga iskaza (Maschler i Schiffrin, 2015).

Diskursne oznake pridonose koherenciji istovremenom uspostavom višestrukih kontekstualnih koordinata, olakšavajući integraciju različitih sastavnica govora tako što je svaka oznaka prvenstveno povezana s jednim od pet diskursnih polja, s govornikom ili sa slušateljem te s prethodnim i/ili nadolazećim tekstom (Schourup, 1999). Također mogu prikazivati odnose koji su lokalni (među susjednim iskazima) i/ili globalni (među širim sastavnicama diskursa) (Maschler i Schiffrin, 2015). Usto, autorica također razmatra i to u kojoj mjeri diskursne oznake dodaju značenje diskursu ili se u njima ogleda značenje koje je

već semantički dostupno. Kao primjer Schiffrin (2001) navodi usporedbu diskursnih oznaka *oh* i *but,* od kojih prva obavlja ulogu prikazivanja informacije kao „nove“ ili „neočekivane“, dok *but* samo odražava semantički razvidno suprotno značenje. Pritom autorica napominje da diskursne oznake također mogu zauzeti položaj između tih dviju krajnosti, zadržavajući svoje središnje značenje i istovremeno uspostavljajući metaforička značenja (npr. diskursna oznaka *so*).

Fraser (1999, 2009) je kritizirao Schiffrin zbog širine i neprecizna opisa sastavnica uključenih u skupinu diskursnih oznaka, odnosno zbog uključivanja određenih elemenata koje on ne smatra diskursnim oznakama (npr. *oh, now*), a o čemu ćemo više u sljedećemu dijelu. Nadalje, Redeker (1991) je Schiffrin zamjerila činjenicu da nije dovoljno objasnila mjerila prema kojima je uključila određene diskursne oznake u svoj model, kao i to što se unutar njezina modela informacijska struktura i okvir sudjelovanja odnose na spoznaje i stajališta te samo neizravno doprinose koherenciji. Redeker zato predlaže promijenjeni model s trima sastavnicama koherencije – idejnom strukturom (vremenski slijed, elaboracija, uzrok, posljedica itd.), retoričkom strukturom (između ilokucijskih namjera dvaju diskursnih jedinica) i sekvencijskom strukturom (npr. prijelaz između tema, komentar, ispravak, digresija). Međutim, Müller (2005) objašnjava da oba modela imaju svoje mane budući da ne mogu uključiti sve uloge diskursnih oznaka, npr. u prijelazima između redoslijeda govornika ili u pregovaranju interpersonalnih odnosa.

2.2.3.2. Gramatičko-pragmatički pristup

Drugi autor koji je ostavio važan trag na istraživanjima diskursnih oznaka jest Bruce Fraser, koji diskursnim oznakama pristupa iz gramatičko-pragmatičke perspektive. Za razliku od Schiffrin, čija analiza kreće od objašnjavanja uloga diskursnih oznaka u kontekstu svakodnevnoga govora, njegova je početna točka klasifikacija vrsta pragmatičkoga značenja. On većinom pokušava utvrditi što su to diskursne oznake i koji je njihov gramatički status (Maschler i Schiffrin, 2015). Također, dok Schiffrin prvenstveno zanimaju odnosi koje diskursne oznake uspostavljaju izvan i unutar konteksta, kao i interakcijski odnosi, Fraser je prvenstveno usmjeren na odnose unutar samoga teksta (Romero-Trillo, 2013).

Fraser (1999; 2009) diskursne oznake definira kao lingvističke izraze koji naznačuju odnos koji je govornik zamislio između odsječka koji uvodi diskursna oznaka i prethodnoga odsječka. U svojoj definiciji kreće od širega pojma pragmatičkih oznaka koje su prema njemu

izrazi koji nisu dio propozicijskoga sadržaja poruke i ne doprinose mu, iako su dio diskursnoga odsječka. Međutim, usprkos tomu, oni označuju određena obilježja poruke koja govornik želi prenijeti. Zajednička su im obilježja to što se radi o slobodnim morfemima na početku propozicijskoga isječka koji označuju određenu poruku koja je ili dodatna ili povezana s osnovnom porukom. U skupinu pragmatičkih oznaka razvrstani su zbog svojih semantičkih, odnosno pragmatičkih uloga. Prema Fraseru diskursne oznake imaju središnje značenje koje je proceduralno, a ne konceptualno, što znači da ne kodira koncept, nego način usmjerivanja slušatelja, odnosno ograničivanje broja zaključaka koje slušatelj može donijeti u postupku razumijevanja (Fung, 2003). Detaljnija interpretacija značenja diskursnih oznaka „pregovara“ se kroz kontekst, lingvistički i konceptualni (Fraser, 1999).

Iako u ranijim radovima (Fraser, 1996, 1999) iznosi ponešto drugačije podjele, u kasnijima Fraser (2009) pragmatičke oznake dijeli u četiri podskupine: osnovne pragmatičke oznake, pragmatičke oznake komentara, oznake diskursne strukture i diskursne oznake. Fraser nadalje diskursne oznake dijeli u tri skupine, s tim da oznake navedene u zagradama predstavljaju primarne diskursne oznake svake skupine, odnosno oznake s najširim značenjem:

a) kontrastivne oznake (*but*) koje naznačuju da je iskaz koji slijedi ili nijekanje ili oprečnost neke propozicije vezane uz prethodni diskurs;
b) elaboracijske oznake (*and*) koje naznačuju da je iskaz koji slijedi proširenje prethodnoga diskursa;
c) inferencijske oznake (*so*) koje naznačuju da je snaga iskaza zaključak koji proizlazi iz prethodnoga diskursa.

Fraser (2009) navodi tri uvjeta koje izraz mora ispuniti kako bi ga se smatralo diskursnom oznakom. Kao prvo, diskursna je oznaka leksički izraz pa su, prema autoru, sintaktičke strukture, prozodijska obilježja poput pauza i intonacija te neverbalnih izraza (npr. slijeganje ramenima) neprihvatljivi kao diskursne oznake. Kao drugo, u slijedu S1-S2, diskursna oznaka mora se pojaviti kao dio drugoga diskursnoga odsječka (S2). Kao treće, diskursna oznaka ne doprinosi semantičkomu značenju odsječka, nego naznačuje određeni semantički odnos koji vrijedi između interpretacije dvaju odsječaka ilokucijskih činova S1 i S2 (Fraser, 2009). Fraser, dakle, razlikuje diskursne oznake od pragmatičkih oznaka koje ne označuju semantički odnos između susjednih odsječaka, kao što su čestice fokusiranja (*just, even, only*) ili prilozi za izražavanje stajališta (*frankly*). Usto, isključuje riječi koje prema njemu označuju

gramatički ili diskursni odnos (npr. oznake za usmjerivanje teme – *first, later…).* Fraser također u skupinu diskursnih oznaka ne uključuje oznake stanaka (*oh, well*) i uzvike jer one, prema njemu, uvode odvojenu poruku.

Prema Schiffrin (2001) Fraserov okvir previše se oslanja na strogo odvajanje semantičkoga (tj. sadržajnoga) značenja i pragmatičkoga značenja, zbog čega on zanemaruje mnoge funkcije diskursnih oznaka poput njihovih društveno-interakcijskih funkcija. Schriffrin također napominje da se Fraser prvenstveno bavi pitanjem kako oznake označuju odnose među porukama (propozicijama), dok je za nju to samo jedna od uloga diskursnih oznaka te ona namjerno uključuje razne vidove komunikacijske situacije u svoju analizu.

2.2.3.3. Teorija relevantnosti

Posljednja autorica na čija ćemo se promišljanja o diskursnim oznakama osvrnuti u ovomu kratku pregledu jest Diane Blakemore. Prema Teoriji relevantnosti koju su postavili Sperber i Wilson (2001, prema Ding i sur., 2015) svaki iskaz sadrži pretpostavku optimalne relevantnosti. U ovoj se teoriji relevantnost definira s obzirom na kognitivni učinak i napor potreban za obradu. Što je veći kognitivni učinak, to je veća relevantnost. Međutim, kognitivni učinci nisu „besplatni“, već ih se plaća misaonim naporom – što je veći napor, to je manja relevantnost (Ding i sur., 2015). Diane Blakemore (1992) diskursnim oznakama (koje ona naziva diskursnim konektorima, engl. *discourse connectives*) pristupa unutar ovoga okvira i razlikuje konceptualno i proceduralno kodiranje. Blakemore smatra da diskursne oznake nemaju konceptualno, nego samo proceduralno značenje koje kodira upute za obradu propozicijskih pretpostavaka iskaza. Prema ovoj autorici prvobitna uloga diskursnih oznaka nije povezivanje iskaza, već iskazivanje inferencijskoga odnosa koji proizlazi iz načina na koji se određena propozicija tumači kao relevantna u odnosu na drugu (Schourup, 1999). Jednostavnije rečeno, diskursne oznake služe za označivanje načina na koji relevantnost jednoga diskursnoga odsječka ovisi o drugomu, odnosno Blakemore diskursne oznake smatra jedinicama koje nameću ograničenja na relevantnost određene interpretacije putem inferencijskih poveznica koje izražavaju. Na sličan način kao Fraser, Blakemore smatra da diskursne oznake vode slušatelja kroz interpretaciju tako da ograničuju broj mogućih interpretacija – kodiraju upute za obradu izrečenoga i na taj način doprinose proceduralnomu/gramatičkomu značenju jedinice.

Blakemore (1992) razlikuje tri vrste diskursnih konektora (oznaka): one koji uvode kontekstualne implikacije (npr. *so, therefore*), one koji učvršćuju postojeće pretpostavke pružajući bolje dokaze (npr. *after all, moreover, furthermore, also, indeed* itd.) i one koji uvode suprotan iskaz (npr. *however, still, nevertheless, but* itd).

Fraser (2009) se slaže s Blakemore da se značenje diskursnih oznaka sastoji od proceduralnoga i konceptualnoga značenja. No, ne slaže se s time da izraz ima ili konceptualno ili proceduralno značenje, ali ne oba istovremeno. Blakemore (2002) tako isključuje fraze poput *as a result, after all, furthermore* jer imaju konceptualno značenje, dok ih Fraser (2009) analizira kao da potencijalno imaju i konceptualno i proceduralno značenje, iako ne u jednakim omjerima (npr. *as a result* ima više konceptualnoga značenja od *thus*, a proceduralno značenje oba izraza jest „S1 je uzrok S2“). Pons Bordería (2008) također je pronašao primjere diskursnih oznaka (npr. *es decir* u španjolskomu jeziku) koje istovremeno mogu imati konceptualno i proceduralno značenje te naglašuje važnost promatranja jezika u kontekstu i pronalaženja primjera u jeziku koji mogu potvrditi i oblikovati teorije.

2.2.4. Zaključno o teorijskomu određenju diskursnih oznaka

U ovomu dijelu opisali smo neke od brojnih teorijskih okvira, lingvističkih grana i pristupa rabljenih za analizu diskursnih oznaka, kao i posljedični „nered“ u terminologiji i opisu tih jedinica. Neka od obilježja diskursnih oznaka, kao što je njihova multifunkcionalnost, također doprinose teškoćama pri njihovu opisu, no brojne i raznolike uloge tih jedinica ipak upućuju na njihovu veliku važnost za prirodan govor, olakšavanje razumijevanja i uspostavu odnosa među sugovornicima. Nakraju, pozornost smo usmjerili na troje velikih autora čiji su radovi oblikovali razvoj ovoga područja pa je pregled njihovih teorija neizostavan pri razmatranju važnosti diskursnih oznaka. Nesuglasice između autora u području i određena „nejasnost“ koja prati temu diskursnih oznaka nije obeshrabrila istraživače pa je broj istraživanja ovih jedinica u stalnomu porastu. U poglavlju koje slijedi pozornost ćemo usmjeriti na diskursne oznake iz perspektive njihove uporabe kod neizvornih govornika inih jezika.

3. DISKURSNE OZNAKE I NEIZVORNI GOVORNICI

Kroz opis široka raspona funkcija ovih jezičnih jedinica u prethodnomu smo dijelu nagovijestili značaj diskursnih oznaka za sudionike u komunikaciji, bilo izvorne bilo neizvorne govornike. S obzirom na njihovu važnost za interakciju koja odgovara potrebama određenoga konteksta, diskursne oznake u jeziku neizvornih govornika doprinose prirodnijemu govoru koji je sličniji onomu izvornih govornika (De Klerk, 2005). Možemo reći da jezična vrsnost koja je bliska izvornoj podrazumijeva primjerenu uporabu diskursnih oznaka (Hlavac, 2006). Iako izvorni govornici možda neće svjesno znati objasniti u čemu je problem, uporaba diskursnih oznaka koja se razlikuje od uobičajene za ciljni jezik može osobu suptilno označiti kao manje vrsnoga govornika i „odati“ činjenicu da nije izvorni govornik (Hasselgren, 2002; Helermann i Vergun, 2007). Hansen (1998, prema Buysse, 2010) navodi da su nesporazumi vezani uz diskursne oznake možda manje značajni od onih koji proizlaze iz pogrešne uporabe punoznačnih riječi, ali ih je zato puno teže razriješiti. Zanimljivo je da kada neizvorni govornici rade gramatičke pogreške, one se obično pripisuju njihovu statusu neizvornih govornika te im se ne pridaje veća pozornost, dok sugovornici puno teže prepoznaju probleme vezane uz pragmatičku kompetenciju pa tako oni često imaju i ozbiljnije posljedice (Kasper i Blum-Kulka, 1993). Štoviše, pogrešna uporaba diskursnih oznaka ili njihov nedostatak mogu uzrokovati teškoće u komunikaciji, kao što su neprirodan, nekoherentan govor ili nerazumijevanje slušatelja. K tomu, i samoga se govornika može doživjeti kao neuljudnoga pa njegovo društveno ponašanje ili predanost razgovoru mogu biti dovedeni u pitanje (Gilquin, 2016; Hellermann i Vergun, 2007; Iglesias Moreno, 2001; Lam, 2010; Polat, 2011).

Osim što neuporaba diskursnih oznaka može izazvati teškoće, već smo spomenuli da za neizvorne govornike uporaba diskursnih oznaka može imati mnoge prednosti i može im pomoći dobiti na vremenu za razmišljanje ili učiniti svoj govor razumljivijim. Njihova ispravna uporaba može pomoći postići bolju, neformalniju atmosferu i olakšati komunikaciju s izvornim govornicima (Terraschke, 2007). Primjerena uporaba može značajno pomoći sugovornicima razumjeti različite dijelove razgovora, odnosno kako su oni povezani i relevantni, a diskursne oznake na taj način olakšavaju sudjelovanje u razgovoru jer smanjuju trud koji se mora uložiti u obradu informacija (Wei, 2011). S obzirom na to da komunikacijski stres za neizvorne govornike može biti visok, diskursne oznake mogu im pomoći uključiti sugovornike u interpretaciju te učiniti ono što govore eksplicitnijim i jasnijim (Aijmer, 2004).

Sve u svemu, kao važni dijelovi gramatike razgovora, diskursne oznake izrazito su bitne za učenike jezika te im pomažu pri uspostavi interakcije i pojašnjavanju značenja sugovornicima (Aijmer, 2011).

3.1. MEĐUJEZIČNA PRAGMATIKA

S obzirom na to da se uporaba diskursnih oznaka smatra dijelom pragmatičke kompetencije govornika, kratko ćemo se osvrnuti na temu usvajanja pragmatičkih obilježja stranih jezika. Yule (1996) na jednostavan način opisuje pragmatiku kao proučavanje „nevidljivoga“ značenja ili načina na koji prepoznajemo što je sugovornik mislio kada to nije doslovno izrekao. Učinkovita komunikacija ovisi o uspješnosti sugovornika pri izvođenju zaključaka o značenju izrečenoga, a ta uspješnost pak ovisi o sposobnosti uokvirivanja iskaza na najprimjereniji način za naše sugovornike (Walsh, 2013). Pragmatika je, dakle, sposobnost djelovanja i interakcije kroz jezik, a učenici stranih jezika moraju naučiti ne samo kako raditi određene stvari s jezikom, nego i na koji se način komunikacijske radnje i riječi kroz koje se primjenjuju ogledaju u situacijama, aktivnostima i društvenim odnosima te kako ih oblikuju (Kasper i Roever, 2005). Sugovornici postižu međusobno razumijevanje rabeći čitav niz izvora, što čini pragmatičku kompetenciju izrazito teškom za usvajanje u stranomu jeziku (Walsh, 2013). Kada govorimo o neizvornim govornicima određenoga jezika, često se rabi pojam međujezične pragmatike ili pragmatike stranoga jezika.

Istraživanja učenja stranih jezika sve više obraćaju pozornost na pragmatičke aspekte učenikova jezika (npr. Bardovi-Harlig, 2013; Cohen, 2008; Ishihara i Cohen, 2014), djelomično zbog shvaćanja da istraživanje načina usvajanja određenih formalnih obilježja jezika nije potpuno bez istraživanja toga kako se ona rabe u stvarnoj komunikaciji (Ellis, 2008). Usto, s obzirom na to da su korpusi govorenoga jezika učenika sve dostupniji (posebice za engleski jezik), postaje sve lakše istraživati obilježja međujezika, uključujući i njegove pragmatičke značajke (Gilquin, 2016). Istraživanja međujezične pragmatike utvrdila su niz razlika između izvornih i neizvornih govornika (Bardovi-Harlig i Griffin, 2005), među ostalim i ograničeniji i manje složen inventar pragmatičkih alata neizvornih govornika (Kasper i Blum Kulka, 1993). Taguchi (2015) pruža pregled istraživanja na temu poučavanja pragmatike u sklopu poučavanja stranih jezika u zadnjih 30 godina, a jedan od važnih zaključaka jest da eksplicitno poučavanje pragmatici čini razliku, što upućuje na važnost nastavnika s obzirom na to da je pragmatičke oblike učenicima teško samostalno usvojiti

(Cohen, 2016). Kako bi učenici usvojili uporabu pragmatičkih alata sličnu onoj izvornih govornika, oni moraju primijetiti kako ciljni jezik ostvaruje pragmatička obilježja, odnosno potrebno je na ta obilježja usmjeriti pozornost učenika (Kasper i Roever, 2005). Što se tiče utjecaja prvoga jezika, u učenju pragmatike u stranomu jeziku može doći do negativnih prijenosa koji mogu dovesti do nesporazuma, ali i pozitivnih koji proizlaze iz prethodnoga pragmatičkoga znanja i mogu pomoći učenicima (Kasper i Roever, 2005).

Rast svijesti o važnosti pragmatike ogleda se i u međunarodnim i nacionalnim dokumentima koji služe osmišljavanju i usklađivanju programa učenja jezika. Primjerice, u Europi, Zajednički europski referentni okvir za jezike (bez datuma) navodi pragmatičku kompetenciju kao jednu od triju sastavnica komunikacijske jezičke kompetencije, uz lingvističku i sociolingvističku. Dokument tako opisuje, među ostalim, način na koji učenici trebaju znati preuzeti riječ u razgovoru, započeti i završiti razgovor, strukturirati tekst rabeći kohezijske alate i slično. U Hrvatskoj Nacionalni kurikulum za engleski jezik (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019) ne spominje izravno pragmatiku, ali navodi komunikacijsku jezičnu kompetenciju kao jedno od triju područja kurikuluma (uz međukulturalnu komunikacijsku kompetenciju i samostalnost u ovladavanju jezikom), a unutar toga područja spominje ovladavanje vještinama za uporabu jezičnoga znanja u komunikacijskomu činu.

3.2. ISTRAŽIVANJA UPORABE DISKURSNIH OZNAKA KOD NEIZVORNIH GOVORNIKA

Kao što smo već spomenuli, brojna se istraživanja diskursnih oznaka temelje na korpusima koji pružaju priliku detaljno analizirati stvaran govor u određenomu kontekstu. Pri opisu multifunkcionalnosti diskursnih oznaka kao nedostatak toga pristupa naveli smo velik broj opisanih funkcija određenih diskursnih oznaka koje se često ne poklapaju kod različitih autora. Međutim, prednosti uvelike nadmašuju nedostatke i s obzirom na to da diskursne oznake nije moguće opisati izvan konteksta te da i njihove funkcije ovise o kontekstu, ovakav je pristup zasigurno najpouzdaniji način opisa njihove uporabe. Uobičajena metodologija istraživanja koja uključuju neizvorne govornike stoga podrazumijeva izdvajanje određenoga broja diskursnih oznaka za analizu i usporedbu njihove uporabe kod izvornih i neizvornih govornika jezika na temelju korpusa (npr. Fung i Carter, 2007; Müller, 2005).

Prototipno istraživanje ovakve vrste opisano je u monografiji *Discourse markers in native and non-native English discourse* autorice Simone Müller (2005) u kojoj je uspoređena učestalost

i način na koji izvorni i neizvorni govornici rabe četiri diskursne oznake (*well, so, you know, like*). Te četiri oznake odabrane su zbog učestalih pojavnica koje omogućuju kvantitativnu analizu, a istovremeno i kao diskursne oznake koje imaju niz različitih obilježja koja mogu biti korisna učenicima engleskoga kao stranoga jezika. Autorica se u svojemu istraživanju koristila dijelom korpusa Giessen-Long Beach Chaplin Corpus (GLBCC) koji je posebno osmišljen kako bi omogućio izravnu usporedbu izvornih i neizvornih govornika (Amerikanaca i Nijemaca), a sastoji se od razgovora u parovima u kojima su ispitanici prepričavali i vodili raspravu o filmu. Služeći se izvornim govornicima kao standardom za uporabu diskursnih oznaka, autoricu je zanimalo u kojemu su obliku tečni neizvorni govornici engleskoga jezika usvojili navedene diskursne oznake. Pristup je bio u potpunosti vođen korpusom (engl. *corpus-driven*), što znači, kako je sama autorica pojasnila, da su dokazi iz prikupljenih podataka imali veću važnost nego teorijska pozadina.

Kroz detaljnu analizu svih pojavnica odabranih diskursnih oznaka Müller je pružila detaljan opis ovih četiriju diskursnih oznaka u govoru svojih ispitanika i istražila koji čimbenici vezani uz učenje i korištenje engleskim jezikom imaju utjecaj na njihovu uporabu diskursnih oznaka. Istraživanje je pokazalo značajne razlike u učestalosti uporabe oznaka *so, you know* i *like* između dviju skupina ispitanika. Njemački govornici koristili su se diskursnim oznakama na sličan način kao američki ispitanici, no sve su funkcije rabili rjeđe od izvornih govornika izuzev četiriju funkcija diskursnih oznaka *well*. Diskursne oznake *you know* i *like* Amerikanci su rabili gotovo pet puta češće nego neizvorni govornici. *So* je bila najčešće rabljena oznaka u objema skupinama, iako su se Amerikanci njome služili dvostruko češće nego Nijemci. Usto, pobliža analiza pokazala je razlike u uporabi pojedinih funkcija ovih diskursnih oznaka, pa su tako neizvorni govornici neke funkcije koje izvorni govornici rabe potpuno zanemarili (npr. oznaku *you know* za označivanje navoda), dok su neke druge funkcije pak rabili isključivo njemački ispitanici (npr. *well* za uvođenje sažetka ili zaključka).

Naposljetku, dob, spol i odnos među sugovornicima nisu imali značajan utjecaj na rezultate, odnosno razlike su, primjerice bile ograničene na različitu učestalost uporabe određenih funkcija diskursnih oznaka kod muških i ženskih govornika, i to bez sličnih uzoraka kod izvornih i neizvornih govornika. Međutim, pokazalo se da interakcija i kontakt s izvornim govornicima engleskoga jezika doprinose uporabi diskursnih oznaka koja je sličnija onoj izvornih govornika, o čemu ćemo više u sljedećemu potpoglavlju.

3.2.1. Čimbenici koji utječu na uporabu diskursnih oznaka kod neizvornih govornika

Kao što smo već spomenuli, istraživanja su pokazala da se uporaba diskursnih oznaka kod neizvornih govornika često razlikuje od one izvornih, a i da se neizvorni govornici često međusobno razlikuju u uporabi. Usprkos široku rasponu zanimanja istraživača u ovomu području, možemo izdvojiti nekoliko tema i nekoliko čimbenika koji se u istraživanjima ističu kao značajni, kao što su jezična vrsnost i izloženost stranomu jeziku, važnost konteksta i utjecaj prvoga jezika. No, prije svega potrebno je osvrnuti se na određene razlike među okolnostima u kojima djeluju neizvorni i izvorni govornici, a koje također potencijalno utječu na njihovu uporabu ovih jedinica.

3.2.1.1. Uvjeti pod kojima djeluju izvorni i neizvorni govornici

S obzirom na to da učenici jezika i izvorni govornici kao partneri u razgovoru nisu u istoj psihološkoj situaciji i da u interakciju ne ulaze pod istim uvjetima, oni imaju i različite razloge za uporabu diskursnih oznaka. Već smo ranije napomenuli da komunikacijski stres za neizvorne govornike općenito može biti visok te je vjerojatno da će zbog toga ovim govornicima biti potrebniji popravci i oklijevanja. Govoreći o oznakama oklijevanja, Gilquin (2008) napominje da za učenike stranih jezika oklijevanje ima veću važnost nego za izvorne govornike. Dok traže primjeren izraz u stranomu jeziku, postoji velika mogućnost da će iskusiti dosta problema u planiranju i stoga im trebaju tehnike koje im omogućuju da dobiju na vremenu dok pokušavaju riješiti ove probleme. U istraživanju koje je provela Aijmer (2004) švedski su učenici češće od izvornih govornika rabili diskursne oznake kako bi izrazili nesigurnost i oklijevanje te riješili komunikacijske probleme, a rjeđe za očuvanje dostojanstva (engl. *face-saving*) i izražavanje pristojnosti. Slično tomu, u drugomu istraživanju Aijmer (2011) je pokazala da su švedski učenici englesku oznaku *well* rabili čak i previše te prvenstveno radi upravljanja govorom. Diskursnom oznakom *well* neizvorni govornici najčešće su se služili kada su trebali više vremena za planiranje iskaza, dok su ju manje rabili za izražavanje stajališta i osjećaja za razliku od izvornih govornika kojima je *well* često služio za ublažavanje neslaganja. Autorica razlike u uporabi opet pripisuje činjenici da su švedski učenici neizvorni govornici i stoga se koriste diskursnim oznakama kao pomoći pri hvatanju ukoštac s psihički napornim komunikacijskim okolnostima. Međutim, autorica upozorava i na niz drugih mogućih čimbenika, kao što su utjecaj izloženosti engleskomu jeziku ili utjecaj

švedskoga jezika koji nema odgovarajuću inačicu oznake *well*, što bi također moglo pojasniti zašto švedski učenici neke funkcije ove oznake rabe manje.

I druga su istraživanja pokazala da neizvorni govornici određene funkcije diskursnih oznaka ponekad rabe češće, a najvjerojatnije zato što su im potrebnije. Primjerice, u istraživanju koje je proveo Buysse (2012) nizozemski studenti, neizvorni govornici engleskoga jezika, rabili su funkcije diskursne oznake *so* za elaboriranje i samoispravak značajno više nego izvorni govornici. Mogući razlog jest taj što učenici rabe manje jasan jezik kojemu je potrebnija elaboracija, a sasvim je sigurno da su im češće potrebne strategije popravka vlastitih iskaza (Buysse, 2012). Müller (2004) je također primijetila da su neizvorni govornici, njemački studenti, u njezinu istraživanju najčešće rabili *well* za traženje prave riječi i izraza, za što autorica kaže da može biti posljedica njihove manje sigurnosti u vlastitu jezičnu sposobnost. Zanimljivi su i rezultati istraživanja Juliane House (2009) koja je proučavala uporabu diskursne oznake *you know* kod govornika engleskoga kao *lingue france* (ELF). Njezino je istraživanje pokazalo da su određene funkcije te oznake bile manje važne govornicima ELF-a nego izvornim govornicima. Tako su se oznakom *you know* češće koristili za uspostavljanje koherencije u govoru, a zanemarene su funkcije te oznake za izražavanje stajališta i uspostavljanja međuljudskih odnosa. Autorica je zaključila da su ti govornici usmjereni sami na sebe i da ih prvenstveno brine vlastita proizvodnja, a ne suradnja sa slušateljem, no napominje da takva uporaba nije neprimjerena jer ne dovodi do nerazumijevanja ili sukoba. Različita uporaba diskursnih oznaka kod izvornih i neizvornih govornika, dakle, nije nužno posljedica slabijega znanja učenika, već se može pripisati i osobitim okolnostima pod kojima funkcioniraju, kao i njihovu osobitomu identitetu neizvornih govornika. Daljnji primjer nudi Wong (2000). Autorica je analizom diskursne oznake *yeah* u govoru izvornih i neizvornih govornika pokazala da neizvorni govornici *yeah* rabe za funkcije koje se ne pojavljuju u govoru izvornih govornika, a koje prema autorici proizlaze iz identiteta neizvornih govornika, odnosno načina na koji se oni prezentiraju. Primjer toga uporaba je oznake *yeah* za označivanje stanke u kojoj se popravlja ili provjerava problematičan iskaz. Na taj način neizvorni govornik predstavlja sliku o sebi kao o nekomu tko je svjestan i sposobno upravlja nedostatcima u svojemu jeziku (Wong, 2000).

Sve u svemu, važno je imati na umu da se drugačija uporaba diskursnih oznaka, odnosno drugačije pragmatičko snalaženje, ne treba uvijek smatrati pogreškom, nego razlikom između

izvornih i neizvornih govornika (Gilquin, 2008). Naravno, sve dok ne dovodi do problema ili teškoća u komunikaciji.

3.2.1.2. Kontakt s jezikom i razina jezične vrsnosti

Na sličan način kao što djeca izvorni govornici „rafiniraju“ svoju uporabu diskursnih oznaka kako sazrijevaju, a o čemu ćemo više kasnije, neka su istraživanja pokazala da se s povećanjem jezične razine i više kontakta s jezikom poboljšava i razina uporabe diskursnih oznaka (npr. Hellermann i Vergun, 2007; Müller, 2005; Neary-Sundquist, 2014). Liao (2009) kaže da je uporaba diskursnih oznaka savršen pokazatelj u kojoj mjeri govornik želi biti uključen u lokalnu zajednicu, s obzirom na to da se pokazalo kako ih je općenito teško usvojiti u učionici. Hellermann i Vergun (2007) ispitali su uporabu diskursnih oznaka *like, well* i *you know* kod 17 odraslih učenika engleskoga kao drugoga jezika koji prije dolaska u SAD nisu imali doticaja s tim jezikom. Autori su se za istraživanje koristili korpusom koji se sastoji od snimaka nastavnih sati s odraslim učenicima engleskoga kao drugoga jezika iz kojih su izdvojeni razgovori među učenicima. Od 17 ispitanika, 11 ih rabilo barem jednu od triju oznaka, iako su se tim oznakama služili rijetko. Prema autorima, učestalost uporabe diskursnih oznaka povećala se s razinom znanja učenika; dakle, vrsniji su učenici rabili veći broj oznaka. Rezultati su također pokazali da su diskursne oznake značajno više rabili oni učenici koji su najdulje bili u SAD-u i koji su se najviše služili engleskim jezikom izvan učionice. Tako je dvoje ispitanika s najvećim brojem diskursnih oznaka (Paco i Chi) izjavilo da se redovito služe engleskim izvan učionice, a i žive u SAD-u 11, odnosno 24 godine, što nije zanemarivo. Oni učenici koji su diskursne oznake rabili najmanje rekli su da se kod kuće služe isključivo svojim prvim jezikom. Usto, Paco je izvijestio da učestalo čita na engleskomu, za razliku od drugih ispitanika. Istraživače je sve navedeno potaknulo na zaključak da je izloženost jeziku izvan učionice ključ za usvajanje diskursnih oznaka. Istraživanje koje je provela Gilquin (2016) također je pokazalo da neizvorni govornici (govornici 11 različitih materinskih jezika) koji su bili izloženiji engleskomu jeziku (u ovomu slučaju kroz boravak u zemlji engleskoga govornoga područja) češće rabe diskursne oznake koje je autorica promatrala. Iznimka su bile oznake *and so* i *well*, s time da su rjeđom uporabom oznake *well* neizvorni govornici izloženiji engleskomu zapravo rabili ovu oznaku na sličan način kao izvorni govornici. S druge strane, Polat (2011) je pokazala da izloženost ne dovodi nužno do ispravna usvajanja, s obzirom na to da se u njezinu istraživanju kod

motiviranoga učenika, svakodnevno intenzivno izloženoga engleskomu jeziku, pokazalo da nakon godinu dana nije usvojio sve funkcije promatranih diskursnih oznaka.

Istraživanje Neary-Sundquist (2014) izravno je usmjereno na pitanje utjecaja jezične vrsnosti na uporabu diskursnih oznaka. Autorica je usporedila učenike engleskoga (izvorne govornike kineskoga i korejskoga) na čak četirima razinama jezične vrsnosti s izvornim govornicima. Posebnost ovoga istraživanja leži i u tomu što je autorica obradila i velik raspon diskursnih oznaka. Rezultati istraživanja jasno su pokazali da broj rabljenih diskursnih oznaka raste s razinom vrsnosti i da učenici na najvišoj razini rabe diskursne oznake gotovo jednako često kao izvorni govornici. No, zanimljivo je da ne dostižu izvorne govornike vezano uz raznolikost uporabe ovih jezičnih jedinica. U sličnomu istraživanju koje je proveo Wei (2011) na korpusu razgovora s 141 kineskim studentom, analiza je također pokazala da su napredni studenti znatno češće rabili diskursne oznake od studenata srednje razine. Pritom su i napredni studenti i oni srednje razine najčešće rabili istih pet oznaka, no napredni su studenti ipak rabili veći raspon ovih jedinica. Usto, pronađene su i razlike u uporabi određenih oznaka u pojedinim kontekstima pa su se napredni studenti općenito pokazali aktivnijima pri uporabi diskursnih oznaka za izgradnju interakcijske koherencije. Slični su rezultati istraživanja flamanskih studenata koje je proveo Buysse (2010) u kojemu je uspoređena uporaba diskursnih oznaka kod izvornih govornika s dvjema skupinama neizvornih govornika – studentima engleske lingvistike i studentima ekonomije. Općenito se pokazalo da su neizvorni govornici manje od izvornih rabili oznake za označivanje interpersonalnih odnosa poput *like, sort of* i *you know,* dok su pretjerano rabili tekstualne oznake poput *well* i *so.* Od dviju skupina studenata, studenti engleske lingvistike ipak su bili bliži jeziku izvornih govornika po svojoj uporabi interpersonalnih oznaka, što su autori pripisali njihovoj intenzivnijoj izloženosti i boljemu poznavanju engleskoga jezika.

S druge strane, u hrvatskomu kontekstu, u opširnomu istraživanju Glorije Vickov (2010a), koje ćemo detaljnije opisati u poglavlju o istraživanjima unutar konteksta učionice, pokazalo se da jezična vrsnost ne dovodi nužno do kvalitetne uporabe diskursnih oznaka. U ovomu su istraživanju učenici četvrtoga razreda srednje škole kao vrsniji učenici rabili značajno više diskursnih oznaka u pisanju od učenika osmoga razreda osnovne škole, kao što je i očekivano. Međutim, zanimljivo i to što se navedeni rezultati odnose samo na kvantitativni aspekt uporabe, dok su obje skupine rabile dosta siromašan raspon oznaka, odnosno nije postignut značajniji iskorak u uporabi između mlađih i starijih učenika. Takvi rezultati ukazuju na to da

učenici očito tijekom svojega obrazovanja nisu usvojili dovoljan raspon diskursnih oznaka kako bi njihovo pisano izražavanje odgovaralo razini njihove jezične vrsnosti. Ovo nije jedino istraživanje koje nije pronašlo jasne promjene u uporabi diskursnih oznaka s rastućom vrsnosti govornika. Primjerice, Ding i sur. (2015) usporedili su kineske studente u dvjema skupinama jezične vrsnosti. Neke od diskursnih oznaka (*you know, I mean*) češće su rabili učenici s višom razinom poznavanja, ali razlika nije bila značajna. Učenici s nižom razinom poznavanja češće su se služili oznakom *I think*. Međutim, rezultati su ipak pokazali da grupa više razine znanja rabi veći raspon oznaka, iako se u obje skupine pokazalo da njihova uporaba nije uravnotežena, odnosno da neke oznake rabe učestalo, dok druge zanemaruju. Naposljetku, zanimljivi su rezultati Müller (2004), u čijemu se istraživanju doticaj s izvornim govornicima nije pokazao bitnim za uporabu diskursne oznake *well*; drugim riječima, autorica nije našla poveznicu između više kontakta ispitanika s govornicima engleskoga jezika i učestalosti uporabe te oznake. Međutim, u svojoj već spomenutoj monografiji u kojoj je na sličan način ispitivala diskursne oznake *like, you know, so* i *well*, autorica je ipak pronašla da interakcija i kontakt s izvornim govornicima kod njemačkih studenata doprinose uporabi diskursnih oznaka sličnijoj onoj izvornih govornika. Točnije rečeno, autorica je testirala kako određene varijable (usvajanje jezika u neformalnomu kontekstu, uporaba engleskoga jezika za komunikaciju u neformalnomu kontekstu, vrijeme provedeno u inozemstvu) utječu na uporabu pojedinih funkcija diskursnih oznaka. Sve varijable imale su utjecaj na neke od funkcija diskursnih oznaka, no kontakt s izvornim govornicima pokazao se najutjecajnijim, ukazujući na to da njemački učenici najuspješnije usvajaju diskursne oznake kroz kontakt s izvornim govornicima.

Temeljem navedenoga, možemo zaključiti da iako su kontakt s jezikom i razina jezične vrsnosti zasigurno bitni za ispravnu uporabu diskursnih oznaka, oni često nisu dovoljni i u nastavi je potrebno usmjeriti pozornost učenika na ove jedinice, o čemu ćemo detaljnije u sljedećemu poglavlju.

3.2.1.3. Prijenos iz prvoga jezika

S obzirom na to da su odrasli učenici stranoga jezika već usvojili sustav diskursnih oznaka u svojemu prvomu jeziku, ne iznenađuje što su neka istraživanja ukazala na jezični prijenos iz prvoga u strani jezik (npr. Liu, 2013; Shen, 2006). Istraživanje Liu (2013) usmjereno je na utjecaj prvoga jezika na uporabu diskursnih oznaka kineskih studenata u Sjedinjenim

Američkim Državama. Istraživački materijal sastojao se od razgovora na engleskomu i mandarinskomu jeziku s neizvornim govornicima te razgovora s izvornim govornicima engleskoga jezika. Usporedba je pokazala određene utjecaje mandarinskoga na uporabu engleskih diskursnih oznaka u smislu različitih učestalosti, položaja određenih diskursnih oznaka i njihovih funkcija. Naprimjer, kineski su studenti za razliku od američkih rabili *I think* u funkciji promišljanja na središnjemu i završnomu položaju, što je mogući prijenos uporabe mandarinske oznake *wo juede.* Neke od diskursnih oznaka neizvorni govornici gotovo uopće nisu rabili (npr. *like, I mean, sort of*), dok su druge rabili češće od izvornih govornika (*I think, yeah*), što također može biti zbog toga što oni imaju izravan prijevod na mandarinskomu.

Nadalje, u istraživanju Romera-Trilla (2002), koje će detaljnije biti opisano kasnije, španjolska djeca češće su rabila oznaku *listen* u situacijama kada bi *look* bio primjereniji, što autor objašnjava izravnim prevođenjem španjolske diskursne oznake *oye*. Prema Romeru-Trillu, ti rezultati upućuju na moguću neprimjerenost unosa u učionicama. Zanimljiv primjer „obrnutoga“ jezičnoga prijenosa opisali su Amador Moreno, O'Riordan i Chambers (2006). U njihovu se istraživanju izvorni govornik francuskoga jezika koji je u Irskoj predavao taj jezik neizvornim govornicima služio značajno većim brojem diskursnih oznaka od nastavnika u Francuskoj i rabio je posuđenicu *okay* 87 puta iako se njome nastavnici u Francuskoj uopće nisu služili. Prema autorima, budući da su učenici u Irskoj neizvorni govornici francuskoga jezika, potrebno im je više uputa nastavnika što je rezultiralo njegovom češćom uporabom diskursnih oznaka, dok je na uporabu diskursne oznake *okay* vjerojatno utjecalo jezično okruženje. Još jedan zanimljiv primjer naveden je u istraživanju Fung i Carter (2007), u kojemu su učenici u razgovor na engleskomu jeziku izravno prenijeli kantonske diskursne oznake *wa* i *la*, rabeći ih u kombinaciji s engleskim riječima.

Utjecaj prvoga jezika ne mora biti ograničen na (ne)uporabu određenih diskursnih oznaka. U usporedbi finskih i izvornih govornika engleskoga jezika (Nikula, 1996, prema Wei, 2011) Finci su se pokazali direktnijima u svojemu diskursu, što je često rezultiralo rjeđom uporabom izraza poput *more or less, kind of, stuff like that* u interpersonalne svrhe.

Naposljetku, pokazalo se da hrvatski učenici na kraju osnovne i srednje škole pri pisanju na engleskomu jeziku najčešće rabe one oznake koje najčešće rabe i u materinskomu (Vickov, 2010a).

3.2.1.4. Kontekst i uloge govornika

Već smo spomenuli važnost konteksta i uloga govornika za uporabu diskursnih oznaka. Fuller (2003b) navodi da su diskursne oznake ključni dio stilističke varijacije u govoru. Svaka oznaka ima određene pragmatičke funkcije, a različite vrste interakcija mogu zahtijevati učestaliju uporabu određenih funkcija. Primjerice, Jucker i Smith (1998) zaključili su da oznake primanja (engl. *reception markers*) češće rabe međusobni stranci kako bi jasnije prikazali svoju reakciju unutar interakcije, dok oznake prezentacije (engl. *presentation markers*) više rabe međusobni prijatelji jer su u tomu kontekstu više usredotočeni na vlastiti doprinos razgovoru. Svaka diskursna oznaka ima određene pragmatičke funkcije, a različiti tipovi interakcija mogu neku funkciju zahtijevati češće od druge; dakle, ne ovisi samo odabir diskursne oznake o kontekstu, nego i koje će funkcije pojedine diskursne oznake biti zastupljenije (Fuller, 2003a). Zanimljivo je da se djeca već od rane dobi služe diskursnim oznakama za obilježavanje statusa govornika (naravno, u materinskomu jeziku) pa su tako u istraživanju koje su proveli Andersen, Brizuela, Dupuy i Gonnerman (1999) šestogodišnjaci u igri uloga značajno više rabili diskursnu oznaku *well* u ulozi nastavnika/liječnika nego u ulozi učenika/pacijenta. To potvrđuje da su diskursne oznake također oznake pripadnosti društvenoj klasi i/ili registru te da nose društveno-pragmatičko značenje (Fuller, 2003a). Usto, već smo naglasili da se kroz uporabu diskursnih oznaka može izraziti i identitet, primjerice onaj neizvornoga govornika, a i da se načinu na koji se neizvorni govornici služe diskursnim oznakama može ogledati osobitost njihove situacije.

Istraživanja su pokazala da neizvorni govornici donekle pokazuju osjetljivost na kontekst u kojemu se interakcija odvija, a vezano uz uporabu diskursnih oznaka. Primjer je toga već spomenuto istraživanje Wei (2011) u kojemu su se napredniji učenici uspješnije prilagođavali kontekstu razgovora od učenika niže razine vrsnosti te su bili spontaniji u govoru i učinkovitiji u upravljanju interakcijom i provedbi društvenih funkcija jezika.

Nadalje, u svojemu istraživanju uloga govornika i konteksta Fuller (2003a) je analizirala učestalost uporabe diskursnih oznaka kod izvornih i neizvornih govornika u trima kontekstima – formalnomu razgovoru, neformalnomu razgovoru i potaknutomu pričanju priče (engl. *elicited narrative*). Autorica se koristila dvama korpusima: jednime sa snimkama izvornih, a drugime sa snimkama neizvornih govornika u navedenim kontekstima. Neizvorni govornici bili su napredni učenici engleskoga jezika koji su u vrijeme snimanja živjeli u SAD-

u. Rezultati su pokazali da su neizvorni govornici ispravno rabili sve analizirane diskursne oznake (*well, y'know, like, oh* i *I mean*), no rabili su ih rjeđe i s manje raznolikosti, odnosno na „formulaičan“ način. Što se tiče razlika vezanih uz kontekst razgovora, pokazalo se da se izvorni govornici služe različitom količinom diskursnih oznaka u različitim kontekstima. Tako su i izvorni i neizvorni govornici više rabili oznake *oh* i *well* u razgovorima. Oznake *like* i *y'know* izvorni govornici više su rabili u intervjuima, iako kod neizvornih govornika nije bilo razlika u uporabi. Razlike u uporabi diskursnih oznaka među kontekstima autorica objašnjava činjenicom da u različitim kontekstima postoje različite interakcijske potrebe. Češća uporaba oznaka *well* i *oh* u razgovorima govornicima služi kako bi uveli iskaz u skladu sa svojim viđenjem informacijskoga stanja slušatelja, što ih čini primjerenijima za simetričniji kontekst razgovora u kojemu su govornici bliski. S druge strane, ostale oznake tipične su prezentacijske oznake koje se rabe za uokvirivanje i određivanje iskaza kako bi oni bili razumljiviji i prihvatljiviji slušatelju. Više im se služe u formalnim razgovorima budući da uloga onoga koga se intervjuira zahtijeva česta objašnjavanja poteza i mišljenja, a funkcija je ovih oznaka ublažavanje tih iskaza. Usto, u takvomu su kontekstu sugovornici češće međusobni stranci i u interakciji imaju manje zajedničkoga, što dovodi do povećane potrebe za pojašnjavanjem iskaza i provjerom informacijskoga stanja sugovornika. Što se tiče razlike između izvornih i neizvornih govornika, neizvorni govornici na sličan su način rabili oznake *oh* i *well*, ali ne i druge diskursne oznake. Češće su od izvornih govornika rabili *y'know*, što bi moglo značiti da je ova oznaka laka za usvajanje. Manje su rabili *like*, i to rjeđe u formalnim razgovorima, što je moguća posljedica stigmatiziranoga statusa ove oznake, dok se uporaba oznake *I mean* pokazala sličnom kao *y'know*. Slijedom navedenih rezultata, evidentno je da su se razlike između izvornih i neizvornih govornika u opisanom istraživanju pokazale vrlo suptilnima.

U zanimljivomu istraživanju koje je provela Liao (2009) naglašena je važnost razmatranja učenika kao pojedinaca, a ne homogene skupine, dok se njihovo korištenje diskursnim oznakama gledalo unutar društvenoga konteksta u kojemu nastaje interakcija. Liao napominje da ne treba nužno pretpostaviti da je cilj svakoga učenika kopirati uporabu izvornih govornika, nego da žele u procesu stvoriti nov međujezik i popratni identitet (Siegal, 1996 prema Liao, 2009). Autorica zato istražuje ne samo kako se neizvorni govornici služe diskursnim oznakama u usporedbi s izvornima, nego i koje su uloge spola i stila u njihovoj uporabi tih jedinica. U istraživanju je uspoređeno kako asistenti u nastavi porijeklom iz Kine

rabe određene diskursne oznake (*yeah, oh, you know, like, well, I mean, okay, right, actually*) u dvama kontekstima – u predavanjima i u neformalnomu razgovoru. U predavanjima najčešće su oznake bile *okay* i *right,* što autorica objašnjava činjenicom da mogu služiti olakšavanju rasprava. Diskursne oznake *you know, like* i *yeah* rabile su se češće u razgovorima. S obzirom na to da je tema razgovora bila povezana sa svakodnevnim životom sudionika, njihovim mišljenjem i iskustvima, rabile su se oznake koje traže prihvaćanje slušatelja (npr. *you know*). Autorica također napominje da, s obzirom na to da su sudionici asistenti u nastavi, njihov položaj kao autoriteta mogao bi ih primorati da izbjegavaju uporabu određenih diskursnih oznaka u svojemu govoru s obzirom na stilističke konotacije tih oznaka kao neformalnih ili kolokvijalnih. Rezultati ovoga istraživanja potvrdili su da se neizvorni govornici ne služe svim funkcijama diskursnih oznaka kojima se služe izvorni govornici ili im se čak služe na drugi način (kao npr. učestala uporaba *yeah* za popravak vlastitoga iskaza).

3.3. ZAKLJUČNO O UPORABI DISKURSNIH OZNAKA KOD NEIZVORNIH GOVORNIKA

Na kraju ovoga poglavlja potrebno je napomenuti da iako smo istraživanja opisana u njemu smjestili u istu kategoriju istraživanja o uporabi diskursnih oznaka kod neizvornih govornika, ona se uvelike razlikuju i zato ih je teško generalizirati. Te razlike proizlaze iz već spomenutih razlika u definicijama i određivanju diskursnih oznaka, no i iz pristupa različitih autora vezanih uz opseg i broj istraživanih oznaka, kao i uvjete i okolnosti prikupljanja podataka (Neary-Sundquist, 2014). Usto, važno je naglasiti i da su diskursne oznake uvelike obilježje osobnih navika i preferencija pojedinih govornika, što je još jedan razlog teškoća pri uopćavanju rezultata (Liu, 2013). Štoviše, Gilquin (2016) naglašuje da i kod izvornih govornika učestalosti uporabe pojedinih oznaka značajno odskaču od govornika do govornika. Međutim, usprkos tomu, ova istraživanja vrijedna su budući da nam daju uvid u moguće uzorke uporabe diskursnih oznaka kod različitih skupina govornika i u različitim uvjetima.

Ono što je sigurno jest to da su diskursne oznake neizostavne sastavnice prirodnoga govora koje govornicima pomažu pojasniti svoju namjeru, a slušateljima omogućuju uspješnije interpretirati iskaz. Usto, zanemarivanje diskursnih oznaka u govoru može dovesti do toga da govornik ostavi utisak nesuradnje ili čak neprijateljskoga stava (Liu, 2013), što ove jezične jedinice čini izrazito značajnima za učenike jezika. Usprkos tomu, istraživanja su pokazala razlike i nedostatke u uporabi diskursnih oznaka neizvornih govornika u usporedbi s

izvornima. Iako razlike ne moraju nužno biti problematične, već mogu biti odraz identiteta neizvornih govornika, one mogu dovesti do teškoća u komunikaciji i do negativna dojma o govorniku. Pragmatički aspekti jezika općenito su teški za usvajanje, a diskursne oznake možda još više zbog svojih obilježja poput nedostatka semantičkoga značenja i velika broja mogućih funkcija pojedinačnih oznaka. Nadalje, među čimbenicima koji utječu na usvajanje diskursnih oznaka kod neizvornih govornika u istraživanjima se navodi njihov materinski jezik, kontekst u kojemu se interakcija odvija kao i jezična vrsnost i doticaj s jezikom, iako ne upućuju sva istraživanja na jasan utjecaj navedenih čimbenika. Kao što smo spomenuli, kao jedan od „krivaca“ za probleme usvajanja često se spominje kontekst učionice stranih jezika. U sljedećemu ćemo poglavlju stoga detaljnije opisati taj kontekst i uporabu diskursnih oznaka unutar njega.

4. DISKURSNE OZNAKE U KONTEKSTU NASTAVE STRANOGA JEZIKA

U prethodnomu poglavlju pokazali smo da uporaba diskursnih oznaka, a i način na koji se jezik rabi općenito, uvelike ovise o situaciji u kojoj se govornik nalazi – o kontekstu, ulogama sugovornika i čitavu nizu drugih sociolingvističkih čimbenika. Pokazali smo i da su diskursne oznake po svojoj prirodi posebno vezane uz kontekst, odnosno da o kontekstu ovisi njihov odabir i interpretacija. Možemo čak reći da diskursne oznake pomažu u stvaranju konteksta budući da govornik njihovim odabirom odlučuje kako treba biti interpretiran njegov iskaz i na taj način usmjeruje slušatelja (Carter i McCarthy, 2006). S obzirom na to da se ovo istraživanje bavi nastavnicima engleskoga jezika, odnosno njihovim govorom u učionici, važno je imati uvid u to što znači kontekst učionice, koja su njegova svojstva i ograničenja. Usto, bitno je razmotriti i značajke i važnost interakcije u razrednomu okruženju, baš kao i obilježja govora nastavnika, koja su također određena kontekstom. Sve navedeno pruža okvir za analizu diskursnih oznaka unutar učionice.

Učionica stranih jezika već je dugo predmet zanimanja istraživača. Fokus istraživanja mijenjao se od 60-ih i 70-ih godina, kada su prevladavale usporedbe metoda poučavanja stranim jezicima, do 90-ih godina koje su pobudile zanimanje za individualne razlike i, naprimjer, govor nastavnika iz društvene perspektive (Pica, 1994). Tek je s vremenom zanimanje usmjereno na važnost učenika u interakciji, ključnu ulogu pregovaranja značenja i važnost jezične proizvodnje samih učenika (Tsui, 2001). Tijekom posljednjih dvaju desetljeća prepoznato je da su za kompetentno služenje jezikom ključne diskursna i sociolingvistička kompetencija i da je sama priroda učenja jezika društveno konstruirana (Hall i Verplaetse, 2000).

4.1. KOMUNIKACIJA I INTERAKCIJA U RAZREDNOMU KONTEKSTU

Komunikacija u razrednomu kontekstu izrazito je složena i ključna za sve aktivnosti u njemu – sve što se u učionici događa zahtjeva korištenje jezikom; interakcija je temelj svih poteza, aktivnosti i postupaka u nastavi (Walsh, 2013). Kontekst učionice sâm je po sebi osobit i različit od onoga u svakodnevnomu životu. Kao sve učionice, i ona jezična primjer je institucionalnoga konteksta u kojemu se sudionici okupljaju kako bi ispunili osobite ciljeve poučavanja i učenja (Garton, 2012). Pritom ne možemo govoriti o jednomu određenomu kontekstu učionice stranoga jezika, s obzirom na to da kontekste lokalno stvaraju sudionici

kroz svoju interakciju, a sve prema institucionalnim i pedagoškim ciljevima (Walsh, 2006). Prema Seedhouseu (1996) konteksti djeluju kao sučelje između pedagogije i interakcije, a pedagoški se ciljevi ostvaruju kroz govor unutar interakcije.

U razrednomu okruženju na nastavnike i učenike može se gledati kao na članove sociolingvističkoga konteksta u kojemu govoreni jezik ima društvene i pedagoške funkcije (Consolo, 2000). Posebnost interakcije u razredu proizlazi iz nekoliko temeljnih činjenica o razrednomu okruženju. Razred je „umjetno stvorena komunikacijska sredina koja nameće specifična pravila jezičnoga ponašanja“ (Vrhovac, 2000, str. 50). Radi se, dakle, o institucionaliziranomu okruženju u kojemu postoje određena društvena očekivanja i komunikacija ima jasno određene ciljeve i procedure. Sav diskurs u učionici usmjeren je prema cilju, a odgovornost za određivanje ciljeva najčešće leži na nastavniku (Walsh, 2015). Učenicima su u takvoj sredini neke stvari obično nametnute, primjerice nastavni program, materijali, zadano vrijeme poučavanja, prostor i prisutnost ostalih učenika (Vrhovac, 2000). Takvo okruženje, dakle, podrazumijeva postojanje izvjesnih ograničenja, kao što su prostorna (gdje dolazi do interakcije) i vremenska (kada dolazi do interakcije), no i ona možda važnija, vezana uz to o čemu se razgovara i tko ima pravo govoriti. Učionica je mjesto na kojemu je učenik gotovo u potpunosti ovisan o nastavniku i njegovim odlukama vezanima uz teme, ritam rada, intenzitet, upravljanje okolišem i slično (Amador Moreno i sur., 2006). Za razliku od učenika, nastavnici imaju pravo govoriti kada žele i s kim žele, započinjati i zatvarati razmjene, odlučiti o njihovoj duljini, uključiti ili isključiti druge sudionike (Cazden, 2001; Ellis, 2008). Ta asimetrija sudionika u razgovoru koja proizlazi iz institucionalne odgovornosti nastavnika jedno je od glavnih obilježja komunikacije u razredu (Bardovi-Hardlig i Hartford, 2005; De Fina, 1997).

Većini učionica zajedničke su navedene značajke bez obzira na temu nastavnoga diskursa, no određena obilježja učionice stranoga jezika razlikuju ju od ostalih učionica. U njoj su često i nastavnici i učenici neizvorni govornici jezika kojemu se poučava, a strani je jezik istovremeno sredstvo i predmet poučavanja. Svi lingvistički oblici i uzorci interakcije u takvu kontekstu podložni su metalingvističkoj analizi i mogućemu nastavničkomu vrednovanju, što još više ograničuje razvoj teme i interakcije u razredu budući da učenici unaprijed očekuju da ono što će reći neće samo biti izvor značenja i komunikacije, nego i predmet formalne analize (Seedhouse, 2004). Sve što se u učionici događa, događa se kroz interakciju (Allwright, 1984), što interakciju čini temeljem učionice stranih jezika. Kroz interakciju pristupa se

novomu znanju, razvijaju vještine, prepoznaju problemi s razumijevanjem, rješavaju teškoće u komunikaciji, uspostavljaju i održavaju odnosi i tako dalje (Walsh, 2013). Nastavnici su odgovorni za upravljanje interakcijom u razredu, oni dodjeljuju pravo na riječ i obavljaju popravke u iskazima učenika. Međutim, interakcija nije sama sebi svrhom, već ju nastavnici trebaju organizirati, odnosno usmjerivati kako bi stvorili najbolje moguće uvjete za usvajanje i učenje (Allwright i Bailey, 1991). Premda nastavnici planiraju svoje nastavne sate, interakciju ne mogu u potpunosti planirati, nego je važno njome uspješno upravljati, pri čemu je potrebna suradnja svih sudionika budući da je interakcija zajednički čin (Allwright i Bailey, 1991). Jezične učionice zapravo su diskursne zajednice i interakcija u njima doprinosi jezičnomu razvoju učenika pružajući im priliku da budu u doticaju s jezikom (tj. pružajući im priliku za izloženost jezičnomu unosu) i da istovremeno vježbaju uporabu jezika (Consolo, 2006). Uspješno sudjelovanje u nastavi postiže se kroz zajedničko stvaranje konteksta, a sudionici imaju zadatak međusobno si pojasniti što zapravo misle u određenomu trenutku kako bi se postiglo razumijevanje (De Fina, 1997).

Usprkos prepoznatoj važnosti interakcije za učenje, komunikacija u razredu najčešće se odvija prema tipičnoj i predvidivoj trodijelnoj strukturi (Walsh, 2015). Radi se o strukturi pitanje – odgovor – vrednovanje ili povratna obavijest (engl. *initiation – response – evaluation or feedback*, to jest skraćeno IRE/F) koju su prvi opisali Sinclair i Coulthard (1975). Leifstein i Snell (2011) procjenjuju da prosječan nastavnik engleskoga jezika u osnovnoj školi postavi više od 60.000 pitanja i pruži 30.000 vrednovanja doprinosa učenika u svakoj godini nastave. Ovakav uzorak komunikacije često je kritiziran s obzirom na njegovu monotonost (Walsh, 2015) a i činjenicu da može ograničivati raspon doprinosa učenika interakciji. Leifstein i Snell (2011) opisuju istraživanja koja su pokazala da je većina pitanja u razredu zatvorenoga tipa, što se smatra nepovoljnim za poticanje interakcije i samostalnoga razmišljanja kod učenika. I povratna obavijest nastavnika koja jednostavno označuje odgovor učenika kao točan ne doprinosi nužno poticanju interakcije (Waring, 2008). Međutim, druga istraživanja ipak su pokazala da se struktura IRE/F može rabiti na učinkovit način uz započinjanje otvorenim, a ne zatvorenim pitanjem i trećim korakom koji učenike potiče na proširivanje svojega razmišljanja i uporabe jezika, primjerice traženjem pojašnjenja ili elaboracije odgovora (Haneda, 2005). Općenito je interakcija koju vodi nastavnik (engl. *teacher-fronted interaction*) doživjela određenu „rehabilitaciju“ posljednjih godina (Garton, 2012), usprkos komentarima da ne pruža prilike za stvarnu komunikaciju. Jedan je od mogućih odgovora na

takve kritike to da je stvarna komunikacija zapravo razgovor, ne-institucionalni diskursni oblik koji nema pedagošku funkciju te je zbog toga ionako neprimjeren u učionici (Seedhouse, 1996).

Postoji niz razloga zašto „tradicionalna“ struktura IRE/F prevladava i u suvremenim učionicama (Wells i Arauz, 2006). Kao prvo, postoje određena uvjerenja nastavnika i učenika o tomu kakvo je ponašanje primjereno za učionicu i učenici su često naviknuti da u tomu kontekstu ne smiju govoriti dok im se ne postavi pitanje (Walsh, 2006). Nadalje, uloga nastavnika kao organizatora komunikacije u razredu najčešće znači da on ima više prilika za govor. Usto, kada uzmemo u obzir vremenska ograničenja nastave, format pitanja i odgovora najpraktičniji je i najučinkovitiji način za pokretanje diskursa (Walsh, 2006). Nakraju, uz već spomenuta istraživanja koja su pokazala da ta struktura ne mora nužno ograničivati interakciju u razredu, prepoznata je i važnost povratne obavijesti, odnosno trećega koraka strukture IRE/F, za proces učenja (npr. Lee, 2007; Li, 2010; Mackey, 2006). Lee (2007) upozorava na opasnost od uopćivanja i pojednostavljivanja važnosti trećega koraka u kojemu se vrednuju odgovori učenika, preoblikuju pitanja, primjenjuju pravila i ispravljaju greške. Drugim riječima, u ovomu koraku nastavnik obavlja složene analitičke poslove istovremeno procjenjujući znanje učenika, obavljajući potrebne popravke i usmjerujući interakciju. Dakle, iako ograničenja koja postoje unutar učionice mogu dovesti do manje aktivna sudjelovanja učenika, manje izražajne uporabe jezika i slabije inicijative učenika (Van Lier, 1996), ona također imaju i svoju svrhu kao i neke prednosti vezane uz kontrolu i djelotvornost (Garton, 2012) te, ako se učinkovito primjenjuju, za samu komunikaciju u razredu.

Zaključno možemo istaknuti da je učionica dinamičan i složen kontekst, ili bolje rečeno niz povezanih konteksta u kojima je interakcija ključna za poučavanje jeziku i učenje jezika (Walsh, 2006). Glavni je cilj komunikacije u razredu poučiti i informirati, prema čemu je logično da se odabir lingvističkih struktura i uzoraka interakcije razlikuje od svakodnevnoga govora (Consolo, 2000). Sve što se u učionici radi, postiže se kroz govor, što nas dovodi do teme govora nastavnika.

4.2. GOVOR NASTAVNIKA

Govor nastavnika (engl. *teacher talk*) predstavlja još jedno važno obilježje razrednoga diskursa (Walsh, 2013). Taj pojam najčešće se odnosi na jezik koji nastavnici (izvorni i neizvorni govornici) rabe pri komunikaciji s učenicima stranih jezika u razrednomu kontekstu (Ellis, 1985). U svakoj učionici, no posebice u učionicama stranih jezika, govor je osnovno sredstvo za postizanje svih ciljeva. Nastavnicima služi za sve – objašnjavanje, demonstriranje, poticanje iskaza učenika, poticanje na razmišljanje i raspravu. U svojoj monografiji *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika* Vrhovac navodi sljedeće uloge nastavnika u učionici pa tako i nastavnikova govora (Cicurel, 1986, prema Vrhovac, 2001, str. 63):

„ - upravlja jezičnim razmjenama i kanalizira ih s obzirom na temu razgovora;

- koristi različite postupke pri objašnjavanju struktura i iskaza koje prilagođuje razini znanja učenika i njihovoj dobi;

- odabire prikladne primjere da bi nešto protumačio;

- analizira učenikov govor, posebice s obzirom na pogreške i upotrebu metajezika;

- obavlja čitav niz manjih radnji koje se tiču uspješnog izvođenja nastave (proziva učenike, daje pravo na riječ, regulira probleme discipline i drugo).“

U učionicama stranih jezika govor nastavnika već je desetljećima u žarištu istraživanja s obzirom na njegovu potencijalnu važnost za usvajanje jezika (Karlina, Suparno i Styaningsih, 2015). Dosadašnja istraživanja usmjerena su na niz različitih tema poput vrsta pitanja koje nastavnici postavljaju (npr. Yang, 2010), uloga govora nastavnika (npr. Forman, 2012), njegove strukture (npr. Walsh, 2011) i utjecaja govora nastavnika na usvajanje jezika (npr. Tang, 2011). Posebnost govora nastavnika leži u sustavnim pojednostavljenjima, prilagodbama i osobitim formalnim i jezičnim obilježjima te on kao takav predstavlja odvojeni jezični registar (Ellis, 2008). Nastavnici često govore sporije, rade dulje stanke, govore glasnije i razgovjetnije te rabe jednostavnije riječi (Walsh, 2013). Skloni su kraćim iskazima, rabe manje složenih struktura i više ponavljaju (Ellis, 2008). Takve prilagodbe nisu slučajne i, prema Walshu (2013), proizlaze iz triju glavnih razloga. Kao prvo, razumijevanje učenika preduvjet je za usvajanje jezika, stoga nastavnici žele svoj jezik učiniti što razumljivijim. Kao drugo, nastavnici su jezični modeli za svoje učenike i pravilan izgovor,

intonacija i slično daju učenicima priliku čuti zvukove jezika koji usvajaju. Treći razlog leži u činjenici da se u učionici mnogo toga događa istovremeno pa nastavnici moraju biti sigurni da svi razumiju i prate. Osim spomenutih prilagodba prozodije i vokabulara, kako bi ispunili gore navedene uloge nastavnici se u svojemu govoru koriste brojnim provjerama razumijevanja, potvrdama, zahtjevima za pojašnjenjem, preformulacijama i slično (Ellis, 2008). Pritom je izrazito važna i njihova uporaba diskursnih oznaka, kao što ćemo kasnije detaljnije objasniti.

Kao što smo spomenuli, govor nastavnika zanimljiv je kao izvor unosa za učenikovo usvajanje jezika, no novija istraživanja bave se i pitanjem kako pomoću svojega govora nastavnici oblikuju doprinose učenika diskursu (Ellis, 2008). Primjerice, Walsh (2002) je identificirao niz obilježja govora nastavnika koja mogu otežavati ili olakšavati sudjelovanje učenika. Mogućnost za učenje povećana je kada je povratna obavijest izravna, sadržajna i ako nastavnici često potiču učenike tražeći potvrdu ili objašnjenje, dopuštaju više vremena i podupiru njihovu govornu proizvodnju (engl. *scaffolding*). S druge strane, učenje je otežano ako nastavnici dovršavaju rečenice učenicima, ponavljaju njihove iskaze i prekidaju ih. Kroz svoje komunikacijske poteze unutar interakcije nastavnici oblikuju razvojne putove učenika, naglašujući određena jezična obilježja, pružajući model za ono što smatraju primjerenim komunikacijskim postupcima i omogućujući učenicima prilike za sudjelovanje i učenje tijekom određene aktivnosti (Hall i Verplaetse, 2000). Prilagođen govor nastavnika ključan je element interakcije u razredu i može imati velik utjecaj na količinu i kvalitetu učenja, s obzirom na to da učinkovite prilagodbe omogućuju učenicima osjećati se sigurnima i uključenima te im dati osjećaj samouvjerenosti za aktivnije sudjelovanje u interakciji (Walsh, 2013). Prilagodbe također smanjuju mogućnost nesporazuma i stvaraju osjećaj svrhovita dijaloga u kojemu je skupina učenika uključena u zajedničku aktivnost (Walsh, 2013).

Istraživanja govora nastavnika stranih jezika često su usmjerena na nastavnike-izvorne govornike koji engleskomu jeziku poučavaju kao drugomu jeziku u zemljama u kojima je on jezik većine govornika, primjerice u Sjedinjenim Američkim Državama (npr. Ernst-Slavit i Mason, 2011), ili strani jezik, odnosno u zemlji gdje se taj jezik ne govori (npr. Roh i Lee, 2018). Međutim, gledajući globalno, neizvorni govornici engleskoga jezika brojniji su od izvornih (Llurda, 2004), stoga ne čudi rastuće zanimanje za nastavnike-neizvorne govornike ovoga jezika. Raspravu o toj skupini nastavnika početkom 90-ih godina otvorio je Medgyes (1994) monografijom *The non-native teacher*, a u međuvremenu je izašao i važan zbornik

Erica Llurde (2005) naslova *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Kako i u hrvatskomu kontekstu u najvećemu broju slučajeva stranim jezicima poučavaju neizvorni govornici, važno je naglasiti osobitosti ove skupine govornika koji imaju određena zajednička obilježja. Kao prvo, važno je napomenuti da su, iako se najčešće radi o vrsnim govornicima stranoga jezika, neizvorni govornici i sami učenici jezika kojemu poučavaju. Povezuje ih činjenica da se stranim jezikom služe svakodnevno, no u ograničenom kontekstu učionice, i to najčešće za ispunjivanje određenih funkcija koje nameće takav kontekst. Usto, ne služe se svi nastavnici nužno samo stranim jezikom u učionici. Moderni pristupi nastavi danas više ne zahtijevaju od nastavnika uporabu isključivo stranoga jezika u učionici, već je prepoznata i važnost zajedničkoga prvoga jezika u nastavi (npr. Bruen i Kelly, 2017; Ferguson, 2009; Littlewood i Yu, 2011). Prvi jezik u učionici tako može pomoći pri objašnjavanju složenijih pojmova, odnosno može služiti za umanjivanje kognitivnoga „tereta“ (Tavares, 2015) ili može biti korisna strategija učenja, za definiranje koncepata i pamćenje novih riječi (Bhooth, Azman i Ismail, 2014). Naposljetku, uporaba prvoga jezika može biti korisna i za održavanje međuljudskih odnosa s učenicima i za upravljanje nastavom (Forman, 2012).

Pitanje razlika između izvornih i neizvornih govornika kao nastavnika jezika ukazuje na to da, općenito govoreći, obje skupine imaju određene kvalitete. Primjerice, Consolo (2000) je usporedio funkcionalna obilježja govora nastavnika, izvornih i neizvornih govornika jezika, i nije pronašao razlike među njima. Autor to objašnjava činjenicom da su obje grupe nastavnika bile ograničene na obavljanje istih uloga, što kao posljedicu ima već opisane standardizirane uzorke interakcije. Dakle, ograničenja koja sa sobom donosi nastavni kontekst očito oblikuju govor nastavnika i stoga i čine razlike između izvornih i neizvornih govornika kao nastavnika manje važnima. Slično tomu, Medgyes (1994) iznosi niz razlika između izvornih i neizvornih govornika kao nastavnika engleskoga jezika, kao naprimjer razlike u jezičnoj vrsnosti pa čak i ponašanju u nastavi, no naglašuje da svaki od njih može biti dobar nastavnik na svoj način. Primjerice, neizvorni govornici često imaju više pedagoškoga obrazovanja nego izvorni govornici (globalno gledajući) pa i poučavaju na sistematičniji način (Árva i Medgyes, 2000).

Važno je napomenuti da bi bilo pogrešno previše uopćivati razmatranja o izvornim i neizvornim govornicima kao nastavnicima s obzirom na brojne razlike među pojedincima i čitav niz čimbenika koji mogu utjecati na njihovo ponašanje unutar učionice. Međutim, ne iznenađuje činjenica da niska razina znanja nastavnika engleskoga jezika ipak ima negativan

utjecaj na učenikovo usvajanje toga jezika (Nel i Müller, 2010). Kompetencija nastavnika u ciljnomu jeziku zasigurno predstavlja preduvjet za kvalitetno upravljanje razrednim diskursom (Consolo, 2000), tako da je u svakomu slučaju važno da je nastavnik jezika vrstan govornik. Kvaliteta jezika koji se rabi u učionici doprinosi jezičnomu razvoju učenika budući da se kroz pravilne i predvidljive uzorke razrednoga diskursa potiču verbalni doprinosi učenika i aktivno sudjelovanje u interakciji.

Kao što smo već spomenuli, važnost istraživanja govora nastavnika, među ostalim, leži u pretpostavci da on predstavlja izvor jezičnoga unosa kao jednoga od čimbenika koji učenicima olakšavaju učenje jezika. Zato se vrijedi kratko osvrnuti na pitanje unosa u učionici i usvajanja kroz izloženost jeziku. Općenito se smatra da izloženost sama po sebi nije dovoljna, već su za uspješno usvajanje potrebne prilike za pregovaranje značenja (engl. *negotiation for meaning*). Ovaj pojam proizlazi iz Krashenove (1985, prema Foster i Ohta, 2005) teorije prema kojoj se znanje drugoga jezika usvaja kroz izlaganje razumljivomu unosu (engl. *comprehensible input*), odnosno unosu koji je samo malo iznad trenutačnoga znanja učenika. Unos postaje razumljiv kroz interakcijske prilagodbe, odnosno pokušaje sudionika u razgovoru da pregovaranjem značenja nadiđu teškoće u razumijevanju (Long, 1996). Takve su prilagodbe, kao što smo već opisali, karakteristične za govor nastavnika (npr. provjere razumijevanja, ponavljanje, pojašnjavanje ili preformulacija iskaza).

U učionici i izvan nje jezični unos može imati razne oblike. On može biti interaktivan ili ne-interaktivan, kakvi su primjerice tekstovi koje učenici čitaju ili slušni unos. Danas su učenici izloženi engleskomu u svakodnevnomu životu, kroz televiziju, internet, računalne igre i slično, iako se većinom radi o unosu bez interakcije. Ipak, taj unos ipak ima veliku vrijednost budući da uz dostupnost interneta djeca danas slobodnije komuniciraju s vršnjacima iz cijeloga svijeta, gledaju video snimke izvornih govornika putem platforma poput *YouTubea* i igraju računalne igre koje od njih zahtijevaju razumijevanje složena vokabulara. Dragocjenost takva jezičnoga unosa ne umanjuje vrijednost govora nastavnika kao izvora unosa, s obzirom na to da bi govor nastavnika trebao biti bolje strukturiran i usmjereniji na potrebe učenika (Sešek, 2007). Interakcija s nastavnicima i drugim učenicima istovremeno učenicima pruža priliku za jezičnu proizvodnju i dobivanje povratne obavijesti (Ellis, 2008). Budući da je, kako smo već opisali, govor nastavnika ujedno i alat kojime oni upravljaju događajima u učionici (dakle, organiziraju aktivnosti, daju povratnu obavijest, motiviraju učenike i slično), kroz ispunjivanje tih zadataka nastavnici imaju priliku svoj govor učiniti jezičnim unosom

koji je strukturiran, bez pogrešaka i značajan za učenike (Sešek, 2007). Dakle, usprkos potencijalno velikoj količini unosa koji učenici dobivaju izvan učionice (barem kada se radi o slučaju učenika engleskoga jezika u hrvatskomu kontekstu), izloženost jeziku često nije dovoljna za usvajanje, već je za to potrebna prilika za interakciju i pregovaranje značenja, što znači da nastava jezika, pod uvjetom da omogućuje interakciju, igra izuzetno važnu ulogu.

4.3. DISKURSNE OZNAKE U UČIONICI

Kao što smo već naglasili, uspješno nastavnikovo upravljanje interakcijom ovisi o pozornosti i razumijevanju učenika, odnosno njihovoj sposobnosti pratiti nastavni sat i na primjeren način sudjelovati u aktivnostima (Walsh, 2006). Uspješno sudjelovanje učenika u nastavi pak ovisi o tomu jesu li sposobni interpretirati pedagoške i komunikacijske zahtjeve dinamična i promjenjiva razrednoga konteksta (De Fina, 1997). Bez suradnje i razumijevanja učenika nastavnik ne može postići mnogo, što nas dovodi do važnosti uporabe diskursnih oznaka za lakše upravljanje i bolje razumijevanje u razrednomu kontekstu. Diskursne oznake smatraju se jednim od obilježja interakcije i uporabe jezika u učionici (Chapetón Castro, 2009). Štoviše, ako pretpostavimo da će u jezičnoj učionici u kojoj su sudionici neizvorni govornici ciljnoga jezika biti potrebno dodatno objašnjavanje i usmjerivanje, u takvoj bi učionici trebalo biti još više diskursnih oznaka nego u drugima (Amador Moreno i sur., 2006). Uporaba diskursnih oznaka jedan je od načina na koji nastavnici mogu učenicima olakšati razumijevanje i pomoći im snaći se u diskursu (Walsh, 2013). Diskursne oznake imaju vrlo važne uloge u označivanju promjena u interakciji ili organizaciji učenja. U svojoj analizi dijelova nastavnoga sata Walsh (2006) diskursne oznake navodi kao izrazito važne na prijelazima između načina nastave (engl. *modes*) budući da služe za usmjerivanje pozornosti učenika na činjenicu da se događa nešto novo. Zanimljivo je i to da se u različitim načinima očekuje korištenje različitim diskursnim oznakama, s obzirom na razlike u pedagoškim ciljevima određenoga dijela. Tako se primjerice u upravljačkomu načinu (engl. *management mode*) očekuje više oznaka za označivanje prijelaza i provjera razumijevanja, dok način materijala (engl. *materials mode*) sadrži više struktura IRE/F pa se tako i očekuje više diskursnih oznaka za izražavanje odgovora i povratne obavijesti.

Slično tomu, u svojoj je analizi Anna De Fina (1997) dokazala kako je interpretacija diskursnih oznaka neraskidivo povezana s prirodom društvenoga događaja, kojega je interakcija dio. Autorica je provela zanimljivo istraživanje koje pruža detaljan opis konteksta

učionice na primjeru španjolske oznake *bien.* Istraživanje se temelji na analizi pet sati španjolskoga kao stranoga jezika na američkomu sveučilištu s nastavnicima koji su izvorni govornici toga jezika. De Fina pruža detaljnu analizu snimljenih nastavnih sati kako bi se unutar aktivnosti tijekom tih sati bolje mogli shvatiti načini na koje djeluje diskursna oznaka *bien.* Pojam „aktivnost“ definiran je kao slijed govora s određenim pedagoškim ili komunikacijskim ciljevima, okvirom za sudjelovanje (engl. *participation framework*), zajednički usmjerenom pozornošću i očekivanim ishodom interakcije (De Fina, 1997). Aktivnosti se pojavljuju u različitim koracima nastavnoga sata i razlikuju se s obzirom na to u kojemu se koraku pojavljuju. Autorica daje primjer aktivnosti na početku sata u usporedbi s onima u koraku poučavanja, s tim da su ove prve manje ograničene s obzirom na potencijal sudjelovanja učenika i češće uključuju mogućnost da učenik sâm sebi daje pravo na riječ ili mijenja temu. Korak pouke obično ima jasne pedagoške ciljeve i nastavnik obično izravno ili neizravno označuje početak ovoga koraka. Diskursna oznaka *bien* pokazala se bitnom za označivanje prijelaza između koraka sata, ali i između samih aktivnosti. Usto, služi i označivanju promjena na razini interakcije u okviru aktivnosti, odnosno naznačivanju je li aktivnost zamišljena kao usmjerena na poučavanje ili nije, o čemu pak ovise i uloge sugovornika unutar aktivnosti. Oznaka *bien* u učionici također se rabi za vrednovanje, no zanimljivo je da i u toj uporabi često ne gubi svoju ulogu označivanja prijelaza, budući da, pogotovo na kraju iskaza, označuje prijelaz na novi korak (engl. *move*). Naposljetku, De Fina je pokazala da postoje sličnosti i različitosti u uporabi španjolske oznake *bien* u učionici i u svakodnevnomu razgovoru. U razgovoru se rabi na sličan način kao i u učionici – za izražavanje kontinuiteta i slaganja među govornicima – no služi i izražavanju subjektivnih reakcija, što nije bio slučaj u ovomu korpusu s obzirom na osobit kontekst učionice.

4.3.1. Diskursne oznake i razumijevanje

Ranija istraživanja diskursnih oznaka u kontekstu nastave često su bila usmjerena na temu povezanosti diskursnih oznaka i razumijevanja akademskih predavanja i općenito su pokazala da diskursne oznake pomažu slušateljima snaći se u informacijski gustu komunikacijskomu kontekstu poput akademskoga (Flowerdew i Tauroza, 1995). Važno je obilježje akademskih predavanja prenošenje velike količine informacija, često bez mnogo interakcije. Učionice stranoga jezika od akademskih predavanja razlikuju se s obzirom na količinu prenesenih informacija, kao i činjenicu da u učionici jezika postoji više interakcije među sudionicima. Međutim, i kontekst nastave stranoga jezika intenzivan je budući da se (u idealnu slučaju)

većina razgovora u njemu odvija na stranomu jeziku i sve su razmjene podložne analizi pa je kao takav usporediv s akademskim.

Flowerdew i Tauroza (1995) istraživali su utjecaj diskursnih oznaka na razumijevanje predavanja na engleskomu kao stranomu jeziku, pri čemu su pokazali da je razumijevanje bilo bolje kada su diskursne oznake bile prisutne. Autori su se koristili video snimkom izvornoga predavanja s kontrolnom skupinom, a eksperimentalnu su skupinu izložili istomu predavanju bez diskursnih oznaka. Ispitanici su bili studenti elektrotehnike iz Hong Koga, njih 63, a snimljeno predavanje držao je izvorni govornik. Najčešće rabljene diskursne oznake u snimljenomu predavanju bile su: *all right, and, because, but, now, okay, right, so, then, well*. Kako bi se procijenilo razumijevanje predavanja, primijenjena su tri mjerna instrumenta. Prvo je mjerilo bila samoprocjena studenata (od 0 % = ništa nisam razumio, do 100 % = sve sam razumio), drugo pisani sažetak predavanja (na temelju bilježaka) a treće kratak tekst s pitanjima oblika točno/netočno. Ovi su mjerni instrumenti odabrani jer su omogućivali različite poglede na razumijevanje pa se tako samoprocjena odnosi na globalno razumijevanje, sažetak pokazuje i koje su informacije studenti odabrali kao najbitnije u predavanju, dok odgovori na pitanja pokazuju razumijevanje podataka koje su stručnjaci odabrali kao bitne u navedenomu predavanju. Rezultati su pokazali da su ispitanici bolje razumjeli predavanje kada su u njemu bile prisutne diskursne oznake. Prema autorima razlog je tomu taj da diskursne oznake daju slušateljima dodatno vrijeme za obradu govornikova iskaza i olakšavaju dijeljenje iskaza na odsječke djelujući slično kao interpunkcija u pisanju. Diskursne oznake ublažuju brzinu kojom slušatelji moraju upiti velik broj podataka koji se prenose u predavanjima te se na taj način sprečava zasićenje. Nakraju, autori na zanimljiv način uspoređuju uporabu diskursnih oznaka i vožnju automobilom. Znakovi uz cestu pokazuju u kojemu će smjeru ići cesta pa njihova odsutnost ne mora nužno značiti da će vozaču biti nemoguće voziti, nego da će biti nepripremljen na nadolazeće zavoje. Na isti način diskursne oznake igraju važnu ulogu u pripremanju slušatelja na promjene u smjeru tijeka ideja.

Zanimljivo istraživanje u kojemu su uspoređena akademska predavanja izvornoga i neizvornoga govornika provela je Tyler (1992). Istraživanje je usmjereno na jednoga predavača, studenta iz Taiwana, i njegovo predavanje održano na američkomu sveučilištu. Analizirani su podaci iz razgovora s ispitanikom o njegovu planu predavanja i komentara izvornih govornika koji su bili publika na predavanju. Nakraju, predavanje se neizvornoga

usporedilo sa sličnim predavanjem izvornoga govornika engleskoga jezika. Za razliku od predavanja izvornoga govornika, predavanje neizvornoga govornika ocijenjeno je kao nejasno, zbunjujuće i teško za pratiti. Nakon analize samih predavanja pokazalo se da su se u predavanju neizvornoga govornika kontekstualizacijske oznake, koje uključuju i diskursne oznake, rabile na neprimjeren način, odnosno način koji nije odgovarao očekivanjima izvornih govornika – slušatelja, što je još jednom pokazalo važnost uporabe ovakvih pragmatičkih alata za lakše postizanje razumijevanja.

Naposljetku, Jung (2006) je potvrdila da nedostatak kontekstualizacijskih oznaka u akademskim predavanjima dovodi do nerazumijevanja. Istraživanje je provedeno na 80 korejskih učenika engleskoga jezika koji su u dvjema skupinama bili izloženi dvama zvučnim zapisima, jednomu koji je sadržavao kontekstualizacijske oznake i drugomu bez njih. Nakon što su preslušali snimku njihovo razumijevanje predavanja testirano je zadatkom sažimanja ili zadatkom prisjećanja odslušanoga zapisa. Zatim je prebrojano koliko je od 60 glavnih i 120 dodatnih ideja uključeno u sažetke i skupina koja je slušala predavanje s oznakama navela je značajno više ideja od skupine bez oznaka. Prema autorici, slušatelji ovise o oznakama kako bi na smislen način interpretirali poruku te je bez njih razumijevanje značajno otežano.

4.3.2. Usvajanje diskursnih oznaka u učionici

U prethodnomu dijelu ukazali smo na važnost diskursnih oznaka za razumijevanje unutar učionice. Međutim, različiti jezici imaju različite uzorke uporabe pragmatičkih alata i zato je potrebno zapitati se mogu li učenici uopće usvojiti diskursne oznake u tomu kontekstu (Romero-Trillo, 2013). Kao i drugi leksički elementi u stranomu jeziku, diskursne oznake imaju svoje značenje koje je potrebno naučiti (Fox Tree, 2010). Istraživanja su pokazala da djeca uporabu diskursnih oznaka u materinskomu jeziku usvajaju prilično rano, već od druge godine života (Fox Tree, 2010; Sprott, 1992). Brojna su istraživanja u raznim jezicima pokazala da se učestalost i uloge rabljenih diskursnih oznaka mijenjaju s dobi djece. Djeca diskursne oznake prvo rabe s ograničenim značenjima, za izražavanje isključivo lokalnih poveznica (zanemarujući globalne), i to većinom za obilježavanje strukture razmjene, dok se oznake koje djeluju na idejnoj razini usvajaju kasnije (npr. Sprott, 1992 u engleskomu jeziku; Furman i Özyürek, 2007 u turskomu; Markó i Dér, 2012 u mađarskomu jeziku). Dakle, mlađa djeca rabe uži raspon rabljenih diskursnih oznaka s manjim brojem funkcija, što se mijenja s dobi djeteta i njegovim sazrijevanjem (Fox Tree, 2010).

Međutim, učenici stranoga jezika već imaju sustav diskursnih oznaka kojima se služe u svojemu prvomu jeziku, a koji se može preklapati sa sustavom u jeziku koji se uči, a može biti i u potpunosti različit. Djelomično preklapanje može učenicima uzrokovati probleme, odnosno uporabu diskursnih oznaka koja se razlikuje od izvorne. Primjerice, Müller (2005) je primijetila da njemački studenti, učenici engleskoga jezika, rabe diskursnu oznaku *so* rjeđe nego izvorni govornici te je pretpostavila da je to upravo zbog preklapanja sa često rabljenom i multifunkcionalnom njemačkom riječi *so.* Müller smatra da su učenici zbog sličnosti s njemačkim jezikom izbjegavali tu diskursnu oznaku kako ju ne bi rabili pogrešno. Istraživanja razvoja u usvajanju diskursnih oznaka kod neizvornih govornika rijetka su, dok su istraživanja kod neizvornih govornika dječje dobi gotovo nepostojeća. Kod odraslih govornika iznimka je istraživanje uporabe diskursnih oznaka kod japanskih učenika engleskoga jezika koje je proveo Hays (1992), uspoređujući ispitanike u prvoj, drugoj i trećoj godini učenja. Njihova česta uporaba oznaka *but, and* i *so* te rijetka uporaba oznaka *well* i *you know* navela je Haysa na zaključak da postoji razvojni „poredak“ usvajanja diskursnih oznaka te da se onima na idejnoj razini, s obzirom na njihovu veću semantičku „težinu“, poučavaju i da se one usvajaju prije oznaka koji djeluju na interakcijskoj razini i čije je značenje više pragmatično, što bi ukazivalo na razvojnu putanju suprotnu od one kod djece izvornih govornika. Ipak, Hays pritom nije uzeo u obzir da, kako naglašuje Schiffrin (1987), gotovo sve oznake djeluju na više od jedne razine istovremeno i pri analizi nije izdvojio uporabe *but, and* i *so* koje možda nisu bile na idejnoj razini.

Jedno od rijetkih istraživanja koje uključuje neizvorne govornike dječje dobi već je spomenuto istraživanje koje je proveo Romero-Trillo (2002), a bavi se uporabom diskursnih oznaka (ili, kako ih on zove, pragmatičkih oznaka) u govoru izvornih i neizvornih govornika, djece i odraslih. Autor je krenuo od pretpostavke da učenici stranoga jezika jezik uče putem dvostruke „staze“ – formalne i pragmatičke. Prva se odnosi na gramatička i semantička pravila potrebna za ispravno služenje jezikom, dok se druga odnosi na društvenu uporabu jezika u različitim kontekstima i registrima. Dok izvorni govornici obje staze prate istovremeno i to kroz prirodnu izloženost jeziku, što dovodi do međusobnoga ispreplitanja staza, neizvorni ih govornici kroz formalnu pouku obično usvajaju odvojeno. To uzrokuje probleme s pragmatičkom stazom budući da ju je teško ostvariti unutar formalnih obrazovnih programa jer zahtijeva prirodan kontekst koji je teško postići unutar učionice. Zbog toga neizvorni govornici obično prvo usvoje oblike, a tek onda s vremenom kontekst za njihovu

uporabu, što Romero-Trillo smatra glavnim razlogom za pojavu jezične, pa tako i pragmatičke fosilizacije.

Kako bi dokazao da pragmatičke funkcije ne prate istu brzinu razvoja kao drugi slojevi jezika poput gramatike ili leksika, autor se poslužio podacima sakupljenima iz četiriju korpusa (izvorni i neizvorni govornici, djeca i odrasli). Rezultati kod izvornih govornika pokazali su da se odrasli služe odabranim diskursnim oznakama oko četiri puta češće nego djeca, što autor objašnjava činjenicom da se u dječjemu jeziku većina razgovora temelji na akciji (postizanju nekoga cilja), a ne interakciji. Kod odraslih, pak, interakcija ima više društvenu prirodu i osobna mišljenja pragmatički su „ugrađena“ u razgovor. Dok između dviju skupina djece nema značajnih razlika, iako se djeca neizvorni govornici ipak služe diskursnim oznakama nešto rjeđe od izvornih, odrasli neizvorni govornici neke od diskursnih oznaka rabe čak i manje od djece izvornih govornika. Dakle, rezultati su pokazali da odrasli neizvorni govornici unatoč jezičnoj vrsnosti ne pokazuju poznavanje pragmatičkih funkcija potrebnih za svakodnevni razgovor. Autor postavlja pitanje kako učenik uopće može odrediti što je u nekoj situaciji pragmatički prihvatljivo s obzirom na to da se pragmatička kompetencija ne sastoji od niza pravila, već se radi o stupnjevanju primjerenosti. Romero-Trillo vjeruje da neizvorni govornici imaju problema s usvajanjem funkcija zbog toga što je kontekst poučavanja često dekontekstualiziran pa učenici često usvajaju pojednostavljen registar jezika koji uče, često bez eksplicitnih odnosa oblika i funkcije. Autor napominje da su neizvorni govornici zakinuti za mnoge pragmatičke resurse tijekom učenja i zato bi te pragmatičke funkcije trebalo eksplicitno uključiti u postupak poučavanja.

Mnogi autori upozoravaju na teškoće ili čak nemogućnost usvajanja pragmatičkih obilježja jezika, pa tako i diskursnih oznaka, bez stvarne interakcije (Fung i Carter, 2007; Hellermann i Vergun, 2007; Kyratzis i Ervin-Tripp, 1999). Međutim, postoje i dokazi da sama izloženost i stvarna interakcija nisu dovoljne za usvajanje. Primjerice, jedno od rijetkih longitudinalnih istraživanja uporabe diskursnih oznaka provela je Polat (2011). Radi se o studiji slučaja neizvornoga govornika engleskoga jezika i promjenama u njegovoj uporabi diskursnih oznaka (*you know, like, well*) tijekom godine dana boravka u Sjedinjenim Američkim Državama. Usprkos motivaciji za uporabu engleskoga jezika i svakodnevnoj izloženosti jeziku u prirodnomu okruženju, ispitanik je u potpunosti zanemario uporabu oznake *well*, dok je druge oznake koje imaju više funkcija rabio izrazito često (*you know, like*). Rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da bez pouke postoji mogućnost da učenici neke diskursne oznake

usvoje, a druge ne, što kao posljedicu može imati nejednaku raspodjelu uporabe. Usto, moguće je i da je neke oznake teže usvojiti bez usmjerivanja pozornosti na način njihove uporabe, a za što je potrebna eksplicitna pouka. Općenito govoreći, ovo je istraživanje ukazalo na to da i prirodno okruženje i svakodnevna intenzivna izloženost jeziku ne moraju nužno dovesti do ispravna i ujednačena usvajanja diskursnih oznaka te da učionica ipak može igrati važnu ulogu u njihovu usvajanju.

Druga su istraživanja potvrdila da je moguće sustavno razviti pragmatičnu sposobnost kroz planirane aktivnosti u učionici (Kasper, 1997; Kasper i Rose, 1999). Pokazalo se da uz eksplicitno poučavanje i usmjerivanje pozornosti učenika usvajanje diskursnih oznaka unutar učionice može biti uspješnije. Primjerice, Zhang (2012) je dokazao da su studenti koje se eksplicitno poučavalo prepoznavanju i uporabi diskursnih oznaka kasnije bili uspješniji u zadacima slušanja. Istraživanje je zanimljivo jer je među rijetkima koje se bavi važnim pitanjem kako se učenike može uključiti i osvijestiti im funkcije diskursnih oznaka u zadacima slušanja. Autor je zato razvio četiri koraka – ilustracija, interakcija, indukcija i internalizacija – kojima je svrha učenicima osvijestiti uporabu diskursnih oznaka. Ilustracija se odnosi na predstavljanje izvornih konteksta u kojima se rabe diskursne oznake. Nakon ilustracije, korak interakcije uključuje aktivnosti osmišljene za osvješćivanje interaktivnih obilježja diskursnih oznaka kroz rasprave u razredu. Nadalje, u koraku indukcije učenike se ohrabrivalo da sami izvedu zaključke o funkcijama zadanih diskursnih oznaka koje su zatim sami morali rabiti u određenim kontekstima. Nakraju, korak internalizacije bio je usmjeren na sposobnost učenika da diskursne oznake rabe u pravomu trenutku, npr. kroz igre uloga. Istraživanje je provedeno na 120 kineskih studenata u dvjema skupinama koje se tijekom čitavoga semestra različito poučavalo engleskomu jeziku. Dok je kontrolna skupina imala nastavu bez intervencija, u eksperimentalnoj je skupini nastavnik rabio gore opisane korake za podizanje svijesti o diskursnim oznakama. Nakon intervencije eksperimentalna je skupina imala značajno bolju izvedbu na testu slušanja, odnosno pokazali su bolje razumijevanje slušanoga materijala, što nam pak potvrđuje važnost poznavanja diskursnih oznaka za uspješnije razumijevanje.

S druge strane, Hernández (2011) je na primjeru učenika španjolskoga jezika istražio učinak kombinacije eksplicitna poučavanja i intenzivna unosa u usporedbi sa samim unosom. Pokazalo se da kombiniran učinak eksplicitna poučavanja s bogatim unosom nije kod učenika imao bolje rezultate, odnosno da je bogat unos zajedno s vježbama komunikacije i povratnom

obavijesti bio dovoljan za usvajanje diskursnih oznaka. Međutim, autor kao jedan mogući razlog takvu rezultatu navodi činjenicu da su obje grupe dobile povratnu obavijest o svojoj uporabi diskursnih oznaka, tako da je, s obzirom na važnost povratne obavijesti za usvajanje stranoga jezika, moguće da je i ona utjecala na uspješnost uporabe diskursnih oznaka.

Naposljetku, iako se pokazalo da kontekst učionice predstavlja izazov za usvajanje pragmatičkih obilježja jezika, pa tako i diskursnih oznaka, u kontekstu učenja stranih jezika eksplicitno poučavanje i usmjerivanje pozornosti učenika, kao i učestalost izlaganja određenim oblicima, mogu imati pozitivan učinak na njihovu uporabu i razumijevanje.

4.3.3. Zanemarenost diskursnih oznaka u nastavnomu kontekstu

Istraživanja su, dakle, pokazala da je moguće, i korisno, eksplicitno poučavati diskursnim oznakama u nastavnomu kontekstu. Zbog te činjenice, kao i zbog brojnih prednosti koje učenici mogu imati od služenja diskursnim oznakama, čudi njihova česta zanemarenost u nastavnim materijalima (Lam, 2010; Müller, 2005; Romero-Trillo, 2002; Vickov, 2010a). U nastavnim materijalima neke se oznake u potpunosti izostavljaju (Müller, 2005), dok se one prisutne često obrađuju na neadekvatan način, primjerice bez detaljnijega opisa ispravne uporabe ovih jedinica ili s nepotpunim informacijama o rasponu njihovih mogućih uloga (Lam, 2009). Ponekad se radi samo o popisu oznaka koje se navodi bez konteksta, što učenicima i nastavnicima daje dojam da su one međusobno zamjenjive i da se sve mogu rabiti u istim situacijama, što može doprinijeti njihovoj pogrešnoj uporabi (Kalajahi i Abdullah, 2012). Iako istraživanja diskursnih oznaka u udžbenicima engleskoga jezika nisu brojna niti recentna, slične rezultate nalazimo u istraživanjima usmjerenima na pragmatičke teme općenito, koja ukazuju na to da su takve teme u udžbenicima većinom obrađene nedovoljno ili na nelogičan način (npr. Diepenbroek i Derwing, 2013; Nguyen, 2011; Ren i Han, 2016). Općenito rečeno, nastavni materijali (npr. zvučni materijali) često ne predstavljaju autentičan govor, odnosno radi se o govoru prema određenom scenariju, pa im tako mogu nedostajati tipična obilježja govorenoga jezika poput oklijevanja i diskursnih oznaka (Gilquin 2008, 2016). Razlog tomu možda leži u činjenici da ti materijali često pripadaju registrima poput vijesti, koji se temelje na unaprijed napisanim tekstovima, a ne na prirodnoj interakciji (Gilquin, 2016).

Osim nezastupljenosti diskursnih oznaka u materijalima, također se pokazalo da i ostali unos kojemu su učenici izloženi u učionici često nije bogat diskursnim oznakama (Müller, 2005).

Naprimjer, u već spomenutom istraživanju Hellermanna i Vergun (2007) u (doduše malenu) uzorku govora nastavnika, izvornih govornika engleskoga jezika, nisu pronađene pojavnice diskursnih oznaka *like* i *you know*, dok je pronađeno samo pet pojavnica diskursne oznake *well*, od kojih dvije u razgovoru među nastavnicima. Pritom autori ne tvrde da nastavnici uopće ne rabe diskursne oznake; naprotiv, oni napominju da registar govora nastavnika sadrži brojne diskursne oznake, no da te oznake kao svrhu imaju organizaciju diskursa s ciljem upravljanja aktivnostima unutar nastavnoga sata, a ne uspostavu lokalnih interpersonalnih odnosa (za što služe oznake *like, you know, well*). Ako tomu dodamo činjenicu da nastavnici jezika često nisu izvorni govornici, pitanje je jesu li oni jezično sposobni ilustrirati uporabu diskursnih oznaka koja bi odgovarala onoj izvornih govornika u različitim kontekstima (Müller, 2005).

Postoji nekoliko mogućih razloga za zanemarenost diskursnih oznaka u nastavi povezanih s obilježjima ovih lingvističkih jedinica. Kao prvo, nedostatak jasna semantičkoga određenja diskursnih oznaka otežava njihovo eksplicitno pojašnjavanje te one često u nastavi ostanu „nevidljive“ (De Klerk, 2005). Nadalje, multifunkcionalnost diskursnih oznaka može izazvati teškoće s obzirom na to da učenici često pretpostave da određeni oblik ima jedno značenje i funkciju, što može dovesti do ograničene uporabe određenih diskursnih oznaka. Multifunkcionalnost diskursnih oznaka također znači da ih nije uvijek jednostavno prevesti, što također može biti razlogom zašto nastavnici izbjegavaju eksplicitno poučavati ovim jedinicama (Fox Tree, 2010). Primjerice, u već opisanomu istraživanju Romera-Trilla (2002) pokazalo se da odrasli učenici engleskoga jednako često rabe riječ *well* kao prilog i kao diskursnu oznaku, dok izvorni govornici u 85 % slučajeva rabe *well* kao diskursnu oznaku, što može biti posljedica činjenice da je lakše objasniti kako se *well* rabi kao prilog nego kao diskursna oznaka.

Pri raspravi o obilježjima diskursnih oznaka također smo spomenuli da se one češće povezuju s govorenim diskursom i da se smatraju obilježjem neformalnoga jezika. Štoviše, diskursne oznake ponekad se opisuju kao obilježje lijena ili neartikulirana govora i manje kvalitetne uporabe jezika (Miskovic-Lukovic, 2009; Mullan, 2017). Takvo stajalište može biti razlogom izbjegavanja korištenja ili poučavanja ovim jedinicama unutar nastavnoga konteksta koji je po prirodi najčešće formalan, a može dovesti i do učenikova izbjegavanja diskursnih oznaka. Primjerice, u istraživanju belgijskih govornika, (studenata) engleskoga jezika, Buysse (2012) je pokazao da su učestalije rabili oznaku *so* od izvornih govornika. Autor to objašnjava

činjenicom da su studenti često izloženi toj oznaci tijekom svojega obrazovanja, ali i da primjenjuju strategiju izbjegavanja nekih oznaka koje su povezane s manje formalnim jezikom poput *you know* i *I mean.* To često dovodi do rjeđe uporabe diskursnih oznaka koje služe za upravljanje društvenim odnosima, dok su organizacijske oznake učenicima prihvatljivije i manje osjetljive na registar u kojemu se rabe.

Naposljetku, i nastavni programi i sami učenici često glavnim ciljem učenja jezika smatraju „gramatički jezik“, odnosno ispravnu uporabu sintakse, morfologije i semantike na način da je propozicijsko značenje iskaza jasno (Hellermann i Vergun, 2007). Učenici često nisu svjesni važnosti pragmatičkih aspekata jezika i, kao što smo već spomenuli opisujući istraživanje Romera-Trilla (2002), pragmatička kompetencija često se usvaja tek naknadno. Ako su i svjesni važnosti pragmatičkih elemenata poput diskursnih oznaka, nastavnici često očekuju da će ih učenici „pokupiti“ izvan formalnoga okruženja, ili da će se usvojiti prirodno s povećanjem jezične kompetencije (Polat, 2011).

4.3.4. Diskursne oznake i nastavnici stranih jezika

Opisana „zanemarenost“ diskursnih oznaka i nedostaci u uporabi diskursnih oznaka kod učenika općenito često se pripisuju jeziku koji rabe nastavnici (Hellermann i Vergun, 2007; Müller, 2005). Već smo spomenuli istraživanje Hellermann i Vergun (2007) u kojemu nastavnici engleskoga, izvorni govornici, nisu rabili promatrane diskursne oznake u nastavi. Međutim, ne postoji velik broj istraživanja uporabe diskursnih oznaka kod nastavnika koji su neizvorni govornici. Postojeća istraživanja manjega su raspona te često ukazuju na nedovoljno ili neprimjereno korištenje diskursnim oznakama (npr. Shahbaz, Sheikh i Ali, 2013). Nekoliko recentnijih istraživanja nastavnika provedeno je u iranskomu kontekstu; naprimjer, u istraživanju koje je proveo Khazaee (2012) nastavnici koji su prethodno živjeli u zemljama engleskoga govornoga područja učestalo su se i ispravno koristili diskursnim oznakama, dok im se nastavnik bez takva iskustva koristio nedovoljno, što prema autoru ukazuje na važnost izloženosti jeziku u njegovu prirodnomu okruženju. I u istraživanju koje su proveli Nejadansari i Mohammadi (2015) pokazalo se da se iranski nastavnici ne služe dovoljno diskursnim oznakama te da više rabe njihove tekstualne funkcije i zanemaruju interpersonalne.

Takvi rezultati istraživanja zabrinjujući su s obzirom na važnu ulogu diskursnih oznaka u govoru nastavnika. S jedne strane, objasnili smo važnost govora nastavnika kao izvora unosa

za učenike pa tako možemo reći da nastavnici djeluju kao jezični modeli, što čini i njihovu uporabu diskursnih oznaka potencijalno važnom za učenikovo usvajanje tih oblika. S druge strane, uporabom diskursnih oznaka nastavnici pomažu učenicima signalizirajući im tijek nastavnoga sata i naznačujući gdje započinju i završavaju etape rada, pojašnjavajući metodologiju i dopuštajući više vremena za planiranje i razmišljanje (Walsh, 2006). One omogućuju nastavnicima voditi učenike kroz diskurs, usmjeravati njihovu pozornost, najaviti promjenu u aktivnosti, signalizirati početak i kraj koraka nastavnoga sata – pomažu razredu održati zajedničku pozornost i skladno djelovati (Walsh, 2013). Diskursne oznake u govoru nastavnika učenicima, stoga, pomažu ne samo bolje razumjeti jezik nastavnika, nego i svrhu određene aktivnosti te njezinu ulogu unutar nastavnoga procesa. Osim za organizaciju (davanje prava na riječ, označivanje glavnih dijelova sata), diskursne oznake nastavnicima također služe za uspostavljanje boljih međuljudskih odnosa i stvaranje boljega okružja koje potiče sudjelovanje učenika (Chapetón Castro, 2009).

Amador Moreno i sur. (2006) istražili su nastavne sate francuskoga i španjolskoga kao stranih jezika te utvrdili glavne uloge diskursnih oznaka u govoru nastavnika. Uloge su kategorizirane u pet skupina i uglavnom se poklapaju s ulogama nastavnika u učionici (str. 92):

a) uvođenje nove teme, aktivnosti ili pitanja;
b) motiviranje ili ohrabrivanje učenika;
c) privlačenje pozornosti učenika;
d) ponavljanje ili pojašnjavanje rečenoga;
e) parafraziranje rečenoga ili ispravak vlastitoga iskaza.

U istomu su istraživanju autori analizirali govor neizvornih i izvornih govornika, nastavnika gore navedenih jezika, i to u zemljama gdje se ti jezici govore i izvan njih (tj. u Irskoj). Rezultati su pokazali da se nastavnici koji su izvorni govornici služe malenim brojem oznaka koje ispunjuju ograničene funkcije u govoru, što prema autorima znači da je uporaba slična izvornoj dostižan cilj za nastavnike koji su neizvorni govornici. Istraživanje je bilo usmjereno na analizu korpusa govora nastavnika s ciljem približavanja uporabe diskursnih oznaka studentima koji će tek postati nastavnici. Na kraju istraživanja studenti su se složili da bi uporabom diskursnih oznaka njihov vlastiti jezik, kao i jezik njihovih učenika, postao

autentičniji. Ovo istraživanje naglasilo je važnost usmjerivanja pozornosti nastavnika koji su neizvorni govornici na diskursne oznake tijekom njihova obrazovanja.

Među rijetkim istraživanjima neizvornih govornika kao nastavnika zanimljivo je istraživanje Chapetón Castro (2009) koje pruža detaljnu analizu uloga diskursnih oznaka u govoru jednoga nastavnika engleskoga jezika, izvornoga govornika španjolskoga, i petoro odraslih učenika. Dok su se učenici većinom služili tekstualnim funkcijama diskursnih oznaka, navedeni nastavnik uspješno se koristio nizom tekstualnih i interpersonalnih uloga diskursnih oznaka i na taj način učinio tijek diskursa, odnosno interakcije u učionici, koherentnijim. Za razliku od nastavnika u prethodno opisanim istraživanjima, koji su se služili ograničenim rasponom oznaka (Amador Moreno i sur., 2006; Hellermann i Vergun, 2007), nastavnik u ovomu istraživanju rabi čitav niz različitih oznaka, što autorica pripisuje vrstama aktivnosti u trenutku snimanja. U ovomu slučaju snimljene su aktivnosti za cilj imale slobodno izražavanje učenika, što potencijalno objašnjava i prirodnije korištenje diskursnim oznakama. Iako je nastavnik rabio više oznaka od učenika (61 % naprema 39 % ukupnoga broja oznaka), što i dalje upućuje na ulogu nastavnika kao upravitelja diskursom, učenici su se u ovomu istraživanju očito osjećali slobodnima prirodno se izražavati usprkos razrednomu okruženju. Chapetón Castro ovim je istraživanjem pokazala da neizvorni govornici kao nastavnici mogu rabiti diskursne oznake na način koji doprinosi interakciji čime je još jednom potvrdila važnost analize konteksta i same aktivnosti za opis diskursnih oznaka.

Iz nekoliko navedenih primjera možemo vidjeti da su rezultati malobrojnih istraživanja uporabe diskursnih oznaka kod nastavnika, neizvornih govornika stranih jezika, raznoliki. Dok neki upućuju na njihovu neprimjerenu uporabu diskursnih oznaka, drugi navode da se niti nastavnici koji su izvorni govornici u razredu ne koriste širokim rasponom oznaka zbog ograničenja koja nameće kontekst učionice. Međutim, rezultati istraživanja Chapetón Castro (2009) mogu služiti kao još jedan podsjetnik na opasnost uopćivanja rezultata vezanih za uporabu diskursnih oznaka. Već smo upozorili da ne postoji jedan univerzalan kontekst učionice stranoga jezika, nego da on ovisi o nastavniku i učenicima, a i o pojedinim aktivnostima i njihovim pedagoškim ciljevima. Naposljetku, kao što smo napomenuli u razmatranju neizvornih i izvornih govornika kao nastavnika, oni su pojedinci i način na koji se koriste jezikom ovisi o čitavu nizu čimbenika, od njihove jezične vrsnosti (koja nije jednaka kod svakoga nastavnika) pa do određenih individualnih sklonosti, s obzirom na to da

se korištenje diskursnim oznakama može smatrati dijelom osobnoga idiolekta govornika (Liao, 2009).

Još su jedan čimbenik o kojemu može ovisiti način uporabe diskursnih oznaka stajališta nastavnika prema tim jezičnim jedinicama. Već smo spomenuli da stajališta nastavnika mogu utjecati na njihove odluke o mogućoj uporabi tih jedinica u razrednomu kontekstu, kao i to da se diskursne oznake ponekad smatraju znakom nedostatka jezične tečnosti i ta predrasuda zasigurno utječe na stajališta o njihovoj važnosti u formalnoj učionici stranih jezika (Romero-Trillo, 2013). Detaljno istraživanje ovoga čimbenika provela je Fung (2011) ispitavši stajališta nastavnika prema uporabi diskursnih oznaka u učionicama engleskoga kao stranoga jezika. Od 132 ispitanika, većina je bila iz Hong Konga, no među njima je bilo i izvornih govornika i neizvornih govornika iz drugih zemalja. Istraživanje je usmjereno na viđenje diskursnih oznaka u smislu njihove pedagoške i pragmatičke vrijednosti i zastupljenosti u učionici. Dio upitnika također je tražio od nastavnika da usporede dva transkripta iz korpusa CANCODE, s tim da su iz jedne inačice uklonjene diskursne oznake. Njihov zadatak bio je odrediti koji učinak diskursne oznake imaju u izvornoj inačici, odnosno koji je učinak na tekst kada ih nema. Uz upitnik, autorica se koristila i polu-strukturiranim razgovorom s trima ispitanicima, jednim neizvornim i dvama izvornim govornicima, na taj način kvalitativnim pristupom dajući priliku nastavnicima proširiti odgovore na pitanja. Rezultati su ukazali na izrazito pozitivno viđenje pragmatičkih i pedagoških vrijednosti diskursnih oznaka, no nastavnici su i upozorili na njihovu nedovoljnu prisutnost u materijalima za pouku. U zaključku autorica upozorava na potrebu uključivanja diskursnih oznaka u obrazovanje nastavnika, i to kroz pristup korpusima koji bi im omogućili uvid u stvaran govor izvornih govornika. Aşik (2015) je slično istraživanje proveo na turskim nastavnicima, na uzorku od 104 ispitanika, i pokazao da i oni imaju pozitivne percepcije pragmatičkih i pedagoških vrijednosti ovih jedinica te prepoznaju njihovu vrijednost za poučavanje. Za razliku od nastavnika koje je ispitala Fung (2011), u ovomu istraživanju nastavnici su smatrali i da su diskursne oznake zastupljene u učionicama, odnosno da im se oni koriste i da su prisutne u materijalima. Kalajahi i Abdullah (2012) pokazali su da iranski nastavnici imaju umjereno pozitivno stajalište o diskursnim oznakama, što je ukazalo na potrebu da se podigne njihova svijest o važnosti diskursnih oznaka u nastavnomu kontekstu.

Iako se stajališta nastavnika navode kao jedan od mogućih razloga za ograničeno korištenje diskursnim oznakama u učionici, istraživanja nastavnika, neizvornih govornika, općenito nisu

pokazala da oni imaju negativna stajališta o ovim jezičnim jedinicama. Stoga možemo pretpostaviti da velika raznolikost u njihovu korištenju proizlazi iz drugih čimbenika.

4.3.5. Istraživanja u hrvatskomu kontekstu

S obzirom na to da smo našim istraživanjem usmjereni na ispitivanje uporabe diskursnih oznaka u govoru hrvatskih nastavnika engleskoga kao stranoga jezika, izuzetno je važno osvrnuti se na istraživanja diskursnih oznaka u hrvatskomu kontekstu. Iako na hrvatskomu jeziku postoji nekoliko detaljnih teorijskih pregleda diskursnih oznaka (npr. Nigoević, 2011b; Vickov, 2010a, 2010b, 2011), u kontekstu hrvatskoga obrazovnoga sustava nema mnogo opsežnijih istraživanja diskursnih oznaka. Naprimjer, Sanja Čurković Kalebić (2012) provela je istraživanje na manjemu uzorku nastavnika engleskoga jezika u osnovnim školama u Hrvatskoj i pokazala da su nastavnici rabili ograničen raspon diskursnih oznaka uz veliku raznolikost u načinu njihove uporabe, dok su se Mihaljević Djigunović i Vickov (2011) bavile hrvatskim učenicima i njihovim korištenjem diskursnim oznakama u pisanju. Ipak, u hrvatskomu kontekstu najopširnije istraživanje diskursnih oznaka kod učenika engleskoga jezika provela je Gloria Vickov (2010a) u svojoj, već spomenutoj, neobjavljenoj doktorskoj disertaciji. Istraživanje pruža detaljan i zanimljiv uvid u uporabu diskursnih oznaka u pisanim radovima učenika na kraju osnovne i srednje škole, na uzorku od 200 učenika od kojih je 100 bilo u osmomu razredu osnovne i 100 u četvrtomu razredu srednje škole. Učenici su testirani za vrijeme redovne nastave engleskoga jezika kroz zadatak otvorenoga tipa (vođeni oblik pisma). Učenici su imali zadatak odgovoriti na kratak tekst u obliku formalnoga pisma, i to uz pomoć natuknica. Identičan test primijenjen je na engleskomu i hrvatskomu jeziku, s vremenskim razmakom od gotovo tri mjeseca kako bi se izbjeglo pretjerano pamćenje zadatka. Pisani su radovi nakon toga vrednovani na temelju analitičkih ljestvica za ocjenjivanje prema sljedećim kriterijima: ostvarenje zadatka, vokabular, gramatika/točnost i tekst. Naposljetku, uradci su prema broju bodova smješteni u skupine dobro, prosječno i loše napisani sastavci. Drugi dio analize odnosio se na identificiranje diskursnih oznaka u pisanim radovima učenika, pri čemu se autorica oslanjala na Fraserovu (1990) klasifikaciju, uzimajući u obzir i popis koji donosi Swan (2005, prema Vickov, 2010a), s obzirom da on sadrži diskursne oznake formalnoga i neformalnoga stila.

Analiza je pokazala da su u sastavcima na engleskomu jeziku rabljene diskursne oznake iz svih pet Fraserovih kategorija (kontrastivne, elaboracijske, inferencijske, vremenske i ostale

oznake), iako su se neke vrste rabile češće od drugih. Tako su elaboracijske oznake najučestalije kod obiju skupina učenika, dok su druge vrste oznaka donekle zanemarene. Kao što smo već spomenuli, usporedba distribucije oznaka u sastavcima na hrvatskomu jeziku pokazala je velike sličnosti s onima na engleskomu, što autorica pripisuje utjecaju hrvatskoga kao materinskoga jezika na usvajanje engleskih oznaka, odnosno pretpostavlja da su se učenici na engleskomu služili onima kojima su prethodno ovladali na hrvatskomu jeziku te ih zato i najčešće rabe. Također se pokazalo da su se učenici nešto češće služili oznakama u sastavcima na hrvatskomu jeziku, što ne čudi s obzirom na to da je i očekivano da na materinskomu jeziku imaju veće jezične i komunikacijske kompetencije. Važno je napomenuti da su razlike u frekvencijama između dvaju jezika veće kod osnovnoškolskih ispitanika nego kod srednjoškolskih, što upućuje na činjenicu da su srednjoškolci iskusniji korisnici engleskoga jezika. Drugim riječima, rezultati pokazuju da duže iskustvo učenja engleskoga jezika utječe na uporabu diskursnih oznaka, o čemu smo govorili u dijelu o čimbenicima o kojima ovisi uporaba ovih jedinica. Ta činjenica objašnjava i to što su, općenito, srednjoškolci rabili više diskursnih oznaka nego osnovnoškolci, iako, kao što smo već istaknuli, iznenađuje da se te dvije skupine razlikuju samo prema kvantitativnom aspektu.

Daljnja analiza pokazala je povezanost učestalosti uporabe diskursnih oznaka (posebice elaboracijskih oznaka) i kvalitete sastavaka učenika na hrvatskomu i engleskomu jeziku, i to kod obiju skupina ispitanika, što potvrđuje diskursne oznake kao važna obilježja kvalitetnih i dobro povezanih pisanih radova. Dobri sastavci sadržavali su i najveći broj svih pojedinih vrsta, kao i veću raznovrsnost diskursnih oznaka. Također se pokazalo da uspješniji učenici (oni s višom završnom ocjenom iz engleskoga jezika) rabe više diskursnih oznaka, kao i oni osnovnoškolci koji su jezik učili i izvan škole te oni srednjoškolci koji uz engleski uče još jedan strani jezik. Posljednji su rezultati zanimljivi jer upućuju na višu jezičnu svjesnost onih učenika koji uče više stranih jezika. Nakraju, pokazalo se i da korištenje internetom i izloženost engleskomu jeziku općenito također pozitivno utječu na uporabu diskursnih oznaka. Naposljetku, autorica je također analizirala neke udžbenike kojima su se u tomu trenutku koristili u osnovnim i srednjim školama te zaključila da u njima gotovo uopće nema sustavna predstavljanja diskursnih oznaka, što se vjerojatno može smatrati jednim razlogom za ograničenu uporabu diskursnih oznaka kod učenika.

Važnost ovoga istraživanja leži u tomu što je upozorilo na činjenicu da hrvatski učenici rabe relativno siromašan opseg engleskih diskursnih oznaka, no možda je još i zanimljiviji nalaz to

što s kvalitativnoga aspekta nije došlo do značajna poboljšanja između osnovne i srednje škole. Ovaj rad može poslužiti kao svojevrsno upozorenje na postojeću situaciju i potrebu većega naglašivanja uporabe diskursnih oznaka, pogotovo u srednjoj školi, u kojoj se od današnjih učenika očekuje sposobnost pisanja kvalitetnih i koherentnih eseja na engleskomu i hrvatskomu jeziku na kraju srednje škole, odnosno na ispitima državne mature.

4.4. OKVIR ZA ISTRAŽIVANJE DISKURSNIH OZNAKA U NASTAVI

Na kraju poglavlja o diskursnim oznakama u kontekstu učionice stranoga jezika detaljnije ćemo opisati već spomenuto istraživanje Fung i Carter (2007). Ono što njihov rad čini jednim od temelja za naše istraživanje okvir je za analizu diskursnih oznaka u kontekstu učionice, odnosno popis funkcionalnih kategorija za klasifikaciju njihovih uloga u pedagoškomu registru koji su autori razvili u sklopu istraživanja. Usto, ovo istraživanje predstavlja jedno od rijetkih na korpusima vezanima uz kontekst nastave stranih jezika i dodatno nam je vrijedno budući da se u njemu proučava veći raspon diskursnih oznaka. Istraživanje ima kontrastivnu i primijenjenu dimenziju, s naglaskom na opisu razrednoga diskursa kroz uzorke koji se ponavljaju i frekvencijsku distribuciju diskursnih oznaka. Autori su usporedili uporabu diskursnih oznaka kod neizvornih i izvornih govornika kroz usporedbu korpusa govora učenika iz Hong Konga i pedagoškoga podkorpusa korpusa CANCODE (Sveučilište u Nottinghamu, Velika Britanija). Korpus govora učenika sastojao se od snimaka grupnih rasprava 49 učenika engleskoga jezika na srednjoj i naprednoj razini. Učenici su dobili zadatak da u grupama rasprave o temi i donesu zaključke, što je uključivalo govorne činove poput objašnjavanja, pojašnjavanja, nagovaranja, slaganja i neslaganja.

Kao početnu točku autori su odredili 100 najčešćih riječi u korpusu CANCODE i zatim iz toga popisa izdvojili 23 leksička elementa koja su odredili kao diskursne oznake i na kojima se kasnije temeljila analiza. Autori su primijenili kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih metoda kako bi detaljno analizirali diskursne oznake u korpusima. Prema samim autorima, cilj istraživanja bio je ponuditi širi opis diskursnih oznaka, temeljen na korpusu stvarnoga govora, i klasificirati ih prema predodređenomu kategoričkomu okviru.

Njihova teorija uključuje tekstualne i interpersonalne dimenzije diskursnih oznaka te je temeljena na modelu koherencije Deborah Schiffrin (1987) i interpersonalnoj perspektivi Karin Aijmer (2002). Njihove funkcionalne kategorije za klasifikaciju uloga koje diskursne

oznake igraju u pedagoškomu registru uokvirene su u terminologiji Maschler (1994, 1998; prema Fung i Carter, 2007).

1. U interpersonalnoj kategoriji diskursne oznake djeluju u svrhu označivanja afektivnih i društvenih funkcija jezika. Unutar ove kategorije diskursne oznake služe za obilježavanje zajedničkoga znanja (*you know, you see, listen)*, navođenje odgovora, odnosno izražavanje suglasnosti ili potvrde (*okay, oh, right…*), izražavanje stajališta govornika (*well, you know…)* ili stajališta o propozicijskomu značenju (*basically, actually, really…)*.
2. Diskursne oznake u kognitivnoj kategoriji služe pružanju informacija o kognitivnomu stanju govornika, odnosno daju uputu slušatelju za prepoznavanje događaja u diskursu (npr. promjena teme) i konstruiranje mentalnoga prikaza diskursa. Tako diskursne oznake označuju tijek razmišljanja (*well, I think*), preformuliranje (*that is, in other words*), elaboriranje (*like, I mean*), oklijevanje i procjenu znanja slušatelja, što sve omogućuje zajedničku konstrukciju značenja
3. Referencijalna kategorija odnosi se na tekstualnu funkciju, odnosno označivanje veza između usmenih aktivnosti koje prethode diskursnoj oznaci i dolaze nakon nje. Radi se o odnosima poput uzroka (*because*), posljedice (*so*), izražavanja suprotnosti (*but*) i slično.
4. Diskursne oznake iz strukturalne kategorije označuju diskurs u tijeku obilježujući poveznice i prijelaze među temama. Naprimjer, služe za uvođenje i zaključivanje tema *(okay, now, right)*, označivanje poretka (*first, next)* i promjenu teme (*now, so*). Na interakcijskoj razini služe za strukturiranje, odnosno naznačivanje nastavka teme (*yeah, and*), sažimanje mišljenja (*so*), zadržavanje svojega reda u govoru i slično.

U objema skupinama ispitanika diskursne oznake pokazale su se korisnim alatima za strukturiranje i organizaciju govora na svim četirima opisanim razinama. Međutim, rezultati su pokazali određene razlike u uporabi između neizvornih i izvornih govornika. Kao prvo, neizvorni su govornici više od polovice svih oznaka rabili rjeđe od izvornih govornika, dok su neke česte oznake (npr. *well, right, actually*) u potpunosti zanemarili. Oko trećinu (30.4 %) oznaka rabili su sa sličnom učestalosti, dok su oznake *I think, yes, but* i *because* rabili češće od izvornih govornika. Drugim riječima, neizvorni govornici rabili su više referencijalnih oznaka (npr. *and, but, because, okay, so*), ali manje interpersonalnih (*yeah, really, sort of, well, actually*) u usporedbi s izvornim govornicima. Zanimljiv je primjer i oznaka *yes* koju

neizvorni govornici izrazito često rabe, zanemarujući oznaku *yeah* koja je treća najučestalija oznaka u korpusu izvornih govornika. Ova oznaka ima niz važnih interpersonalnih i strukturalnih uporabe (npr. slaganje, potvrda, označivanje nastavljanja) koje neizvorni govornici ne rabe. Izvorni govornici također su diskursne oznake rabili za širi raspon pragmatičkih funkcija, dok je raspon uporabe neizvornih govornika dosta ograničen. Prema autorima ograničen raspon i frekvencija određenih oznaka odražavaju neprirodan jezični unos kojemu su izloženi učenici te tradicionalno težište na gramatici i na propozicijskomu (semantičkomu) značenju riječi, a ne na pragmatičkoj uporabi u govorenomu jeziku (Fung i Carter, 2007), o čemu smo više govorili u raspravi o tomu mogu li se oznake uopće usvojiti u učionici. Autori smatraju da je pedagoški značaj diskursnih oznaka umanjen zbog nedostatka njihova propozicijskoga značenja te da je to jedan od razloga zašto nisu zastupljeni u jezičnim udžbenicima te na kraju svojega rada zagovaraju eksplicitno poučavanje u području međujezične pragmatike općenito.

4.5. ZAKLJUČNO O DISKURSNIM OZNAKAMA U KONTEKSTU UČIONICE STRANOGA JEZIKA

Diskursne oznake u učionici stranoga jezika igraju ključne uloge i njihovo zanemarivanje može imati ozbiljne posljedice u smislu otežana razumijevanja i sudjelovanja učenika u nastavi. Ove jezične jedinice učenicima olakšavaju praćenje govora nastavnika, nastavnicima pomažu organizirati vlastiti diskurs i naglasiti određene dijelove nastavnoga sata, kao što su prijelazi i bitne informacije, i pomažu u uspostavi boljih međuljudskih odnosa unutar učionice. Uloge diskursnih oznaka u pedagoškomu kontekstu mogu se sažeti u četiri skupine – interpersonalnu, kognitivnu, strukturalnu i referencijalnu – i mnoge od njih djeluju u više kategorija istovremeno. Kao što smo već naglasili, razlog za otežano usvajanje diskursnih oznaka neizvornih govornika istraživanja često pronalaze u samomu kontekstu učionice (npr. Fung i Carter, 2007; Romero-Trillo, 2002). Međutim, druga istraživanja pokazala su da se pažljivim planiranjem učenike može poučiti uporabi diskursnih oznaka i podržati ih u usvajanju ovih jezičnih jedinica (Zhang, 2012). Usprkos brojnim mogućnostima za kontakt s engleskim jezikom u suvremenomu svijetu, jezik nastavnika i dalje je jedan od najvažnijih izvora jezičnoga unosa i ključan model za učenike. Imajući na umu ovu činjenicu, ali i svijest o složenoj semantičkoj i pragmatičkoj prirodi diskursnih oznaka, iznimno je važno usmjeriti pozornost na govor hrvatskih nastavnika engleskoga jezika i istražiti u kojoj mjeri on može čenicima osigurati podlogu za kvalitetno i sustavno usvajanje diskursnih oznaka.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. UVOD

U prethodnim poglavljima opisali smo diskursne oznake kao neizostavan dio pragmatičke i komunikacijske kompetencije govornika, što ukazuje na njihovu važnost kako za izvorne govornike, tako i za učenike stranih jezika. Međutim, kao što smo pokazali u teorijskomu dijelu, dosadašnja istraživanja upućuju na to da se neizvorni govornici, uključujući i nastavnike jezika, često diskursnim oznakama služe na neprimjeren način i da nisu uvijek u mogućnosti uspješno iskoristiti čitav raspon njihovih funkcija. U nastavi nedostatak diskursnih oznaka ili njihova pogrešna uporaba predstavljaju zanemarivanje važnoga alata za organizaciju sadržaja i olakšavanje praćenja nastavnoga sata učenicima. Usprkos rastućemu zanimanju za istraživanja uporabe diskursnih oznaka kod neizvornih govornika, u hrvatskomu su okruženju takva istraživanja rijetka i, osim detaljna istraživanja diskursnih oznaka u vještini pisanja (Vickov, 2010a), ne postoje opširnija sustavna istraživanja diskursnih oznaka u našemu obrazovnomu kontekstu.

Smatrajući nastavnike engleskoga jezika jednim od važnijih izvora jezičnoga unosa za učenike, za ovo istraživanje odabran je upravo njihov govor. U teorijskomu dijelu pokazali smo da velika važnost govora nastavnika proizlazi i iz činjenice da kvaliteta nastave jezika ovisi o kvaliteti interakcije koja se unutar nje odvija, kao i o sposobnosti nastavnika naglasiti važne informacije te organizirati dijelove nastavnoga sata i prijelaze među njima. Interakcija je jedan od preduvjeta za učenje i usvajanje jezika, dobra organizacija nastavnoga sata učenicima olakšava razumijevanje, a diskursne oznake omogućuju postizanje tih ciljeva. Dakle, možemo reći da je govor nastavnika sâm po sebi vrijedan istraživanja s obzirom na njegov utjecaj na učenje, osobito s gledišta diskursnih oznaka koje predstavljaju važan alat za unapređenje poučavanja jeziku i usvajanja jezika. Nastavnici koji su neizvorni govornici jezika kojima poučavaju u posebnomu su položaju budući da se radi o vrsnim govornicima stranoga jezika koji se njime svakodnevno služe, ali ipak uz određena ograničenja nametnuta kontekstom učionice. Zbog toga su njihov govor i njihova uporaba diskursnih oznaka posebno zanimljivi za analizu. Naposljetku, upravo zbog nedostatka sustavnih istraživanja navedenoga obilježja govora nastavnika do danas nisu pružene jasne smjernice za uključivanje diskursnih oznaka u obrazovanje nastavnika engleskoga jezika i te su jedinice često zanemarene u učionici, odnosno u dostupnim nastavnim materijalima (Vickov, 2010a). Zbog toga već neko

vrijeme postoji potreba za istraživanjem uporabe diskursnih oznaka kod nastavnika, govornika različitih materinskih jezika u kontekstu nastave, ali i s uvidom u njihov razredni diskurs i stajališta o diskursnim oznakama (Müller, 2005).

Ovo potpoglavlje sadrži pregled ciljeva istraživanja i hipoteza proizašlih iz navedenih ciljeva, nakon čega slijedi kratak opis pristupa koji su služili kao smjernice pri organizaciji istraživanja. U ostalim potpoglavljima detaljno su opisani uzorak, instrumenti i postupci primijenjeni u istraživanju.

5.1.1. Ciljevi i hipoteze istraživanja

Glavni je cilj ovoga istraživanja sustavno ispitati uporabu engleskih diskursnih oznaka u govoru osam hrvatskih nastavnika engleskoga jezika u razrednomu diskursu. Pojedinačni su ciljevi istraživanja:

1. utvrditi učestalost uporabe i odrediti vrste diskursnih oznaka u govoru nastavnika u razrednomu diskursu;
2. ispitati uporabu engleskih diskursnih oznaka u govoru nastavnika s obzirom na razinu jezične kompetencije učenika (osnovna i srednja škola);
3. utvrditi razlike u služenju diskursnim oznakama u govornoj proizvodnji nastavnika u razrednomu diskursu i u neformalnomu razgovoru;
4. ispitati odnos i moguću povezanost između uporabe diskursnih oznaka, sociodemografskih obilježja ispitanika (dob, duljina radnoga staža i stupanj izloženosti engleskomu jeziku) i stajališta nastavnika prema diskursnim oznakama;
5. utvrditi funkcionalnu raspodjelu najčešćih diskursnih oznaka u govoru hrvatskih nastavnika s posebnim naglaskom na funkcije ovih jedinica u razrednomu diskursu;
6. ispitati stajališta nastavnika o uporabi diskursnih oznaka i njihovoj važnosti za razredni diskurs;
7. utvrditi u kojoj mjeri udžbenici kojima se ispitanici koriste u nastavi pružaju učenicima i nastavnicima informacije o diskursnim oznakama.

Na temelju navedenih ciljeva te uvida u dosadašnja istraživanja oblikovane su sljedeće hipoteze:

H1 Hrvatski nastavnici engleskoga jezika rjeđe će se koristiti diskursnim oznakama nego izvorni govornici u razrednomu diskursu (usporedba s korpusom CANCODE).

H2 Srednjoškolski će se nastavnici, u odnosu na osnovnoškolske, češće koristiti diskursnim oznakama i upotrijebit će više različitih vrsta diskursnih oznaka.

H3 Nastavnici će se u neformalnom razgovoru služiti određenim diskursnim oznakama kojima se nisu služili u nastavi.

H4 Nastavnici koji su u izvaninstitucijskom okruženju izloženiji engleskomu jeziku češće će se koristiti diskursnim oznakama u nastavi i upotrijebit će više različitih vrsta diskursnih oznaka.

H5 Nastavnici koji imaju više radnoga iskustva češće će se koristiti diskursnim oznakama i upotrijebit će više različitih vrsta diskursnih oznaka, posebice karakterističnih za organizaciju nastavnoga diskursa.

H6 Nastavnici čija stajališta ukazuju na svijest o važnosti korištenja diskursnim oznakama češće će se služiti diskursnim oznakama u nastavi.

H7 Nastavnici će se određenim diskursnim oznakama služiti onako kako se njima izvorni govornici ne služe ili kako do sada nije opisano u literaturi.

5.1.2. Metodološka polazišta istraživanja

Kako bi se ostvarili navedeni ciljevi i testirale hipoteze, osmišljeno je istraživanje radi pružanja detaljna uvida u uporabu diskursnih oznaka osam hrvatskih nastavnica engleskoga jezika. U svrhu ispitivanja njihova služenja diskursnim oznaka u nastavi engleskoga jezika s učenicima različitih razina znanja, istraživanje je usmjereno na nastavne sate četiriju nastavnica u završnim razredima osnovne (7. i 8. razred, razina A2) i četiriju u završnim razredima srednje škole (3. i 4. razred, razina B2). Usto, završni razredi osnovne i srednje škole odabrani su i zato što predstavljaju važne prijelazne korake u sustavu obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Prije opisa same metodologije istraživanja kratko ćemo se osvrnuti na mješovite metode istraživanja, istraživanja korpusa i konverzacijsku analizu kao metodička polazišta ovoga istraživanja.

U skladu s dvama najčešćim pristupima istraživanjima u humanističkim znanostima, istraživački materijal može se analizirati kvantitativno, primjerice ispitivanjem učestalosti određenih jezičnih elemenata u korpusu, i kvalitativno, otvorenim sakupljanjem podataka dostupnih u korpusu s ciljem propitivanja postojećih ideja (Sekol i Maurović, 2017).

Međutim, prema Sekol i Maurović, „u pokušajima da se iskoriste prednosti te neutraliziraju nedostatci ovih pristupa, istraživači sve češće kombiniraju, odnosno miješaju navedene pristupe u istraživanjima“ (str. 11). Pojam mješovitih metoda (engl. *mixed methods*) odnosi se dakle na kombiniranje kvantitativnoga i kvalitativnoga pristupa istraživanju. To može značiti, naprimjer, da se počinje uporabom kvalitativne metode radi početnoga istraživanja i nastavlja s kvantitativnom metodom kako bi se obuhvatio veći uzorak i rezultate uopćilo na većoj populaciji. Moguć je i suprotan pristup, u kojemu se kreće od kvantitativne metode kroz koju se testiraju koncepti ili teorije i koju slijedi kvalitativna metoda koja uključuje detaljno istraživanje nekoliko slučajeva ili pojedinaca (Creswell, 2003). U našemu istraživanju primjenjuje se upravo takav pristup koji, dakle, kreće od okvirnoga kvantitativnoga istraživanja korpusa koje uključuje i uporabu statističkih testova, dok glavni dio istraživanja sadrži detaljnu kvalitativnu analizu usmjerenu na najučestalije diskursne oznake.

Kao što smo istaknuli u teorijskomu dijelu, korpusi omogućuju ispitivanje stvarnoga jezika u uporabi i istraživanje distribucije diskursnih oznaka u različitim registrima, pa istraživanja diskursnih oznaka u govoru izvornih i neizvornih govornika često počivaju baš na analizi korpusa govorenoga jezika (Aijmer, 2011). Na korpusima se mogu provoditi različite vrste analiza pomoću programa za analizu korpusa koji omogućuju automatsko određivanje učestalosti riječi i izdvajanje konkordancija riječi, kao što je *AntConc* (Anthony, 2019), ili složenijih alata za obilježavanje (anotaciju) korpusa i njegovu daljnju računalnu obradu, kao što je *Sketch Engine* (Kilgarriff, Baisa, Bušta, Jakubíček, Kovář, Michelfeit, Rychlý i Suchomel, 2014). Neki od korpusa kojima se koristilo u postojećim istraživanjima diskursnih oznaka jesu korpus London-Lund (Aijmer, 2002), korpus CANCODE (Fung i Carter, 2007), korpus LINDSEI (Buysse, 2012) i korpus Giessen-Long Beach Chaplin (Müller, 2005). Navedeni su korpusi primjeri većih, sveobuhvatnijih korpusa jezika koji se mogu primijeniti u cijelosti ili djelomično pa su se tako Fung i Carter (2007) koristili samo pedagoškim potkorpusom korpusa CANCODE. Druga mogućnost za istraživače primjena je malenih korpusa kakvima se u istraživanjima koristi još od 80-ih godina prošloga stoljeća (Müller, 2005). Mnoga istraživanja u području diskursnih oznaka koriste se malenim korpusima, a samo neki od primjera jesu De Fina (1997), Ding i sur. (2015) i Hellerman i Vergun (2007). Müller (2005) objašnjava da velik korpus nije preduvjet za suvremene analize govorenoga jezika. Štoviše, autorica kao važnu prednost malenih korpusa navodi činjenicu da pružaju mogućnost ručne analize koja je, kako ćemo detaljnije objasniti u opisu metodologije, izrazito

bitna ne samo za određivanje uloga pojedinačnih diskursnih oznaka, već i samoga statusa određene jedinice kao diskursne oznake. Druga je prednost ta što se maleni korpusi stvaraju kako bi odgovarali određenoj svrsi, dok se veliki korpusi moraju rabiti u svojemu izvornomu obliku. U našemu se istraživanju upravo zato rabe maleni korpusi govora hrvatskih nastavnica engleskoga jezika posebno oblikovani za ovo istraživanje.

Naposljetku, s ciljem pružanja detaljnijega, kvalitativnoga uvida u naš korpus, u našemu smo istraživanju primijenili analizu koja se okvirno temelji na konverzacijskoj analizi (engl. *conversation analysis*), metodi čija je okosnica analiza govorne interakcije u prirodnomu obliku, odnosno stvarnoga govora koji nije sakupljen pomoću intervjua ili eksperimentalnih metoda (Seedhouse, 2005). Ova metoda usmjerena je na proučavanje organizacije interakcije i otkrivanje mehanizama na kojima se ona temelji kroz analizu načina na koji sudionici razvijaju zajedničko razumijevanje interakcije u tijeku (Wong i Waring, 2010). Konverzacijsku analizu obilježava uporaba detaljna sustava transkripcije koji je osmislila Gail Jefferson (1985), kao i oslanjanje na transkript interakcije kao isključiv izvor podataka iz kojega se iščitavaju uzorci i pravilnosti koje grade interakciju. Sve se veći broj istraživanja interakcije u području nastave stranih jezika služi metodom konverzacijske analize, a među njima je posebno zanimljiva monografija Waring (2016) pod naslovom *Theorizing Pedagogical Interaction: Insights From Conversation Analysis* u kojoj autorica detaljno prikazuje pedagoški diskurs i način na koji jezik i postupci nastavnika u učionici mogu stvoriti prilike za učenje. U području istraživanja diskursnih oznaka, među ostalima, Galina B. Bolden (2006, 2008, 2009, 2010) rabi konverzacijsku analizu usredotočujući se na pojedine diskursne oznake poput *oh, so* i *and*.

Sukladno opisanim smjernicama, ovo istraživanje temelji se na dvama korpusima govora hrvatskih nastavnica engleskoga jezika, posebno oblikovanima za potrebe ovoga istraživanja. Detaljna analiza korpusa omogućena je uporabom mješovitoga pristupa, odnosno kombinacijom kvantitativnoga i kvalitativnoga pristupa istraživačkomu materijalu, kako će detaljno biti opisano u sljedećemu dijelu. Kvantitativna analiza u ovomu istraživanju preliminarne je prirode i njezina je namjena prvenstveno ispitati moguće poveznice i glavne uzorke uporabe diskursnih oznaka u našemu korpusu. Glavni naglasak istraživanja ipak je na kvalitativnoj analizi u kojoj se, uz analizu primjera, pruža detaljan uvid u način na koji hrvatske nastavnice engleskoga jezika strukturiraju svoj diskurs i interakciju u učionici rabeći diskursne oznake.

5.2. UZORAK

U istraživanju je sudjelovalo osam hrvatskih nastavnica, neizvornih govornica engleskoga jezika. Ispitanice su u istraživanju podijeljene u dvije skupine prema učenicima s kojima rade – skupina osnovne škole (OŠ) i skupina srednje škole (SŠ). Kako bi se osigurala anonimnost sudionica, umjesto njihovih imena primjenjuju se kodovi koji se sastoje od kratica OŠ i SŠ i broja (1-4).

S obzirom na to da je istraživanje podrazumijevalo njihovo veliko vremensko ulaganje, ispitanice su odabrane prema mogućnosti i zanimanju za sudjelovanje u istraživanju. Od 14 poslanih upita šestero kandidata nije pristalo na suradnju, od toga četvoro zbog vremenskoga ulaganja ili nelagode zbog snimanja nastave, a dvoje zbog nedopuštenja ravnatelja škole. Odabir ispitanica prema mogućnosti sudjelovanja i iskazanu interesu za istraživanje uzrokovao je neujednačenost uzorka s obzirom na spol, odnosno u istraživanju su sudjelovale samo nastavnice. Takav uzorak ne odudara drastično od podataka Državnoga zavoda za statistiku (2018), prema kojima je na kraju godine 2015./2016. u hrvatskim osnovnim školama radilo 86,1 % nastavnica (dakle, samo 13,9 % nastavnika), dok je u srednjim školama postotak nastavnica bio 67,1 %. Dakle, nastavnice su većinska nastavnička populacija u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Usto, u dosadašnjim se istraživanjima spol nije pokazao relevantnim čimbenikom za uporabu diskursnih oznaka (npr. Liao, 2009; Müller, 2005).

Sve ispitanice diplomirane su profesorice engleskoga jezika i književnosti s diplomama hrvatskih sveučilišta (Split, Zadar i Zagreb). U trenutku provedbe istraživanja, četiri nastavnice predavale su osnovnoškolskomu uzrastu, a četiri srednjoškolskomu. Iz prve su skupine dvije nastavnice bile zaposlene u privatnoj školi stranih jezika u Splitu, dok su preostale dvije nastavnice bile zaposlene u osnovnim školama u Splitsko-dalmatinskoj i Dubrovačko-neretvanskoj županiji. U skupini srednjoškolskih nastavnica, sve četiri bile su zaposlene u srednjim školama u Zagrebu, od toga tri u državnim gimnazijama, a jedna u privatnoj gimnaziji.

5.3. ISTRAŽIVAČKI MATERIJAL I POSTUPCI

5.3.1. Prikupljanje podataka

Potencijalnim ispitanicima istraživanje je predstavljeno pismom elektronske pošte u kojemu su objašnjeni zahtjevi istraživanja. Kandidatima je rečeno da se istraživanje bavi govorom nastavnika i nije im točno otkriveno o kojemu se aspektu govora radi, kako to saznanje ne bi utjecalo na njihovu jezičnu proizvodnju. Ipak, objašnjeno im je da istraživanje neće ocjenjivati, već samo proučavati govor nastavnika te da će kroz istraživanje dobiti koristan uvid u vlastiti razredni diskurs.

Nakon što su pojedine nastavnice pristale na sudjelovanje u istraživanju, od uprava škola u kojima su zaposlene dobiveno je dopuštenje za provedbu istraživanja u njihovoj školi. Usto, roditelji učenika koji su sudjelovali u snimanoj nastavi od nastavnica su dobili kratku pisanu obavijest u kojoj je objašnjeno da će se nastava snimati te da je istraživanje usmjereno na govor nastavnika, dok će onaj učenika biti potpuno anoniman. Od roditelja je dobiven pisani pristanak za snimanje.

Snimanje se obavljalo diktafonom bez prisutnosti istraživača kako bi se umanjio utjecaj istraživanja na provođenje nastave te kako bi jezična proizvodnja ispitanica bila što bliža onoj u svakodnevnoj nastavi. Naravno, i samo snimanje utječe na ispitanike i na nastavu, što nije moguće izbjeći. Ipak, takve je učinke moguće umanjiti. Veći broj (10) snimljenih sati pojedinačnih nastavnika omogućuje nam uvid u njihov prirodniji govor u učionici budući da možemo očekivati da će možebitni negativni utjecaj osobite situacije snimanja nastave biti umanjen nakon nekoliko snimljenih sati. Ispitanicama je detaljno objašnjeno kako se služiti diktafonima i zamolilo ih se da diktafone uključe na početku i isključe na kraju nastavnoga sata te da taj postupak ponove tijekom 10 nastavnih sati. Većina snimljenih segmenata u duljini je između 30 i 45 min, a ukupni broj minuta snimljenih za svaku ispitanicu nalazi se u tablici 1. Glavni istraživački materijal ukupno sadrži 3204 minute ili otprilike 53,5 sati snimljenoga govora i čini glavni korpus govora hrvatskih nastavnica.

Po završetku snimanja nastavnih sati ispitanice se pojedinačno kratko uputilo u temu istraživanja. Potom su ispunile upitnik (prilog 1), nakon čega je uslijedio neformalni razgovor sa svakom ispitanicom na engleskomu jeziku. Prvi cilj razgovora bio je dobiti detaljnije podatke o stajalištima ispitanica prema diskursnim oznakama pomoću dodatnih pitanja (prilog

2), dok je drugi cilj bio dobiti uvid u govor ispitanica izvan nastavnoga okruženja, odnosno moguće razlike između njihove uporabe diskursnih oznaka u nastavi i u neformalnomu okruženju. Razgovor je sa svakom ispitanicom pojedinačno vodila autorica istraživanja pozivajući se na odgovore ispitanica iz upitnika i dodatna pitanja. Razgovor se snimao diktafonom pa se transkribirao i analizirao, kako je opisano u daljnjemu tekstu. Razgovori su trajali između 13 i 29 minuta (tablica 1), u ukupnomu trajanju od 162 minute i 46 sekunda, odnosno oko 2 sata i 42 minute, i čine pomoćni korpus govora hrvatskih nastavnica.

Tablica 1. Broj snimljenih minuta za svaku ispitanicu – glavni korpus (GK) i pomoćni korpus (PK)

Ispitanica	Ukupni broj minuta (GK)	Ukupni broj minuta (PK)
OŠ1	446 min 27 s	16 min 21 s
OŠ2	408 min 6 s	20 min 24 s
OŠ3	405 min 21 s	29 min 3 s
OŠ4	465 min 3 s	15 min 38 s
SŠ1	382 min 27 s	18 min 46 s
SŠ2	412 min 57 s	25 min 40 s
SŠ3	278 min 24 s	13 min 24 s
SŠ4	404 min 56 s	23 min 30 s
Ukupno	3204 min	162 min 46 s

5.2.2. Transkripcija

Nakon prikupljanja materijala snimke su transkribirane pomoću mrežne aplikacije oTranscribe koja olakšava transkripciju omogućujući kontrolu zvučnoga zapisa i pisanje u istomu prozoru internetskoga pretraživača pomoću jednostavnih naredaba. Navedena aplikacija također omogućuje pomicanje snimke za dvije sekunde unatrag pri zaustavljanju te jednostavno ubrzavanje i usporavanje snimke. Za prvu inačicu transkripcije u svrhu kvantitativne analize primijenjena je standardna ortografija, odnosno nije se koristilo nikakvim posebnim znakovima. Bilježio se samo govor nastavnika u svojemu izvornomu obliku. Svaku se snimku nekoliko tjedana nakon transkripcije još jednom preslušalo i provjerilo kako bi se osigurala što veća ispravnost transkripata. Nakon toga su se za potrebe kvalitativne analize detaljnije transkribirali odabrani segmenti koristeći se pojednostavljenim sustavom transkripcije konverzacijske analize, tzv. *Jefferson light* (Hepburn i Bolden, 2017). Takva transkripcija podrazumijeva označivanje glavnih značajaka govora, no s manje detalja

nego puni sustav transkripcije. Naprimjer, u transkriptu su označene kraće i duže stanke u govoru, tišina, „rastegnuti“ zvukovi, preklapanja govornika, ali nisu označena mjesta udisaja ili izdisaja, bržega ili sporijega govora, niti je detaljno označena prozodija. O razini detaljnosti transkripta za svaki se segment odlučilo prema potrebi, odnosno prema tomu doprinose li takvi podaci razumijevanju načina na koji je u segmentu rabljena diskursna oznaka radi lakšega čitanja i razumijevanja transkripta. U ove je segmente prema potrebi uključen i (anonimizirani) govor učenika budući da je u određenim slučajevima bez njega nemoguće analizirati uporabu diskursnih oznaka nastavnica. Objašnjenje simbola kojima se koristilo pri transkripciji nalaze se u prilogu 5.

5.3.3. Korpusi

Transkripcijom snimljenih nastavnih sati oblikovana su dva korpusa govora nastavnika koji čine glavni dio istraživačkoga materijala, glavni korpus govora nastavnica tijekom nastave engleskoga jezika i pomoćni korpus njihova govora u neformalnomu okruženju. Veći dio analiza temelji se na glavnomu korpusu, dok je pomoćni korpus osmišljen s ciljem usporedbe govora nastavnika u dvama kontekstima, unutar i izvan učionice. Prednost je malenih korpusa primijenjenih u ovomu istraživanju u tomu što su oblikovani kako bi odgovarali potrebama istraživanja. Na manjemu uzorku i s većim brojem snimljenih sati za svaku ispitanicu moguće je detaljnije usmjeriti pozornost na osobita obilježja njihove uporabe diskursnih oznaka, što je posebno važno budući da je glavno težište istraživanja na kvalitativnoj analizi radi izdvajanja što većega broja primjera koji bi pružili uvid u funkcije najčešćih diskursnih oznaka u razrednomu diskursu. Većim brojem snimljenih sati pojedinih ispitanica također se osigurava raznolikost unutar korpusa, odnosno povećava se vjerojatnost da će korpus sadržavati razne vrste aktivnosti unutar nastave svake od nastavnica (npr. razgovor, ispitivanje, debate i slično) pa tako i da će korišten jezik biti raznovrsniji. Raznolikost nastavnih sati važna je i zbog već opisane ovisnosti diskursnih oznaka o kontekstu govora, posebice činjenice da one mogu poprimiti i uloge vezane uz određene aktivnosti u učionici (De Fina, 1997).

Glavni korpus primijenjen u istraživanju sastoji se od 192.027 riječi, od kojih se malo više od polovice (53 %) odnosi na nastavnice osnovne škole. Pomoćni korpus sadrži ukupno 10.993 riječi, od kojih se neznatno više od polovice (51 %) odnosi na nastavnice srednje škole (tablica 2). Popis 15 najčešćih riječi u glavnomu korpusu (tablica 3) otkriva da je daleko

najčešća zamjenica *you*, koju slijedi član *the*. Zanimljivo je da se čak četiri riječi koje mogu djelovati kao diskursne oznake nalaze među najučestalijima (*okay, yes, and, so*).

Tablica 2. Broj riječi prema ispitanicama u glavnomu i pomoćnomu korpusu

Glavni korpus			
Ispitanica	Broj riječi	Ispitanica	Broj riječi
OŠ1	24833	SŠ1	21939
OŠ2	24370	SŠ2	33654
OŠ3	24592	SŠ3	17913
OŠ4	27851	SŠ4	16875
OŠ	101646	SŠ	90381
Ukupno		192027	
Pomoćni korpus			
Ispitanica	Broj riječi	Ispitanica	Broj riječi
OŠ1	1315	SŠ1	1579
OŠ2	1113	SŠ2	2190
OŠ3	1973	SŠ3	909
OŠ4	987	SŠ4	927
OŠ	5388	SŠ	5605
Ukupno		10993	

Tablica 3. Popis 15 najčešćih riječi u glavnomu korpusu.

Broj pojavnica	Riječ	Broj pojavnica	Riječ
7639	*you*	3134	***and***
5594	*the*	2820	*what*
4669	***okay***	2714	*that*
4485	*to*	2488	*is*
3644	*I*	2274	***so***
3492	***yes***	2096	*in*
3398	*a*	2048	*have*
3244	*it*		

5.3.4. Upitnik

Podaci o ispitanicama prikupljeni su strukturiranim upitnikom (prilog 1) koji se sastoji od dvaju dijelova i koji se primijenio nakon snimke, transkripcije i analize snimaka nastavnih sati. Prvi, sociodemografski dio upitnika služio je prikupljanju uobičajenih podataka o dobi, spolu, radnomu iskustvu ispitanica, kao i izloženosti ispitanica engleskomu jeziku izvan radnoga okruženja (izloženost engleskomu jeziku putem medija, boravak u inozemstvu, kontakt s izvornim govornicima i sl.). Dok su prva pitanja bila otvorenoga tipa, u pitanjima o izloženosti engleskomu jeziku od ispitanica se zahtijevalo da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora na ljestvici. Drugi dio upitnika bio je usmjeren na temu diskursnih oznaka i sastojao se od 30 čestica (izjava) koje su se djelomično temeljile na upitniku za ispitivanje stajališta nastavnika koji je za potrebe svojega istraživanja razvila Fung (2011) i koji je za ovo istraživanja prilagođen i nadopunjen izjavama bitnima za hrvatski kontekst. Nastavnice su za svaku od izjava na Likertovoj ljestvici zaokružile vrijednost od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Upitnik se sastojao od izjava koje ispituju stajališta nastavnika prema ulogama diskursnih oznaka u govoru općenito i prema važnosti diskursnih oznaka za nastavnike i učenike.

5.4. ANALIZA KORPUSA

5.4.1. Ekstrahiranje diskursnih oznaka

Nakon što su glavni korpus i pomoćni korpus govora hrvatskih nastavnica engleskoga jezika oblikovani i transkribirani, u sljedećemu se koraku istraživanja pristupilo obradi materijala, odnosno identificiranju i ekstrahiranju diskursnih oznaka u korpusima. Postojeći popisi i opisi diskursnih oznaka nekoliko autora (Aijmer, 2004; Brinton, 1996; Fung i Carter, 2007; Müller, 2005; Othman, 2010; Swan, 2016) služili su kao temelj za kvantitativnu i kvalitativnu analizu diskursnih oznaka u ovomu istraživanju. Ručnom analizom transkripata izdvojile su se potencijalne pojavnice diskursnih oznaka prema uvjetima za određivanje oznaka opisanima u dijelu koji slijedi, a za koje su potom tražene potvrde u literaturi, posebice u navedenim postojećim popisima. Završni popis oznaka koje su ispitanice rabile u ovomu istraživanju zaključen je nakon što su u korpusu identificirane sve jedinice koje su ispunjavale niže navedene uvjete, kao i njihove funkcije (prilog 4).

Poglavlje o određivanju diskursnih oznaka (2.2.) ukazalo je na to koliko je teško definirati i točno odrediti ove jezične jedinice. Međutim, za potrebe istraživanja neophodno je postaviti određene uvjete za njihovo određivanje. Pri navođenju obilježja diskursnih oznaka napomenuli smo da se ona ne mogu uzeti kao isključiva pravila za određivanje pripadnosti određene jedinice skupini diskursnih oznaka, no mogu nam mogu poslužiti kao smjernice. U našemu istraživanju, vodeći se prethodnim istraživanjima (npr. Fuller, 2003b; Liao, 2009), diskursnim oznakama smatraju se nezavisne, nepromjenjive riječi ili kratki izrazi koji ispunjavaju svaki od sljedećih triju uvjeta:

a) signaliziraju odnos prethodnoga diskursa i diskursa koji slijedi;
b) semantički odnos među elementima koje povezuje diskursna oznaka ostaje isti ako ih nema;
c) iskaz ostaje gramatički nedirnut bez diskursne oznake.

Nepromjenjivost diskursnih oznaka važna je za njihovo određivanje s obzirom na to da se smatra da je većina diskursnih oznaka izgubila svoje semantičko značenje i dobila na pragmatičkomu (Brinton, 1996; Onodera, 2011; Romero Trillo, 2013), kao što je detaljno objašnjeno u teorijskomu dijelu. Zbog toga smo pri razmatranju diskursnih oznaka uključili samo nepromjenjive izraze, a isključili one u kojima se određeni elementi mijenjaju prema licu ili rodu. Primjer takvoga izraza je *let me conclude this discussion* koji Fung i Carter (2007) uključuju u svoj popis oznaka, a izraz je koji nije fiksan u jeziku. Drugi izrazi kao *let's see* i *I don't know* mogu biti fiksni i nepromjenjivi, kao u primjerima A i B iz našega korpusa, pa su stoga uključeni u naš popis diskursnih oznaka.

Primjer A SŠ2.3/03:50

```
1 SŠ2: What does the author of the text uh:m want to make us
2      think about uhm I don't know, about dream professions.
```

Primjer B OŠ3.2/15:07

```
1 OŠ3: Fine, let's see, girls will you answer the first question two,
       XX read and answer the question.
```

Prema Romeru-Trillu (2013), kroz svoju tonsku odvojenost i naglašenost i neki elementi bez značenja poput *ahm, er, mhm* dobivaju pragmatičku ulogu. Od takvih smo elemenata u našemu istraživanju uključili samo *mhm/uh-huh* koji se rabi kao signali slušanja (engl. *back-*

channel signals) i koje, kako smo već spomenuli, Brinton (1996) uključuje u svoj popis. Drugi elementi bez značenja nisu uzeti u obzir kako bi se izbjegli problemi u određivanju i klasifikaciji ne-leksičkih oznaka.

Podloga za kvantitativnu i kvalitativnu analizu u ovomu istraživanju popis je diskursnih oznaka u pedagoškomu kontekstu koji navode Fung i Carter (2007). Njihov se popis oznaka temelji na uzorcima analiziranima u navedenomu istraživanju (pedagoški potkorpus korpusa izvornih govornika (CANCODE) i korpus rasprava srednjoškolskih učenika iz Hong Konga), odnosno autori navode samo primjere oznaka pronađenih u navedenomu uzorku zbog čega njihov popis ne treba smatrati sveobuhvatnim, već on predstavlja koristan kategorijski okvir.

1) Interpersonalna kategorija:
    a) obilježavanje zajedničkoga znanja (*you know, you see, listen)*
    b) označivanje stajališta (*well, really, I think, obviously, absolutely, basically, actually, exactly, sort of, kind of, like, to be frank, to be honest, just, oh*)
    c) odgovori (*okay, oh, right/alright, yeah, yes, I see, great, oh great, sure, yeah*)
2) Referencijalna kategorija:
    a) uzrok (*because, cos*)
    b) kontrast (*but, and, yet, however, nevertheless*)
    c) sastavljanje (*and*)
    d) rastavljanje (*or*)
    e) posljedica (*so*)
    f) skretanje s teme (*anyway*)
    g) usporedba (*similarly*)
3) Strukturalna kategorija:
    a) otvaranje i zatvaranje tema (*now, okay, right/alright, well, let's start, let's discuss, let me conclude the discussion*)
    b) poredak (*first, firstly, second, secondly, next, then, finally*)
    c) promijene teme (*so, now, well, and what about, how about*).
    d) sažimanje mišljenja (*so*)
    e) povratak na temu (*yeah, and, cos, so*)
4) Kognitivna kategorija:
    a) označivanje tijeka razmišljanja (*well, I think, I see),*

b) preformulacija/samoispravak (*i mean, that is, in other words, what I mean is, to put it in another way*)
c) elaboracija (*like, I mean*)
d) oklijevanje (*well, sort of*)
e) pozivanje na znanje slušatelja (*you know*)

Kao nadopuna ovomu popisu poslužio je popis koji pruža Swan (2016) u svojemu popularnomu priručniku *Practical English Usage*, a koji smo uključili radi potvrde formalnijih diskursnih oznaka te određenih kategorija i pojedinačnih oznaka koje navedeni autori ne uključuju (vidi završni popis oznaka u prilogu 4). Swan diskursne oznake koje se pojavljuju u govoru dijeli u tri glavne skupine s podskupinama. Diskursne oznake prema Swanu mogu prenositi o čemu se govori (uvođenje, pojašnjavanje, promjena teme), što se radi (kakva se vrsta komunikacije odvija) i kakvo je stajalište govornika (prema onomu što se govori ili prema očekivanjima slušatelja). Naposljetku, važno je spomenuti da Swan također svoj popis, koji navodimo s primjerima, ne smatra konačnim s obzirom na velik broj ovih jedinica u engleskomu jeziku.

1) O čemu se govori?

   a) fokusiranje i povezivanje (*speaking of, as for*)
   b) strukturiranje (*firstly, finally, to start with*)
   c) promjena teme (*by the way*)
   d) povratak na prethodnu temu (*as I was saying*)
   e) uvođenje nove teme (*now, all right, right, okay*)
   f) sažimanje (*all in all*)

2) Što se radi?

   a) uopćivanje (*on the whole*)
   b) iznimke (*apart from*)
   c) proturječnost (*on the contrary*)
   d) logička ili uzročna veza (*so, then, as a result*)
   e) uvjeravanje (*after all, look*)
   f) dodavanje (*also, besides, what is more*)
   g) davanje primjera (*for example, for instance*)

3) Stajališta govornika

   a) izražavanje stajališta (*honestly, frankly*)
   b) pojašnjavanje (*I mean, in other words*)
   c) ublažavanje i ispravljanje (*I think, sort of, well, actually*)
   d) odbacivanje prethodnoga diskursa (*anyway, anyhow, in any case*)
   e) pozivanje na očekivanja slušatelja (*actually, in fact, well*)
   f) dobivanje na vremenu (*let's see, well, you know, i don't know*)
   g) provjera zajedničkoga stajališta (*you know, you see, of course*)

Nadalje, u svojoj monografiji *Pragmatic Markers in English,* Brinton (1996) opisuje inventar najčešćih oznaka u istraživanjima (tablica 4) i njihovih funkcija. Analiza ove autorice bitna je s obzirom na to da među tekstualne funkcije uključuje neke uloge oznaka koje drugi autori ne spominju, a koje smatramo izrazito važnim funkcijama unutar učionice i izvan nje. Primjer su toga funkcije poput pomoći u preuzimanju, davanju i zadržavanju prava na riječ u razgovoru (engl. *turn-takers, turn-givers, turn-keepers*) te označivanje novih i starih informacija. Među interpersonalnim funkcijama Brinton uključuje i oznake koje služe i provjeri ili traženju razumijevanja, traženju potvrde, izražavanju neslaganja ili pristojnosti, kao i signale slušanja, koje neki autori izostavljaju, a prema našemu mišljenju također su izrazito važne u razrednomu diskursu.

Tablica 4. Inventar oznaka prema Brinton (1996, str. 32)

ah	*if*	*right/all right/that's right*
actually	*I mean/think*	*so*
after all	*just*	*say*
almost	*like*	*sort of/kind of*
and	*mind you*	*then*
and (stuff, things) like that	*moreover*	*therefore*
anyway	*now*	*uh huh*
basically	*oh*	*well*
because	*okay*	*yes / no*
but	*or*	*you know (y'know)*
go „say“	*really*	*you see*

Pri kvalitativnoj analizi, pozvali smo se i na brojne druge autore čije su analize pojedinih oznaka služile kao temelj za određivanje uloga najčešćih diskursnih oznaka u našemu korpusu.

Glavna analiza korpusa u ovomu istraživanju provedena je ručno budući da je ove jedinice potrebno sagledati ne samo u leksičkomu, već i pragmatičkomu kontekstu, što je zadatak koji računalo ne može samo obaviti. Kao što smo objasnili u teorijskomu dijelu, jedinice koje djeluju kao diskursne oznake često uz ulogu diskursne oznake imaju i druge uloge. Kao što vidimo u primjerima iz našega korpusa, riječ *well* može biti dio priložne oznake *as well* (primjer C), može biti i prilog značenja „dobro“ (primjer D), dok u primjeru E *well* djeluje kao diskursna oznaka za popravak prethodnoga iskaza. Na sličan način i riječ *so* može djelovati kao dio priložne oznake *so far* (primjer F), pojačajna čestica (primjer G) ili diskursna oznaka sažimanja (primjer H).

Primjer C SŠ1.3/16:42

```
1 SŠ1: Waistcoat, it's if you have a three piece suit
2      then you would you should get a waistcoat as well
3      and buckle (…)
```

Primjer D OŠ3.6/34:36

```
1 OŠ3: (…) you can um get on well with your parents, with your
2      teachers, with everybody, or you don't get on well,
3      sorry?
```

Primjer E SŠ2.3/30:15

```
1 SŠ2: Some of those friends who weren't so such good students
2      turned out to be um very prim and proper lawyers um even,
3      well, not doctors (…)
```

Primjer F SŠ2.4/20:16

```
1 SŠ2: You do try and I’m very and I’m satisfied so far.
```

Primjer G SŠ3.1/00:56

```
1 SŠ3: Now, would you be so kind to open your books on page
2      thirty-six and thirty-seven speaking and listening (…)
```

Primjer H SŠ4.7/28:58

```
1 SŠ4: It's a proposal, right? So I suggest you tell me um Ida?
```

Dakle, bez pozornoga razmatranja riječi ili izraza u kontekstu nemoguće je odrediti obavljaju li određene jedinice ulogu diskursnih oznaka ili neku drugu ulogu. Usto, s obzirom na to da je glavni dio našega istraživanja usredotočen na određivanje funkcija i načina uporabe najučestalijih diskursnih oznaka u razrednomu diskursu hrvatskih nastavnica, detaljan uvid u kontekst neophodan je i za kvalitativnu analizu.

Nakon prvoga detaljnoga čitanja transkripata i ekstrahiranja pojavnica diskursnih oznaka, transkripte se još jednom analizirao i pojavnice su se zabilježile u tablice posebno pripremljene za analizu te su se prebrojale. Nakon određivanja učestalosti diskursnih oznaka u korpusu govora nastavnika, pažljivom i detaljnom analizom transkripata oznake su se klasificirale prema svojim ulogama koje obavljaju u razrednomu diskursu hrvatskih nastavnica (vidi prilog 4, tablica 32). Analiza i klasifikacija oznaka temelje se na postojećoj literaturi, posebice prethodno opisanim autorima, a koji predstavljaju glavne smjernice za opis uloga oznaka u ovomu istraživanju. U popisu oznaka u tablici 33 za svaku je oznaku navedeno gdje je za nju u literaturi pronađena potvrda.

5.4.2. Oblikovanje varijabla i statistički postupci

Radi provedbe statističkih analiza u skladu s ciljevima i hipotezama istraživanja, oblikovane su varijable za statističku obradu podataka u programu R (R Core Team, 2013). U dijelu koji slijedi opisan je način izračuna varijabla kao i testovi primijenjeni kako bi se ispunili ciljevi i provjerile hipoteze, dok su sve varijable primijenjene u istraživanju sažeto opisane u tablici 5.

1. U skladu s drugim ciljem istraživanja, odnosno radi ispitivanja uporabe diskursnih oznaka s obzirom na razinu jezične kompetencije učenika (osnovna i srednja škola) primijenio se t-test za nezavisne uzorke za usporedbu dviju skupina nastavnica – skupine OŠ i skupine SŠ. Pritom se usporedila učestalost uporabe diskursnih oznaka, odnosno broj diskursnih

oznaka na 1000 riječi za svaku pojedinu ispitanicu iz skupine OŠ i skupine SŠ. Također se usporedio i broj različitih diskursnih oznaka koje je rabila svaka od ispitanica u objema skupinama.

2. Kako bi se istražile razlike u služenju diskursnim oznakama u razrednomu diskursnu i neformalnomu razgovoru (treći cilj), usporedile su se učestalosti uporabe diskursnih oznaka pojedinačnih ispitanica, kao i broj različitih oznaka koje su one rabile u glavnomu i pomoćnomu korpusu. Pritom se primijenio t-test za zavisne uzorke.
3. U skladu s četvrtim ciljem – ispitivanjem odnosa između uporabe diskursnih oznaka, sociodemografskih obilježja ispitanika i njihovih stajališta o diskursnim oznakama – primijenila se korelacijska analiza. Pritom se ispitivalo postoji li povezanost između varijabla proizašlih iz sociodemografskih obilježja ispitanica (dob (godine), duljina radnoga staža (godine), izloženosti ispitanica engleskomu jeziku izvan nastavnoga konteksta), njihovih stajališta o diskursnim oznakama te učestalosti uporabe diskursnih oznaka i broja različitih diskursnih oznaka kod svake pojedine ispitanice. Varijabla Izloženost engleskomu jeziku izračunala se kao prosjek odgovora ispitanica na pitanja u upitniku u kojima se tražilo da zaokruživanjem odgovora odrede koliko su često izložene engleskomu jeziku kroz različite kanale i medije. Varijabla Stajališta o diskursnim oznakama izračunala se kao prosjek odgovora ispitanica u posljednjemu dijelu upitnika u kojemu se od njih tražilo da zaokruživanjem odgovarajuće vrijednosti na ljestvici odgovore u kojoj se mjeri slažu s nizom izjava o diskursnim oznakama (prilog 1).

Kako bi se u svakomu pojedinačnomu slučaju utvrdio ispravan statistički test, odnosno je li primjereno rabiti parametrijske ili neparametrijske testove, potrebno je utvrditi slijede li podaci normalnu raspodjelu (to jest Gaussovu krivulju). Normalna raspodjela podataka utvrdila se pomoću testa Shapiro-Wilk koji je pogodan za manje populacije. Pri interpretaciji rezultata testa Shapiro-Wilk, razina značajnosti (α) odredila se na 5 %, što znači da ako je $p>0.05$, prihvaća se nulta hipoteza o normalnoj distribuciji podataka. Usto, dodatno se pregledavaju podaci indeksa asimetričnosti (eng. *skewness*) i spljoštenosti (eng. *kurtosis*). Ako su te vrijednosti za manje od 1 udaljene od 0, što znači da je distribucija (krivulja) podataka blago asimetrična ili blago spljoštena/šiljasta, rezultati se mogu smatrati normalno raspodijeljenima. Normalna raspodjela podataka omogućuje uporabu parametrijskih testova, dok se u suprotnomu rabe neparametrijski testovi.

Tablica 5. Sažeti pregled varijabla primijenjenih u istraživanju

Naziv varijable	Način izračuna
Učestalost diskursnih oznaka	Broj diskursnih oznaka podijeljen s brojem riječi u korpusu, podijeljeno sa 1000. Računa se odvojeno cjelokupni korpus, za svaku pojedinu ispitanicu, za ispitanice u skupini OŠ i SŠ i za pojedine ispitanice izvan nastavnoga okruženja (pomoćni korpus)
Broj različitih diskursnih oznaka	Broj različitih diskursnih oznaka rabljen u korpusu. Računa se odvojeno cjelokupni korpus, za svaku pojedinu ispitanicu, za ispitanice u skupini OŠ i SŠ i za pojedine ispitanice izvan nastavnoga okruženja (pomoćni korpus)
Dob	Iz upitnika, u godinama (u vrijeme snimanja u proljeće 2018. godine)
Radni staž	Iz upitnika, u godinama (u vrijeme snimanja u proljeće 2018. godine)
Izloženost engleskomu jeziku	Prosjek odgovora ispitanica u kojima su zaokruživanjem vrijednosti na ljestvici izrazile u kojoj su mjeri izložene engleskomu jeziku putem različitih medija (nikad, rijetko, ponekad, često, uvijek)
Stajališta o važnosti uporabe diskursnih oznaka	Prosjek odgovora ispitanica u kojima su zaokruživanjem vrijednosti na ljestvici izrazile u kojoj se mjeri slažu s nizom izjava o diskursnim oznakama. Ispitanice su za svaku tvrdnju zaokružile 1 (uopće se ne slažem), 2 (djelomično se ne slažem), 3 (nisam sigurna), 4 (djelomično se slažem) ili 5 (u potpunosti se slažem).

5.4.3. Kvalitativna analiza

U skladu s petim, šestim i sedmim ciljem istraživanja, kvalitativna analiza istraživačkoga materijala obuhvaća analizu funkcija najčešćih diskursnih oznaka i osvrt na stajališta ispitanica o diskursnim oznakama te zastupljenost diskursnih oznaka u korištenim udžbenicima. Kao glavni dio našega istraživanja, detaljnom kvalitativnom analizom utvrdila se funkcionalna raspodjela pet najučestalijih diskursnih oznaka u korpusu, s posebnim naglaskom na određivanje funkcija karakterističnih za organizaciju razrednoga diskursa. Primjeri su se uporabe diskursnih oznaka, kao što smo opisali ranije, detaljnije transkribirali i

analizirali primjenjujući metode konverzacijske analize, a sve kako bi se zorno ilustrirao način na koji hrvatske nastavnice rabe ove jedinice u razrednomu diskursu. Detaljnom analizom najučestalijih oznaka i njihove uporabe kod pojedinačnih ispitanica tako su utvrđena obilježja i osobitosti uporabe engleskih diskursnih oznaka u govoru hrvatskih nastavnica.

Radi ostvarivanja šestoga cilja istraživanja ispitala su se stajališta ispitanica prema diskursnim oznakama. Temelj za analizu stajališta pitanja su iz već opisanoga upitnika koji su nadopunjena komentarima i proširenim odgovorima ispitanica sakupljenima tijekom neformalnoga razgovora. Naposljetku, udžbenike kojima se koristilo u nastavi sa snimanim razredima osnovne i srednje škole također se pregledalo kako bi se utvrdilo obrađuju li se i u njima spominju diskursne oznake i na koji način (osmi cilj). Analiza se temeljila na pregledavanju udžbenika i bilježenju pojavnica diskursnih oznaka unutar aktivnosti usmjerenih na usmeno izražavanje učenika.

U dijelu koji slijedi prikazani su rezultati istraživanja u trima poglavljima koji se odnose na kvantitativnu i kvalitativnu analizu istraživačkoga materijala, i na stajališta nastavnica i udžbenike. Šesto poglavlje sadrži podatke iz sociodemografskoga upitnika, podatke o korpusu, popis diskursnih oznaka i njihovih učestalosti te rezultate statističkih analiza. Sedmo poglavlje sadrži detaljan opis funkcija najčešćih diskursnih oznaka u korpusu. U osmomu poglavlju nalazi se opis stajališta ispitanica prema diskursnim oznakama na temelju rezultata upitnika i neformalnih razgovora s ispitanicama te osvrt na udžbenike kojima se koristilo u snimanoj nastavi.

6. REZULTATI KVANTITATIVNE ANALIZE

6.1. SOCIODEMOGRAFSKI PODACI

U prvomu dijelu sociodemografskoga upitnika sakupljeni su opći podaci o ispitanicama koji su prikazani u tablici 6 i koji se odnose na podatke u trenutku provođenja istraživanja (proljeće 2018). Dob ispitanica u trenutku je provođenja istraživanja bila između 27 i 56 godina, uz prosječnu dob od 40,6 godina. Sukladno dobi ispitanica, njihov je radni staž u trenutku provođenja istraživanja bio u rasponu od 2 do 26 godina, uz prosjek od 15,4 godina. Ispitanice iz skupine OŠ u prosjeku su bile malo mlađe (39,25 godina) od ispitanica iz skupine SŠ (42 godine) i u prosjeku su imale nešto kraći radni staž (13,5 godina naspram 17,25 godina). Dvije ispitanice iz skupine OŠ radile su 20 ili više godina, dok su dvije bile zaposlene 5 ili manje godina. U skupini SŠ, pak, tri ispitanice radile su 20 ili više godina dok je jedna bila zaposlena tek dvije godine.

Tablica 6. Podaci o ispitanicama (proljeće 2018.)

Ispitanica	Dob (godine)	Radni staž (godine)	Godine učenja	Izloženost ispitanica engl. jeziku	Stajališta ispitanica prema DO-ama
OŠ1	27	3	21	4,38	3,77
OŠ2	31	5	22	4,23	3,83
OŠ3	56	26	46	3,46	3,93
OŠ4	43	20	33	4,23	3,57
SŠ1	52	25	47	4,15	4,23
SŠ2	45	22	40	4,15	3,6
SŠ3	43	20	33	3,38	3,1
SŠ4	28	2	20	4	3,73
M	40,60	15,40	32,80	4,00	3,72
SD	10,20	10,22	11,00	1,11	0,33

Ispitanice su počele učiti engleski jezik u različitoj dobi – dvije u predškolskoj dobi, jedna u prvomu i jedna u drugomu razredu (u školama stranih jezika, dob od 7/8 godina). Preostale su četiri ispitanice jezik počele učiti u četvrtomu razredu osnovne škole (dob od 9 ili 10 godina) budući da prije 2003. godine u hrvatskim školama nije postojala obveza učenja stranoga jezika od prvoga razreda osnovne škole. Duljina učenja engleskoga jezika kod ispitanica

varira s obzirom na njihovu dob i različito vrijeme početka učenja jezika te je u rasponu od 20 do 47 godina (tablica 6).

Drugi dio sociodemografskoga upitnika odnosio se na izloženost ispitanica engleskomu jeziku izvan radnoga okruženja. Samo su dvije ispitanice boravile na engleskomu govornomu području dulje od mjesec dana – ispitanica OŠ3 četiri mjeseca u Velikoj Britaniji i ispitanica SŠ2 nekoliko puta po dva ili tri mjeseca u Velikoj Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama. Što se tiče izloženosti, u tablici 6 prikazano je u kojoj su mjeri ispitanice izložene engleskomu jeziku prema vlastitoj procjeni. Rezultati pokazuju da se sve ispitanice općenito često služe engleskim jezikom u situacijama nevezanima uz nastavu, s rasponom pojedinačnih prosječnih vrijednosti 3,38 (SŠ3) do 4,38 (OŠ1). U prilogu 3 (tablica 30) nalazi se popis svih odgovora ispitanica. Od aktivnosti navedenih u upitniku najzastupljenije je služenje engleskim jezikom na putovanjima (4,75), pregledavanje internetskih sadržaja na engleskomu (4,50), slušanje pjesama na engleskomu jeziku (4,38), čitanje novosti na engleskomu jeziku (4,38) i gledanje video sadržaja na engleskomu jeziku (4,38). Ispitanice su navele da od ponuđenih aktivnosti najmanje razgovaraju na engleskomu jeziku kod kuće (2,38) ili s prijateljima ili poznanicima (2,63).

U tablici 6 također su, za potrebe statističke analize, navedeni podaci o stajalištima ispitanica prema diskursnim oznakama. Ispitanice su u prosjeku izrazile umjereno pozitivne stajališta o diskursnim oznakama. Pojedinačno, vrijednosti za stajališta imaju raspon od 3,10 (SŠ3) do 4,23 (SŠ1). Detaljni odgovori ispitanica nalaze se u prilogu 3 (tablica 31) i opisani su u 8. poglavlju.

6.2. UČESTALOST DISKURSNIH OZNAKA

6.2.1. Učestalost diskursnih oznaka u glavnomu korpusu

Ekstrahirana je ukupno 61 različita jezična jedinica koja u korpusu obavlja ulogu diskursne oznake (tablica 7).

Ukupni broj pojavnica diskursnih oznaka u korpusu je 22421, a učestalost uporabe ovih jezičnih jedinica je 116,76 pojavnica na 1000 riječi. Od ukupnoga broja različitih diskursnih oznaka identificiranih u korpusu, njih 18 pojavljuje se vrlo rijetko, s učestalošću manjom od 0,1 pojavnica/1000 riječi. Samo 26 oznaka ima više od 100 pojavnica u korpusu, dok njih 18 ima učestalost veću od 1 pojavnice/1000 riječi.

Tablica 7. Broj i učestalost diskursnih oznaka u glavnomu korpusu.

Diskursna oznaka	Pojavnice	Učestalost	Diskursna oznaka	Pojavnice	Učestalost
okay	4584	23,87	*I think*	65	0,34
mhm/uh-huh	3195	16,64	*I don't know*	62	0,32
yes	3157	16,44	*exactly*	51	0,27
and	2075	10,81	*alright*	49	0,26
so	2010	10,47	*finally*	41	0,21
no	813	4,23	*I know*	36	0,19
but	800	4,17	*obviously*	35	0,18
right	471	2,45	*very well*	33	0,17
(very) good	448	2,33	*look*	23	0,12
then	395	2,06	*excellent*	22	0,11
now	383	1,99	*anyway/anyhow*	21	0,11
ah	375	1,95	*or something*	21	0,11
or	374	1,95	*you see*	17	0,09
yeah	286	1,49	*let's say*	16	0,08
because	276	1,44	*next*	16	0,08
oh	208	1,08	*I see*	12	0,06
really	204	1,06	*let’s start*	11	0,06
just	203	1,06	*still*	10	0,05
well	185	0,96	*basically*	9	0,05
great	180	0,94	*secondly*	7	0,04
what about	175	0,91	*sure*	6	0,03
first/first of all/firstly	151	0,79	*however*	5	0,03
also	127	0,66	*frankly*	4	0,02
I mean	117	0,61	*thirdly*	4	0,02
actually	114	0,59	*what is more*	4	0,02
of course	104	0,54	*kind of/sort of*	3	0,02
for example/instance	95	0,49	*nevertheless*	3	0,02
fine	91	0,47	*yet*	3	0,02
like	81	0,42	*by the way*	2	0,01
you know	79	0,41	*moreover*	1	0,01
let's see	73	0,38			

Pojavnice – broj pojavnica određene diskursne oznake; Učestalost – broj pojavnica diskursne oznake/1000 riječi

Pet najučestalijih oznaka (*okay, mhm/uh-huh, yes, so, and*) imaju preko 1000 pojavnica svaka u korpusu i jedine su oznake s učestalošću iznad 10 pojavnica na 1000 riječi. Nakon pete oznake, *so*, koja je u korpusu rabljena 2010 puta, sljedeća najčešća (*no*) rabila se više nego dvostruko rjeđe – 813 puta.

Pojedinačno su ispitanice rabile između 35 i 51 različite diskursne oznake (tablica 8). Gledajući ukupni broj različitih oznaka unutar svake od skupina, ispitanice skupine OŠ rabile su ukupno 51 različitu oznaku, a ispitanice skupine SŠ njih 59. Učestalost uporabe diskursnih oznaka kod pojedinačnih ispitanica u rasponu je od 75,71 do 187,56 diskursnih oznaka/1000 riječi. Tri ispitanice (OŠ1, SŠ1 i SŠ2) rabile su diskursne oznake s učestalošću većom od 100 oznaka na 1000 riječi.

Tablica 8. Broj i učestalost diskursnih oznaka (DO) kod pojedinačnih ispitanica u glavnomu korpusu.

Ispitanica	Ukupni broj DO-a	Broj različitih DO-a	Učestalost
OŠ1	3890	39	156,65
OŠ2	1845	40	75,71
OŠ3	2135	42	86,82
OŠ4	2281	40	81,90
SŠ1	2732	47	124,53
SŠ2	6312	51	187,56
SŠ3	1595	35	89,04
SŠ4	1481	41	87,76
Ukupno OŠ	10151	51	99,87
Ukupno SŠ	12120	59	134,10

Pet najučestalijih oznaka za svaku pojedinačnu ispitanicu navedeno je u tablici 9. Pet različitih oznaka (*okay, yes, and, so* i *mhm/uh-huh*) pojavljuje se među pet najučestalijih oznaka čak kod sedam od osam ispitanica, no niti jedna se oznaka ne pojavljuje među pet najučestalijih oznaka za svaku ispitanicu. Ostale se oznake među najučestalijima (*ah, but, yeah, (very) good* i *right*) pojavljuju samo po jedanput, odnosno svaka samo kod jedne od ispitanica.

Tablica 9. Pet najučestalijih diskursnih oznaka (DO) u glavnomu korpusu za pojedinačne ispitanice.

OŠ1		OŠ2		OŠ3		OŠ4	
DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.
okay	51,50	*okay*	11,86	*and*	13,22	*okay*	30,56
yes	29,28	*yes*	11,53	*okay*	13,13	*so*	11,88
so	12,52	*so*	10,38	*yes*	8,13	*and*	7,47
mhm/uh-huh	12,48	*and*	8,29	*right*	7,03	*mhm/uh-huh*	4,85
ah	12,08	*mhm/uh-huh*	6,89	*so*	5,81	*but*	3,70
SŠ1		SŠ2		SŠ3		SŠ4	
DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.
okay	29,95	*mhm/uh-huh*	53,01	*mhm/uh-huh*	18,87	*yes*	16,53
so	16,50	*yes*	38,09	*and*	17,75	*okay*	10,90
and	16,23	*okay*	26,03	*so*	13,79	*and*	10,13
mhm/uh-huh	10,16	*and*	9,36	*yes*	5,81	*mhm/uh-huh*	10,13
yes	9,16	*(very) good*	9,12	*yeah*	5,53	*so*	8,36

Uč. – broj pojavnica/1000 riječi

Tablica 10. Diskursne oznake (DO) s učestalosti iznad 20 pojavnica/1000 riječi u glavnomu korpusu kod pojedinačnih ispitanica

DO	Učestalost	Ispitanica	DO	Učestalost	Ispitanica
mhm/uh-huh	53,01	SŠ2	*okay*	29,95	SŠ1
okay	51,50	OŠ1	*yes*	29,28	OŠ1
yes	38,09	SŠ2	*okay*	26,03	SŠ2
okay	30,56	OŠ4			

Tablica 10 prikazuje najučestalije oznake u rezultatima pojedinačnih ispitanica, odnosno sve oznake koje kod pojedinačnih ispitanica imaju učestalost iznad 20 pojavnica/1000 riječi. Na tomu popisu čak se četiri puta pojavljuje oznaka *okay*, dva puta *yes* i jednom *mhm/uh-huh*, no posljednja ima najveću učestalost od svih oznaka kod pojedinih ispitanica – 53,01 pojavnica/1000 riječi (SŠ2). Ispitanica SŠ2 ističe se i po tomu što čak tri oznake rabi s učestalošću većom od 20 pojavnica/1000 riječi (uz *mhm/uh-huh* to su *yes* – 38,09/1000 i *okay* – 26,03/1000).

6.2.2. Učestalost diskursnih oznaka u pomoćnomu korpusu

Ukupni je broj diskursnih oznaka u korpusu govora nastavnica u neformalnomu kontekstu (tj. pomoćnomu korpusu) 1934, s učestalošću od 175,93 diskursnih oznaka/1000 riječi. U neformalnomu razgovoru ispitanice su rabile ukupno 39 različitih oznaka. Popis oznaka identificiranih u pomoćnomu korpusu s učestalostima nalazi se u tablici 11.

Tablica 11 Broj i učestalost diskursnih oznaka u pomoćnomu korpusu

Diskursna oznaka	Pojavnice	Učestalost	Diskursna oznaka	Pojavnice	Učestalost
mhm/uh-huh	455	41,39	*like*	18	1,64
yes	308	28,02	*of course*	14	1,27
and	152	13,83	*ah*	10	0,91
okay	136	12,37	*or something*	9	0,82
but	122	11,10	*for example/instance*	7	0,64
so	96	8,73	*I mean*	6	0,55
no	92	8,37	*let's say*	5	0,45
yeah	89	8,10	*also*	4	0,36
because	63	5,73	*really*	4	0,36
well	45	4,09	*you see*	4	0,36
or	43	3,91	*great*	3	0,27
just	37	3,37	*basically*	2	0,18
I think	35	3,18	*kind of*	2	0,18
you know	35	3,18	*alright*	1	0,09
then	26	2,37	*exactly*	1	0,09
right	23	2,09	*first/first of all/firstly*	1	0,09
I don't know	22	2,00	*I know*	1	0,09
(very) good	21	1,91	*now*	1	0,09
actually	20	1,82	*still*	1	0,09
oh	20	1,82			

Od svih oznaka u korpusu, njih 23 ima učestalost iznad 1 pojavnice/1000 riječi, dok pet najučestalijih oznaka ima učestalost iznad 10 pojavnica/1000 riječi. Četiri od njih podudaraju se s rezultatima glavnoga korpusa – *mhm/uh-huh, yes, and* i *okay*, iako je njihov poredak drugačiji. Umjesto oznake *so*, na petomu se mjestu nalazi oznaka *but*. Iz tablice 12 vidljivo je da su u pomoćnomu korpusu pojedine ispitanice rabile između 13 i 30 različitih oznaka, s tim da su ispitanice iz skupine OŠ ukupno rabile 34 različite oznake, dok su ispitanice iz skupine

SŠ ukupno rabile njih 35. Učestalost diskursnih oznaka koje su rabile pojedine ispitanice u pomoćnomu korpusu ima raspon od 132,73 do 216,44.

Tablica 12. Broj i učestalost diskursnih oznaka (DO) kod pojedinačnih ispitanica u pomoćnomu korpusu.

Ispitanica	Ukupni broj DO-a	Broj različitih DO-a	Učestalost
OŠ1	237	13	180,23
OŠ2	179	19	160,83
OŠ3	396	30	200,71
OŠ4	131	17	132,73
SŠ1	218	24	138,06
SŠ2	474	27	216,44
SŠ3	155	23	170,52
SŠ4	144	22	155,34
Ukupno OŠ	943	34	175,02
Ukupno SŠ	991	35	176,81

U tablici 13 prikazano je pet najučestalijih oznaka za svaku pojedinu ispitanicu, iz čega možemo vidjeti da su rezultati raznolikiji nego u glavnomu korpusu. Sve ispitanice u najčešćih pet oznaka imaju oznaku *mhm/uh-huh*, po šest njih ima *but* i *yes*, pet *okay* i četiri *and*. Usto, u pet najučestalijih pojavljuju se neke oznake koje su bile manje učestale u glavnomu korpusu poput *yeah, you know* i *just*. Čak 19 oznaka ima učestalost veću od 20 pojavnica/1000 riječi kod pojedinačnih ispitanica, za razliku od njih 7 u glavnomu korpusu. Među njima prevladavaju *mhm/uh-huh*, *yes* i *yeah* (tablica 14).

Tablica 13. Pet najučestalijih diskursnih oznaka (DO) u pomoćnomu korpusu za pojedinačne ispitanice.

OŠ1		OŠ2		OŠ3		OŠ4	
DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.
mhm/uh-huh	73,00	*mhm/uh-huh*	40,43	*mhm/uh-huh*	35,48	*okay*	22,29
yes	39,54	*yes*	34,14	*yes*	28,89	*so*	22,29
okay	12,93	*and*	25,16	*and*	18,75	*mhm/uh-huh*	20,26
but	12,17	*just*	10,78	*but*	16,73	*no*	12,16
because	10,65	*but*	8,09	*no*	11,66	*but*	10,13
SŠ1		SŠ2		SŠ3		SŠ4	
DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.	DO	Uč.
and	19,00	*mhm/uh-huh*	69,41	*mhm/uh-huh*	30,80	*yes*	30,20
yes	19,00	*yes*	39,27	*yeah*	29,70	*mhm/uh-huh*	22,65
mhm/uh-huh	14,57	*okay*	20,55	*okay*	23,10	*yeah*	20,50
but	12,67	*you know*	10,96	*no*	18,70	*and*	17,26
okay	10,77	*but*	8,68	*but*	11,00	*so*	12,94

Uč. – broj pojavnica/1000 riječi

Tablica 14. Diskursne oznake s učestalosti iznad 20 pojavnica/1000 riječi u pomoćnomu korpusu kod pojedinačnih ispitanica

Diskursna oznaka	Učestalost	Ispitanica	Diskursna oznaka	Učestalost	Ispitanica
mhm/uh-huh	73,00	OŠ1	*yes*	28,89	OŠ3
mhm/uh-huh	69,41	SŠ2	*and*	25,16	OŠ2
mhm/uh-huh	40,43	OŠ2	*okay*	23,10	SŠ3
yes	39,54	OŠ1	*mhm/uh-huh*	22,65	SŠ4
yes	39,27	SŠ2	*okay*	22,29	OŠ4
mhm/uh-huh	35,48	OŠ3	*so*	22,29	OŠ4
yes	34,14	OŠ2	*okay*	20,55	SŠ2
mhm/uh-huh	30,80	SŠ3	*yeah*	20,50	SŠ4
yes	30,20	SŠ4	*mhm/uh-huh*	20,26	OŠ4
yeah	29,70	SŠ3			

6.2.3. Usporedba ispitanica s korpusom izvornih govornika

Usporedba hrvatskih nastavnica u našemu istraživanju s izvornim govornicima napravljena je na temelju podataka iz pedagoškoga potkorpusa korpusa CANCODE (Fung i Carter, 2007). Ovi autori navode samo one podatke koje se odnose na diskursne oznake koje se pojavljuju među 100 najčešćih riječi u navedenomu korpusu, tako da je usporedba bila moguća samo za 23 oznake (tablica 15).

Tablica 15. Usporedba podataka o izvornim govornicima iz korpusa CANCODE s podacima iz glavnoga korpusa.

Diskursna oznaka	Učestalost – glavni korpus	Učestalost – CANCODE	Razlika
and	16,32	25,50	-9,18
so	11,84	9,60	2,24
yeah	1,19	9,00	-7,81
right	4,36	7,10	-2,74
but	4,33	6,90	-2,57
or	5,25	4,60	0,65
just	2,45	4,30	-1,85
okay	24,31	4,10	20,21
like	2,68	4,00	-1,32
you know	1,55	3,80	-2,25
well	1,53	3,60	-2,07
because	1,66	3,30	-1,64
now	3,63	3,20	0,43
yes	18,18	2,70	15,48
sort of	0,07	2,50	-2,43
see	2,35	2,50	-0,15
I think	0,87	2,30	-1,43
I mean	0,63	2,00	-1,37
say	2,36	2,00	0,36
actually	0,63	1,90	-1,27
oh	1,36	1,80	-0,44
really	1,06	1,60	-0,54
cos	0,00	1,40	-1,40

Učestalost – broj pojavnica diskursne oznake/1000 riječi

Nadalje, radi pojednostavljenja analize Fung i Carter (2007) su se kao vrijednošću učestalosti diskursnih oznaka koristili ukupnim brojem pojavnica određene riječi ili izraza, odnosno nisu izdvajali pojavnice u kojima te riječi i izrazi nemaju ulogu diskursne oznake, već neku drugu ulogu. Stoga, kako bi naši podaci bili usporedivi s podacima Fung i Carter (2007), pomoću programa AntConc izračunao se ukupni broj pojavnica za svaku riječ ili izraz koji se uspoređuje s podacima ovih autora. Dakle, učestalosti navedene u tablici 15 sadrže sve pojavnice navedenih riječi i izraza, a ne samo pojavnice u kojima obavljaju ulogu diskursne oznake. Pri usporedbi koristilo se metodologijom kakvu su Fung i Carter (2007) primijenili u svojemu istraživanju pa je u tablici 15 prikazana razlika između dvaju korpusa, s tim da negativni predznak označuje da se diskursna oznaka u našemu glavnomu korpusu rabi rjeđe u usporedbi s pedagoškim pod-korpusom korpusa CANCODE.

Izvorni su govornici 17 od 23 uspoređene oznake rabili češće nego neizvorni govornici u našemu korpusu, uz iznimku oznaka *so, or, okay, now, yes* i *say*. Od navedenih riječi zanemarit ćemo *say*, s obzirom na to da ta riječ u našemu korpusu niti jednom nije rabljena kao diskursna oznaka. Od preostalih pet, za *or* i *now* razlike su manje od 1 pojavnice/1000 riječi (0,65 i 0,43), dok su za *okay* i *yes* razlike veće od 15 pojavnica/1000 riječi. Dok su izvorni govornici rabili *okay* s učestalosti od 4,10 pojavnica/1000 riječi i yes s učestalosti od 2,70 pojavnica/1000 riječi, naši ispitanici rabili su 24,31 odnosno 18,18 pojavnica tih oznaka/1000 riječi.

Tablica 16. Razlike između korpusa izvornih i neizvornih govornika veće od 2 pojavnice/1000 riječi, poredane od najveće do najmanje.

Diskursna oznaka	Razlika korpus /CANCODE
okay	20,21
yes	15,48
and	-9,18
yeah	-7,81
right	-2,74
but	-2,57
so	2,24
sort of	-2,43
you know	-2,25
well	-2,07

Te razlike ujedno su i najveće razlike između dvaju korpusa (tablica 16), nakon čega slijede oznake *and* i *yeah*, koje su naglašeno češće rabili izvorni govornici (s razlikama od 9,18 odnosno 7,81 pojavnica/1000 riječi).

6.3. STATISTIČKE ANALIZE

6.3.1. Usporedba uporabe diskursnih oznaka kod ispitanica skupina OŠ i SŠ

Kako pri usporedbi učestalosti diskursnih oznaka među skupinama ne bi prevladavao učinak velika broja ponavljanja određenih oznaka kod pojedinih ispitanica, za potrebe ove statističke analize vrijednosti za učestalost diskursnih oznaka ograničene su, odnosno broj pojavnica svih oznaka s više od 500 pojavnica kod pojedinačnih ispitanica ograničen je na 500 (tablica 17). Podešene učestalosti primijenjene za ovu analizu prikazane su u tablici 18.

Tablica 17. Broj podešenih diskursnih oznaka prije podešavanja na 500 pojavnica.

Diskursna oznaka	Ispitanica	Broj oznaka prije podešavanja
mhm/uh-huh	SŠ2	1784
okay	OŠ1	1279
	OŠ4	851
	SŠ1	657
	SŠ2	876
yes	OŠ1	727
	SŠ2	1282

Tablica 18. Izvorne i podešene vrijednosti učestalosti diskursnih oznaka

Ispitanica	Učestalost	Podešena učestalost
OŠ1	156,65	116,14
OŠ2	75,71	75,71
OŠ3	86,82	84,86
OŠ4	81,90	69,3
SŠ1	124,53	117,37
SŠ2	187,56	114,99
SŠ3	89,04	89,04
SŠ4	87,76	87,76

Radi usporedbe učestalosti uporabe diskursnih oznaka ispitanica iz skupina OŠ i SŠ proveden je t-test za nezavisne uzorke. Kao prvo, pomoću Shapiro-Wilk testa provjerena je normalnost distribucije podataka kao preduvjet za provođenje parametrijskih testova. Iz podataka u tablici 19 vidljivo je da rezultati slijede normalnu distribuciju (p>0,05), što je potvrđeno dodatnom provjerom apsolutnih vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti, koje su manje od 1. Stoga će se u nastavku primijeniti parametrijska obrada podataka, tj. Welchov t-test za dva nezavisna uzorka. Prema rezultatima t-testa (t(5)= -1,202, p=0,277) nema statistički značajne razlike među grupama s obzirom na učestalost uporabe diskursnih oznaka.

Tablica 19. Rezultati Shapiro-Wilk testa za podatke o (prilagođenoj) učestalosti diskursnih oznaka

	OŠ	SŠ
M	86,502	102,290
SD	20,764	16,076
Asimetričnost (*skewness*)	0,270	0,002
Spljoštenost (*kurtosis*)	-0,348	-0,463
Normtest.W	0,878	0,784
Normtest.p	0,333	0,077

Dvije skupine ispitanica također su uspoređene i prema broju različitih diskursnih oznaka koje su rabile. Iz rezultata testa Shapiro-Wilk (tablica 20) vidljivo je da podaci o broju različitih diskursnih oznaka slijede normalnu distribuciju (p>0,05), no pogled na indeks spljoštenosti ukazuje na to da se radi o pretjerano spljoštenim distribucijama (vrijednosti su u obama slučajevima veće od -1). Zbog toga je potrebno primijeniti neparametrijski Mann-Whitney U-test (Wicoxson Rank Sum Test) za nezavisne uzorke.

Tablica 20. Rezultati Shapiro-Wilk testa - broj različitih diskursnih oznaka

	OŠ	SŠ
M	40,250	43,500
SD	1,258	7,000
Asimetričnost (*skewness*)	0,208	-0,006
Spljoštenost (*kurtosis*)	-1,820	-2,107
Normtest.W	0,894	0,978
Normtest.p	0,406	0,894

Test je pokazao da nema statistički značajne razlike između skupina OŠ i SŠ prema broju različitih rabljenih diskursnih oznaka (W=5, p=0,4678).

Iako razlike između ovih dviju skupina nisu statistički značajne, pri usporedbi podataka prikazanih u tablici 21 možemo vidjeti da su sve ispitanice skupine SŠ češće rabile diskursne oznake u usporedbi s trima ispitanicama skupine OŠ (OŠ2, OŠ3, OŠ4). Iznimka je ispitanica OŠ1 koja je druga prema učestalosti, između ispitanica SŠ1 i SŠ2. Ove tri ispitanice ističu se kao jedine kod kojih je učestalost uporabe diskursnih oznaka iznad 100 pojavnica/1000 riječi. Što se tiče broja različitih rabljenih diskursnih oznaka, ističu se ispitanice SŠ2 i SŠ1 koje su rabile najveći broj različitih oznaka, 51 i 47, dok je ispitanica SŠ3 rabila najmanji (njih 35). Ostale ispitanice rabile su između 39-42 različite oznake.

Tablica 21. Podaci o učestalosti uporabe diskursnih oznaka (DO) i broju različitih diskursnih oznaka poredani od najviše do najniže vrijednosti

Ispitanica	Učestalost (prilagođena)	Ispitanica	Broj različitih DO-a
SŠ1	117,37	SŠ2	51
OŠ1	116,14	SŠ1	47
SŠ2	114,99	OŠ3	42
SŠ3	89,04	SŠ4	41
SŠ4	87,76	OŠ2	40
OŠ3	84,86	OŠ4	40
OŠ2	75,71	OŠ1	39
OŠ4	69,30	SŠ3	35

U tablici 22 prikazane su prilagođene učestalosti 20 najučestalijih oznaka u dvjema skupinama. Prvih pet oznaka jednako je u objema skupinama i radi se o pet najučestalijih oznaka u glavnomu korpusu. Nakon prvih pet, postoje određene razlike vezano uz to koje se oznake učestalije rabe unutar supina. Kod nastavnica iz skupine OŠ među 20 najučestalijih nalaze se oznake *ah, great, what about* i *really* kojih nema među 20 najučestalijih u skupini SŠ. Isto tako, u skupini SŠ nalaze se oznake *(very) good, well, actually, also* i *I mean* kojih nema među 20 najučestalijih u skupini OŠ.

Tablica 22. Najučestalije oznake u skupinama OŠ i SŠ.

Skupina OŠ		Skupina SŠ	
DO	Pril. uč.	DO	Pril. uč.
okay	15,86	*okay*	13,91
yes	10,47	*mhm/uh huh*	13,63
so	10,21	*and*	12,83
and	8,91	*yes*	11,99
mhm/uh huh	6,68	*so*	10,75
no	5,20	*but*	4,92
but	3,49	*(very) good*	4,32
ah	3,25	*no*	3,10
right	2,62	*or*	2,76
now	1,98	*then*	2,64
because	1,66	*right*	2,27
then	1,53	*yeah*	2,14
or	1,23	*now*	2,01
oh	1,21	*well*	1,79
great	1,18	*because*	1,18
just	1,09	*actually*	1,03
what about	1,02	*just*	1,02
yeah	0,88	*oh*	0,94
really	0,87	*also*	0,90
first/first of all/firstly	0,77	*I mean*	0,84

Pril. uč. – prilagođena učestalost diskursne oznake

6.3.2. Usporedba uporabe diskursnih oznaka u razrednomu diskursu i neformalnomu razgovoru

Radi ispitivanja razlika u služenju diskursnim oznakama u govornoj proizvodnji nastavnika u razrednomu diskursu i u neformalnim razgovorima provedena je usporedba podataka iz glavnoga i pomoćnoga korpusa. Pomoću t-testa u programu R uspoređeni su podaci za učestalost diskursnih oznaka, kao i broj različitih oznaka u dvama korpusima.

Provjera normalnosti distribucije podataka o učestalosti diskursnih oznaka u obama korpusima (tablica 23) pokazala je da distribucija rezultata u pomoćnomu korpusu slijedi normalnu distribuciju ($p>0,05$), dok rezultati glavnoga korpusa odstupaju od normalne

distribucije (p<0,05). Međutim, kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti manje od 1, odnosno riječ je o blago asimetričnim i blago spljoštenim distribucijama, u nastavku će se primijeniti parametrijska obrada podataka, tj. Welchov t-test za uparene ili zavisne uzorke.

Tablica 23. Rezultati Shapiro-Wilk testa za podatke o učestalosti diskursnih oznaka u glavnomu i pomoćnomu korpusu

	Glavni korpus	Pomoćni korpus
M	111,246	169,357
SD	41,100	29,055
Asimetričnost (*skewness*)	0,516	0,180
Spljoštenost (*kurtosis*)	-0,400	-0,497
Normtest.W	0,811	0,961
Normtest.p	0,038	0,822

Rezultati Welchova t-testa (t(7)=-4,6991, p=0,00) ukazali su na postojanje statistički značajne razlike (na razini p<0,01) između dvaju korpusa prema učestalosti diskursnih oznaka koje je rabila svaka od ispitanica.

Nadalje, isti je postupak proveden za podatke o broju različitih diskursnih oznaka u obama korpusima. Iz navedenih parametara (tablica 24) vidljivo je da rezultati prate normalnu distribuciju podataka (vrijednost p>0,05), što je i potvrđeno provjerom apsolutnih vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti koje su manje od 1. Stoga će se u nastavku primjenjivati parametrijska obrada podataka, tj. Welchov t-test za uparene ili zavisne uzorke.

Tablica 24. Rezultati Shapiro-Wilk testa za podatke o broju različitih diskursnih oznaka u glavnomu i pomoćnomu korpusu.

	Glavni korpus	Pomoćni korpus
M	41,875	21,875
SD	4,969	5,462
Asimetričnost (*skewness*)	0,360	-0,079
Spljoštenost (*kurtosis*)	-0,324	-0,448
Normtest.W	0,811	0,961
Normtest.p	0,437	0,995

Rezultati t-testa (t(7)=10,583, p=0,00) ukazali su na značajnu razliku (na razini p<0,01) između dvaju korpusa prema broju različitih diskursnih oznaka koje je rabila svaka od ispitanica.

Iz pregleda podataka u tablici 25 razvidno je da je učestalost diskursnih oznaka za svaku ispitanicu veća u pomoćnomu korpusu nego u glavnomu, odnosno da su sve ispitanice diskursne oznake češće rabile izvan nastavnoga konteksta nego u nastavi. Ispitanice OŠ2 i OŠ3 rabile su diskursne oznake s više no dvostrukom učestalosti izvan učionice, dok je kod pojedinih ispitanica razlika znatno manja (OŠ1, SŠ1, SŠ2). Također, kada usporedimo ukupnu učestalost oznaka u čitavim korpusima, očito je da je učestalost oznaka u pomoćnomu korpusu viša, i to za 59,17 pojavnica/1000 riječi, tj. za više od 30 % (116,76 oznaka/1000 riječi u glavnomu korpusu i 175,93 oznaka/1000 riječi u pomoćnomu korpusu).

Tablica 25. Usporedba učestalosti diskursnih oznaka i broja različitih diskursnih oznaka u glavnomu (GK) i pomoćnomu korpusu (PK).

	Učestalost diskursnih oznaka			Broj različitih diskursnih oznaka		
Ispitanica	GK	PK	Razlika	GK	PK	Razlika
OŠ1	156,65	180,23	-23,58	39	13	26
OŠ2	75,71	160,83	-85,12	40	19	21
OŠ3	86,82	200,71	-113,89	42	30	12
OŠ4	81,90	132,73	-50,83	40	17	23
SŠ1	124,53	138,06	-13,53	47	24	23
SŠ2	187,56	216,44	-28,88	51	27	24
SŠ3	89,04	170,52	-81,48	35	23	12
SŠ4	87,76	155,34	-67,58	41	22	19
Ukupno	116,76	175,93	-81,53	61	39	22

Suprotno tomu, broj različitih diskursnih oznaka u pomoćnomu korpusu ukupno gledajući manji je pa je tako u čitavomu pomoćnomu korpusu rabljeno 39 različitih oznaka dok je u glavnomu korpusu taj broj iznosio 61. Također je svaka pojedina ispitanica rabila manje različitih oznaka u pomoćnomu korpusu, s razlikama u rasponu od 26 (OŠ1) do 12 (OŠ3, SŠ3) više oznaka rabljenih u nastavi (tablica 25).

Nadalje, uspoređene su diskursne oznake koje su ispitanice rabile unutar i izvan nastavnoga konteksta. Gledajući ih kao skupinu, ispitanice nisu u razgovoru rabile niti jednu oznaku koju nisu rabile u nastavi. Situacija je samo malo drugačija kada razmotrimo nastavnice pojedinačno. Četiri nastavnice nisu rabile niti jednu oznaku u razgovoru koju nisu rabile u nastavi, no četiri su od njih rabile po jednu oznaku koju nisu u nastavi, a svaku od njih samo jednom – OŠ2 rabila je oznaku *basically*, OŠ3 *kind of*, SŠ2 *basically* i SŠ3 *still*.

U tablici 26 prikazano je pet najvećih razlika između dvaju korpusa za svaku pojedinačnu ispitanicu. Vrijednosti s negativnim prefiksom odnose se na diskursne oznake koje su učestalije u pomoćnomu korpusu, a pozitivne vrijednosti na diskursne oznake koje su učestalije u glavnomu korpusu, odnosno u razrednomu diskursu. Osim kod SŠ1, najveće razlike kod ostalih ispitanica odnose se na učestaliju uporabu oznake u neformalnomu razgovoru. U čak pet slučajeva radi se o oznaci *mhm/uh-huh*, dok se u preostala dva (SŠ3 i SŠ4) radi o oznaci *yeah*.

Tablica 26. Pet najvećih razlika u učestalosti diskursnih oznaka (DO) između glavnoga i pomoćnoga korpusa za pojedinačne ispitanice.

OŠ1		OŠ2		OŠ3		OŠ4	
DO	Razl.	DO	Razl.	DO	Razl.	DO	Razl.
mhm/uh huh	-60,52	*mhm/uh huh*	-33,54	*mhm/uh huh*	-32,80	*mhm/uh huh*	-15,41
okay	38,57	*yes*	-22,61	*yes*	-20,76	*so*	-10,41
yes	-10,26	*and*	-16,87	*but*	-12,26	*no*	-9,29
ah	9,04	*okay*	10,96	*yeah*	-9,37	*okay*	8,27
but	-8,87	*just*	-9,34	*okay*	8,06	*but*	-6,43
SŠ1		SŠ2		SŠ3		SŠ4	
DO	Razl.	DO	Razl.	DO	Razl.	DO	Razl.
okay	19,18	*mhm/uh huh*	-16,4	*yeah*	-24,17	*yeah*	-20,2
yes	-9,84	*you know*	-9,21	*okay*	-19,02	*yes*	-13,67
but	-7,38	*okay*	5,48	*no*	-14,35	*mhm/uh huh*	-12,52
because	-6,54	*yeah*	-4,19	*mhm/uh huh*	-11,93	*okay*	7,66
so	6,37	*no*	-4,16	*and*	10,05	*and*	-7,13

Razl. – razlika između učestalosti u glavnomu i pomoćnomu korpusu (neg. predznak označuje veću učestalost u pomoćnomu korpusu)

6.3.3. Povezanost sociodemografskih obilježja i uporabe diskursnih oznaka

Radi ispitivanja odnosa i moguće povezanosti između uporabe diskursnih oznaka i sociodemografskih obilježja ispitanika, provedena je statistička analiza korelacije pomoću Pearsonova testa. Cilj je ove analize utvrditi postoji li povezanost između varijabla dobi, duljine radnoga staža, stupnja izloženosti engleskomu jeziku ispitanica, stajališta o diskursnim oznakama, učestalosti uporabe diskursnih oznaka i broja različitih rabljenih diskursnih oznaka.

Tablica 27. Rezultati Pearsonove korelacije

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Izloženost engl. jeziku	4	0,37	--					
2. Učestalost DO-a	111,24	41,10	0,40					
3. Broj DO-a	41,88	4,97	0,34	0,65				
4. Dob	40,63	10,91	-0,50	0,00	0,39			
5. Radno iskustvo u nastavi	15,38	10,23	-0,46	0,09	0,39	0,97**	--	
6. Stajališta o DO-ima	3,72	0,33	0,40	0,09	0,51	0,19	0,04	--

*Vrijednost je statistički značajna na razini p<0,05, **p<0,01

Rezultati su pokazali da nema statistički značajne povezanosti između navedenih varijabla (tablica 27), osim između varijabla dobi i iskustva, što je i očekivano. Dakle, varijable učestalost uporabe diskursnih oznaka i broj različitih rabljenih diskursnih oznaka nisu statistički značajno povezane s dobi, duljinom radnoga staža, stupnjem izloženosti engleskomu jeziku niti stajališta nastavnica prema diskursnim oznakama.

6.4. SAŽETAK KVANTITATIVNE ANALIZE

Kvantitativna analiza korpusa pokazala je da hrvatske nastavnice rabe širok raspon diskursnih oznaka u nastavi, no manji broj tih oznaka (njih 18) rabe s učestalošću većom od 1/1000 riječi. O pet oznaka koje naše ispitanice rabe izrazito često (*okay, mhm/uh-huh, yes, and* i so) više riječi bit će u sljedećemu poglavlju usredotočenomu na kvalitativnu analizu korpusa. Istih pet oznaka nalazi se među najučestalijima u pomoćnomu korpusu, uz dodatak oznake *but*. Usporedba s izvornim govornicima iz pedagoškoga potkorpusa korpusa CANCODE pokazala je da izvorni govornici češće rabe više od 70 % (16 od 23) uspoređenih diskursnih oznaka. Od

šest oznaka koje naše ispitanice rabe češće od izvornih govornika, ističu se oznake *okay* i *yes* budući da razlike u uporabi tih dviju oznaka premašuju 15 pojavnica na 1000 riječi. Nadalje, rezultati analize pokazali su da između nastavnica skupina OŠ i SŠ nema statistički značajnih razlika niti u učestalosti niti u raznovrsnosti uporabe diskursnih oznaka, odnosno razina učenika nije se pokazala bitnom za to koliko često i u kojemu opsegu nastavnice rabe ove jedinice. Usporedba rezultata glavnoga i pomoćnoga korpusa pokazala je postojanje statistički značajnih razlika između učestalosti i raznolikosti uporabe diskursnih oznaka rabljenih u učionici i u neformalnomu kontekstu. Nastavnice su značajno češće rabile diskursne oznake u neformalnomu kontekstu, dok su unutar učionice rabile veći broj različitih diskursnih oznaka. Naposljetku, test korelacije pokazao je da učestalost i raznolikost uporabe diskursnih oznaka nastavnica nisu statistički značajno povezane s njihovom dobi, duljinom radnoga staža, stupnjem izloženosti engleskomu jeziku izvan nastave niti njihovim stajalištima o diskursnim oznakama.

7. REZULTATI KVALITATIVNE ANALIZE DISKURSNIH OZNAKA

Peti je cilj ovoga istraživanja utvrditi funkcionalnu raspodjelu najčešćih diskursnih oznaka s posebnim naglaskom na razredni diskurs. Ovo poglavlje stoga pruža detaljan pregled uloga tih diskursnih oznaka s primjerima iz korpusa rabeći metode konverzacijske analize. U rezultatima kvantitativne analize napomenuli smo da se na popisu učestalosti diskursnih oznaka u našemu korpusu ističe njih pet (*okay, mhm/uh-huh, yes, and* i *so*) budući da imaju više od 2000 pojavnica. Izrazita učestalost ovih diskursnih oznaka čini ih okosnicom naše kvalitativne analize.

U potpoglavljima koja slijede za svaku od pet najčešćih oznaka prvo se navodi kratak pregled funkcija opisanih u postojećoj literaturi, nakon čega slijede primjeri iz našega korpusa prema kategorijama funkcionalnoga okvira Fung i Cartera (2007). Primjerima su dodane oznake koje se sastoje od koda nastavnice (OŠ1, SŠ1 itd.) i rednoga broja snimljenoga sata, odnosno transkripta u kojemu se primjer nalazi, te vremenskoga koda. Na kraju ovoga poglavlja nalazi se sažetak uloga najčešćih diskursnih oznaka u razrednomu diskursu hrvatskih nastavnica engleskoga jezika.

7.1. DISKURSNA OZNAKA *OKAY*

Najučestalija oznaka u glavnomu korpusu govora nastavnika jest diskursna oznaka *okay*, rabljena ukupno 4584 puta, s učestalošću od 23,87 pojavnica na 1000 riječi. Oznaka *okay* izdvaja se od ostalih oznaka u korpusu kao jedina s više od 20 pojavnica na 1000 riječi, dok je učestalost sljedeće oznake na popisu (*mhm/uh-huh*) čak za 30 % niža (16,64/1000 riječi). Usporedba naših ispitanica s pedagoškim potkorpusom korpusa CANCODE (poglavlje 6.2) pokazala je da one gotovo šest puta češće rabe *okay* nego izvorni govornici iz toga korpusa koji su rabili samo 4,1 pojavnicu na 1000 riječi.

Oznaka *okay* može se nalaziti na početku, sredini ili kraju iskaza te se može rabiti sa silaznom ili uzlaznom intonacijom. U literaturi je *okay* opisana kao jedna od općenito najčešćih i najsvestranijih diskursnih oznaka, a usto je i izrazito prilagodljiva različitim kontekstima i potrebama (House, 2013; Othman, 2010; Schleef, 2008). Može obavljati čitav niz tekstualnih i interakcijskih uloga uz minimalni kognitivni trud govornika, što ju čini posebice vrijednom za neizvorne govornike (House, 2013). Usto, ova je oznaka izrazito česta u govoru u učionici

(House, 2013; Othman, 2010; Schleef, 2008) i njezinu su uporabu u akademskomu okruženju Levin i Gray još 1983. godine nazvali „predavačevim *okay*“.

Svestran način uporabe diskursne oznake *okay* u literaturi je opisan unutar strukturalne, interpersonalne i kognitivne kategorije. U prvoj kategoriji njezine se funkcije odnose na upravljanje strukturom razgovora označivanjem prijelaza i prekida na razini diskursa, što ju čini naročito važnom za organizaciju razrednoga diskursa (Schleef, 2008). Oznaka *okay* može označivati započinjanje ili zaključivanje teme (Fung i Carter, 2007) ili čitavoga razgovora, kao i povratak na temu nakon digresije (Bangeter i Clark, 2003; Schleef, 2008). U kontekstu učionice oznaka *okay* često se pojavljuje na samomu početku sata, pri čemu se ono što je izrečeno prije *okay* nije dio „formalnoga“ dijela toga sata (Levin i Gray, 1983). Općenito se *okay* često nalazi na granicama u razgovoru, označuje ih i služi kao određena vrsta poveznice između pojedinih odsječaka iskaza (House, 2013). Walsh (2006) oznaku *okay* naziva oznakom prijelaza (engl. *transition marker*) koja nastavnicima služi za označivanje početka ili kraja dijela nastavnoga sata, odnosno „načina“ nastave (engl. *mode*), pri čemu nastavnici prelaze primjerice iz upravljačkoga načina, u kojemu organiziraju učenje, na druge aktivnosti unutar učionice (npr. rad na materijalima). Levin i Gray (1983) također naglašuju činjenicu da se *okay* pojavljuje na granicama diskursa, odnosno na mjestima gdje govornik (tj. nastavnik) treba donijeti odluku o nastavku predavanja. Nadalje, pomoću diskursne oznake *okay* govornik može usmjeriti pozornost slušatelja na važan dio iskaza, pitanje ili uputu (Levin i Gray, 1983; Walsh, 2006), a ova oznaka također govorniku može omogućiti podijeliti svoj iskaz na više dijelova, odnosno segmentirati ga i na taj način slušatelju olakšati razumijevanje (Othman, 2010; Schleef, 2008). Sve navedene funkcije od velike su važnosti za kontekst učionice stranoga jezika u kojemu je posebice važno usmjerivati učenikovu pozornost na bitne informacije zbog kognitivnoga tereta koji nameće praćenje nastave na jeziku koji nije materinski.

Unutar interpersonalne kategorije *okay* djeluje kao oznaka suradnje (House, 2013). Može služiti kao signal slušanja (Schleef, 2008), potvrda razumijevanja iskaza sugovornika, suglasnosti s tim iskazom ili jednostavno potvrda primitka odgovora sugovornika (Bangeter i Clark, 2003; Carter i sur., 2016; Fung i Carter, 2007). U učionici *okay* stoga često ima važnu ulogu u trećemu koraku strukture IRE/F gdje služi kao potvrda točnosti učenikova odgovora ili uvodi povratnu obavijest nastavnika. *Okay* ulazne intonacije služi za provjeru napredovanja kroz diskurs (Othman, 2010) ili provjeru razumijevanja ili praćenja sugovornika (Carter i sur.,

2016). Usto se može rabiti i za označivanje zajedničkoga stajališta (House, 2013), traženje potvrde i poticanje odgovora (engl. *elicitation)* (Othman, 2010). Naposljetku, unutar kognitivne kategorije *okay* omogućuje govornicima dobiti na vremenu u trenucima kada dolazi do teškoća unutar diskursa ili kada se govornici pripremaju za nadolazeći diskurs (Levin i Gray, 1983; Schleef, 2008).

U potpoglavljima koja slijede navedeni su primjeri funkcija diskursne oznake *okay* iz korpusa razrednoga diskursa hrvatskih nastavnica unutar strukturalne, interpersonalne i kognitivne kategorije.

7.2.1. Strukturalna kategorija

Primjeri uporabe oznake *okay* unutar strukturalne kategorije u našemu korpusu podijeljeni su na upravljanje temama i usmjerivanje pozornosti učenika.

7.2.1.1. Upravljanje temama

Budući da je usmjerivanje tijeka interakcije u učionici stranih jezika jedan od glavnih zadataka za nastavnike (Walsh, 2006), ne čudi to što se u našemu korpusu diskursna oznaka *okay* često pojavljuje na mjestima na kojima uvodi novu temu, označuje prijelaz ili zaključuje aktivnost. Pritom je često prva riječ koju nastavnice izreknu prilikom službenoga otvaranja sata, kako su opisali i Levin i Gray (1983). U primjeru 1 nakon uvodnoga pozdrava koji ima rutinski karakter, nastavnica izriče *okay* (3. red) pomoću kojega zaključuje prethodni i prelazi na sljedeći korak. Iza navedene pojavnice *okay* nastavnica radi kratku stanku koja joj daje vremena pripremiti svoj sljedeći korak. U primjeru 2, nastavnica na samomu početku sata rabi prvu pojavnicu *okay* (1. red) kao naznaku da sat počinje, nakon čega pozdravlja učenike i prolazi kroz „tehničke“ dijelove uvoda, odnosno prozivanje i bilježenje prisutnosti te razgovor o izostancima tijekom kojega rabi dvije pojavnice *okay* (8. red i 14. red) kao potvrdu prihvaćanja odgovora učenika. Druga pojavnica *okay* u 14. redu označuje prijelaz na novu temu, odnosno početak aktivnosti vezanih uz učenje te, kao i u prethodnomu primjeru, nastavnica iza nje radi kratku stanku. Nakon stanke pomoću oznake *so* uvodi novu temu koju prekida naknadni dolazak učenika koji nastavnica komentira i u 16. redu pojavnicom *okay* zaključuje digresiju, dok oznaka *and* u istomu redu označuje povratak na temu nakon digresije.

Primjer 1 OŠ2.8/00:00

```
1 OŠ2: Hello class.
2 UČ: Hello teacher.
3 OŠ2: Okay. (0.5) Uh:m (0.5) to start off let's open your open
4     your (.) notebooks notebooks. What's the date today?
```

Primjer 2 OŠ4.4/00:00

```
1 OŠ4: Okay, good morning girls.
2 (0.7)
3 OŠ4: Znači XX is not here, XX is not, XX is here, XX is not,
4     XX? Where were you last week?
5 UČ1: Aa bila sam bolesna, i svašta nešto ja sam-
6 OŠ4: Are you okay now?
7 UČ1: Valjda jesam.
8 OŠ4: Okay. XX is not here, XX? Where were you last time?
9 UČ2: Bila sam na pregledu.
10 OŠ4: Oh, you were- so you were at the doctor’s, are you okay?
11 UČ2: A nešto za sluh.
12 OŠ4: Have you got an earache? (1) Earache? Uhobolja?
13 UČ2: Baš za sluh.
14 OŠ4: Ah okay. XX is not here and XX is not here. Oka:y,(0.7)
15    so last time we did page fifty-six in your book, who is
16    late, XX is late okay. And for your homework you had to do
17    page forty-three in workbook, have you opened e-dnevnik and
18    seen it?
```

Slično kao u prethodnim primjerima, u sljedećim dvama isječcima nastavnice rabe tonski odvojene pojavnice diskursne oznake *okay* za označivanje prijelaza između tema ili zadataka. U prvomu (primjer 3) nastavnica u 2. redu rabi *okay* kako bi potvrdila ispravnost odgovora učenika, dok pojavnica *okay* u 4. redu služi za označivanje prijelaza prije uvođenja nove teme. U 7. i 10. redu nastavnica rabi dvije pojavnice *okay* za prihvaćanje odgovora učenika, s tim da u 7. redu ponavlja odgovor učenika, a u 10. redu ispravno izgovara oblik koji je učenik prethodno neispravno rabio. U 11. redu rabi još jedan tonski odvojeni *okay* kako bi označila prijelaz između uvodnoga dijela zadatka i samoga zadatka koji uvodi pomoću oznake *so* (11.

red). U drugomu isječku (primjer 4), nakon objašnjenja nepoznate riječi, nastavnica u 8. redu potvrđuje primitak odgovora učenice pomoću pojavnice *okay* koja u kombinaciji s izrazom *very well* nastavnici služi za zaključivanje toga dijela razgovora. U istomu redu nastavnica drugom pojavnicom *okay* označuje prijelaz na drugi „način“ nastave (Walsh, 2006), odnosno s aktivnosti razgovora s učenicima na aktivnost davanja upute za sljedeću aktivnost (dakle, na upravljački način). Na kraju isječka u 11. redu nastavnica rabi *okay* uzlazne intonacije kako bi provjerila prate li učenici.

Primjer 3 SŠ1.7/02:25

```
1 UČ1: Angela Merkel.
2 SŠ1: Okay. Now it's clear, Angela Merkel, she's afraid of dogs,
3     she's a good cook, she has some Polish origin, and so on.
4     Okay. Another uh:m little biography (.) taken from Forbes
5     magazine, what kind of magazine is Forbes?
6 UČ2: It's a magazine about rich people.
7 SŠ1: Okay, rich people, they publish uh:m the list of rich
8     people, but basically?
9 UČ2: Influent people.
10 SŠ1: Influential people, okay, and? But basically it's about?
11    Business, business and financial news. Okay. So here we go,
12    it's a different type of text, XX could you read it.
```

Primjer 4 OŠ3.1/25:35

```
1 OŠ3: Shop window is a is a is a izlog yes you just go and (.)
2     looking at the shop windows and walking around, not buying
3     anything.
4 UČ1: That's an activity?
5 OŠ3: Yes (.) it is. Yes. You don't have (.) fun in such an
6     activity?
7 UČ1: Yes but uh:m while going somewhere.
8 OŠ3: Okay very well. Okay. Uh:m um I would like you please to uh:m
9     to to uh:m come as groups of three. Will you XX come over here.
10    The two of you girls together with XX um will you please turn
11    around and you as well, okay? And um XX turn around to XX.
```

Kao što smo spomenuli u prethodnomu primjeru, prijelaz se može odnositi na promjenu „načina“ sata prema Walshu (2006). U primjeru 5 na početku 1. reda nastavnica ponavlja odgovor učenika, nakon čega prelazi na upravljački način, odnosno pomoću *okay* mijenja temu i uvodi komentar koji se odnosi na preostalo vrijeme nastavnoga sata. Nakon rješavanja „tehničkoga“ pitanja nastavnica nakon stanke pomoću druge pojavnice *okay* ponovo prelazi na novu aktivnost i usmjeruje pozornost učenika na rad na udžbeniku. Drugi isječak (primjer 6) započinje razgovorom s učenicima i nastavnica u 4. redu proširuje odgovor učenika i potvrđuje ga pomoću prve pojavnice *okay*. Nakon toga, slično kao u prethodnomu primjeru, nastavnica preusmjeruje pozornost učenika na udžbenik i na sljedeći zadatak u nizu. Druga pojavnica *okay* u 4. redu tako služi kao prijelaz između razgovora s učenicima i usredotočivanja na rad na nastavnim materijalima. U trećemu isječku (primjer 7) nastavnica u 4. redu ponavlja odgovor učenice i potvrđuje ga pojavnicom *okay*, nakon čega nastavlja raspravu pomoću dodatnih pitanja. U 7. redu pojavnicom *okay* zaključuje svoj komentar i pojavnicom *so* uvodi sljedeće pitanje. Naposljetku, u 11. redu pomoću pojavnice *okay* uvodi sljedeću aktivnost, odnosno označuje promjenu „načina“ sata iz razgovora o zadanoj temi na davanje upute za aktivnost u udžbeniku. Na kraju isječka nastavnica provjerava praćenje učenika pojavnicom *okay* uzlazne intonacije u 13. redu. Ova pojavnica dolazi nakon kratke stanke i slijedi ju dulja stanka, što ukazuje da nastavnici istovremeno služi i kako bi dobila na vremenu.

Primjer 5 SŠ4.2/38:20

```
1 SŠ4: Toner, it's a toner. Okay, we have five minutes left
2      still.
3 UČ1: Can I go to the toilet now?
4 SŠ4: Now you may go to the toilet. (4) Okay, back to your book.
```

Primjer 6 OŠ1.10/21:12

```
1 OŠ1: Ah yes you didn't say anything, what do you think about
2      school rules, are they too strict or not?
3 UČ1: Not.
4 OŠ1: Ah they're not too strict okay. ((smijeh)) Okay, let's go
5      let's go back to our books, let's complete uh:m the
6      sentences in exercise one. XX can you read exercise one.
```

Primjer 7 OŠ4.6/07:27

```
1 OŠ4: Yes but what's happening to rainforests.
2 UČ1: People are destr[oying them  ].
3 OŠ4:                 [That's right], people are destroying them,
4     okay. How do you feel about this issue? Are you worried
5     about destroying rainforests?
6 UČ2: Yes.
7 OŠ4: Yes as as XX said because of the oxygen, okay, so people
8     usually say rainforests are lungs of the world, šta su
9     lungs?
10 UČ: Pluća.
11 OŠ4: Pluća that's right, so we really need them. Okay, so open
12    your books please now page sixty-two, we have here a little
13    text (.) okay? (1.5) so just read this text and please
14    think about these blue words, so just have a look through
15    the text quickly, to see what's about.
```

Nastavnice ponekad radi postizanja naglašenijega učinka na prijelazima rabe više uzastopnih pojavnica *okay*, što je u skladu s načinom uporabe diskursne oznake *okay* koju su u svojoj analizi korpusa akademskoga diskursa (MICASE) primijetili Swales i Malczewski (2001). U primjeru 8 dvjema pojavnicama *okay* u 1. redu nastavnica želi naglasiti završetak aktivnosti (igre), nakon čega uvodi uputu za sljedeći korak nastavnoga sata. U drugomu isječku (primjer 9), nastavnica rabi dvije oznake *okay* (3. red) kojima istovremeno zaključuje prethodnu aktivnost (objašnjenje nepoznate riječi na hrvatskomu jeziku) i prelazi na engleski jezik kojime uvodi uputu za zadatak. U 6. redu rabi još jedan *okay* uzlazne intonacije kojime provjerava praćenje učenika. U primjeru 10 nastavnica uvodi zadatak i nakon komentara učenika, tj. digresije, dvama pojavnicama *okay* u 5. redu vraća se na temu, odnosno preusmjeruje pozornost učenika na uputu za zadatak.

Primjer 8 OŠ1.7/20:26

```
1 OŠ1: Ah great good job. Okay. Okay. Back to your seats let's
2     continue. First let's check your homework, so open your
3     books.
```

Primjer 9 OŠ4.6/12:30

```
1 OŠ4: Pa dobro pretplatiti uh:m potpisati kao upisati se na
2     nešto jel? Upisati jel vi obično to povezujete sa onim
3     pretplatiti na internetu jel pratiti neki kanal. Okay, okay
4     write please these phrasal verbs in your notebooks, because
5     when you do this, in exercise two you need to complete the
6     sentences win your- with your own examples, okay? For
7     example I want to set up a club for (2) znači želim osnovati
8     klub za i sad dovrši rečenicu, znači sad ćemo po jedan
9     primjer za svaki ovaj phrasal verb your own.
```

Primjer 10 OŠ2.2/40:23

```
1 OŠ2: Seven A, read the clues. Match the names to the correct
2     bo- boys. Mislila sam da piše bodies, boys.
3     ((smijeh))
4 UČ1: Ovo je lagano.
5 OŠ2: Yes. Okay okay try. Try. Read the clues, seven A. Read
6     the clues and match the names to the correct boys. Let's
7     let's see if you can do this one.
```

U isječcima koji slijede nastavnice pojavnicama *okay* zaključuju temu ili zadatak prije prelaska na novu temu, što je u skladu s funkcijom ove oznake koju su u svojemu korpusu identificirali Fung i Carter (2007). U primjeru 11 nastavnica zaključuje aktivnost pojavnicom *okay* (3. red) i nakon kratke stanke prelazi na sljedeću aktivnost koju izravno uvodi rečenicom koja određuje temu – *Let's talk about diet.* U drugomu isječku (primjer 12) nastavnica u 4. redu ponavlja odgovor učenika, zatim kombinacijom *okay but* istovremeno prihvaća odgovor i uvodi svoj komentar koji zaključuje pojavnicom *okay* (6. red). Nakon kratke stanke i vokalizacije *uhm* nastavnica uvodi sljedeće pitanje. U primjeru 13 učenica UČ2 u 4. redu komentira prethodni iskaz učenice UČ1 i nastavnica uporabom *okay* (5. red) pokušava preuzeti riječ, no učenica UČ1 usprkos tomu odgovara (6. red). U 7. redu nastavnica rabi drugu pojavnicu *okay* u kombinaciji s *fine* (7. red) i dvjema pojavnicama *thank you* zaključuje raspravu i prelazi na sljedeći zadatak.

Primjer 11 OŠ2.4/04:02

```
1 OŠ2: Oh well done, eighteen point five. (2.5) We should stop
2     here because we have eighteen point uh:m point five
3     okay.(0.5) Let's talk about diet. (0.7) Would you say you
4     eat a healthy diet? Why, why not?
```

Primjer 12 SŠ1.10/06:15

```
1 SŠ1: Are you familiar with any of these social groups of these
2     subcultures?
3 UČ1: Only hippies.
4 SŠ1: Only hippies, (.) okay but these are some kind of new
5     hippies, they're not the same as the ones from the sixties,
6     okay. (.) Uh:m what does it mean if uhm somebody is dressed
7     immaculately?
```

Primjer 13 SŠ2.4/16:35

```
1 SŠ2: No no you can continue.
2 UČ1:  [It would imply that uh:m people can break promises
              (xx)]
3 SŠ2: [Mhm mhm mhm]
4 UČ2: Did you read that on Tumblr?
5 SŠ2: Okay.
6 UČ1: [Yeah (xx) ]
7 SŠ2: [((smijeh))] Okay fine thank you (.) thank you. Uh:m the
8     second task says this shh girls and boys uh:m take a look
9     take a look.
```

U nekima od prethodnih primjera diskursna oznaka *okay* nalazila se u kombinacijama s drugim oznakama (npr. primjeri 4 i 12). U već spomenutoj analizi akademskoga diskursa, Swales i Malczewski (2001) također su primijetili da je ova diskursna oznaka izrazito česta u kombinacijama, najčešće, no ne isključivo, s oznakama *so, well, and, yeah* i *but*. Pri zaključivanju teme oznaku *okay* nastavnice u našemu korpusu ponekad rabe u kombinaciji s oznakama *good* ili *great,* kao u dvama sljedećim primjerima. U prvomu (primjer 14) nastavnica pojavnicom *okay* u 4. redu uvodi pitanje, nakon čega u 8. redu pomoću

kombinacije *yes okay* prihvaća prethodni odgovor i traži (potiče) dodatne odgovore. Nakon što ih ne dobiva u 10. redu zaključuje taj dio aktivnosti pomoću kombinacije *okay good*, nakon čega uvodi sljedeće pitanje. U drugomu primjeru (primjer 15) nastavnica prvom pojavnicom *okay* (3. red) prihvaća odgovor učenika. Drugu pojavnicu (4. red) rabi za označivanje prijelaza, nakon čega uvodi sljedeće pitanje. Pojavnicom *okay* u 9. redu, koju obilježava blago uzlazna intonacija, prihvaća prethodni i traži sljedeći odgovor, dok na kraju isječka, u 13. redu, zaključuje taj dio razgovora kombinacijom *okay great.*

Primjer 14 SŠ2.6/37:19

1 SŠ2: Have you read anything, have you read any gothic
2 literature? With gothic- which?
3 UČ: Yes
4 SŠ2: **Okay** what uh:m what author which author comes to your
5 mind.
6 UČ1: Edgar Alan Poe.
7 SŠ2: Yes, definitely. Any other? (2) Any other? (2) Edgar Alan
8 Poe, **yes okay**, anyone else?
9 (3)
10 SŠ2: No? (.) No? (.) **Okay good**. Uh:m what about the narrator
11 and the point of view what does it say?

Primjer 15 OŠ1.4/35:06

1 OŠ1: A:h how many paragraphs?
2 UČ1: Three.
3 OŠ1: Three, **okay** you see- yes you have number one two three,
4 so you have three paragraphs. **Okay**. What do you think, what
5 will be in the first and the second and the third paragraph.
6 (2)
7 OŠ1: What do you think, [usually.]
8 UČ2: [Uvod.]
9 OŠ1: Ah yes a bit of introduction to the theme ↑**okay**.
10 UČ2: Ono, tema baš ono.
11 OŠ1: Development?
12 UČ3: Znači ide uvod, glavni dio i zaplet.
13 OŠ1: And conclusion, **okay great**. Let’s quickly read_

7.2.1.2. Usmjerivanje pozornosti

U našemu korpusu diskursna oznaka *okay* česta je na mjestima gdje se označivanjem pitanja, prijelaza i važnih podataka učenicima najavljuje da trebaju obratiti pozornost na nadolazeći diskurs, što je funkcija ove oznake opisana i u dosadašnjim istraživanjima (npr. Levin i Grey, 1983; Walsh, 2006). Primjerice, nastavnice ponekad rabe *okay* kako bi prekinule žamor u učionici, samostalni rad učenika ili uvele svoj iskaz nakon zadatka slušanja ili čitanja pa na taj način ova oznaka služi kao signal učenicima da trebaju obratiti pozornost na ono što slijedi. U prvomu isječku (primjer 16) učenici rade na zadatku, a nastavnica u 1. redu rabi *okay* kako bi prekinula rad učenika i provjerila imaju li teškoća. Učenici ne reagiraju i nakon kratke stanke nastavnica kombinacijom *okay so* (6. red) opet prekida rad učenika i usmjeruje njihovu pozornost na novu aktivnost – čitanje primjera. Tonski odvojenom pojavnicom *okay* u 7. redu istovremeno usmjeruje pozornost učenika na primjer koji slijedi tei označuje prijelaz između uvoda u aktivnost i same aktivnosti. U primjeru 17 nastavnica pokušava prekinuti žamor i rabi dvije pojavnice *okay* (2. red) kako bi usmjerila pozornost učenika na zadatak i preuzela riječ u razgovoru. Budući da se žamor nastavlja, u 4. redu ponavlja sličan postupak rabeći još jednu pojavnicu *okay,* dok drugom pojavnicom uzlazne intonacije u istomu redu provjerava suglasnost učenika. U 8. redu dvije pojavnice *okay* naglašuju upute nastavnice za aktivnost koja slijedi. U primjeru 18 nastavnica pojavnicom *okay* (2. red) prekida žamor koji je nastao nakon što su učenici završili zadatak. Učenici zatim počinju čitati odgovore, a nastavnica ih ponavlja i potvrđuje njihovu ispravnost dvjema pojavnicama *okay* (6. i 8. red), nakon čega u obama slučajevima prelazi na sljedeći primjer.

Primjer 16 SŠ2.7/13:40

```
1 SŠ2: Okay, (1.5) I hope there are no problems, there shouldn't
2      be any problems it's not it's not new to you.
3      (2)
4 SŠ2: Yes.
5      (5)
6 SŠ2: Okay so the first one, can we do the first one together.
7      Okay. Obligation necces- necessity there is must written
8      down for you, XX?
```

Primjer 17 OŠ1.6/11:11

```
1     ((žamor))
2 OŠ1: Okay, next group okay.
3     ((žamor))
4 OŠ1: Okay, who starts XX okay?
5 UČ1: XX starts.
6 UČ2: Oduzet će nam bodove.
7 OŠ1: Yes even for your behaviour I will (.) take away your
8     point- okay wait wait, okay start.
```

Primjer 18 SŠ1.8/13:35

```
1     ((žamor))
2 SŠ1: Okay. I can see that you are ready. Let's not read
3     everything, just uhm give uhm the answers, so XX do you
4     know what the first one is.
5 UČ1: Uh:m way.
6 SŠ1: The only way, okay. Fine, then number two is XX?
7 UČ2: What.
8 SŠ1: What, what's to evolve, okay, number three XX is?
```

Oznaka *okay* u nekim slučajevima služi i za usmjerivanje pozornosti učenika na određene odsječke iskaza (često upute), tj. segmentiranje iskaza, kako bi se učenicima olakšalo razumijevanje, odnosno obradu podataka koje primaju na stranomu jeziku (Schleef, 2008; Othman, 2010). Slično kao u prethodnim primjerima, u primjeru 19 nastavnica pojavnicom *okay* u 2. redu prekida žamor i usmjeruje pozornost učenika na zadatak koji uvodi diskursnom oznakom *so*. Nakon što učenica pročita zadatak, nastavnica u 4. redu uvodi uputu pomoću oznaka *okay* i *first* te ju u istomu redu segmentira drugom pojavnicom oznake *okay*, nakon koje preformulira uputu. Na kraju, u 6. redu usmjeruje pozornost na sâm zadatak kombinacijom *okay now*. U primjeru 20 nastavnica prvom pojavnicom *okay* (1. red) označuje prijelaz na novu aktivnost. Nakon toga objašnjava sljedeći zadatak i pomoću pojavnice *okay* u 2. redu usmjeruje pozornost učenika na primjer koji slijedi. U 3. redu pojavnica *okay* uzlazne intonacije služi za daljnje segmentiranje i provjeru razumijevanja, dok kombinacijom *okay just* (4. red) nastavnica uvodi uputu. Zatim ponavlja uputu na hrvatskomu jeziku i rabi još

jednu pojavnicu *okay* uzlazne intonacije za segmentiranje i provjeru razumijevanja (6. red). Nakon toga rabi još dvije pojavnice *okay* za usmjerivanje pozornosti učenika na pitanje i uputu (9. red), i na kraju, u 12. redu, zadnjom pojavnicom *okay* prihvaća komentar učenice iz prethodnoga reda.

Primjer 19 OŠ1.5/42:30

```
1      ((žamor))
2 OŠ1: Okay, so exercise six, XX can you read exercise six.
3 UČ1:((čita zadatak))
4 OŠ1: Okay, first let's do it let's do it orally okay without
5      writing anything and your job for your homework is to
6      complete the entire page, thirty-nine, okay now let's do
7      it orally. XX start with number one.
```

Primjer 20 OŠ4.3/20:05

```
1 OŠ4: Okay. Uhm before we go on uhm something is missing at the
2      beginning of these sentences. Okay they have written
3      parents but you have to write my parents. (2) Okay? Best
4      friend my best friend. Okay just add this part. (2) Jel
5      exercise is exercise is (.) write sentence. To znači šta
6      god fali vi morate dopisat, okay? Znači I have to, my parents
7      have to, my best friend has to, my dad has to, I is ok in
8      six my friends and I and I have to our teacher has to. (3)
9      Okay have you done it? (1) Okay now XX I want to hear you
10     four questions?
11 UČ1: To još nisam.
12 OŠ4: Oh you haven't still done it, okay I'll wait.
```

Na sličan način kao u prethodnim primjerima, u primjeru 21 nastavnica pri uvođenju teme u 2. redu kombinacijom *okay so* usmjeruje pozornost na sadržaj aktivnosti koja slijedi. U 4. redu segmentira objašnjenje zadatka još jednom pojavnicom *okay*. Na kraju objašnjenja provjerava praćenje učenika pomoću pojavnice *okay* uzlazne intonacije (8. red). U 13. redu ponovno segmentira objašnjenje rabeći *okay* i na kraju još jednom provjerava praćenje pomoću pojavnice *okay* uzlazne intonacije u 14. redu. Učenici počinju razgovarati u

parovima, a nastavnica u 16. redu označuje „službeni“ početak aktivnosti koji uvodi kombinacijom *okay so*.

Primjer 21 OŠ2.1/00:34

```
1 OŠ2: You and your body. (2) We are going to revise body parts
2     you already know, and learn some new, okay so we are going
3     to we are going to write them on the board a:nd revise a
4     couple of them here. Parts of the body okay. This is going
5     to be pairwork (.) Znači rad u paru pairwork, you have to
6     tctctc how competitive of you. You have to (.) <write body
7     parts next to these orange numbers> not blue just orange,
8     okay?
9  UČ: Yes.
10 OŠ2: Do you see the (.) Like the man here?
11 UČ: Yes.
12 OŠ2: So write (.) no no don't no- no- don't don't start.
13    <Write the body parts next to orange numbers.> Okay. (1)
14    The group that finishes first, you raise your hand okay?
15    ((žamor))
16 OŠ2: Okay so- (.) So start ready steady go start write write.
```

Diskursna oznaka *okay* u našemu korpusu također služi za usmjerivanje pozornosti učenika na pitanja, pri čemu obično istovremeno služi i za prihvaćanje prethodnoga odgovora učenika. Ovakvi primjeri istovremeno ilustriraju uporabu oznaka poput *okay*, ali i *mhm/uh-huh*, kao potvrdu primitka odgovora učenika, odnosno minimalnih jedinica kojima nastavnice daju učenicima povratnu obavijest, što je uobičajeno za kontekst učionice (Huq i Amir, 2015; Wong i Waring, 2009). Prvi isječak (primjer 22) tipičan je primjer takve uporabe. U 1. redu nastavnica pomoću *okay* usmjeruje pozornost učenika na uputu koja slijedi, a zatim u redovima 14., 16. i 20. postavlja niz pitanja koja uvodi pojavnicama oznake *okay*, istovremeno vrednujući odgovore učenika. U primjeru 23 u 1. redu nastavnica prekida samostalni rad učenika (čitanje tekstova u udžbeniku) i usmjeruje njihovu pozornost na pitanje pojavnicom oznake *okay*. U 10. redu ponavlja i ispravlja odgovor učenika te ga potvrđuje još jednom pojavnicom *okay*. Na početku 15. reda pomoću *okay* uvodi sljedeće

pitanje, istovremeno potvrđujući prethodni iskaz učenika. U 22. redu opet potvrđuje odgovor učenice iz prethodnoga pitanja i postavlja sljedeće.

Primjer 22 OŠ1.5/16:27

1 OŠ1: **Okay.** Take a look at the photos um in your books, do you
2 recognise these people?
((12 redova izostavljeno))
14 OŠ1: **Okay.** Number one who is it?
15 UČ: Leonardo di Caprio
16 OŠ1: Leonardo di Caprio **okay** who is he?
17 UČ1: He's actor.
18 OŠ1: He's an actor.
19 UČ1: And Angelina.
20 OŠ1: **Okay** what what which films is he known for?
21 UČ2: Titanik.
22 OŠ1: Titanic.

Primjer 23 SŠ1.6/09:19

1 SŠ1:**Okay,** XX have you read the openings?
2 UČ1: Yes.
3 SŠ1: Which is the worst?
4 UČ1: B.
5 SŠ1: Why do you think- can you read it first and say why you
6 think it's the worst.
7 UČ1: ((čita))
8 SŠ1: Uh-huh why do you. don't you like this.
9 UČ1: It has too much informations for the opening
10 SŠ1: Too much information.[**Oka:y.**]
11 UČ1: [Information.]
12 SŠ1: Mhm you don't think uh:m that you should save the
13 information for later [you think.]
14 UČ1: [Yes.]
15 SŠ1: **Okay,** do you all agree with XX that this is the worst
16 one?
17 UČ2: No.

18 SŠ1: Mhm so what do you think XX, which is worse?

19 UČ2: I think it's c maybe.

20 SŠ1: Uh-huh can you read that one then?

21 UČ2: ((čita))

22 SŠ1: **Okay** why is this a bad one?

23 UČ2: I (don’t know) it’s so simple and I don’t know it’s (1)

24 I don’t know.

Slično kao u prethodnim isječcima, u primjeru 24 nastavnica dva puta rabi pojavnice *okay* kako bi uvela pitanja i na taj način proširila raspravu, u 6. redu i u 27. redu, pri čemu *okay* istovremeno služi za prihvaćanje prethodnoga odgovora učenika. U primjeru 25 nastavnica prekida samostalni rad učenika na zadatku i kombinacijom *okay so* (1. red) uvodi pitanje. U 5. redu pojavnicom *okay* potvrđuje primitak odgovora učenika i uvodi novo pitanje. U 10. redu rabi još jednu pojavnicu *okay* kojom uvodi uputu. U 14. redu ponavlja uzorak iz 5. reda i, naposljetku, uvodi zadatak u 16. redu kombinacijom *okay now*. Na kraju upute pojavnicom *okay* uzlazne intonacije provjerava jesu li učenici shvatili.

Primjer 24 SŠ1.3/01:50

1 SŠ1: **Okay.** And there is a quotation here. Up here in number

2 one. So uh:m XX would you read it?

3 UČ1: The first one?

4 SŠ1: The quote, here.

5 UČ1: Fashion is (xx) when you don't know who you are.

6 SŠ1: **Okay,** what do you think about it? Do you think that fashion

7 is connected with a lack of individuality or personal

8 opinion?

((18 redova izostavljeno))

26 SŠ1: Mhm, so somehow you you want to feel a part of certain

27 certain social group. **Okay,** do you think that there are

28 people who are really obsessed with fashion in a negative

29 way?

Primjer 25 SŠ2.4/18:42

```
SŠ2: Okay so the first one would be what?
      (1)
SŠ2: Can you read it out loud for us mhm?
UČ1: ((čita))
SŠ2: O:ka:y, (2) do you agree with this?
UČ2: No.
UČ3: Yes.
SŠ2: Hm?
UČ4: So-so.
SŠ2: Okay you will- (0.5) you will ponder (.) you will
      ponder for it for a minute or two. Then the second
      one the second sentence yes?
UČ1: ((čita))
SŠ2: Okay. And the third one?
UČ4: ((čita)
SŠ2: Okay now (.) I want you for two minutes discuss these
      three statements, and then we'll check it out we'll
      check what the uh:m (.) what a psychologist has to
      say on this topic. Okay?
```

7.2.2. Interpersonalna kategorija

Unutar interpersonalne kategorije primjere iz našega korpusa podijelili smo na one u kojima *okay* djeluje kao oznaka suradnje i one u kojima služi kao provjera razumijevanja ili praćenja.

7.2.2.1. Oznaka suradnje

Primjeri koji slijede ilustriraju fleksibilnu uporabu oznake *okay* kao oznaku suradnje, pri čemu nastavnicima najčešće služi kao potvrda primitka odgovora učenika, oznaka prihvaćanja odgovora ili vrednovanja, odnosno potvrde njegove ispravnosti. Ovakva je uporaba oznake *okay* često spominjana u literaturi i uobičajena je u kontekstu učionice (npr. Bangeter i Clark, 2003; Fung i Carter, 2007; Swales i Malczewski, 2001). U našemu se korpusu *okay* često nalazi u trećemu koraku strukture IRE/F gdje uz vrednovanje odgovora učenika obično uvodi i komentar, ponavljanje, dopunu ili ispravak odgovora učenika. Uz prihvaćanje odgovora u

našemu korpusu *okay* često ima i dodatnu ulogu kako smo opisali u prethodnomu potpoglavlju, npr. zatvaranje teme, odnosno zaključivanje zadatka koji je u tijeku ili uvođenje sljedećega pitanja u nizu.

U prvomu primjeru (primjer 26) nastavnica rabi niz pojavnica *okay* pri objašnjavanju nepoznate riječi zajedno s učenicima. Učenik u 3. redu daje sinonim, a nastavnica ga ponavlja, prihvaća pojavnicom *okay* (4. red) i dodaje još jedan sinonim, nakon čega postavlja pitanje kako bi nastavila raspravu o riječi. Sličan postupak ponavlja u 8. redu. U 11. redu pomoću pojavnice *okay,* koju slijedi oznaka *so,* usmjeruje pozornost učenika na svoj iskaz (čitanje definicije iz rječnika) i provjerava praćenje učenika uporabom dviju pojavnica *okay* uzlazne intonacije (12. i 14. red). Nastavlja s objašnjenjem i u 18. redu rabi još jednu pojavnicu *okay* uzlazne intonacije. Naposljetku učenike traži hrvatski prijevod te ga u 22. redu ponavlja i prihvaća pomoću posljednje pojavnice *okay.* U drugomu isječku (primjer 27) nastavnica rabi nekoliko pojavnica oznake *okay* kako bi prihvatila doprinose učenika razgovoru i potaknula nastavak interakcije. U 1. redu pomoću *okay* usmjeruje pozornost učenika na početak aktivnosti (razgovora). U 6. redu nastavnica ponavlja odgovor učenika, prihvaća ga pojavnicom *okay* i postavlja potpitanje kako bi učenici nadopunili svoj odgovor. Na sličan način, ponavljanjem odgovora učenika, reagira i u 28. redu gdje rabi kombinaciju *uh-huh uh-huh okay* kojom istovremeno dobiva na vremenu, nakon čega opet uvodi sljedeće pitanje. Postupak ponavljanja odgovora, prihvaćanja pojavnicom *okay* i postavljanja sljedeća pitanja ponavlja u 35. redu.

Primjer 26 SŠ1.1/13:50

```
1 SŠ1: Unwind has two meanings. What does it mean? Or maybe
2     more but-
3 UČ1: To chill out.
4 SŠ1: To chill out, okay relax, right, or? What's the original
5     meaning the literal meaning yeah?
6 UČ2: To unravel something.
7 UČ3: No to [to uh:m_        ]
8 SŠ1:       [Uh-huh to solve ]something okay or to?
9 UČ3: To disasemble a knot [to: ] un:wind a knot.
10 SŠ1:                     [Yes.]
11 SŠ1: Oka:y, so it says here causing to uncoil in freeing
```

12 freeing from the from binding or wrapping, unwrap **okay?** To
13 unwrap something. To remove the paper from something
14 **okay?** To unwrap to unwind. This a similar word is to unravel?
15 UČ2: Similar, not the same?
16 SŠ1: Not the same. Unravel (.) can again mean two things literally
17 it means to disent entangle right? If something for example
18 some threads are entangled (.) **okay?** Your hair is entangled,
19 then you disentangle it to you unravel it. What's the Croatian
20 for it?
21 UČ: Raspetljati raščešljati.
22 SŠ1: Raspetljati **okay** right. And also it means to explain
23 something that is not clear or that is mysterious. To
24 explain (.) something unclear or mysterious.

Primjer 27 OŠ1.8/05:24

1 OŠ1: **Okay**. Take a look at the title of the unit school life,
2 what does it make uh:m you think of?
3 UČ1: School life.
4 OŠ1: Mhm.
5 UČ2: School.
6 OŠ1: School, **okay**, (1) what about school?
((18 redova izostavljeno))
25 UČ2: Everything is connected with school. (.) Almost
everything.
26 OŠ1: Almost everything you- in which way?
27 UČ2: In our lives.
28 OŠ1: Ah in your lives uh-huh uh-huh **okay**. Are you satisfied
29 with it or?
30 UČ2: Uh:m_
31 OŠ1: That everything is connected to school.
32 UČ2: We don't like it [much.]
33 OŠ1: [Ah why not] why not?
34 UČ2: I mean I like school sometimes but it's too much pressure.
35 OŠ1: A:h it's too much pressure **okay**. Even in seventh grade?
36 UČ2: Yes.

U primjeru 28 nastavnica postavlja pitanje i budući da učenici nekoliko sekunda ne odgovaraju, nastavnica u 3. redu izgovara *okay* kao uvod svojega sljedećega iskaza koji učenik prekida odgovorom. U 7. redu nastavnica prihvaća učenikov odgovor pomoću druge pojavnice *okay* i uvodi sljedeće pitanje. U 10. i u 14. redu ponavlja, odnosno sažima odgovor učenika i prihvaća ga uporabom dviju pojavnica oznake *okay.* Na kraju, u 20. redu opet prihvaća odgovor učenika, nakon čega uvodi novo pitanje. U primjeru 29 nastavnica u 5. redu prihvaća odgovor učenice oznakama *uh-huh* i *okay,* nakon čega traži pojašnjenje postavljajući pitanje koje uvodi pojavnicom oznake *but.* U 7. redu uvodi kontrast odgovoru učenice (*yeah but*). U 9. redu prihvaća odgovor nizom od triju oznaka za potvrdu, tj. prihvaćanje (*uh-huh, okay, great*).

Primjer 28 SŠ4.2/03:10

```
1 SŠ4: Any more recent buyings?
2 (4)
3 SŠ4:[Okay_  ]
4 UČ1:[Four  ] months ago?
5 SŠ4: Four months ago?
6 UČ1: More or less.
7 SŠ4: Okay, what did you buy, which gadget.
8 UČ1: A laptop.
9 UČ2: Oh I bought a laptop yesterday.
10 SŠ4: You bought a laptop yesterday okay. Did you already turn
11    it on? And everything?
12 UČ2: I don't know my dad working on that. I didn't do anything
13    on this this laptop.
14 SŠ4: So it's not yours okay, it's your dad's you bought a new
15    laptop for yourself XX?
16 UČ1: Yes.
17 SŠ4: Did you read the instructions before turning it on or
18    you just turn it on and what happens happens?
19 UČ1: Exactly.
20 SŠ4: Okay. ((smijeh)) What about you XX what did you buy
21    six months ago?
```

Primjer 29 OŠ2.3/37:07

```
1 UČ1: I'd say it's something that you don't like it but uh:m
2     you can give it to: somebody to: who ca:n't uh:m=
3 OŠ2: =Afford it.
4 UČ1: Afford it.
5 OŠ2: Uh-huh okay. But you a:re, you would (.) say something?
6 UČ1: Yes.
7 OŠ2: Yeah but you mi- you might hurt someone else's feelings.
8 UČ2: But you should say I like it but it's not my style.
9 OŠ2: Uh-huh, okay, great.
```

U brojnim prethodnim primjerima nastavnice u koraku vrednovanja ili pružanja povratne obavijesti ponavljaju odgovore učenika. Takvo postupanje često je u učionici, a ponavljanjem nastavnici mogu usmjeriti pozornost učenika na određene jezične oblike ili ključne teme te čak nadograditi ili ispraviti iskaz učenika (Park, 2014). U isječcima koji slijede nastavnice u koraku pružanja povratne obavijesti učenicima proširuju ili upotpunjuju njihov odgovor. U primjeru 30 nastavnica kratak odgovor učenika prihvaća pomoću *okay*, nakon čega ga proširuje tako što ga rabi u punoj rečenici. Nakon toga slijede još dvije pojavnice *okay* kojima nastavnica potvrđuje odgovor i dobiva na vremenu (3. red). U drugomu primjeru (primjer 31) nastavnica ponovno uz izražavanje prihvaćanja pomoću pojavnica *okay* nadograđuje kratke i ponekad gramatički neispravne odgovore učenice u 6. i 15. redu, istovremeno ih neizravno ispravljajući. i na taj način učenici pruža potporu u razgovoru i nadograđuje njezine iskaze.

Primjer 30 OŠ1.5/21:06

```
1 OŠ1: And what about her as a person? (.) If you don’t think
       about her songs, her albums?
2 UČ1: Funny.
3 OŠ1: Okay you think she's funny okay, (.) okay, (.) XX? Who’s
4     your favourite person?
```

Primjer 31 OŠ2.4/08:43

```
1 OŠ2: XX, do you skip breakfast, preskočiš li ikad doručak,
2      [do you skip skip breakfast?]
3 UČ1: [Uh:m yes                   ] yes.
```

4 OŠ2: Uhm often o:r? When do you do that?

5 UČ1: Uh:m when uh:m no often.

6 OŠ2: Not very often **okay**.

7 UČ1: Uh:m sometimes.

8 OŠ2: Sometimes. Uh:m maybe when you're late for school, or in

9 the morning or in when the school is in the afternoon?

10 UČ1: Uh:m on morning.

11 OŠ2: When the? (1) Full sentence.

12 UČ1: Uh:m.

13 OŠ2: When the school is?

14 UČ1: [In the morning].

15 OŠ2: [In the morning], **okay** you skip you skip breakfast.

16 Anyone else? Who skips breakfast (.) here. X?

Osim proširivanja iskaza učenika nastavnice pomoću ponavljanja odgovora učenika često na neizravan način ispravljaju pogreške, kao u prethodnomu primjeru. To je osobito korisno u situacijama kada je naglasak na aktivnostima koje su usmjerene na usmeno izražavanje učenika. Park (2014) također navodi da u aktivnostima za razvijanje tečnosti, ponavljanja iskaza učenika potiču učenike elaborirati svoje iskaze i na taj način pomažu napredovanju kroz slijed koraka određene aktivnosti. U primjeru 32 nastavnica u 4. redu prihvaća odgovor učenika pomoću *okay* te ga zatim ponavlja, istovremeno ga nadopunjujući, odnosno ispravljajući oblik *spread* u ispravni oblik *spreads*. U 6. redu ponavlja odgovor učenika u cijelosti i zatim ga prihvaća još jednom pojavnicom *okay*. U primjeru 33 nastavnica u 4. redu prvo prihvaća komentar učenika oznakama *okay* i *right* te zatim ispravlja odgovor učenika i dva puta ponavlja točnu konstrukciju. U 8. redu opet prihvaća odgovor pomoću uvodnoga *okay*, nakon čega vlastiti komentar na temu uvodi kombinacijom *okay but* koja naglašuje kontrast i na kraju iskaza traži suglasnost učenika pojavnicom *right?* U 11. redu oznakom *okay* zaključuje razgovor i uvodi novu aktivnost pisanja.

Primjer 32 SŠ4.4/18:22

1 UČ1: It gets spread (xx).

2 SŠ4: It gets?

3 UČ1: Uh:m spread easily.

4 SŠ4: **Okay**, news spreads easily, and XX?

5 UČ2: You don’t actually have to meet people.

6 SŠ4: You don’t actually have to meet people **okay**. Good now you

7 can go to the toilet, what are the advantages of organising

Primjer 33 SŠ1.8/38:52

1 UČ1: I think their they have a little less power than the USA.

2 SŠ1: Mhm, why do you think so.

3 UČ1: (xx) uh:m I don't know maybe they have uhm (3) fewer men.

4 SŠ1: **Okay**, right, fewer people right fewer people.

5 UČ1: Yes and military military power=

6 SŠ1: =Oh you mean in Italy?

7 UČ1: Yes.

8 SŠ1: **Okay** some smaller **okay but** it has a very large market and

9 a very strong economy, right?

10 UČ1: Yes.

11 SŠ1: **Okay**. Let’s write a comment on these.

Na sličan način kao u prethodnim primjerima, primjer 34 ilustrira kako nastavnica zajedno s učenicima strukturira diskurs i interakciju, podržavajući učenike i nadograđujući i ispravljajući njihove iskaze kroz ponavljanja. Ovakve radnje od izrazite su važnosti budući da, kao što smo već spomenuli, uspješno poučavanje proizlazi iz uspješna upravljanja i osiguravanja što više prilika za interakciju u razredu (Walsh, 2006). Isječak počinje nakon slušanja pjesme kada nastavnica pomoću *okay* uvodi svoj prvi iskaz, odnosno usmjeruje pozornost učenika na pitanje (1. red). Većina preostalih pojavnica *okay* nastavnici služi za prihvaćanje odgovora učenika, pri čemu ih nastavnica svaki put na neki način preinačuje. U 3. redu prihvaća i preoblikuje odgovor učenika, u 5. i u 9. redu proširuje kratke odgovore učenika na cijele rečenice, dok u 11. redu odgovor učenika na hrvatskomu jeziku prihvaća pojavnicom *okay* i kombinacijom *yes okay* te ga ponavlja na engleskomu jeziku. Pojavnicom *okay* u 15. redu prihvaća prethodni odgovor i uvodi novo pitanje, a na kraju 17. reda zaključuje taj dio razgovora završnom pojavnicom *okay*.

Primjer 34 OŠ1.1/19:57

1 OŠ1: **Okay**. What do you think about her s- about this song.

2 UČ1: It's good.

3 OŠ1: **Okay** you- so you like [it   ].

4 UČ2:   [lovely].

5 OŠ1: **Okay** you think it's lovely yes.

6 UČ3: Calm. ((smijeh))

7 OŠ1: Yes?

8 UČ3: Quiet.

9 OŠ1: Ah it's it's pretty quiet **okay,** XX what about you?

10 UČ4: Sentiš.

11 OŠ1: **Okay,** it is a bit sentiment- **yes okay,** calming?

12 UČ5: Tako_

13 OŠ1: Uh-huh soothing a bit?

14 UČ6: I don't like it [very much.   ]

15 OŠ1:   [You don't like] it **okay** why not?

16 UČ6: Is it um too quiet is it too slow maybe I don't know.

17 OŠ1: Ah to that kind of music **okay.**

Kao što smo već vidjeli u nekima od prethodnih primjera, nastavnice rabe *okay* u kombinaciji s oznakom *but* koja služi, među ostalim, za izražavanje kontrasta (Fung i Carter, 2007), kako bi uvele vlastiti komentar ili pitanje koje je na neki način oprečno prethodnomu diskursu. Ovo je još jedan način na koji nastavnice usmjeruju diskurs u učionici, time i učenje koje proizlazi iz interakcije kojom upravljaju. U prvomu isječku (primjer 35) nastavnica pomoću kombinacije *okay but* u 4. redu uvodi potpitanje kako bi učenike navela razmisliti o svojemu prethodnomu odgovoru. U primjeru 36 nastavnica u 4. redu prihvaća odgovor učenika i potvrđuje njegovu ispravnost pojavnicama oznaka *yes* i *okay*, no pomoću *but* uvodi drugo pitanje kako bi navela učenike na odgovor na koji je ciljala. U primjeru 37, nakon duljega iskaza učenika, nastavnica ga potvrđuje pojavnicom *okay* (6. red) koju odmah slijedi pojavnica *but* kojom uvodi pitanje kako bi dobila pojašnjenje prethodnoga iskaza.

Primjer 35 OŠ1.6/19:35

1 UČ1: Možemo kupit jeftine lapt- ove tablete.

2 UČ2: [School can buy school can buy].

3 OŠ1: [In English in English   ] cheap tablets **okay but** do

4 (.) do schools have money to buy tablets, when you think

5 about it.

Primjer 36 SŠ1.8/24:06

```
SŠ1: Uhm we have already mentioned for example one collocation
     with the law, what do you do with the law, you?
UČ1: Break.
SŠ1: Break the law, yes, okay, but in uhm the European
     Co:mmission you?
UČ2: Pass.
SŠ1: Pass, you pass a law. Okay, can you find the other
     combinations of verbs and nouns, other collocations from
     the text.
```

Primjer 37 SŠ4.2/04:45

```
UČ1: I took it out, and I took the instructions and put it on
     the side, then I put the box onto the instructions, and it
     was half an hour of doing something and I remembered oh
     wait, I have the instructions, they can maybe help me
     somehow, well I looked and it was very (.)
SŠ4: Okay, bu:t aren't you afraid that you're going to break
     something?
```

Naposljetku, nastavnice rabe suprotnu kombinaciju *but okay* kako bi nevoljko izrazile suglasnost s iskazom učenika ili kako bi ublažile negativan komentar. U prvomu takvu primjeru (primjer 38) nastavnica raspravlja o točnosti rečenice s učenicima te u 4. redu prihvaća oprečno mišljenje učenika i uvodi svoj komentar pomoću *okay* pa ga zaključuje kombinacijom *but okay* (7. red) kojom naglašuje da se ipak ne slaže u potpunosti. U drugomu primjeru (primjer 39) nastavnica u 2. redu ispravlja pogrešku učenice pomoću kombinacije *okay but.* Nakon toga u 5. redu komentira prethodno pročitani odgovor učenice i u 6. redu rabi kombinaciju *but okay* kojom ublažava negativne komentare. U primjeru 40 nastavnica u 5. redu pomoću kombinacije *okay so* i u 10. redu pomoću pojavnice *okay* uvodi svoje komentare na iskaz učenika te u 10. redu kombinacijom *but okay* naglašuje da prihvaća učenikovo skretanje s teme.

Primjer 38 SŠ3.9/28:40

SŠ3: Almost sure, so it's not one hundred per cent,
[not one hundred percent.]
UČ1: [(xx)]
SŠ3: **Okay**, there is always possibility, we have to use have,
we have to use have. In my opinion it's better to say the
accident must have been, it's better than could have
been **but okay**. What about number three XX, perhaps?

Primjer 39 OŠ1.2/40:40

UČ1: ((čita rečenice))
OŠ1: Uh-huh. **Okay**, **but** you have to use uhm halls. Corridors,
school corridors, what are school corridors?
UČ2: Hodnici.
OŠ2: Uh:m XX that was great, but you have to use have to don't
have to and mustn't, do you don't need should, **but** (.)
okay, your sentences are correct. XX what about your
sentences.

Primjer 40 SŠ4.9/15:50

UČ1: So when you have an earthquake it sends you a message that
there is an earthquake to get to the closest (.) shelter,
and it also says if there's a volcano eruption or a tsunami
so you need to get out of that area and get to safety.
SŠ4: **Okay so** that's like (.) wa:y way out of my league, I just
know that they that on Facebook you have people checking
your likes and then you get customized ads.
UČ1: (xx)
UČ2: Yeah that was my thought.
SŠ4: **Okay**, you kind of went off topic, **but** (.) **okay**, I found
out something new.

7.2.2.2. Provjera razumijevanja ili praćenja

Kao što smo spomenuli u uvodnomu dijelu, diskursna oznaka *okay* uzlazne intonacije (*okay?*) služi kao provjera razumijevanja ili praćenja slušatelja (Carter i sur., 2016; Othman, 2010), a naše ju nastavnice u učionici posebice rabe pri objašnjavanju ili pružanju upute za rješavanje zadatka. U prvomu isječku (primjer 41) nastavnica pruža primjere kako bi pojasnila uporabu gramatičkoga oblika *used to*. Nakon što napiše prvi primjer na ploču, provjerava praćenje učenika pojavnicom *okay* uzlazne intonacije (4. red), nakon čega nastavlja s objašnjenjem. U sljedećemu dijelu isječka nastavnica proširuje temu te u 15. redu opet provjerava praćenje pomoću oznake *okay* uzlazne intonacije i nastavlja s objašnjenjem. Nakon još jedne provjere u 16. redu pojavnicom *but* naglašuje kontrast, odnosno ispravnu uporabu oblika. Zatim proširuje objašnjenje i u 22. redu još jednom rabi provjeru *okay* uzlazne intonacije. U 25. redu izravno pita učenike razumiju li pa, s obzirom na to da ni na to pitanje ne dobiva odgovor, naglašuje da će se razumijevanje provjeriti zadatkom.

Primjer 41 SŠ2. 1/10:45

1 SŠ2: **Okay** for instance used to yes where did you use to go
2 to the seaside as a child do you remember?
3 SŠ2: Where did you use to go ((piše na ploču))to the seaside
4 as a child. ((piše na ploču))**okay?**
5 SŠ2: So used to (.) for past states (.) and (.) and actions as
6 you remember.
7 SŠ2: States and actions. ((piše na ploču))
8 SŠ2: So I used to love drinking coffee but I don’t any more
9 huh? (.) Uh:m be aware of the fact that we do not use used
10 to with a time reference or number right? That was one
11 thing that I remind- that I told you not to use like this
12 we used to have a holiday ((piše na ploču))
13 we used to have a holiday there for ten years or we used
14 to have a holiday there three times, you wouldn’t say that
15 **okay?** You wouldn’t say that hm? Not we used to have a
16 holiday there. Not with a time reference or a number. **Okay?**
17 But with would and the past simple. And there is one more
18 thing, the fifth thing that I want you to remember this is
19 very short uh:m (1) I’m getting used to doing something

```
20    huh? Have you got used to ((piše na ploču)) have you got
21    used to eating with I don’t know chopsticks huh?((piše na
22    ploču)) eating with chopsticks okay? I have made a mistake
23    here I’m sorry. Good? Or I’m getting used to uh:m teaching
24    I don’t know French for instance, good. Do you understand
25    it now? Let’s see whether you understand this or not.
```

U primjeru 42 nastavnica u prvomu dijelu isječka (1. – 9. red) pitanjima navodi učenicu na točan odgovor koji prihvaća u 9. redu (pojavnicom *nice*). Nastavnica nakon toga ponavlja točan odgovor i rabi provjeru razumijevanja *okay* uzlazne intonacije. Zatim ponavlja proceduru i u 13. redu opet ponavlja točan odgovor i provjerava praćenje učenika pomoću još jedne pojavnice uzlazne intonacije. U 13. redu još jednom ponavlja objašnjenje na hrvatskomu jeziku i posljednji *okay* uzlazne intonacije, osim provjere, označuje prijelaz između hrvatskoga i engleskoga jezika nastavnice. U drugomu isječku (primjer 43) nastavnica ispravlja pogrešan odgovor učenika (2. red) i u 4. redu pojavnicom *okay* usmjeruje pozornost učenika na ispravan odgovor. Nakon ispravna odgovora učenika, nastavnica daje objašnjenje i u 9. redu provjerava razumijevanje učenika, nakon čega pojavnicom *so* još jednom ponavlja ispravan odgovor. U trećemu isječku (primjer 43) nastavnica provjerava praćenje učenika pomoću pojavnice *okay* uzlazne intonacije (5. red) koja istovremeno segmentira uputu koju daje. Takvim segmentiranjem objašnjenja nastavnica olakšava praćenje učenicima i istovremeno dobiva na vremenu prije nastavka iskaza, što je u ovomu primjeru vidljivo i iz kratke stanke u 5. redu. Kao što smo vidjeli u prethodnim primjerima, nastavnice nakon provjere razumijevanja (tj. praćenja) ponekad ne daju učenicima vremena za odgovor pa možemo zaključiti da ga niti ne očekuju, što potvrđuje i Schleef (2008), koji naglašuje da pri uporabi ove oznake u akademskomu diskursu predavači ne očekuju nužno verbalni odgovor od svoje publike.

Primjer 42 OŠ3.9/05:10

```
1 OŠ3: It’s sunny today. Look, XX what does XX say?
2 UČ1: XX said that=
3 OŠ3: =What does she say?
4 UČ1: XX says that weather is
5 OŠ3: That?
6 UČ1: Weathers is good.
```

OŠ3: The weather?
UČ1: Is good.
OŠ3: Nice. She says the weather is good, **okay?** Now what about she said, XX?
UČ2: XX said that the weather (.) were
UČ3: That it was good.
OŠ3: <Was good>. **Okay?** Dakle pripazimo da kad je says vrijeme ostaje isto, jel tako? A kad je said vrijeme nam se mijenja za jedno vrijeme unazad, **okay?** Uh:m were you here while wh- when we talked about this?

Primjer 43 SŠ3.10/14:25

UČ1: Uhm infinitive?
SŠ3: Infinitive without to.
UČ1: Alright.
SŠ3: **Okay**, infinitive without to. Sad se ispravi, idemo rečenica broj (.) sedam, his parents made him?
UČ1: Made him uhm go to university.
SŠ2: Tako je, go to university, dakle nije ista stvar they made him to go ili go. Jedno je neispravno drugo je ispravno **okay?** So his parents made him go to university, number eight, uh:m XX.

Primjer 44 OŠ3.3/33:18

UČ1: What’s for homework?
OŠ3: Uh:m well, for homework there are seven more minutes. ((smijeh))
OŠ3: And in these seven minutes you will read (1) what Bob- Bob's mum says to his dad. (1) **Okay?** About him going into town because you remember, he went to town to buy some trainers then he met Beth and so on and so on, now that's what his mum says- his dad asks where is Bob, and she said?

U primjerima koji slijede učenici nakon provjera razumijevanja pojavnicama *okay* uzlazne intonacije i dalje ne razumiju uputu ili tumačenje pa nastavnice moraju pružiti dodatna objašnjenja. Ovakve situacije nisu neobične budući da je poznato da učenici često ne reagiraju na provjere razumijevanja u obliku pitanja poput *Do you understand?,* bilo zato što nisu sigurni jesu li razumjeli bilo zato što im je neugodno reći da nisu (Fisher i Frey, 2014). U primjeru 45 nastavnica rabi dvije pojavnice *okay* uzlazne intonacije (2. i 3. red) pri objašnjavanju nepoznate riječi. Iako rabi provjeru razumijevanja, učenici ne reagiraju odmah i tek nakon nekoliko sekunda jedna učenica traži prijevod. Nastavnica postavlja učenicima isto pitanje te tada postaje jasno da nisu razumjeli prvotno objašnjenje na engleskomu jeziku pa nastavnica sama mora dati prijevod. Sličan uzorak prisutan je i u primjeru 46 u kojemu nastavnica daje učenicima uputu koja sadrži tri pojavnice *okay.* U 1. redu *okay* učenicima usmjeruje pozornost na uputu koja slijedi, dok u 3. redu pomoću *okay* uzlazne intonacije provjerava razumijevanje učenika na sredini upute i na taj ju način segmentira, nakon čega nastavlja i rabi završnu provjeru razumijevanja pomoću još jedne pojavnice *okay* uzlazne intonacije (4. red). U 11. redu pojavnicom *okay* prekida tihi rad učenika i u 14. redu daje sljedeću uputu koju uvodi pomoću kombinacije *okay now,* nakon čega ponovno provjerava razumijevanje pomoću *okay* uzlazne intonacije (16. red). Zatim još jednom provjerava razumijevanje dijela upute rabeći engleski i hrvatski jezik te pojavnicu *okay* uzlazne intonacije (18. red) pa u 21. redu nadopunjuje uputu i još jednom rabi *okay* uzlazne intonacije. Međutim, iako učenici ne reagiraju, nekoliko sekunda kasnije učenici postavljaju pitanja iz kojih je jasno da nisu razumjeli pa nastavnica dodatno objašnjava na hrvatskomu jeziku, uz zadnju provjeru u 29. redu, nakon čega učenici počinju raditi na zadatku.

Primjer 45 SŠ1.3/15:40

```
1 SŠ1: Alright then unkempt now his hairstyle and his beard
2      are un unkempt (0.7) okay? They don't he doesn't um cut
3      his hair regularly, okay?
4      (3)  ((žamor))
5 UČ1: Kako bi se to prevelo?
6 SŠ1: What is the translation who can say?
7 UČ1: Ne znamo.
8 SŠ1: Neodržavano? Ne- ne- ne- bez frizure?
```

Primjer 46 OŠ4.6/14:22

```
1 OŠ4: You have eight sentences to complete (6) okay, when you
2     finish with your sentences, you need to compare them with
3     your partner. Okay? And then you need to decide whose
4     sentences is better and memorize it. (2) Okay?
((pet redova izostavljeno))
11 OŠ4: Okay, have you completed your sentences?
12 UČ2: [No. ]
13 UČ3: [Ye:s]
14 OŠ4: Okay no:w in pairs, you: you three girls you can do it
15    together, (.) choose wh- the better one and memorize it,
16    okay? Znači by heart šta znači by heart?
17    (1)
18 OŠ4: Napamet, memorize it, ok zapamti napamet, okay?
19    (7)
20 OŠ4: Because then you will close your book and you will say
21    your sentences from memory, okay?
22    (4)
23 UČ1: A učiteljice moramo zapamtit sve?
24 OŠ4: No:. Who's better. Znači čija je bolja. (1) Za prvi
25    primjer koja od vas dvije ima bolju rečenicu odlučite se
26    čija je rečenica bolja i tu jednu zapamtite.
27 UČ1: Uh:m jel samo jedna od ovog svega?
28 OŠ4: Po jednu svaku, znači osam rečenica ali čija je bolja,
29     okay?
```

7.2.3. Kognitivna kategorija

Kao što smo već vidjeli iz nekih od prethodnih primjera, u našemu korpusu diskursna oznaka *okay* nastavnicama ponekad služi za dobivanje na vremenu, posebice na prijelazima kada trebaju započeti novu temu ili u trenucima kada dođe do određena prekida u tijeku njihovih misli (Levin i Gray, 1983; Schleef, 2008). U takvim se slučajevima *okay* u govoru često nalazi uz stanku ili ispunjenu stanku (*uhm*), što je i potvrdila analiza Swalesa i Malczewskoga (2001) u kojoj se vokalizacija *uhm* izrazito često pojavljivala uz diskursnu oznaku *okay*. U primjeru 47, nakon što učenica pročita posljednji primjer u nizu, nastavnica ponavlja odgovor

učenice (1. red) te ga istovremeno prihvaća i zaključuje zadatak pomoću oznake *great*. Nakon kratka oklijevanja (*uh:m*) nastavnica izriče *okay* koji istovremeno služi tomu da nastavnica dobije na vremenu i kao oznaka prijelaza prije uvoda u novi zadatak. U sličnu primjeru u drugomu isječku (primjer 48), nakon što nastavnica ponavlja zadnji odgovor učenika i potvrđuje njegovu ispravnost, zaključuje igru pomoću *okay* (1. red) koji, kao i u prethodnomu primjeru, istovremeno služi za dobivanje na vremenu. U primjeru 49 nastavnica prvo ponavlja točan odgovor učenice, a zatim sažima prethodno rečeno pomoću kombinacije *okay so* (1. red). Nakon toga kratko oklijeva ispunjujući stanku sa *uhm okay* te potom nastavlja s prethodnim.

Primjer 47 OŠ1.1/25:05

```
1 OŠ1: Save the children charity great. Uh:m okay. Here in
2      exercise two XX can you read exercise two just read it
```

Primjer 48 OŠ2.7/10:15

```
1 OŠ2: Flared, that's right uhm okay. Uh:m just (.) for now, yeah
2      great. Uh:m open your classbooks so that was the- (8) This
3      was one type of revising. (3) Of revision of our words and
4      lessons.
```

Primjer 49 SŠ1.9/10:33

```
1 SŠ1: Andrew yes. Okay so there are four children. Uhm okay,
2      and we knew about the grandson grandmother relationship,
3      uhm what about umh: be- who who is going to become um the
4      um next monarch monarch in the future uhm XX?
```

U primjeru 50 nastavnica zaključuje raspravu s učenicima. U 2. redu pomoću niza od triju pojavnica *okay* pokušava prekinuti međusobni razgovor učenika na hrvatskomu i preuzeti riječ. U 6. redu rabi *okay* kao oznaku zaključivanja teme, a pojavnicom *okay* u 7. redu, koju rabi uz vokalizaciju *uhm*, nastavnica dobiva na vremenu dok planira sljedeći korak. U 10. redu kao odgovor na pitanje učenika rabi *okay* sa značenjem nevoljna pristanka, slično kao u 12. redu gdje istovremeno služi kao zaključak. U 16. redu pojavnica *okay* služi za označivanje

prijelaza između komentara nastavnice o tijeku sata i uvođenja zadatka te još jednom daje nastavnici vremena razmisliti na mjestu prijelaza na novu aktivnost.

Primjer 50 SŠ2.4/31:23

```
1 UČ: [((učenici govore na hrvatskom))   ]
2 SŠ2:[Okay. Okay. Okay. Good.           ] Uh:m well (.) in
3     conclusion to all of this, what can we- in conclusion to
4     all of this?
5 UČ1: The world is a messed up place
6 SŠ2: Huh ((smijeh)) the world is a messed up place great, okay.
7     Uh:m okay.
8 UČ2: We can have a debate like-
9 SŠ2: Well now we're having a debate (.) but I would now.
10    Yeah, okay maybe in in two less- after we-
11 UČ3: No no.
12 SŠ2: We have to do something else but- okay. Uh:m look, we
13    have three minutes more let's hear this psychologist
14    person talking um talking about discussing these points
15    that we (.) that we have tried to uh:m that we have
16    actually uh:m gone through productively. Okay. Let's sum
17    it all up by listening to him.
```

U nekim se situacijama u uporabi diskursne oznake *okay* ogleda tijek misli nastavnica, kao u primjeru 51 u kojemu nastavnica postavlja pitanje učenicima, nakon čega se predomišlja i rabi pojavnicu *okay* uz izraz *never mind* (4. red), mijenjajući temu. Prvi dio primjera 52 uvod je u temu sata i nastavnica ovaj dio zaključuje pojavnicom *okay* na kraju svojega iskaza (6. red). Pojavnica *okay* u 8. redu nalazi se između dviju dužih stanaka i daje nastavnici vremena razmisliti, istovremeno usmjerujući pozornost učenika na diskurs koji slijedi. U 12. redu nastavnica pojavnicom *okay* uvodi opomenu učenicama koje pričaju, dok posljednji *okay* uzlazne intonacije u isječku (16. red) koji se nalazi između dviju dužih stanaka nastavnici služi kako bi dobila na vremenu dok planira svoj iskaz.

Primjer 51 SŠ1.8/24:06

```
1 SŠ1: So it's a body that works in two different places, uhm do
2     you know why these two cities were chosen?
```

(3)
SŠ1: Why Strasbourg? **Okay**, never mind, you'll learn that later.
Now let's focus on the language. Uhm we have already
mentioned for example one collocation with the law, what
do you do with the law, you?

Primjer 52 SŠ2.6/05:01

SŠ2: Uh:m today (.) I would like to start (.) uh:m talking
seriously about uhm our novel. Uh:m if I don't see enough
people (.) if I don't see enough people willing to talk
about the book then I will have to use the old method and
just flip the: registry pages. hm? I hope I won't be (.)
it won't be necessary **okay.**
(2)
SŠ2: Uh:m (2) **okay** (3) can you tell me those of you who have-
who have read the book, what is your first, what is your
primary impression uh:m of the book. Hm?
(2)
SŠ2: what do you think, those of you who have read it. **Okay**
girls this is not a kindergarten and I would really like
to I would really like to do something that- I I'm
interested in literature so you know that and I'm I'm not
very (4) **okay?** (2) I'm not very keen on listening to I
don't know gossip about things.

7.2.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *okay*

U našemu su se korpusu ispitanice služile diskursnom oznakom *okay* ne samo izrazito učestalo, već i s velikim rasponom uloga. Ova im diskursna oznaka služi kao iznimno koristan alat za upravljanje i organizaciju nastavnoga sata. Primjeri u ovomu potpoglavlju prikazuju raznolikost mogućnosti uporabe i važnost diskursne oznake *okay* za diskurs u učionici. Poglavito zbog činjenice da se diskurs u učionici stranoga jezika odvija na jeziku koji učenicima nije materinski, nastavnice rabe razne tehnike kako bi osigurale suradnju i razumijevanje učenika, pri čemu često rabe oznaku *okay*. Ova oznaka tako služi za označivanje bitnih mjesta u govoru nastavnika, kao što su prijelazi i uvođenje novih tema i

zadataka te kao usmjerivanje pozornosti učenika na upute i pitanja. Osim strukturalne uporabe diskursna oznaka *okay* također ima važnu funkciju kao oznaka suradnje i često se pojavljuje u trećemu koraku strukture IRE/F, pri čemu nastavnice ponavljaju odgovor učenika ili ga na neki način preoblikuju. Diskursna oznaka *okay* također je česta kao način provjere razumijevanja, posebice pri objašnjavanju ili zadavanju zadataka. Usto, nastavnice ju rabe kako bi same sebi dale vremena razmisliti i donijeti odluke o nastavku diskursa. Brojni primjeri navedeni u ovomu potpoglavlju ukazuju nam na to kako *okay* pomaže nastavnicama oblikovati diskurs u učionici i pregovarati o značenju s učenicima.

7.2. DISKURSNA OZNAKA *MHM/UH-HUH*

Druga po redu diskursna oznaka u glavnomu korpusu jest *mhm/uh-huh,* rabljena ukupno 3195 puta s učestalošću od 16,64 pojavnice/1000 riječi, dok je u pomoćnomu korpusu ova oznaka bila najučestalija (41,39/1000 riječi). Dvije inačice ove oznake, *mhm* i *uh-huh,* analizirali smo zajedno budući da se rabe na potpuno istovjetan način i da ih postojeća literatura većinom ne razlikuje (Gardner, 2001). Fung i Carter (2007) ne svrstavaju *mhm/uh-huh* u skupinu diskursnih oznaka, no ova oznaka ispunjava sve uvjete navedene u metodologiji istraživanja kao smjernice za određivanje diskursnih oznaka (vidi 5.2.3.1.). Usto, Brinton (1996) ju smatra diskursnom oznakom, što je dodatno osnažilo našu odluku da ju ubrojimo u ovu skupinu.

U literaturi *mhm/uh-huh* najčešće se opisuje kao signal slušanja ili oznaka odgovora (engl. *response token*) (npr. Gardner, 2001; Kjellmer, 2009; Peters i Wong, 2015; Tolins i Fox Tree, 2014). Signali slušanja sugovornicima daju do znanja da imaju pozornost osobe koja ih izgovara i istovremeno naznačuju da ta osoba ne želi preuzeti riječ, odnosno potiču govornika da nastavi s iskazom. U toj je ulozi Schegloff (1982) *uh-huh* nazvao nastavljačem (engl. *continuer*), što je termin koji se i danas često rabi. Tolins i Fox Tree (2014) navode kako su prijašnja istraživanja često jezične oblike poput *mhm/uh-huh* opisivala kao nepotreban „višak“ u razgovoru, no ovi autori smatraju da su oni od središnje važnosti za uspjeh razgovora budući da se njima pokazuje aktivno sudjelovanje sugovornika u razvoju diskursa. Bangeter i Clark (2003) navode da *uh-huh* u diskursu koji je usmjeren na zajedničke aktivnosti služi za izražavanje prihvaćanja, odnosno da njime slušatelj pokazuje da prepoznaje govornikov iskaz kao doprinos razgovoru.

U postojećoj literaturi, kao i u rječnicima engleskoga jezika, opis ove diskursne označe prilično je uzak i često ograničen na njezinu ulogu signala slušanja. Primjerice, rječnik *Oxford*

Advanced Learner's Dictionary (bez datuma) za oznaku *uh-huh* navodi da se njome izražava razumijevanje ili suglasnost s onim što je upravo izrečeno, te da se ovom oznakom sugovornika može potaknuti da nastavi. Međutim, popis mogućih funkcija signala slušanja koji donosi Fujimoto (2009) ukazuje na to da su stvarne mogućnosti uporabe ovih jedinica opsežnije. Među ostalim, on navodi da signali slušanja mogu označivati da je iskaz govornika slušatelju iznenađenje ili novost, označivati prijelaz na novu aktivnost ili temu, dovršiti iskaz govornika, vrednovati ono što je izrečeno, pokazati da je slušatelj razumio govornika, označiti suglasnost s iskazom govornika, služiti kao provjera je li slušatelj ispravno čuo, kao potvrda da je informacija primljena ili kao signal da je ono što je govornik rekao slušatelju zanimljivo.

Opisane uloge oznake *mhm/uh-huh* prvenstveno pripadaju interpersonalnoj kategoriji u kojoj njezinu uporabu možemo opisati kao oznaku suradnje i pružanja potpore govorniku. Iz popisa koji navodi Fujimoto (2009) možemo zaključiti da bi ova diskursna oznaka mogla također imati uloge i u strukturalnoj (npr. označivanje prijelaza) i kognitivnoj kategoriji (npr. označivanje reakcije slušatelja), iako se takve uloge rijetko navode u postojećoj literaturi.

U potpoglavljima koja slijede navedeni su primjeri uloga diskursne oznake *mhm/uh-huh* iz korpusa razrednoga diskursa hrvatskih nastavnica unutar strukturalne, interpersonalne i kognitivne kategorije.

7.2.1. Strukturalna kategorija

Uloge diskursne oznake *mhm/uh-huh* u našemu korpusu, kao i u postojećoj literaturi, prevladavaju unutar interpersonalne kategorije, no u nekim je slučajevima ova oznaka nastavnicama služila kao oznaka mjesta prijelaza na novu temu ili aktivnost. Drugim riječima, djelovala je unutar strukturalne kategorije, što je u skladu s opisanim ulogama koje navodi Fujimoto (2009). Pri takvoj uporabi *mhm/uh-huh* često istovremeno ima ulogu potvrde prihvaćanja ili ispravnosti prethodnoga iskaza učenika, kao u primjeru 53 u kojemu nastavnica ponavlja zadnji dio pročitanoga teksta i istovremeno pojavnicu *mhm* (2. red) rabi kao potvrdu i oznaku zaključka aktivnosti čitanja. Nakon toga prelazi na uputu za sljedeću aktivnost.

Primjer 53 SŠ3.4/21:00

```
1 UČ1: ((čita tekst))
2 SŠ3: You need some help like psychiatrist, mhm. You're going
3     to hear some people talking about addictions.
```

U nekim je slučajevima oznaka *mhm/uh-huh* koja se nalazi na mjestu prijelaza tonski odvojena, na taj način pružajući govorniku vrijeme za planiranje prije nastavka iskaza, što je sličan, iako manje učestao, način uporabe kao onaj opisan u analizi oznake *okay* (vidi npr. primjere 3 i 4). Prvi isječak (primjer 54) započinje komentarom nastavnice vezanim uz prethodnu raspravu s učenicima, nakon čega nastavnica oklijeva (rabi vokalizaciju *uh:m* u 2. redu) i pojavnicom *mhm* označuje prijelaz. Uporaba vokalizacije *uh:m* u kombinaciji s oznakom *mhm* daje nam naslutiti da nastavnica na taj način dobiva vremena za razmišljanje. Nakon toga rabi pojavnicu *okay* kojom se vraća na glavnu, prethodno prekinutu aktivnost – razgovor o priči. U primjeru 55 nastavnica u 3. redu ispravlja pogrešno izgovorenu riječ u odgovoru učenice tako što ju ponavlja uz ispravan izgovor. Nakon toga rabi tonski odvojenu pojavnicu *mhm* blago uzlazne intonacije (2. red) kojom prihvaća prethodni odgovor, ali i označuje prijelaz na sljedeći primjer. U primjeru 56 nastavnica rabi prvu pojavnicu *mhm* u kombinaciji s oznakom *yeah* (2. red) kako bi prihvatila odgovor učenika koji zatim ponavlja. U 5. redu druga pojavnica *mhm,* tonski odvojena, označuje prijelaz između aktivnosti, dok sljedeću aktivnost nastavnica uvodi oznakom *now.* U ovomu slučaju oznaka *mhm,* na sličan način kao prethodno opisana oznaka *okay,* označuje i prijelaz između „načina“ sata (Walsh, 2006), odnosno prijelaz iz razgovora o vokabularu na rad na nastavnim materijalima.

Primjer 54 SŠ2.3/13:20

```
1 SŠ2: Well you know, uhm stress at work stress at work
2     stress at work yes, stress. Uh:m mhm. Okay, let's go back
3     to the story let's go back to the story Peter. What else
4     do we know about Peter. What else.
```

Primjer 55 OŠ2.3/19:59

```
1 OŠ2: Tako je, on the stairs and number two?
2 UČ1: You should uh:m lock it in the boat.
3 OŠ2: In the boot. ↑Mhm. Uhm three and four, XX?
```

Primjer 56 SŠ3.6/05:40

```
1 UČ1: One part of the movie=
2 SŠ3: =Mhm, yeah. One part of the movie. And dress rehearsal
3     we had it earlier? (1)
4 SŠ3: Generalna proba proba, kostima generalna proba. Dress
5     rehersal. Mhm. Now, we have some films here XX what are
6     the films one two three four.
```

U nekim slučajevima, pri označivanju prijelaza nastavnice rabe oznaku *mhm/uh-huh* u kombinaciji s oznakom *okay*, za koju smo već spomenuli da se često pojavljuje u kombinacijama (Swales i Malczewski, 2001). U primjeru 57 nastavnica u 3. redu rabi pojavnicu *uh-huh* kako bi prihvatila prethodni odgovor učenika, nakon čega odmah postavlja pitanje kojime od učenika traži nadopunu, odnosno odgovor na engleskomu jeziku. U 9. redu zaključuje temu kombinacijom *mhm okay*. Kao i u nekima od prethodnih primjera, nakon toga uvodi novu aktivnost diskursnom oznakom *now*. U primjeru 58 nastavnica usmeno ispituje učenika i u 4. redu rabi oznake *uh-huh* i *okay* kao signale slušanja. Nakon toga, dok učenik još govori, nastavnica ponavlja dio njegova odgovora (5. red) i opet rabi oznake *okay uh-huh* iz kojih je očito da pokušava zaključiti taj dio razgovora. Kada učenik pokuša nastaviti u 6. redu, nastavnica ga prekida riječima *thank you* koje dva puta izgovara, nakon čega je jasno da želi postaviti sljedeće pitanje. Pojavnicom *mhm* u 12. redu nastavnica, nakon što ponovi komentar učenika, označuje prihvaćanje prethodnoga iskaza i prijelaz na sljedeće pitanje.

Primjer 57 SŠ1.8/08:40

```
1 UČ1: (xx) which two cities does the European Parliament meet.
2     Uhm Brisel i_
3 SŠ1: Uh-huh, what do you call it in English?
4 UČ2: Brussels.
5 SŠ1: Brussels and?
6 UČ1: Brussels and uhm_
7 SŠ1: Help him?
8 UČ3: Strasbourg.
9 SŠ1: Strasbourg. Right. Mhm, okay. Now read the text and check
10    your answers.
```

Primjer 58 SŠ2.2/34:38

```
1 UČ1: If we talk about William Shakespeare I mean that's why
2     William Shakespeare had some [imposters that was just
3     (xx)     ]
4 SŠ2:                             [Uh-huh okay
5     imposters] okay uh-huh uh:m_
6 UČ1: And [to write (xx)]
7 SŠ2:      [Thank you    ] thank you uh:m tell me the following
8     uh:m yes, James Joyce and his Evelyn. We have read the
9     short story Evelyn.
10 UČ1: Yeah we watched it [as well]
11 SŠ2:                    [Yes    ] and we watched the
12    dramatized version, mhm, did you like the story?
```

7.2.2. Interpersonalna kategorija

Unutar interpersonalne kategorije primjere iz našega korpusa podijelili smo na one u kojima diskursna oznaka *mhm/uh-huh* djeluje kao oznaka suradnje i one u kojima služi podržavanju govornika, odnosno djeluje kao signal slušanja.

7.2.2.1. Oznaka suradnje

Nastavnice u našemu korpusu oznaku *mhm/uh-huh* rabe kako bi potvrdile ili prihvatile odgovor učenika ili izrazile suglasnost s njihovim prethodnim iskazom, nakon čega ga ponekad ponove, isprave ili komentiraju. Na taj način ova diskursna oznaka djeluje kao oznaka suradnje, slično kao već opisana oznaka *okay*, često u trećemu koraku strukture IRE/F. To je u skladu s opisom Bangetera i Clarka (2003) koji su naglasili važnost ovih jedinica za razvoj diskursa usmjerena na zajedničke aktivnosti, a kakav često nalazimo i u učionici stranoga jezika. U primjerima koji slijede nastavnice pojavnicama *mhm/uh-huh* prihvaćaju doprinose učenika razgovoru, nakon čega se nadovezuju na njihove iskaze. U primjeru 59 učenici navode moguća rješenja problema te pojavnicom *uh-huh* (5. red) nastavnica prihvaća ideju učenika, nakon čega ponavlja njegov iskaz i proširuje ideju rabeći dvije pojavnice diskursne oznake *so*. U primjeru 60 nastavnica naglašeno, uporabom dviju pojavnica *mhm* (5. red), izražava suglasnost s iskazom učenice, nakon čega pojašnjuje svoj iskaz uvodeći komentare pojavnicama oznake *and (then)*.

Primjer 59 OŠ2.3/30:50

```
1 UČ1: Uhm you can pretend like you for- uhm like you didn't
2      forgot, and them uhm=
3 OŠ2: =Like I did it on purpose?
4 UČ1: Yes and then uhm surprise her with something.
5 OŠ2: Uh-huh surprise her with something. So I better be
6      believable. So ye:s of course I knew it was your
7      birthday, how- how would I forget.
```

Primjer 60 SŠ4.4/19:49

```
1 SŠ4: Repeat XX please.
2 UČ1: Uh:m I was going to say that the disadvantages are (xx)
3      but I'm not sure if that's a disadvantage or advantage
4      because (xx) maybe more people will show up.
5 SŠ4: Mhm mhm also true, and maybe some people will show up that
6      do not support the cause, and then you cause a riot, good.
```

Kao što smo već vidjeli u brojnim prethodnim primjerima, kao i u analizi diskursne oznake *okay*, nastavnice u našemu korpusu često ponavljaju odgovore učenika, što je u skladu s drugim istraživanjima govora nastavnika u kojima je pokazano da je ponavljanje najčešći oblik pozitivna vrednovanja odgovora u učionici (Margutti i Drew, 2014; Park, 2014). U primjeru 61 nastavnica prihvaća odgovor koji je učenik prethodno djelomično pročitao rabeći pojavnicu *uh-huh* u 2. redu, nakon čega čita ostatak odgovora. Zatim pomoću kombinacije *okay so* (3. red) uvodi povezano pitanje te u 5. redu ponavlja i prihvaća odgovor učenika kombinacijom *uh-huh yes*. U drugomu isječku (primjer 62), pri provjeri razumijevanja vokabulara, nastavnica u 6. redu rabi pojavnicu *uh-huh* kako bi prihvatila odgovor koji je učenik dao na hrvatskomu jeziku, nakon čega ponavlja odgovor i pruža objašnjenje na engleskomu jeziku. U 9. redu rabi sličan postupak – prvo ponavlja odgovor učenika, a zatim ga prihvaća pomoću pojavnice *uh-huh* i prevodi na hrvatski jezik.

Primjer 61 SŠ1.3/39:33

```
1 UČ1: Did you notice Brian got hot under the collar.
2 SŠ1: Uh-huh when you asked him about that money he owes you,
```

3 okay so hot under the collar what does that mean?
4 UČ1: Nervous.
5 SŠ1: Nervous, **uh-huh yes** we've have the answers here, so yes,
6 okay, angry, nervous, right.

Primjer 62 SŠ3.4/01:59

1 SŠ3: Seductive, in Croatian seductive is?
2 UČ1: Osvajajuć.
3 SŠ3: Osvajajući? Attractive enough-
4 ((žamor))
5 UČ2: Zavodljiv.
6 SŠ3: **Uh-huh** zavodljiv uh:m seductive attractive enough to
7 lead you into a trap, what's number two?
8 UČ3: Number two do something without people noticing, sneak?
9 SŠ3: Sneak **uh-huh**, ušuljati se, sneak. What's number three
10 uh:m XX?

U nekim slučajevima nastavnice odmah nakon potvrde, odnosno prihvaćanja prethodnoga odgovora učenika, pojavnicom oznake *mhm/uh-huh* uvode sljedeće pitanje kako bi potaknule nastavak razgovora, pri čemu opet vidimo sličnost načina uporabe ove oznake s diskursnom oznakom *okay*. Ovakva nam uporaba pitanja zajedno s oznakama potvrde, minimalnim oblicima kojima se označuje suradnja s učenicima, otkriva planiranje diskursa u učionici, u kojemu pitanja nastavnicama često služe kako bi usmjerile učenike u željenu smjeru (Lee, 2007). U primjeru 63 nastavnica pojavnicom *uh-huh* u 5. redu prihvaća odgovor učenice i nakon toga odmah uvodi sljedeće pitanje kojime traži elaboraciju odgovora. Slično tomu, u primjeru 64 nastavnica dva puta rabi pojavnice *uh-huh* (4. i 8. red) kojima prihvaća odgovore učenice, nakon čega u obama slučajevima postavlja povezano pitanje. Prvu pojavnicu u 4. redu nastavnica izgovara s uzlaznom intonacijom koja može označivati iznenađenje nastavnice prethodnim odgovorom, kao i pojavnica *uh-huh* u 25. redu nakon koje slijedi pitanje uvedeno kombinacijom *okay and*.

Primjer 63 OŠ3.10/20:15

1 OŠ3: He recognises Romeo and then he wants to fight him,
2 good. Okay. Uh:m what about Mercutio uhm who is Mercutio?

3 Uhm XX.

4 UČ1: He's Romeo's friend.

5 OŠ3: **Uh-huh,** what does he do?

Primjer 64 SŠ1.3/04:43

1 UČ1: She probably expresses her (xx).

2 SŠ1: And what are those?

3 UČ1: She's probably depressed or I don't know.

4 SŠ1: ↑**Uh-huh,** so you think she wants to cheer herself up, or

5 what?

6 UČ1: No I think wants to (xx) how she feels by uhm the way

7 she dresses.

8 SŠ1: **Uh-huh,** do you like her?

9 UČ2: [No.]

10 UČ3: [Yes.]

((13 redova izostavljeno))

24 UČ4: He's like (xx)

25 SŠ1: ↑**Uh-huh.** Okay and do you like guys in suits do you

26 think it's good idea at eighteen?

Na sličan način kao u prethodnim primjerima, u primjeru 65 nastavnica u 4. redu rabi pojavnicu *mhm* kojom prihvaća prethodni odgovor učenice, nakon čega odmah uvodi povezano pitanje. Sličan postupak ponavlja u 6. redu gdje se prvo nadovezuje na odgovor koji je učenica započela, rabi *uh-huh* kako bi prihvatila odgovor i odmah uvodi još jedno povezano pitanje pojavnicom *and.* U primjeru 66 nastavnica u 4. redu pojavnicom *uh-huh* prihvaća odgovor učenika, nakon čega pitanjem traži od učenika pojašnjenje. U 6. redu nastavnica je iznenađena odgovorom učenika, prihvaća ga još jednom pojavnicom *uh-huh* i nakon toga daje objašnjenje.

Primjer 65 SŠ1.9/02:19

1 SŠ1: Uh:m what uhm do you know about

2 the British royal family. What’s going on at the moment?

3 UČ1: Uhm Prince Philip retired.

4 SŠ1: **Mhm,** who is h- who is he can you explain?

5 UČ1: He's uh:m I think he's husband o:f=

6 SŠ1: =He's Elisabeth's husband, **uh-huh and** why is he retired?

7 UČ2: He retired.

8 SŠ1: Why? Because obviously he's?

9 UČ1: He's very old.

Primjer 66 OŠ3.3/11:40

1 OŠ3: Uhm before we go on, I would like to ask you why this

2 tha:t? Look at this that here. Uhm why- why is it=

3 UČ1: =Because it's easier to say it.

4 OŠ3: **Uh-huh** it's easier to say <u>with</u> that or without that?

5 UČ1: With that.

6 OŠ3: **Uh-huh** is- you think so. Is it easier to say she says he

7 often smiles at her or she says that he often smiles at

8 her.

9 UČ1: It's it's better to (xx).

Treći korak strukture IRE/F, korak pružanja povratne obavijesti, nastavnice ponekad rabe kako bi ponavljanjem dijela iskaza učenika ispravile greške u njemu na neizravan način, slično kao pri uporabi diskursne oznake *okay* (npr. primjeri 30 i 31). Ovaj je postupak u nastavi čest, no njegova je stvarna korisnost već duže vremena predmet rasprave u području (vidi npr. pregled koji pružaju Nicolas, Lightbown i Spada, 2001). U istraživanju koje su proveli Ammar i Spada (2006) pokazalo se da je kod naprednijih učenika takav oblik povratne obavijesti korisniji nego kod manje naprednih koji više koristi imaju od izravnoga ispravka. Mogući primjer manje uspješna neizravnoga ispravljanja nalazi se u prvomu isječku (primjer 67) u kojemu u 2. redu nastavnica ponavlja dio odgovora učenice, pritom ispravljajući pogrešno rabljen glagol, nakon čega rabi pojavnicu *mhm* kao oznaku prihvaćanja i pojavnicu *yeah* uzlazne intonacije koja istovremeno učenici daje do znanja da može nastaviti govoriti. U 5. i u 8. redu također neizravno ispravlja učenicu ponavljajući dio njezina odgovora. U 12. redu rabi pojavnicu *uh-huh* kako bi označila prihvaćanje odgovora učenice. Učenica samo u jednomu trenutku ponavlja ispravak za nastavnicom, dok u ostalim slučajevima nastavlja govoriti i ponavlja sličnu grešku (npr. 6. red). S druge strane, u primjeru 68 nastavnica se nadovezuje na iskaz učenice pojavnicom *uh-huh* (2. red) kojom prihvaća odgovor učenice, nakon čega ispravlja riječ koju je učenica pogrešno upotrijebila (riječ *mark* zamjenjuje riječju

logo). Učenica ponavlja ispravnu riječ i nadopunjuje svoj iskaz, tako da u ovomu primjeru možemo pretpostaviti da je ispravak bio uspješniji. U 6. redu nastavnica rabi pojavnicu *mhm* kako bi prihvatila iskaz učenice i pojavnicom *and* ga proširuje.

Primjer 67 OŠ3.8/01:30

```
1 UČ1: I just wrote what I uh:m think.
2 OŠ3: Thought mhm ↑yeah.
3 UČ1: I think that they shouldn't get back together because
4     they will uhm they will=
5 OŠ3: =they would they would=
6 UČ1: =they would have an argument again and then they will
7     again split up.
8 OŠ3: They would split up. I see, very well thank you, that's
9     your opinion. Somebody else's opinion?
10 UČ2: My opinion is uhm I think they can't be again together
11    because they are too young.
12 OŠ3: They can't be, uh-huh because they are, okay why not,
13    it's his opinion.
```

Primjer 68 SŠ1.3/02:50

```
1 UČ1:  For example uh:m a t-shirt that has a: expensive mark=
2 SŠ1: =Uh-huh uhm logo [or something].
3 UČ1:                  [A logo yes ] is for some people uh:m
4     it's more va- valuable that uh:m the t-shirt that from I
5     don't know, Zara.
6 SŠ1: Mhm, a:nd becau- and they it's a kind of clothes serve
7     as a: status symbol, right? In this sense okay, do you
8     think that there are people in this school who are like
9     that?
```

Korak pružanja povratne obavijesti nastavnice također rabe kako bi nadogradile odgovore učenika na različite načine, kao u primjerima koji slijede. U primjeru 69 učenici navode svoje ideje i nastavnica ih prihvaća pojavnicama *uh-huh*, nakon čega ih parafrazira i proširuje (2. i 4. red). Posljednjom pojavnicom *uh-huh* (9. red) nastavnica prihvaća prethodno ponovljen

odgovor, nakon čega oznakom *so* uvodi pojašnjenje. U primjeru 70 nastavnica pojavnicom *mhm* (3. red) prihvaća odgovor i još jednom potvrđuje njegovu ispravnost pojavnicom *yes*, ali nakon toga odmah uvodi izmjenu pojavnicom *well* nakon koje objašnjava zašto odgovor nije sasvim točan. U 12. redu ponovno rabi pojavnicu *mhm* kako bi potvrdila ispravnost odgovora, nakon čega postavlja pitanje pozivajući i ostale učenike na suradnju. U primjeru 71 nastavnica prihvaća odgovor učenika kombinacijom *uh-huh okay yes* (4. red) i nakon toga odgovor koji je učenik dao na hrvatskomu izgovara na engleskomu jeziku. Ovaj primjer, kao i neki prethodni, sadrži kombinaciju triju oznaka za prihvaćanje odgovora, i takve su kombinacije prisutne i u interakciji unutar i izvan učionice (McCarthy, 2003).

Primjer 69 OŠ3.2/40:32

1 UČ1: We said we put on news.
2 OŠ3: **Uh-hu:h**, on TV or on the radio.
3 UČ1: And make up uhm charity uhm ra- raising.
4 OŠ3: **Uh-huh** some actions to raise money, very well, and then
5 send them.
6 UČ1: Yeah.
7 OŠ3: Very well, thank you. What about you?
8 UČ2: Uh:m we make a page on the Internet.
9 OŠ3: A whole internet page, right. ↑**Uh-huh**, very well, so maybe
10 on Facebook, you'll write on Facebook and tell people what's
11 wrong, very good, yes? What about this group?

Primjer 70 SŠ1.9/02:05

1 SŠ1: Okay, shall we try it together then?
2 UČ1: (xx)
3 SŠ1: **Mhm** Monaco yes uhm well yes and no because Monaco has
4 got a duke, right? Not really uhm the king or a queen-
5 the queen uh:m which other countries then?
6 UČ1: Denmark
7 SŠ1: Denmark, okay. (2) Then?
8 UČ1: Norway.
9 SŠ1: Norway? Is it a kingdom? (3) Right, who else? Or which
10 else?

11 UČ1: Uhm Belgium.

12 SŠ1: **Mhm** some- can somebody else?

Primjer 71 OŠ1.1/14:15

1 OŠ1: Uhm what's this Brit School?

2 UČ1: Brit school ono.

3 UČ2: Kao privatna.

4 OŠ1: **Uh-huh okay yes** it's a private school=

5 UČ3: =to smo već učili=

6 OŠ1: =yes we already mentioned it, uhm why is it so special?

Kao što smo vidjeli u prethodnomu primjeru, diskursna oznaka *mhm/uh-huh* u našemu se korpusu pojavljuje u kombinacijama s drugim oznakama suradnje poput *okay* i *great.* Pritom nastavnice ponekad rabe više od dviju oznaka pa im takvi nizovi osim za naglašeno pozitivno vrednovanje odgovora učenika mogu služiti i za dobivanje na vremenu na prijelazima. U prvomu isječku (primjer 72) nastavnica dva puta ponavlja oznaku *uh-huh* u kombinaciji s oznakom *okay*, čime naglašeno izražava svoje prihvaćanje i razumijevanje odgovora. U primjeru 73 nastavnica rabi prvu pojavnicu *mhm* (3. red) kako bi kratko potvrdno odgovorila učeniku pa nakon toga u 5. redu potvrđuje odgovor učenika nizom *uh-huh okay, great.* Taj niz istovremeno označuje mjesto prijelaza budući da nakon njega nastavnica postavlja novo pitanje.

Primjer 72 OŠ1.8/05:07

1 UČ2: Everything is connected with school. (.) Almost

2 everything.

3 OŠ1: Almost everything you- in which way?

4 UČ2: In our lives.

5 OŠ1: Ah in your lives **uh-huh uh-huh okay**. Are you satisfied

6 with it or?

Primjer 73 SŠ1.10/08:50

1 SŠ1: Introspection, any idea XX what is introspection.

2 UČ1: Introspection?

3 SŠ1: **Mhm.**

4 UČ1: It means going in somebody's mind.

5 SŠ1: **Uh-huh okay, great.** What's a trolley (.) XX? And where

6 can you find it?

Osim u kombinaciji s drugim oznakama suradnje, diskursnu oznaku *mhm/uh-huh* nastavnice ponekad rabe u kombinacijama s oznakama poput *and* i *so* kojima nastavnice, nakon prihvaćanja prethodnoga iskaza učenika, proširuju, sažimaju ili preoblikuju isti. U primjeru 74 nastavnica rabi niz kombinacija oznaka *mhm/uh-huh* i *and* (5. red, 7. red i 10. red) kako bi uvela pitanja kojima želi proširiti prethodne odgovore učenika. Ovim kombinacijama nastavnica prihvaća odgovore oznakama *mhm/uh-huh*, dok uporabom pojavnica *and* označuje da su sva pitanja dio iste cjeline. U primjeru 75, nakon pojavnice *mhm* (2. red) kojom prihvaća odgovor učenice, nastavnica rabi pojavnicu diskursne oznake *so* kako bi uvela preformulaciju njezina iskaza i zaključuje svoj iskaz pojavnicom *good*. Slično tomu, u primjeru 76 nastavnica prekida odgovor učenice u 3. redu kako bi se nadovezala i izrazila suglasnost naglašenom pojavnicom *uh-huh* uzlazne intonacije i produženoga sloga. Nakon toga rabi pojavnicu *so* nakon koje ponavlja i proširuje prethodni odgovor učenice. U dvama posljednjim primjerima nastavnice interpretiraju i parafraziraju odgovore učenika bez traženja potvrde od učenika da je njihova interpretacija ispravna, što ukazuje na neravnomjerno raspoređene uloge sudionika u razrednomu diskursu.

Primjer 74 SŠ1.1/20:50

1 SŠ1: Uhm can you help him XX?

2 UČ1: Uhm yes, uh:m her dream related to her life the way uhm

3 she read about the fairy- not the fairy tale but a tale

4 (xx).

5 SŠ1: **Mhm and** which one was it?

6 UČ1: Uhm the story about three pigs.

7 SŠ1: **Uh-huh, a:nd** what was her position do you remember XX?

8 where was she?

9 UČ1: She was in a straw house.

10 SŠ1: **Uh-huh and** what was she waiting for?

11 UČ1: She was waiting to be blown away by the (xx).

Primjer 75 SŠ4.8/10:00

```
1 UČ1: But if he is thirty years old then I wouldn't say anything,
2     but if he is fifteen years old then I would say.
3 SŠ4: ↓Mhm. So it- it depends whether they are close to your
4     age, good.
```

Primjer 76 OŠ4.5/44:30

```
1 OŠ4: But supermarkets they really uhm throw too much food, but why?
2 UČ1: Because they think that we won't buy it=
3 OŠ4: =uh- ↑hu:h so they think we won't buy buy- why because
4     it's imperfect, right? So you don't have a perfect
5     carrot, orange, nice shape, not curved.
```

Treći korak strukture IRE/F nastavnice u nekim slučajevima rabe kako bi kratko vrednovale prethodni odgovor učenika i dale pravo na riječ sljedećemu pa u takvim slučajevima opet do izražaja dolazi planiranje i usmjerenost diskursa u učionici. U ovakvim nizovima također nema puno prostora za razgovor o odgovorima budući da svako vrednovanje istovremeno označuje i prijelaz na novu rečenicu ili pitanje. U primjeru 77 nastavnica rabi pojavnicu *uh-huh* u 6. redu kako bi potvrdila točnost prethodnoga odgovora i istovremeno dala pravo na riječ sljedećemu učeniku. Prije toga u 4. redu na isti način rabi pojavnicu *okay*. Na sličan način u primjeru 78 nastavnica s učenicima prolazi kroz niz primjera, odnosno učenici čitaju rješenja zadatka. Pritom nastavnica u 3. redu prvo rabi pojavnicu *right* kojom vrednuje odgovor učenice i daje pravo na riječ sljedećoj pa isto ponavlja pojavnicom *mhm* u 5. redu. Također primjećujemo preklapanje dijela odgovora učenice i vrednovanja nastavnice, što ukazuje na to da je učenica u prvomu dijelu rečenice izgovorila ciljani oblik te da nastavnicu zapravo ne zanima potpuna rečenica. Nakon toga učenici se izmjenjuju po redu i nastavnica rabi još dvije pojavnice *mhm* kojima samo kratko potvrđuje ispravnost odgovorâ.

Primjer 77 OŠ3.5/18:54

```
1 OŠ3: Good, can you read number three then please.
2 UČ1: Uh:m the police said they were protecting the
3     supermarket.
4 OŠ3: Okay, XX?
```

5 UČ2: Uhm we told them uhm why we were angry.

6 OŠ3: **Uh-huh**, XX?

7 UČ3: Uhm someone said that the uh:m_

8 OŠ3: Council.

9 UČ3: Council was building new houses next to the river.

10 OŠ3: Thank you, XX?

Primjer 78 OŠ4.7/39:21

1 OŠ4: You're great. Okay uhm XX what's the first one.

2 UČ1: Jenny and Steve are eating at the school canteen=

3 OŠ4: =Right, XX?

4 UČ2: They don't serve fresh [food (xx)]

5 OŠ4: [**Mhm**], XX?

6 UČ3: Jenny wants to sign a petition against that.

7 OŠ4: Right.

8 UČ4: Steve says that they (xx).

9 OŠ4: **Mhm.**

10 UČ5: Joe has good a sandwich (xx)=

11 OŠ4: =**Mhm.**

12 UČ6: Joe doesn't have to eat at the canteen.

Posljednji isječak u ovomu potpoglavlju (primjer 79) ilustrira mogućnost raznolike uporabe diskursne oznake *mhm/uh-huh* kao oznake suradnje budući da nastavnica rabi ovu oznaku kako bi učenike vodila kroz zadatak, vrednovala njihove doprinose i pregovarala s njima o značenju. U ovomu isječku učenica uz pomoć nastavnice objašnjava riječi koje će se rabiti u zadatku, pri čemu nastavnica komentira, nadograđuje ili ponavlja odgovore učenice rabeći brojne pojavnice *mhm/uh-huh*. U 3. redu rabi *uh-huh* kojime prihvaća i zatim preformulira odgovor učenice. U 7. redu ponavlja odgovor učenika koji se ubacio u razgovor (UČ2), rabi *uh-huh* kao oznaku prihvaćanja i pojavnicu *mhm* uzlazne intonacije kojom poziva učenicu (UČ1) da nastavi. U 11. redu opet prihvaća odgovor učenice pojavnicom *uh-huh* i dodaje alternativni odgovor. U 12. redu učenica pogrešno izgovara riječ pa nastavnica rabi *mhm* i ponavlja riječ dva puta (13. red). Učenica prevodi riječ i u 15. redu nastavnica se nadovezuje na njezin komentar kako bi objasnila odgovor na engleskomu jeziku. Učenica nastavlja i u 17. redu nastavnica se ponovno nadovezuje i pruža odgovor. Na kraju isječka nastavnica rabi još

dvije pojavnice *uh-huh* (21. red) kao signale slušanja kojima podupire učenicu dok daje odgovor, koji na kraju još jednom ponavlja i proširuje.

Primjer 79 SŠ3.2/09:30

```
1 SŠ3: Secluded or isolated, damp?
2 UČ1: Damp, like mild- mildly wet
3 SŠ3: Uh-huh a little bit wet, wettish okay, not completely
4     dry and?
5 UČ1: Cramped or it's like [u:hm    ]
6 UČ2:                      [crowded.]
7 SŠ3: Crowded uh-huh, ↑mhm.
8 UČ1: Peaceful [uhm calm_   ]
9 SŠ3:          [Peaceful is?] Calm and peaceful.
10 UČ1: Huge humongous.
11 SŠ3: Uh-huh enormous.
12 UČ1: Secluded okay that was isolated, uhm draughty.
13 SŠ3: Mhm draughty draughty is with?
14 UČ1: No dra- dra- uh-huh to je kao propuh=
15 SŠ3: =Mhm propuh with a lot of=
16 UČ1: (xx)
17 SŠ3: =Uh-huh draughty means with a lot of air blowing, with
18    a lot of air blowing from one side to the other side of
19    the room for example, lonely?
20 UČ1: [Alone when you're alone and sad]
21 SŠ3: [Uh-huh (.)uh-huh              ] when you are sad and
22    alone without company.
```

7.2.2.2. Podržavanje sugovornika

Nastavnice u našemu korpusu diskursnu oznaku *mhm/uh-huh* rabe za podržavanje učenika tijekom njihovih iskaza, dajući im do znanja da ih slušaju ili ih potičući da nastave sa svojim iskazom. S obzirom na položaj nastavnika kao osobe koja upravlja diskursom u učionici i važnost izražavanja učenika za uspješno usvajanje jezika, izuzetno je bitno poticati učenike i podržavati ih dok govore na stranomu jeziku. U uvodnomu dijelu govorili smo o „prototipnoj“ uporabi oznake *mhm/uh-huh* kao signala slušanja koji govorniku daje do znanja

da je sugovornik pozoran i da ne želi preuzeti riječ (npr. Gardner, 2001; Schegloff, 1982). Takvu uporabu ilustrira primjer 80 u kojemu nastavnica rabi dvije pojavnice *mhm* u 4. i 7. redu koje se nastavljaju izravno na iskaz učenice kao signal slušanja, odnosno nastavnica ih rabi kako bi podržala dulji iskaz učenice. U 11. redu drugačije postupa rabeći pojavnicu oznake *okay* kojom preuzima riječ i nastavlja sa sljedećim pitanjem. Drugi je isječak (primjer 81) tipičan primjer uporabe oznake *mhm/uh-huh* kao signala slušanja. Nastavnica rabi niz pojavnica *mhm* (4. red) koje se preklapaju s iskazom učenice kako bi joj dala do znanja da prati njezin iskaz. U 5. redu komentira iskaz učenice i rabi još dvije pojavnice kojima naglašuje prihvaćanje odgovora i poziva učenicu nastaviti s iskazom. Učenica se nadovezuje na iskaz nastavnice koja rabi još jednu pojavnicu *uh-huh* produženoga sloga (8. red) kao potporu učenici.

Primjer 80 SŠ4.1/10:30

```
1 UČ1: Yeah I mean if it doesn't affect their health, I mean
2     there is for example elephant disease where the body
3     fills up with cells=
4 SŠ4: =Mhm=
5 UČ1: =and I guess it's hard for you to move so to go to
6     plastic surgery would be a smart thing to do=
7 SŠ4: =Mhm=
8 UČ1: =but also if you're a burn victim and you want to feel
9     good about yourself of course you're going to get plastic
10    surgery but then again it's expensive.
11 SŠ4: Okay, do you remember, do you know who Damir Kedžo is?
```

Primjer 81 SŠ2.4/28:57

```
1 UČ1: When you have [I don't know pneumonia when you have in
2     your lungs, then you take antibiotics] and you exclude
3     that=
4 SŠ2:               [mhm mhm mhm mhm      ]
5 SŠ2: =A:h. Okay, I do understand what you mean mhm mhm=
6 UČ1: =So I'm not saying he [is cancer] or something but he is
7     a bad (xx).
8 SŠ2:                       [uh-hu:h  ]
```

U primjeru 82 nastavnica postavlja pitanje za sve učenike i dok se oni izmjenjuju u odgovorima, dva puta izgovara *mhm* (4. i 14. red) kako bi prihvatila njihove odgovore, a da ne preuzme riječ. U 16. redu rabi kombinaciju *uh-huh okay okay* koja istovremeno služi kao oznaka prihvaćanja prethodnoga odgovora, daje nastavnici vremena za razmišljanje i zaključuje aktivnost, nakon čega nastavnica oznakom *now* uvodi novu. U primjeru 83 nastavnica rabi pojavnicu *mhm* (3. red) i kombinaciju *uh-huh yes* (9. red) kao potporu učenici koja govori. U 11. redu rabi pojavnicu *uh-huh* uz pojavnicu *well* koji služi za ublažavanje ispravka, tj. modifikacije odgovora koja slijedi. Da nastavnica nije sasvim zadovoljna ponuđenim odgovorom vidimo iz pitanja koje sijedi, a koje nastavnica uvodi pomoću pojavnice *but* koja označuje kontrast.

Primjer 82 OŠ1.1/22:50

```
1 OŠ1: Okay, and what does it take to uh:m stay a celebrity?
2 UČ1: You need to have a good albums and you need to uh:m_
3 UČ2: Good songs.
4 OŠ1: Mhm.
5 UČ1: Kako se kaže prodati?
6 UČ3: Sold.
7 OŠ1: What?
8 UČ1: Prodati?
9 OŠ1: Sell.
10 UČ1: Sell uh:m that albums.
11 OŠ1: Ah sell that albums okay, what what did you want to say
12    XX?
13 UČ3:(xx) stuff that you usually do.
14 OŠ1: Mhm.
15 UČ3: Like if you're a footballer you need to play football.
16 OŠ1: Uh-huh okay okay. Uh:m now let's let's find answers to
17    these questions XX can you read question number one.
```

Primjer 83 SŠ2.3/04:40

```
1 SŠ2: Being a foreign correspondent would imply what?
2 UČ1: Uh:m he would travel a ↑lot
3 SŠ2: Mhm.
```

```
4 UČ1: A:nd a lawyer wouldn't travel [as much]
5 SŠ2:                               [as much] but where do you
6     travel as a foreign correspondent and where do you travel
7     as a lawyer, I mean most lawyers for instance.
8 UČ1: (xx) to different cities=
9 SŠ2: =uh-huh yes=
10 UČ1: (xx)
11 SŠ2: Uh-huh well it could be yes, abroad too, but what about
12    foreign correspondents correspondents what does that
13    imply?
```

Slično kao u prethodnim primjerima, u primjeru 84 nastavnica rabi više pojavnica oznake *mhm/uh-huh* kako bi podržala učenike tijekom razgovora. Razgovor je prilično prirodan te prema preklapanjima govornika i njihovomu međusobnomu nadovezivanju više nalikuje razgovoru izvan učionice. Primjerice, u 2. redu učenica (UČ1) se nadovezuje na iskaz nastavnice, odnosno ona sama preuzima riječ, dok u 4. redu druga učenica (UČ2) počinje govoriti dok nastavnica još govori. Nastavnica ju ne prekida nego u 6. redu rabi pojavnicu *uh-huh* kao signal slušanja, a 7. redu kombinacijom *uh-huh good* prihvaća njezin iskaz, no ne preuzima riječ. Razgovor se nastavlja i u 17. redu nastavnica rabi još jednu pojavnicu *uh-huh* kao signal slušanja dok učenik (UČ3) govori. Nakon što se u 19. redu nadovezuje na iskaz učenika kako bi mu pomogla dovršiti rečenicu, rabi pojavnicu *mhm* s uzlaznim tonom kako bi mu dala znak da nastavi i posljednju pojavnicu *mhm* rabi u 21. redu kao potvrdu primitka odgovora. Stanka nakon toga može značiti da nastavnica ne želi odmah preuzeti riječ nego daje učenicima priliku reći još nešto, nakon čega pojavnicom *good* zaključuje temu.

Primjer 84 SŠ4.1/03:46

```
1 SŠ4: They don't think that they're that pretty so that's=
2 UČ1: =Because of confidence.
3 SŠ4: Because of their- [to boost their confidence.  ]
4 UČ2:                   [They lack self-esteem because]
5      [they (xx)] parents.
6 SŠ4: [Uh-huh.  ]
7 SŠ4: Uh-huh good.
8 UČ2. It's always the parents.
```

```
9 SŠ4: It's alw- okay XX ((smijeh)).
10 UČ2: Well it is if you have good parents you're going to
11    have self-esteem.
12 SŠ4: Well yes. Well yes but what do you think about the
13    media, how does the media influence uh:m (2) their
14    appearance.
15 UČ3: Somebody approves that (xx) [surgeries] but somebody
16    does.
17 SŠ4:                              [Uh-huh.  ]
18 UČ3: Somebody says that uhm natural beauty is uh:m ono
19 SŠ4: Who you want to be, who's normal to be, ↑mhm.
20 UČ3: And say that plastic surgery is not good for health.
21 SŠ4: Mhm (3) good.
```

Kao što smo napomenuli u uvodnomu dijelu, u literaturi se oznake slušanja ponekad opisuju kao nevažne jedinice koje slušatelji rabe na pasivan način, no novija su istraživanja pokazala da one ipak mogu označivati aktivno sudjelovanje slušatelja u izgradnji razgovora (Tolins i Fox Tree, 2014). U našemu korpusu pri uporabi signala slušanja nastavnice često igraju aktivniju ulogu, primjerenu njihovoj ulozi upravitelja diskursom. U primjeru 85 nastavnica u 3. redu rabi pojavnicu *mhm* kao signal slušanja, izgovarajući ju istovremeno s iskazom učenice, no odmah se nakon nje nadovezuje kako bi postavila povezano pitanje. U 7. redu rabi još jedan signal slušanja (*mhm*) dok učenica govori. U nastavku isječka nastavnica rabi još dvije pojavnice *mhm* u kombinaciji s oznakom *yes* (10. i 16. red) kako bi prihvatila odgovore učenika i naglasila suglasnost s njima. U primjeru 86 nastavnica rabi niz pojavnica oznake *mhm/uh-huh*, u nekoliko slučajeva uzlazne intonacije, kako bi podržala učenika pri rješavanju zadatka. Nakon što učenik pročita rečenicu, nastavnica u 2. redu prvom pojavnicom *mhm* prihvaća pročitano i daje uputu. U 4. redu pomaže učeniku tako što nastavlja njegov iskaz i pojavnicom *mhm* uzlazne intonacije vraća učeniku pravo na riječ. U 6. redu prvo ponavlja dio rečenice koji je učenik prethodno preveo na engleskomu jeziku, potvrđuje ispravnost prijevoda pojavnicom *uh-huh* i zatim ponavlja odgovor učenika i rabi *mhm* uzlazne intonacije kako bi učeniku dala do znanja da treba nastaviti. Napokon, u 10. redu rabi još jedan *mhm* kao signal slušanja.

Primjer 85 SŠ4.9/26:00

1 UČ1: Because the content has to be longer and uh:m more formal
2 [usually]=
3 SŠ4:[↑**Mhm**] =why, even if your writing to your friend?
4 UČ1: Okay then no, that's normal but it's longer because you
5 have to write what happened to you, I don't know, a:nd
6 what- and ask them all the questions what happened [(xx)]
7 SŠ4: [**Mhm**]
8 UČ1: etcetera and if you're sending a text you can send more
9 of them, so: you can just write uh:m shorter sentences or_
10 SŠ4: **Mhm**, yes XX, thank you, that was the answer to my
11 question. Would you pair- pay more attention uhm to how
12 you're writing.
13 UČ2: Yes.
14 SŠ4: Without any mistakes.
15 UČ: Yes.
16 SŠ4: **Mhm** yes, exactly because you're writing it only once and
17 you're sending it, it's not like you can put an asterisk
18 next to the word ((smijeh)).

Primjer 86 OŠ2.3/12:00

1 UČ1: ((učenik čita))
2 OŠ2: ↑**Mhm** translate.
3 UČ1: Uh:m Sweet Sue i Smart Alec su kupili novu opremu: u:m
4 OŠ2: Za njihov ↑**mhm**_
5 UČ1: Opremu za uh:m za njihov ured.
6 OŠ2: For their offices **uh-huh** za njihov ured za njihove
7 urede ↑**mhm**_
8 UČ1: uh:m dođi požuri Smart Alec ajmo odnjet ove stvari koje
9 smo kupili gore=
10 OŠ2: =**mhm**=
11 UČ1: =samo minutu Sweet Sue netko bi mogao ukrast torbu koju
12 si ostavila na sjedalu.
13 OŠ2: Tako je. Uhm number ↑two uhm XX?

Naposljetku, duži isječak koji slijedi (primjer 87) pokazuje kako nastavnica uporabom niza pojavnica oznake *uh-huh/mhm* strukturira razgovor s učenicima i podržava njihove iskaze. Nakon slušanja teksta zajedno raspravljaju o tomu što su čuli. U 5. redu nastavnica rabi pojavnicu *uh-huh* kao signal slušanja (preklapa se s iskazom UČ1) i ponavlja odgovor učenika. U 7. redu drugi učenik (UČ2) počinje odgovarati na pitanje, no nastavnica se nadovezuje uporabom još jedne pojavnice *uh-huh* (8. red) i dovršava odgovor. Treći učenik (UČ3) istovremeno s nastavnicom dovršava odgovor i nastavnica u 10. i 11. redu rabi još dvije pojavnice *mhm* nadovezujući se na iskaz učenika. U 19. redu nastavnica prihvaća odgovor učenika (UČ6) pomoću *mhm* i ponavlja ga. U 21. redu rabi pojavnicu *uh-huh* kako bi prihvatila prethodni odgovor i zatim postavlja sljedeće pitanje. Na kraju ponavlja odgovor učenika (UČ9) i istovremeno ga dijeli na manje segmente četirima pojavnicama *mhm* (26., 27., 28. red). Posljednjom pojavnicom *mhm* (28. red) istovremeno i zaključuje aktivnost, nakon čega prelazi na novu. Iz ovoga je primjera očita dinamika razmjene koja u ovomu dijelu isječka više nalikuje razgovoru izvan učionice nego „urednoj“ razmjeni u razredu, slično kao u primjeru 85.

Primjer 87 SŠ3.1/07:00

```
1 SŠ3: What else do you remember about the tattoo?
2 UČ1: Uhm she got it backwards so that every time that she-
3     she looks at the mirror she's reminded of that she's
4     never a failure [and always a lesson.]
5 SŠ3:                [Uh-huh,             ] never a failure
6     always a lesson written backwards so when she?
7 UČ2: Looks=
8 SŠ3: =uh-huh looks at [herself in the mirror]
9 UČ3:                  [she's reminded (xx)   ]
10 SŠ3:                 [Mhm                    ] she's always
11    reminded of the saying mhm. What about Barbados what do
12    you remember about=
13 UČ4: =she was born there in nineteen eighty-eight.
14 SŠ3: Nineteen eighty-eight what else do you know about
15    Barbados and [her]
16 UČ5:            [she] was spotted when she was fifteen and
17    some guy recorder was there on holidays=
```

```
18 UČ6: =and she moved to the USA at the age of sixteen.
19 SŠ3: Mhm to the USA at the age of ↑sixteen.
20 UČ7: There is a national day of Rhianna in Barbados.
21 SŠ3: Uh-huh what about AIDS and this ribbon, why is this
22    ribbon uhm important.
23 UČ8: Because she uhm she does a lot of=
24 SŠ3: =it's connected to her work, what=
25 UČ9: =uhm she she made a: campaign against AIDS [(xx)]
26 SŠ3:                                            [Mhm ] so
27    it's called mhm this is her charity work mhm, this AIDS
28    ribbon represents her charity work mhm. I want you to do
29    task number three, you have five sentences a:nd choose
30    the correct tenses, you can do it in two minutes in my
31    opinion. So task number three, read and circle the
32    correct answer.
```

7.2.3. Kognitivna kategorija

Kao što smo već vidjeli u nekima od prethodno opisanih primjera, nastavnice u našemu korpusu oznaku *mhm/uh-huh* unutar kognitivne kategorije rabe za dobivanje na vremenu, rabeći ju više puta ili u kombinaciji s drugim oznakama za označivanje prihvaćanja ili vrednovanja prethodnoga iskaza (npr. primjer 74). Ponavljanje se, posebice na prijelazima, može se smatrati znakom disfluentnosti, odnosno potrebom govornika da dobije na vremenu (Crible, Degand i Gliquin, 2017). U primjeru 88 nastavnica dva puta ponavlja oznaku *mhm* (7. red) u kombinaciji s oznakama *great* i *okay*. Ovim nizom oznaka nastavnica prihvaća prethodni odgovor učenika, istovremeno dobivajući na vremenu. Oklijevanje nastavnice očito je iz uporabe vokalizacije *uh:m* nakon koje nastavnica uvodi sljedeći primjer. U primjeru 89 nastavnica se nadovezuje na odgovor učenika i ponavlja ga. Potom oznakama *mhm* i *uh-huh* (5. red) prihvaća odgovor ali istovremeno dobiva na vremenu. Činjenica da nastavnica u 5. i 6. redu dva puta ponavlja odgovor učenika također nas upućuje na to da želi dobiti na vremenu za planiranje sljedećega pitanja.

Primjer 88 SŠ2.4/04:36

```
1 SŠ2: Okay, how do you spell bald?
2 UČ: B a l d.
```

3 SŠ2: B a l d. And what does b o l d stand for?
4 UČ1: Brave, brave.
5 SŠ2: Brave courageous, okay, bold action.
6 UČ2: Courageous.
7 SŠ2: **Mhm mhm great okay**, uh:m if your shoulders are not are
8 not broad then they are?

Primjer 89 SŠ3.2/22:57

1 UČ1: And the dog is really angry, the lion just things that
2 he is like everything, but the dog is actually angry
3 because like they don't treat him the way he deserves to
4 be=
5 SŠ3: =the way he thinks he deserves to be **mhm**, **uh-huh** the way
6 he thinks he deserves. What about- so, indignant is
7 ogorčen, write it in English.

Nastavnice ponekad rabe oznaku *mhm/uh-huh* kao potvrdu vlastitoga iskaza. U takvoj se uporabi ogleda razmišljanje nastavnice i nastavnice ih izriču kako bi podržale same sebe, a ne svoje sugovornike, za razliku od većine prethodno opisanih primjera. U primjeru 90 nastavnica rabi pojavnicu *mhm* (2. red) kako bi potvrdila i naglasila vlastiti odgovor nakon što učenik preispituje njezino prethodno objašnjenje. Na kraju iskaza daje primjer kako bi učenicima pojasnila spornu uporabu glagola *can't*. U drugomu isječku (primjer 91) nastavnica dva puta potvrđuje vlastiti iskaz pomoću pojavnice *mhm* (2. i 3. red), kao i u primjeru 93 u kojemu nastavnica takvu pojavnicu *mhm* rabi u 3. redu.

Primjer 90 SŠ3.5/06:18

1 UČ1: Možete objasniti kako je can't zabrana.
2 SŠ3: Zabrana? It is. **Mhm**. It can have uh:m ha, you can't park
3 here.
4 UČ2: Uh-huh.
5 SŠ3: Or you mustn't park here, you mustn't park here. You
6 mustn't park your car here, it's uhm the law.

Primjer 91 SŠ2.1/24:30

```
1 SŠ2: Yes, we might say, we can say he used to be or he would
2      be tense and worried, okay? A, mhm. Let’s move on. Let’s
3      move on. XX please, mhm.
```

Primjer 92 SŠ1.7/27:40

```
1 UČ1: Jel može biti devotion devout?
2 SŠ1: Devout means uhm uhm it refers to for example someone
3      who is very religious let's say, ↑mhm. Like pobožan, okay?
4      So yes, it's probably derived from the same stem.
```

U uporabi oznake *mhm/uh-huh* može se ogledati tijek misli nastavnice i u smislu označivanja postupka prisjećanja. U primjeru 93 nastavnica s učenicima ponavlja riječi. Prvu pojavnicu *uh-huh* rabi u 2. redu kao odgovor na pitanje učenika. Nakon toga u 5. redu nastavnica glasno razmišlja o sljedećemu primjeru, što vidimo iz njezinih riječi *uh:m what else.* U trenutku kada osmisli primjer, rabi drugu pojavnicu *uh-huh* kojom označuje taj tijek misli. Na sličan način u drugomu isječku (primjer 94) nastavnica razmišlja o mogućemu zadatku za učenike pa u 3. redu izgovara pojavnicu *uh-huh* (3. red) kojom označuje svoj tijek misli. U primjeru 96 nastavnica također nakon stanke u kojoj traži stranicu sa zadatkom izgovara *mhm* kojime označuje prisjećanje (3. red).

Primjer 93 SŠ2.4/05:42

```
1 UČ1: Možete ponovit?
2 SŠ2: Uh-huh, to pluck up your courage. (2) To pluck up your
3      courage? To?
4 UČ1: Build up.
5 SŠ2: Yes, that's right, okay. Uh:m what else. Uh-huh, a
6      chubby English teacher ((smijeh)) [yes a chubby] English
7 UČ2:                                   [Plump_      ]
8 SŠ2: teacher, a plump English teacher great.
```

Primjer 94 OŠ2.7/29:20

```
1 OŠ2: Shoes that fit excellent. Nice- great idea. You should
2      wear shoes that fit properly, right? Uh:m breakfast.
3      Uh-huh želim re- kako biste rekli ne biste trebali
4      preskakati doručak.
```

Primjer 95 OŠ4.1/00:50

```
1 OŠ4: Okay možemo na kraju sata provjerit jel (.) pa ću ti onda
2      provjerit jel to tako, pa ćemo ispravit. (.) Okay, let's
3      check znači your homework first, (4) mhm, fifty-one, okay
4      XX you can start with be going to and will?
```

7.2.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *mhm/uh-huh*

Iako je u literaturi ova oznaka često svrstavana isključivo u područje oznaka slušanja kojima slušatelj pasivno govorniku daje do znanja da prati, primjeri navedeni u ovomu potpoglavlju pokazali su da u kontekstu nastave engleskoga jezika oznaka *mhm/uh-huh* ima brojne i ponekad složene uloge. Takvih je uloga manji broj u strukturalnoj kategoriji, gdje ona u nekim situacijama nastavnicama služi za označivanje mjesta prijelaza, kao i u kognitivnoj kategoriji u kojoj se u uporabi ove oznake ogleda tijek misli nastavnice ili im pak može služiti kako bi dobile na vremenu ili potvrdile vlastiti iskaz. U interpersonalnoj kategoriji nastavnice ju rabe na različite načine kako bi podržale učenike, što je vrlo bitno u kontekstu učionice, posebice učionice u kojoj učenici govore na jeziku koji tek uče. Osim toga, kao oznaka suradnje ova se oznaka, slično kao i prethodno opisana oznaka *okay*, pojavljuje u trećemu koraku strukture IRE/F, pri čemu se opet često odgovor učenika ponavlja, izmjenjuje ili ispravlja. Iako je njezin raspon uloga uži nego kod diskursne oznake *okay,* i oznaka *mhm/uh-huh* pokazala se izrazito korisnom budući da nastavnicima pomaže upravljati diskursom u učionici i podržati učenike u njihovim iskazima.

7.3. DISKURSNA OZNAKA *YES*

Treća je najčešća oznaka u našemu korpusu *yes,* s učestalošću od 16,44 pojavnica na 1000 riječi. Usporedba našega korpusa s podacima iz korpusa izvornih govornika (CANCODE) pokazala je da je kod izvornih govornika u navedenomu korpusu *yes* tek 14. oznaka prema učestalosti, s 2,7 pojavnica/1000 riječi. Izvorni govornici u navedenomu korpusu češće rabe oznaku *yeah,* čija je učestalost 9/1000 riječi, u usporedbi s 1,49/1000 riječi kod hrvatskih ispitanica. I druga istraživanja otkrila su slične uzorke uporabe kod izvornih i neizvornih govornika pa je tako u istraživanju koje je provela Fuller (2003b) oznaka *yeah* prevladavala u govoru izvornih govornika. Fung i Carter (2007) također su zaključili da se neizvorni govornici u njihovu istraživanju više oslanjanju na oznaku *yes* u usporedbi s izvornim govornicima koji češće rabe *yeah*. Općenito govoreći, postojeća istraživanja također su više usmjerena na oznaku *yeah* (npr. Fuller, 2003b; Hellermann i Vergun, 2007; Othman, 2010). Štoviše, neki autori *yes* uopće ne navode kao diskursnu oznaku (npr. Fraser, 2006; 2009) ili ju izjednačuju s oznakom *yeah* (npr. Liu, 2013). U kvantitativnomu dijelu ovoga istraživanja te se dvije oznake razmatraju odvojeno u skladu s Fung i Carter (2007). Međutim, pri razmatranju kvalitativnih rezultata uzet ćemo u obzir i neke primjere uporabe oznake *yeah* budući da se uloge ovih dviju oznaka donekle preklapaju. Primjerice, prema priručniku *English Grammar Today* (Carter i sur., 2016), *yeah* često predstavlja neformalnu inačicu oznake *yes*, stoga ne čudi što su naše ispitanice češće rabile *yeah* u pomoćnomu korpusu, tj. u neformalnomu razgovoru (8,1/1000 riječi).

Funkcije diskursne oznake *yes* u literaturi se opisuju unutar strukturalne, interpersonalne i kognitivne kategorije. U strukturalnoj kategoriji oznaka *yes* može djelovati kao oznaka nastavljanja iskaza (Fung i Carter, 2007) i služiti za općenito strukturiranje diskursa (House, 2013). Ova autorica opisuje uporabu oznaka *yes* i *yeah* za nadziranje i organizaciju govornikovih doprinosa razgovoru, dok ih Fuller (2003b) opisuje kao oznake ostvarivanja koherencije unutar iskaza govornika – rabeći ove oznake (prvenstveno *yeah*) govornici su usmjereni sami na sebe, istovremeno obrađuju iskaz sugovornika te organiziraju i planiraju vlastiti diskurs.

Unutar interpersonalne kategorije *yes* se rabi kao oznaka suradnje i služi za izražavanje suglasnosti s potezima govornika, prihvaćanja poruke ili općenito pozitivna odgovora s obzirom na iskaz govornika (Carter i sur., 2016; Fuller, 2003b; Fung i Carter, 2007; House,

2013). Usto, *yes* služi kao signal slušanja kojime slušatelj podržava govornika i poručuje da ne traži pravo na riječ u razgovoru, a da nužno ne izrazi suglasnost s njegovim iskazom (Carter i sur., 2016; Fuller, 2003b; House, 2013). Nadalje, oznake *yes* i *yeah*, posebice uzlazne intonacije, mogu služiti davanju prava na riječ u razgovoru i poticanju odgovora učenika (Chapetón Castro, 2009; Liao, 2009). Liao (2009) naglašuje da se ove dvije oznake često pojavljuju u razgovorima poput intervjua budući da oni općenito uključuju više izmjena reda govorenja nego drugi tipovi razgovora (npr. ćaskanje ili rasprave). S druge strane, oznake *yes* i *yeah* mogu govorniku služiti i kako bi zadržao riječ u razgovoru (engl. *hold the floor*) (Liu, 2013). Naposljetku, u akademskomu kontekstu Othman (2010) opisuje uporabu inačice ove oznake uzlazne intonacije za provjeru napretka ili traženja potvrde ili suglasnosti slušatelja koja govorniku (predavaču) može služiti i kao potvrda zajedničkoga znanja sa slušateljem, iako autorica govori isključivo o oznaci *yeah*.

U kognitivnoj se kategoriji *yes* i *yeah* rabe kao strategija za podržavanje, odnosno potvrdu vlastitoga iskaza, bilo prethodnoga bilo nadolazećega (House, 2013; Liu, 2013).

U potpoglavljima koja slijede navedeni su primjeri uloga diskursne oznake *yes* iz korpusa razrednoga diskursa hrvatskih nastavnica unutar strukturalne, interpersonalne i kognitivne kategorije.

7.3.1. Strukturalna kategorija

Diskursna oznaka *yes* nastavnicama u našemu korpusu služi za zaključivanje prethodne teme ili dijela razgovora ili kao završna potvrda nakon ponovljenoga iskaza učenika. Pritom je ovakva uporaba u skladu s opisom Fuller (2003b) prema kojoj ova oznaka govornicima omogućuje istovremeno planirati svoj i obrađivati iskaz sugovornika budući da naše ispitanice oznakom *yes* potvrđuju ispravnost iskaza učenika i istovremeno označuju mjesto prijelaza u svojemu iskazu. U prvomu isječku (primjer 96) nastavnica u 3. redu ponavlja i proširuje odgovor učenika, nakon čega pomoću tonski odvojene pojavnice *yes* (4. red) zaključuje dio razgovora. Nakon toga slijedi kratka stanka i nastavnica u 6. redu pojavnicom *so* uvodi sljedeći korak u razgovoru. U primjeru 97 nastavnica prvu pojavnicu *yes* rabi kako bi izrazila suglasnost s iskazom učenika (5. red), dok se druga pojavnica *yes* pojavljuje u kombinaciji s oznakom *okay* i obje oznake (7. red) naglašuju zaključivanje teme.

Primjer 96 SŠ4.6/26:39

```
1 SŠ4: And what is this internal struggle?
2 UČ1: Consciousness (xx).
3 SŠ4: Exactly, consciousness he was (.) fighting (.) against
4     good and evil the whole time. Yes.
5     (4)
6 SŠ4: So this struggle between good and evil is portrayed by
7     the good and bad angel.
```

Primjer 97 SŠ2.4/05:13

```
1 SŠ2: If you like a person, and you decide to approach that
2     person, then you have to pluck?
3 UČ1: Up courage.
4 UČ2: Eyebrows.
5 SŠ2: Yes ((smijeh)) pluck your eyebrows, very good, thank you
6     for that. You have to pluck your eyebrows, that's one
7     thing. Although it's quite uhm fashionable to, yes okay.
```

I u sljedećima dvama isječcima nastavnice rabe pojavnice *yes* za zaključivanje teme ili čitavoga iskaza. U prvomu isječku (primjer 98) u 2. redu nastavnica pomoću kombinacije *mhm okay yes* potvrđuje ispravnost odgovora učenice, nakon čega postavlja potpitanje i dobiva niz odgovora. Pri analizi diskursne oznake *mhm/uh-huh* već smo spomenuli da su kombinacije oznaka za prihvaćanje općenito česte (McCarthy, 2003), a u ovomu primjeru vidimo čak tri takve uzastopne oznake. U 14. redu nastavnica sažima odgovore vlastitim komentarom i zaključuje taj dio razgovora kombinacijom *yes okay*. U primjeru 99 pojavnica *yes* na kraju iskaza (10. red) ima ulogu zaključivanja prethodnoga iskaza, a istovremeno i samopotvrde iskaza nastavnice. Usto, nastavnica je i započela rečenicu koju nema potrebe dovršiti budući da se učenica ubacuje oznakom potvrde *okay* pa je takav nagao završetak također označen pomoću pojavnice *yes*.

Primjer 98 OŠ1.9/37:12

```
1 UČ1: She can choose what she wants to do. True.
2 OŠ1: Mhm okay yes, what can they do uhm in the evening. What
```

3 can they do.
4 UČ2: Studying
5 UČ3: Uhm watch films.
6 OŠ1: Watch films.
7 UČ2: Read books.
8 UČ4: Kokice.
9 OŠ1: Read books, eat popcorn.
10 UČ2: Eat kokice.
11 OŠ1: Or?
12 UČ2: Bacit se kroz prozor.
13 OŠ1: Chat with our friends, eat sweets and biscuits okay.
14 Whatever they want to, **yes okay**.
15 ((žamor))
16 OŠ1: Okay, when do they have to be at- XX, when do they have
17 to be in bed.

Primjer 99 SŠ4.7/18:39

1 UČ1: (xx) breath-taking and mind-blowing?
2 SŠ4: XX? What is the difference between breath-taking and
3 mind-blowing?
4 UČ2: Difference? (xx)
5 ((smijeh))
6 SŠ4: I would say that breath-taking is something very
7 very very impressive, like something
8 beautiful, right? While mind-blowing you're just
9 surprised to see that. It doesn't have to be beautiful,
10 you're just mindblown. You're [just-] (3) **yes**.
11 UČ1: [Okay.]
12 SŠ4: Continue XX.

U primjeru 100 nastavnica u 3. redu ponavlja odgovor učenika i rabi pojavnicu *yes* silazne intonacije kojom se naglašuje zaključivanje prethodne teme. Prijelaz je nadalje naglašen uporabom tonski odvojene pojavnice *okay*. Naposljetku, u primjeru 101 nastavnica na sličan način u 4. redu komentira iskaz učenika te ga zaključuje i potvrđuje pojavnicom *yes*, nakon čega uvodi novu temu pomoću pojavnice *okay*.

Primjer 100 OŠ3.2/27:58

```
1 OŠ3: So what tense is the question in?
2 UČ1: Uhm it's past simple.
3 OŠ3: It's past simple, ↓yes. Okay. Uhm before uh:m talking
4     about protesting, I would like you to read the text once
5     again, maybe you'll find some more words, unknown words,
6     or something that you want me to explain to you.
```

Primjer 101 SŠ4.4/13:51

```
1 UČ1: They were yelling and having something around their neck
2       [having (xx)   ]
3 UČ2: [Police whistle.]
4 SŠ4: Probably, yes. Okay, thank you guys, so I assume you all
5     use social networking sites, right?
```

7.3.2. Interpersonalna kategorija

Unutar interpersonalne kategorije u našemu su korpusu nastavnice oznaku *yes* rabile kao oznaku prihvaćanja odgovora, vrednovanja njegove ispravnosti ili suglasnosti s iskazom sugovornika, odnosno kao oznaku suradnje. Pritom im je služila i za podržavanje sugovornika, tj. kao signal slušanja, ili kao provjera razumijevanja ili praćenja diskursa. Naposljetku, pomoću ove diskursne oznake nastavnice su upravljale izmjenom reda govorenja u nastavi, odnosno rabile su ju kako bi dale pravo na riječ učenicima.

Već smo naglasili važnost trećega koraka IRE/F strukture s obzirom na to da se u sklopu njega obavlja velik broj važnih radnja, među ostalim i vrednovanje iskaza učenika, odnosno pružanje povratne obavijesti učenicima, i opisali smo dvije oznake koje djeluju kao oznake suradnje – *okay* i *mhm/uh-huh.* Iako su uloge koje obavljaju ove tri oznake često slične, one nisu uvijek iste. Tako oznaka *yes* u našemu korpusu nastavnicama služi za vrednovanje, odnosno potvrdu ispravnosti govora učenika, što je u skladu s analizom Fung i Carter (2007), i pritom obično ima značenje stvarne suglasnosti, a ne samo prihvaćanja odgovora kako je to često slučaj s oznakama *okay* i *mhm/uh-huh.* House (2013) je u svoj analizi također primijetila da govornici rabe *yes* kada žele izraziti stvarnu suglasnost, za razliku od oznake *yeah* kojom se češće samo podržava sugovornika. U primjeru 102 nastavnica u 5. redu pojavnicom *yes*

izravno učeniku potvrđuje da je njegov odgovor točan. Pojavnica u 9. redu odgovor je na pitanje učenika, ali istovremeno i potvrda prethodnoga iskaza nastavnice. U drugomu isječku (primjer 103) nastavnica rabi tri pojavnice *yes* kako bi potvrdila ispravnost odgovora učenika. U 5. redu nakon prve pojavnice *yes* komentira odgovor, nakon čega ga drugom pojavnicom još jednom potvrđuje. U 11. redu nadograđuje odgovor i potvrđuje njegovu ispravnost pojavnicom *yes,* ali i traži nadopunu pojavnicom *and* uzlazne intonacije. U 13. redu ponavlja odgovor učenika, potvrđuje njegovu ispravnost pomoću posljednje pojavnice *yes* i zatim uvodi svoj komentar. U trećemu isječku (primjer 104) nastavnica dvjema pojavnicama *yes* (3. red) naglašeno potvrđuje da je odgovor učenice (koji nastavnica nije odmah čula) ispravan. Nastavnica nakon potvrde proširuje objašnjenje riječi i zatim pojavnicom *okay* prelazi na novi primjer.

Primjer 102 SŠ4.5/19:13

```
1 UČ1: Uhm but the clouds which were forming were threatening.
2     (4)
3 SŠ4: Or?
4 UČ1: To je to je točno.
5 SŠ4: Yes, six a is correct. (2) Good. Exercise number two.
6     (2) Here (.) you had to decide whether the underlined
7     verbs were active or passive.
8 UČ2: Ozbiljno?
9 SŠ4: Yes. If the verb is active, then the participle form
10    will be ing, if the verb is passive, then the participle
11    form will be ed.
```

Primjer 103 SŠ1.2/05:50

```
1 SŠ1: Uhm what. Can you please pay attention. Okay. So the
2     question is, what did captain Philips realise about the
3     landing site, about Australia, what did he say about it?
4 UČ1: That the land is unsuitable fo:r (.) agriculture.
5 SŠ1: Yes, that's what- that's the conclusion, yes.
6     And why was the third of June uh:m na- seventeen-ninety a
7     important day for the convicts already in Australia? Uhm
8     XX?
```

```
9 UČ2: Because ships with uhm food and came and: they save the
10    convicts' lives.
11 SŠ1: Mhm, because- and and with some tools, yes. And?
12 UČ3: And females.
13 SŠ1: And females, yes, that was also important as well,
14    okay.
```

Primjer 104 SŠ1.10/08:50

```
1 SŠ1: No. (3) When you go to the supermarket, what's a trolley?
2 UČ2: A cart.
3 SŠ1: Nobody knows? Yes XX, yes. It's a cart. it's that you
4     push in front of you, in which you put products. That's a
5     trolley. Also at the airport, when you luggage on the
6     trolley, okay. If something is flamboyant?
```

Kada vrednuju odgovor učenika, nastavnice ga ponekad ponove djelomično ili u cijelosti, što smo već pri analizi oznaka *okay* i *mhm/uh-huh* opisali kao općenito čestu praksu u kontekstu učionice (Park, 2014). U primjeru 105 nastavnica ponavlja odgovor učenice i potvrđuje ga pomoću pojavnice *yes* (5. red). Nakon toga odgovor još jednom parafrazira i rabi još jednu pojavnicu *yes* kao potvrdu vlastitoga iskaza. U drugomu isječku (primjer 106) nastavnica izražava potvrdu pomoću kombinacije *ah yes* (4. red) u kojoj oznaka *ah* označuje prethodni odgovor kao neočekivan, nakon koje ponavlja (tj. pojašnjava) učenikov odgovor te ga još jednom potvrđuje i zaključuje drugom pojavnicom *yes*. Nakon toga slijedi tonski odvojena pojavnica *okay* kojom nastavnica zaključuje taj dio razgovora. U primjeru 107 nastavnica ponavlja odgovor učenika i potvrđuje ga pojavnicom *yes* (7. red), nakon čega ga još jednom parafrazira. Drugom pojavnicom *yes* daje pravo na riječ učeniku.

Primjer 105 SŠ1.3/40:32

```
1 UČ1: My sister's incredibly reliable, she (xx) at the drop of
2     a: (1) colours?
3 SŠ1: No: hat drop hat hat. (2) What does it mean?
4 UČ2:      It's necessary in a short period of time.
5 SŠ1: In a short period of time, yes. Without (.) any- immediately,
6     yes. O:kay immediately is the answer. Uh:m good uhm XX?
```

Primjer 106 OŠ1.5/18:30

```
1 UČ1: She was married with Brad Pitt.
2 OŠ1: She was married to Brad Pitt, ↑okay.
3 UČ2: She adopted some children.
4 OŠ1: Ah yes, she's known for adopting a number of
5     children, yes. Okay. What else? Do you know anything
6     about her work for different charities?
7 UČ: No.
```

Primjer 107 SŠ3.7/04:32

```
1 SŠ3: What is remake?
2 UČ1: A refreshed version.
3 SŠ3: Mhm. So, [we know            ] the word remake say it in
4                                   English, what is a remake?
5 UČ2:          [Newer version a film]
6 UČ2: Newer version of a film.
7 SŠ3: A new version of a film, yes. A movie that has been
8     filmed again. Yes, XX go on.
```

Ponavljanjem više pojavnica oznake *yes* nastavnice naglašuju suglasnost s iskazom učenika ili ispravnost njihova odgovora. Istovremeno, ponavljanje pojavnica iste diskursne oznake govorniku može dati i vremena za razmišljanje ili planiranje iskaza koji slijedi (Crible i sur., 2017). U prvomu isječku (primjer 108) učenik u 1. redu čita zadatak kako bi nastavnici pokazao da je više odgovora ispravno i nastavnica u 2. redu rabi dvije pojavnice *yes* kako bi naglasila suglasnost s iskazom učenika. Nakon što učenik nastavlja čitati, u 5. redu nastavnica ponovno izražava suglasnost rabeći još jednu pojavnicu *yes* i napokon, u 8. odnosno 9. redu dvjema pojavnicama *yes* naglašuje suglasnost. Na sličan način u primjeru 109 nastavnica u 7. redu ponavlja i naglašeno potvrđuje ispravnost prethodnoga odgovora učenika, dok u 9. redu pruža objašnjenje i potvrđuje ga još jednom pojavnicom *yes.* Naposljetku, u primjeru 110 nastavnica rabi ponavljanje četiriju pojavnica *yes* i dviju pojavnica *yeah* uz dvije pojavnice *very good* u svrhu ispravka vlastitoga diskursa nakon što je namjeravala prozvati jednu učenicu, a javila se druga – nastavnica na neki način kompenzira kako bi promijenila

(ispravila) svoju prvotnu reakciju uporabom duge kombinacije od čak osam diskursnih oznaka.

Primjer 108 SŠ2.1/19:50

1 UČ1:((čita zadatak))
2 SŠ2: Oh, I know what you mean, oh oh **yes yes**, you're right,
3 good. I understand.
4 UČ1:((čita zadatak))
5 SŠ2: Okay I do understand what you mean, **yes**. The first two
6 ones obviously uhm must stay in the past simple, but the
7 third one can change to both used to and would, so from
8 then on I regularly would wait or used to wait. **Yes**
9 **yes** you're right good. Now I understand too.

Primjer 109 OŠ1.5/33:30

1 OŠ1: No no do you like with the word likes, is it correct?
2 UČ1: No:, like.
3 OŠ1: Loves adores, [adores, yes]. he says I adore her yes.
4 UČ: [A::h]
5 UČ2: A šta to znači adores?
6 UČ3: Obožavati.
7 OŠ1: Obožavati **yes yes**.
8 UČ2: A: obožavati.
9 OŠ1: It's got stronger meaning than than like and love **yes**.
10 Adore, because she's the most beautiful woman in the
11 world.

Primjer 110 SŠ2.3/28:30

1 SŠ2: What do you think?
2 SŠ2: What is her name?
3 UČ1: XX.
4 SŠ2: XX no no no not- well okay XX **yes**, **yes yes yes yeah yeah**
5 **very good very good**, XX can you please expand on that
6 thought?

U nekim slučajevima naglašena uporabe više pojavnica oznake *yes* govornicima pomaže preuzeti riječ, odnosno nadovezati se na iskaz učenika i tako prekinuti njihov iskaz na način koji nije pregrub. Takva je uporaba slična onoj koju opisuju Fung i Carter (2007) nazivajući *yes* oznakom nastavka. U prvomu isječku (primjer 111) nastavnica u 1. redu pojavnicom *yes* daje riječ učeniku. Učenik neko vrijeme govori i nastavnica ga u 9. redu pokušava prekinuti, odnosno preuzeti riječ uporabom pojavnice *yes* koja se preklapa s njegovim iskazom, a u 10. redu rabi još dvije pojavnice *yes* kojima preuzima riječ. Na sličan način postupa i nastavnica u drugomu isječku (primjer 112), u kojemu nakon dužega iskaza učenika nastavnica u 7. redu preuzima riječ kratko komentirajući iskaz učenika i rabeći dvije pojavnice *yes* kako bi zaključila njegov iskaz.

Primjer 111 OŠ2.4/13:25

```
1 OŠ2: Yes, XX? In English.
2 UČ1: Uh:m there are ads on almost every internet page and
3     the:y uh:m earn money because they leave a space for ads
4     and then they pay for them to put uhm their ads on their
5     website, but uhm there are viruses in ads like most
6     commonly they're about uh:m become more skinny
7 OŠ2: Uh-huh about becoming, okay.
8 UČ1: And speaking other languages [like in] five hours=
9 OŠ2:                              [Yes    ]
10 OŠ2: =yes yes, that is that is true. Uh:m most ads are about
11    uh:m learn English in seven steps in two weeks a:nd this
12    is a new revolutionary diet, uhm be fit by summer or
13    something like that uh:m let's answer these questions
14    about our video here.
```

Primjer 112 SŠ4.8/12:00

```
1 UČ1: If they're like studying something interesting, or if
2     we've been like to a mutual event uhm and you see each
3     other again, you don't really know that person, but you
4     know them from that place, so then I feel like it's okay
5     to go in to like a deeper conversation, but of it's just
6     someone you randomly bump into then it's stupid (xx).
```

```
7 SŠ4: Interesting yes yes, thank you XX. Would someone like to
8     add something to that XX maybe?
```

Kao i pri uporabi oznaka *okay* i *mhm/uh-huh*, nastavnice ponekad uz prihvaćanje odgovora učenika oznakom *yes* rabe treći korak strukture IRE/F kako bi odgovor učenika proširile, nadopunile ili ispravile, ili kako bi postavile sljedeće pitanje i na taj način proširile razgovor o temi. Širok raspon načina postupanja u trećemu koraku ove strukture u skladu je s analizom Lee (2007) koja ga opisuje kao korak u kojemu nastavnici obavljaju radnje od ključne važnosti za učenje. U primjeru 113 učenici i nastavnica raspravljaju o vokabularu. U 5. redu nastavnica ponavlja odgovor učenika, potvrđuje njegovu ispravnost i postavlja sljedeće pitanje. U 9. redu učenik odgovara i rabi gestu (tj. pokazuje na sebi) budući da se ne može sjetiti ispravne riječi. Nastavnica u 10. redu potvrđuje pojavnicom *yes* i izgovara riječ na hrvatskomu jeziku. Slično tomu, u 11. redu učenik objašnjava riječ na hrvatskomu jeziku, i nastavnica opet u 12. redu potvrđuje ispravnost pojavnicom *yes* i daje odgovor na engleskomu jeziku. Na taj način nastavnica zajedno s učenicima pregovara o značenju, nadopunjuje njihove odgovore, pruža im potporu i ispravan jezični unos na engleskomu jeziku. Slično kao u prethodnomu primjeru, u drugomu isječku (primjer 114) nastavnica postavlja pitanje i, nakon što učenici odgovaraju na hrvatskomu jeziku, ponavlja odgovore na engleskomu i dvjema pojavnicama *yes* potvrđuje njihovu ispravnost (4. red), nakon čega ga parafrazira. U 9. redu još jednom ponavlja dio odgovora učenika i proširuje ga, nakon čega slijedi potvrda *yes*. U posljednjemu isječku (primjer 115) nastavnica nadopunjuje odgovor učenika (6. red) i potvrđuje ga pojavnicom *yes* i izrazom *that's it*.

Primjer 113 SŠ1.3/39:33

```
1 UČ1: Not really cause I didn't mind making speeches but I
2     hate speaking.
3 SŠ1: Off the?
4 UČ2: Cuff=
5 SŠ1: =Cuff, yes. What does it mean XX off the cuff?
6 UČ2: I'm not sure but maybe cuffs are (.) nemam pojma ne
7     znam.
8 SŠ1: Uh-huh, off the cuff? Anyone?
9 UČ2: Nisu cuffs ove:
10 SŠ1: Yes, manžete.
```

11 UČ3: Možda da nisi pripremao_

12 SŠ1: **Yes**, without any preparation, right. Off the cuff means

13 (1) without preparing yourself. Uh:m XX go on.

Primjer 114 OŠ1.1/24:32

1 OŠ1: Okay. What does it mean to be a big break?

2 UČ1: Ono kao veliki početak.

3 UČ2: Veliki uspjeh.

4 OŠ1: Ah a big start. **Yes yes** a big success- a big success,

5 okay. A:nd XX four?

6 UČ3: Uh:m what happened in two thousand six.

7 OŠ1: Mhm.

8 UČ3: Uh:m she became Europe's biggest-selling female=

9 OŠ1: =Female artist, **yes**. And XX the last one?

Primjer 115 OŠ2.2/01:00

1 OŠ2: Who knows (.) the definition to get something off your

2 chest?

3 OŠ2: Uh:m XX?

4 UČ1: Uhm to tell someone about something that has been

5 worrying you or making you feel guilty.

6 OŠ2: For a long time. **Yes**, that's it. For a long time, that's

7 it.

U prethodnim primjerima nastavnica pregovara s učenicima o točnim odgovorima, odnosno učenici nisu pasivni slušači, već aktivno sudjeluju u rješavanju zadatka, kao što je slučaj i u sljedećemu isječku koji ilustrira dinamiku razrednoga diskursa. U primjeru 116 učenik i nastavnica komentiraju rješenje zadatka, pri čemu nastavnica rabi pojavnice *yes* kako bi učeniku dala do znanja da je u pravu. Učenik u 4. redu komentira odgovor i nastavnica rabi prvu oznaku *yes* za izražavanje suglasnosti s komentarom učenika (6. red), iako suglasnost nije potpuna, što nastavnica naglašuje uporabom oznaka *but* (7. red) i *well* (8. red). Učenik zatim prekida nastavnicu, nastavlja sa svojim objašnjenjem, a nastavnica ga prekida ponavljanjem primjera (11. red) i u 12. redu pomoću još jedne pojavnice *yes* izražava svoju suglasnost koju naglašuje ponavljanjem izraza *I agree.*

Primjer 116 SŠ1.1/33:10

```
1 UČ1: Every now and then we looked back at our many photos.
2     Uh:m look (.) in the past.
3 SŠ1: Looking in the past, [XX         ]
4 UČ2:                      [Ali je li tu] profesorice looking
5     in the past, to može bit i repeating=
6 SŠ1: =Yes, I also wondered about this one, because it can
7     also mean uh:m repeating looking back, but in this case,
8     well=
9 UČ2: =I mean surely we could (xx) in the photos today and
10    then today again so they looked back [(xx)            ]
11 SŠ1:                                    [They looked back]
12    at the:m. Yes I agree I agree that it isn't really
13    completely clear here. A:nd we are on the last one, the
14    old man?
```

Nastavnice u nekim situacijama prihvaćaju odgovore učenika koji su (djelomično) točni, ali nisu odgovori na koje su nastavnice ciljale, što nam još jednom naglašuje planiranje diskursa u učionici. Pritom nastavnice ponekad rabe kombinacije oznaka *yes* i *but,* kojima se označuje kontrast (Fung i Carter, 2007), na sličan način kao što smo već vidjeli u analizi oznaka *okay* i *mhm/uh-huh.* U primjeru 117 nastavnica prvo prihvaća odgovor učenika u 2. redu rabeći pojavnicu *yes,* nakon koje ponavlja odgovor. Zatim uvodi novu temu i postavlja pitanje na koje dobiva ispravan, ali ne i željen odgovor; stoga u 7. redu potvrđuje ispravnost odgovora pomoću oznake *yes* koju kombinira s oznakom *but* kako bi uvela preformulaciju svojega pitanja. U drugomu isječku (primjer 118) u 1. redu nastavnica ponavlja odgovor učenice i potvrđuje ga pomoću *yes.* U 6. redu nastavnica rabi *yes but* kako bi uvela preformulaciju svojega prethodnoga pitanja nakon što prihvati odgovor učenice na izvorno pitanje. U trećemu isječku (primjer 119) nastavnica postavlja pitanje i u 3. redu rabi kombinaciju *yes but* kako bi naglasila da nije dobila željen odgovor. Drugu pojavnicu *yes* uzlazne intonacije u istomu redu rabi kako bi dala pravo na riječ učeniku. Ostale pojavnice *yes* u isječku (11. i 14. red) nastavnici služe za potvrdu ispravnosti odgovora učenika. U 14. redu nakon prve pojavnice *yes* ponavlja odgovor, rabi još jednu pojavnicu *yes* i dodaje svoje objašnjenje odgovora.

Primjer 117 SŠ4.1/24:00

1 UČ1: He hated his nose.
2 SŠ4: **Yes**, he hated his nose a lot. Good. In English language,
3 do you know what- first of all do you know what idioms are?
4 UČ2: Ye:s it's like (.) it was a close shave, is that?
5 SŠ4: It was a?
6 UČ2: Close shave.
7 SŠ4: **Yes, but** how do you call that in Croatian?
8 UČ2: Uh:m I don't know.

Primjer 118 OŠ4.6/05:51

1 OŠ4: **Yes**, mostly in South America. Anything else? (2) Any
2 other idea?(2) What's happening?
3 (3)
4 OŠ4: What-
5 UČ1: There it's really hot because there is on the equator but uhm_
6 OŠ4: **Yes but** what's happening to rainforests?
7 UČ2: People are destroying.

Primjer 119 SŠ2.3/02:03

1 SŠ2: How did uhm how did uhm he recognize her, in what way?
2 UČ1: He touched the sleeve of her jacket.
3 SŠ2: **Yes but** before touching the sleeve of her jacket? **Yes?**
4 UČ2: He recognized her coat.
5 SŠ2: Uh-huh her coat and=
6 UČ3: =And her.
7 SŠ2: D- does it say that he recognized her coat?
8 UČ4: No.
9 SŠ2: Huh?
10 UČ4: No, he recognized he [recognized](.) her.
11 SŠ2: [**Yes,**]
12 SŠ2: Uh-huh.
13 UČ4: From the behind.
14 SŠ2: **Yes**, from behind, **yes**, her figure.

Osim kombinacije *yes but* za izražavanje kontrasta, u ovakvim slučajevima nastavnice ponekad rabe i kombinacije s nekim oznakama za ublažavanje poput *actually* i *well* (Swan, 2016). U primjeru 120 nastavnica pomoću kombinacije *yeah but* u 2. redu potvrđuje ispravnost odgovora učenika, ali uvodi i pitanje iz kojega se vidi da nije sasvim zadovoljna odgovorom i kojime traži od učenika da odgovor proširi. U 5. redu rabi kombinaciju *yes actually* kojom označuje prihvaćanje prethodnoga odgovora učenika. Odgovor zatim nadograđuje (5. red), nakon čega pojavnicom *yes* s produženim slogom u kombinaciji s oznakom *then* uzlazne intonacije označuje da odgovor još treba nadograditi. U drugomu isječku (primjer 121) nastavnica na sličan način rabi kombinaciju *yes well* (8. red) kako bi ublažila neslaganje s učenikovim komentarom, nakon čega uvodi objašnjenje svojega stajališta.

Primjer 120 SŠ2.6/06:45

```
1 UČ1: Uh:m nineteenth century.
2 SŠ2: Yeah but (.) what is very important here is to: really
3     see what part I mean what part of the nineteenth century?
4 UČ1: Uh:m about uh:m second half of the nineteenth century=
5 SŠ2: =Yes actually the end of (.) the end of the nineteenth
6     century yes: then? Uhm XX wanted to say.
```

Primjer 121 SŠ2.1/25:47

```
1 SŠ2: Okay. Do you agree? (.) do you have any other ideas? Do
2     you all agree? Yes?
3 UČ1: Zašto ne može biti ovo-
4 SŠ2: Which one?
5 UČ1: Osamnaesto b.
6 SŠ2: Because Jim never uh:m_
7 UČ1: (xx)
8 SŠ2: Yes, well it might be (.) uh:m this- is can it change to
9     both used to and would or it must stay, would you say
10    that it must stay in the past simple, huh? Would you?
```

Iako prema House (2013) oznaka *yeah* češće djeluje kao oznaka slušanja nego *yes*, u nekim situacijama nastavnice u našemu korpusu rabe *yes* kao podršku sugovorniku. Takva je

uporaba posebice česta kod ispitanice SŠ2 koja općenito često rabi oznake slušanja. U primjeru 122 učenica odgovara na pitanje nastavnice i nastavnica ju podržava rabeći u 4. redu oznake *yes, okay* i *mhm*, u 6. redu još jednu pojavnicu *okay* i u 8. i 10. redu niz od triju pojavnica *yes* koje izgovara istovremeno s učenicom. U primjeru 123 radi se o drugačijoj potpori budući da učenica koja odgovara na pitanje nastavnice (4. red) nije sigurna u svoj odgovor pa nastavnica u 5. redu rabi prvo kombinaciju *uh-huh yes* i zatim još jednu pojavnicu *yes* kako bi naglasila da je odgovor bio točan, iako ga je nastavnica tijekom potvrde izrekla na drugi način, tj. parafrazirala. U trećemu isječku (primjer 124) nastavnica u 5. redu prekida učenicu, no ona se nadovezuje i u 7. redu nastavnica rabi pojavnicu *yes* kao signal slušanja, nakon čega u 8. redu rabi još jednu pojavnicu *yeah* kao potvrdu suradnje i suglasnosti s iskazom učenice.

Primjer 122 SŠ2.2/09:48

```
1 SŠ2: Okay, XX would you like to tell me about my favourite
2     one, about Mary Hobson.
3 UČ1: Mary Hobson [is an old lady]_
4 SŠ2:             [yes okay mhm  ]
5 UČ1: She's seventy-four=
6 SŠ2: =okay=
7 UČ1: =uh:m and in that text she tells us about [her life]
8 SŠ2:                                           [ye:s    ]
8 UČ1: a:nd her [uh:m routine she talks about life].
9 SŠ2:          [yes                            yes]
```

Primjer 123 SŠ2.9/09:14

```
1 SŠ2: Mhm on the one hand they're thinking about their grades,
2     or marks, and on the other they're playing truant because
3     they?
4 UČ1: Didn't show up. I don't know.
5 SŠ2: Uh-huh yes, to ski- yes to skip classes,
6      [to skip classes], okay. Uh:m when someone is sulky?
7 UČ1: [To skip yes yes]
```

Primjer 124 OŠ2.4/17:00

```
1 OŠ2: So t- avoid eating while you multi-task because you
2     always eat more. Because you don't pay attention how much
3     you eat.
4 UČ1: And you will uh:m=
5 OŠ2: =And you usually eat junk food.
6 UČ1: I also falling your keyboard and [(xx).]
7 OŠ2:                                  [Yes. ]
8     Everything yeah everything gets messy. Uh:m open your
9     classbooks page thirty-six. Let's read uh:m about
10    different diets.
```

Naposljetku, oznaka *yes* silazne ili uzlazne intonacije može služiti davanju prava na riječ (Chapetón Castro, 2009), pri čemu se često nalazi na kraju iskaza ili se rabi uz ime prozvanoga učenika. U takvim slučajevima *yes* istovremeno služi kao signal učeniku da treba početi govoriti. U prvomu isječku (primjer 125) nastavnica u 4. i 12. redu rabi dvije pojavnice *yes* kako bi dala riječ učenicima. U 8. redu rabi još jednu za potvrdu suglasnosti s iskazom učenika, nakon čega taj iskaz i ponavlja te na sličan način postupa i u 15. redu. U drugomu isječku (primjer 126) nastavnica prvom pojavnicom *yes* (5. red) izražava suglasnost s prethodnim odgovorom učenika, zatim pojavnicom *okay* označuje prijelaz, a *yes* s blago uzlaznim tonom na kraju isječka (6. red) rabi kako bi prethodno imenovanoj učenici dala pravo na riječ.

Primjer 125 SŠ4.4/04:12

```
1 SŠ4: Mhm so she said that it's a gathering of people that
2     are?
3 UČ1: Are against an idea.
4 SŠ4: An- against an idea or something, thank you, yes XX?
5 UČ2: A riot.
6 SŠ4: A riot, maybe, but it is not always a riot, it may be.
7 UČ1: A riot is more violent, right?
8 SŠ4: Yes, a riot is more violent.
9 UČ3: It will be in the test next week?
10 SŠ4: Sorry?
```

```
11 UČ3: Unit four will be in the test next week?
12 SŠ4: Yes, like I said. Yes XX?
13 UČ4: Is it protest like, is it more like an action against
14    (xx).
15 SŠ4: It's also an action, yes. What do people do usually in
16    a protest?
```

Primjer 126 OŠ1.1/47:30

```
1 OŠ1: Uhm what does it mean to be a biggest selling artist?
2 UČ1: Najprodavaniji.
3 OŠ1: Okay so that your records?
4 UČ2: Uh:m. Se dobro prodaju.
5 OŠ1: Yes. Are sold, very well. Okay. Uh:m number four, XX
6     ↑yes.
```

U primjeru 127 prvu pojavnicu *yes* (4. red), kao i pojavnicu *uh-huh*, nastavnica rabi kao signal slušanja, dok druga pojavnica *yes* u istomu redu označuje prihvaćanje odgovora učenika. U 8. redu nastavnica pojavnicom *yes* daje pravo na riječ imenovanoj učenici, a završnom pojavnicom *yeah* naglašuje prepuštanje riječi učenici. U primjeru 128 nastavnica u 5. redu potvrđuje suglasnost s prethodnim komentarom učenika kombinacijom *mhm yeah*, nakon čega pojavnicom *now* (6. red) prelazi na novu temu. Učenik zatim počinje govoriti na hrvatskomu jeziku pa mu nastavnica pojavnicom *yes* (7. red) „službeno“ daje pravo na riječ i traži ga da ponovi iskaz na engleskomu jeziku.

Primjer 127 SŠ2.5/02:45

```
1 UČ1: I don- I think that is uhm that uhm this type of life is
2     the most interesting and best time in life. Because we're
3     young, [we- we- have fun]
4 SŠ2:       [ Yes, uh-huh.   ]  Yes. Okay, that's your opinion.
5     Uh:m (3) Good. Then? Then? Any other opinions? Any other
6     opinions? What period of life would you consider are you
7     still looking forward to something good happening to
8     you, or looking back, well maybe that too, uhm XX yes you
9     wanted to say. Yeah.
```

Primjer 128 SŠ3.7/17:00

```
1 UČ1: A:nd so they they create robots to extract the minerals
2     from earth and it's those minerals are located underneath
3     the [tree of avatars ] so they fight with them
4 UČ2:    [kak se tog sjeća]
5 SŠ3: Mhm yeah it was like (.) five years ago, but you still
6     remember some details. Now, you are going to read and
7     hear [the article.] Yes XX say it in English?
8 UČ3:     [(xx)         ]
```

7.3.3. Kognitivna kategorija

Unutar kognitivne kategorije diskursna oznaka *yes* u našemu korpusu služi za označivanje tijeka razmišljanja i za dobivanje na vremenu, kao što smo već vidjeli u nekima od prethodnih primjera. Ovakva je uporaba u skladu s ulogom ove oznake kao strategije za podržavanje vlastitoga iskaza (House, 2013; Liu, 2013) koju smo spomenuli u uvodnomu dijelu. U prvomu isječku (primjer 129) nastavnica u 3. redu daje pravo na riječ učeniku koji postavlja pitanje. Pri odgovaranju na pitanje nastavnica nije sigurna u odgovor pa rabi prvo pojavnicu *yeah* i zatim *yes* (6. red), a u objema se ogleda njezin tijek misli, tj. prisjećanje. U primjeru 130 nastavnica traži test i sama za sebe izgovara *yes* (3. redu) kada ga pronalazi. Nastavnica SŠ2 često rabi oznaku *yes* na taj način, kao što je vidljivo i u trećemu isječku (primjer 131) u kojemu rabi niz pojavnica *yes* u kojima se ogleda njezin tijek misli. Naime, nastavnica učenicima nije dala potpunu uputu za zadatak te se u isječku zbog toga ispričava uz uporabu pojavnica *yes* (2., 4. i 5. red), dok posljednjom pojavnicom uzlazne intonacije (6. red) provjerava jesu li učenici razumjeli njezino objašnjenje.

Primjer 129 SŠ1.4/01:50

```
1 SŠ1: Do you have any questions in connection with the plan?
2     (4)
3 SŠ1: After-, ↑yes.
4 UČ1: When are we writing an essay?
5 SŠ1: We are writing an essay (2) the final essay on the fifth
6     (2) no sorry yeah, just a moment. (3) Yes the fifth of
7     May. So and uh:m we'll um use the rest of the classes to
```

8 give presentations and to practice for matura, to
9 practice reading and listening. Okay?

Primjer 130 SŠ2.4/01:00

1 SŠ2: Physics, wow. (2) I didn't know that you were a good
2 physician, huh? Let me find this test that XX has to uhm,
3 **yes** here it is. XX here is the test for you here is your
4 test unit eight right? Okay.

Primjer 131 SŠ2.7/06:06

1 SŠ2: Oh I'm sorry, I have referred you to the text but also
2 to the first task, **yes** I'm sorry, I'm sorry for that **yes**
3 the first task I haven't stressed it point it out
4 accentuated it any way you want, **yes** from the first task,
5 too, **yes**, so no obligation or necessity, can you see any
6 of these verbs here in the first task then? **Yes?** XX, please.

U situacijama kada označuje tijek misli nastavnice, *yes* se ponekad pojavljuje uz oznake *oh* i *ah* koje u kombinaciji s *yes* odaju iznenađenje nastavnice ili činjenicu da se nečega prisjetila. U prvomu isječku (primjer 132) kombinacija *oh yes right* (6. red) označuje tijek razmišljanja nastavnice, odnosno trenutak prisjećanja na zadatak za domaću zadaću. U drugomu isječku (primjer 133) nastavnica usmeno ispituje učenicu i pritom podržava njezin iskaz signalima slušanja – prvo rabi *uh-huh* u 2. redu i zatim dvije pojavnice *yes* koje se javljaju istovremeno s iskazom učenice (4. red). Nakon što zaključuje taj dio razgovora pomoću pojavnice *okay* u 5. redu, daje si vremena smisliti novo pitanje (što se vidi iz ponavljanja *tell me tell me).* Treća pojavnica *yes* (5. red) označuje razmišljanje nastavnice, dok zadnja kombinacija označuje njezino prisjećanje (6. red).

Primjer 132 SŠ1.8/01:00

1 UČ1: (xx) zadatak.
2 SŠ1: Which one?
3 UČ1: (xx) treći (xx).
4 SŠ1: Uh-huh okay, shall we read that first then?
5 (3)

6 SŠ1: **Oh yes**, **right**. The connecting words, the linkers. Uhm
7 page number fifty-seven, okay?

Primjer 133 SŠ2.2/62:00

1 UČ1: That he would in a certain time educate that girl=
2 SŠ2: =uh-huh=
3 UČ1: =so she could [speak properly and behave properly=]
4 SŠ2: [**Yes** **yes**]
5 =very nice okay. Tell me uh:m tell me, **yes** one more
6 thing uhm oh something's skipped, **ah yes** the Guardian, do
7 you know what the Guardian is? The Guardian.

Slično kao u prethodnim primjerima, u primjeru 135 nastavnica nije sigurna u točnost odgovora učenice, ponavlja odgovor (2. red), nakon čega slijedi stanka od nekoliko sekunda i zatim pomoću kombinacije *ah okay yes* nastavnica potvrđuje ispravnost. Svoju suglasnost dodatno naglašuje u 5. redu pomoću triju uzastopnih pojavnica *yes*, nakon čega nudi objašnjenje. I u posljednjemu isječku (primjer 136) nastavnica u 3. redu rabi kombinaciju *oh yes* unutar svojega iskaza, no u ovomu slučaju ona označuje predomišljanje nastavnice unutar njezina monologa.

Primjer 134 OŠ1.4/25:44

1 UČ1: Uh:m what should I do? Uhm B, you should tell someone.
2 OŠ1: You should tell some- uh:m what should I do? (4) **A:h**
3 **okay yes** because the=
4 UČ1: =pa može.
5 OŠ1: **Yes yes yes** because: the sentence is different here, XX?

Primjer 135 OŠ4.5/37:12

1 OŠ4: Just because it's not perfect, what about carrot,
2 potato, I mean the shape, come on it's under the ground,
3 it can- it can't be perfect, **oh yes** it can of course, but
4 it's not so healthy, right? So unfortunately today (1)
5 uh kad se samo sjetim ha? previše hrane malo završi u
6 smeću, a too many people are hungry, okay?

Kao što smo već spomenuli, oznake *yes* i *yeah* nastavnicima ponekad služe za potvrdu vlastitoga iskaza, kao na kraju iskaza nastavnice (5. red) u primjeru 136. Slična se uporaba ponavlja u primjeru 137 u kojemu *yes* služi istovremeno za zaključivanje teme i kao način potvrde vlastitoga iskaza nastavnice, kao i u primjeru 138 u kojemu nastavnica rabi dvije pojavnice *yeah* (12. i 13. red) koje također istovremeno djeluju kao zaključak teme i potvrda vlastitoga iskaza.

Primjer 136 SŠ3.5/18:50

1 UČ1: A može biti why is it required from me to show my
2 passport.
3 UČ2: Može.
4 SŠ3: Well, it is possible, it is possible but (.) it sounds
5 more English if you say why, why am I required, **yeah**.

Primjer 137 SŠ1.3/03:51

1 SŠ1: You can see that, I can't (.) really. I- I can't really
2 distinguish between styles. When I was young I could, now
3 I- I don't see that that clearly as you can, **yes**.

Primjer 138 SŠ3.6/19:13

1 UČ1: No, Citizen [Kane.]
2 SŠ3: [Or Citizen] Kane, why?
3 UČ1: Because he says he: uhm (.) left it on purpose.
4 SŠ3: Left it on purpose.
5 UČ2: Al je sigurno ovo je might.
6 SŠ3: This is might and this is sure. (1.5) So if- Well done.
7 UČ1: (xx) decided to keep them.
8 SŠ3: **Yeah but**=
9 UČ2: =Al su rekli da je to namjerno bilo (xx).
10 SŠ3: They said it was on purpose. In the text they say it
11 was on purpose namjerno, and in number seven this the
12 mistake might not be an accident. This is like in matura, **yeah**.
13 (1) **Yeah**. So, mistake might not be an accident Harry Potter.

Pojavnice diskursne oznake *yes* nastavnice ponekad rabe u trenutcima kada im treba vremena da se prisjete nastavka iskaza ili prave riječi, odnosno kako bi dobile na vremenu. U takvim situacijama u uporabi ove diskursne oznaka također se ogleda njihov tijek razmišljanja i potvrđuje vlastiti iskaz. U primjeru 139, nakon što učenik ispriča priču o nedavnomu događaju, nastavnica rabi pojavnicu *yeah* (1. red) u trenutku kada razmišlja o svojemu komentaru. Sličnu uporabu vidimo i u drugomu isječku (primjer 140) gdje *yes* u 10. redu pomaže nastavnici dobiti na vremenu, kao i u primjeru 141 u kojemu nastavnica rabi *yes* (4. red) kako bi potvrdila vlastito pojašnjenje i istovremeno dobila na vremenu u trenutku kada se ne može sjetiti izraza koji želi rabiti.

Primjer 139 OŠ2.4/30:30

1 OŠ2: Poo:r XX. **Yeah** I uh:m I saw I saw a plaster on his finger so
2 they told me it was- it was not a long time ago.

Primjer 140 OŠ3.10/23:26

1 OŠ3: Who can explain- uhm who can uhm explain the first word.
2 A ball, what's a ball?
3 ((žamor))
4 UČ1: A big party where people dance.
5 OŠ3: That's right, it's a dance, it's a very noble dance.
6 Will you sit properly please.
7 OŠ3: Thank you.
8 OŠ3: What's wrong with you today? There is something wrong?
9 OŠ3: Please just be quiet and work. Thank you.
10 OŠ3: So uhm (2) **yes**, it's a it's a very noble dance. Okay,
11 what about the second word here, XX can you read it?

Primjer 141 SŠ2.4/68:28

1 UČ1: It is not appropriate for him to meet the Royal Family,
2 and I agree with that.
3 SŠ2: Okay but uh:m, anyway he <u>is</u> a- he is a: he is the the,
4 **yes** he is the legitimate president_

Na sličan način kao u prethodnim primjerima, u primjeru 142 oznake *yeah* i *yes* (3. red) služe za dobivanje na vremenu dok nastavnica traži pravi način da se izrazi, što nam potvrđuje i činjenica da uz te pojavnice nastavnica tri puta ponavlja dio iskaza, tj. riječi *when you*. U primjeru 143 nastavnica rabi tonski odvojenu kombinaciju *and yeah* (4./5. red) u kojoj *and* služi kao nastavak iskaza koji se na kraju nije ostvario, već nastavnica pomoću *yeah* ipak uvodi samo ponavljanje onoga što je već rekla i na taj način dobiva na vremenu. U posljednjemu isječku (primjer 144) oznaka *yeah* u 9. redu označuje suglasnost nastavnice, dok pojavnicu *yes* u 10. redu nastavnica rabi kako bi dobila na vremenu i istovremeno označuje prijelaz na novo pitanje.

Primjer 142 OŠ2.7/27:20

```
1 OŠ2: You shouldn’t what?
2 UČ1: Uh:m listen to it when you’re getting close to the road.
3 OŠ2: Uh-huh when you yeah when you yes when you're walking
4     across the road.
```

Primjer 143 SŠ2.3/25:50

```
1 SŠ2: We:ll you know, every opinion is an opinion.
2 UČ1: Yeah-
3 SŠ2: Although we might believe that our opinion is the only
4     truth there is out there but it's just an opinion. And
5     yeah. It's just an opinion. Okay. Uh:m what else we're
6     getting deep into this subject subject matter, very good.
```

Primjer 144 SŠ2.3/31:40

```
1 UČ1: Is depressed and miserable the same thing.
2 SŠ2: I don't know, come on, those nuances of meaning, you
3     know what I mean.
4 UČ1: Yeah I know [but ] (.) I'm just curious. I don't know if
5                            it is the same thing.
6 SŠ2:             [Yeah].
7 SŠ2: I don't think it is, not necessarily.
8 UČ1: I don't think this [either].
9 SŠ2:                    [No    ]. Not necessarily. Yeah you're
```

```
10    right. Very philosophically oriented, very good, uh:m yes uhm
11    wh- what do you think? C- could I mean can anyone help us
12    uh:m find our way out of that misery?
```

7.3.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *yes*

Za razliku od oznake *okay* koja ima širok raspon funkcija u svim kategorijama, uloge diskursne oznake *yes* (baš kao i *mhm/uh-huh*) prevladavaju u interpersonalnoj kategoriji. U strukturalnoj kategoriji nastavnice ju rabe na sličan način kao *mhm/uh-huh* kako bi u rijetkim slučajevima zaključile temu ili iskaz. Međutim, usprkos užemu rasponu primjene, diskursna oznaka *yes* pokazala se kao važan alat za nastavnice, posebice u trećemu koraku strukture IRE/F u kojemu učenici dobivaju povratnu obavijest o svojim odgovorima, bilo da je riječ o vrednovanju ili ispravku bilo o nadopuni odgovora. Zanimljivo je da pritom nastavnice kombiniraju tri već opisane najučestalije diskursne oznake te ponekad rabe i više njih zajedno, na taj način naglašujući njihove funkcije. Osim povratne obavijesti, oznaka *yes* nastavnicima služi i pri pregovaranju o značenju s učenicima, a rabe ju i unutar kognitivne kategorije kako bi naglasile potvrdu vlastitoga iskaza, odnosno kako bi upravljale vlastitim diskursom. Naposljetku, *yes* nastavnicima može služiti za dobivanje na vremenu, što je još jedna izuzetno korisna funkcija u razrednomu kontekstu.

7.4. DISKURSNA OZNAKA *AND*

Četvrta najučestalija diskursna oznaka u našemu korpusu, *and*, pojavljuje se kao diskursna oznaka s učestalošću od 10,81/1000 riječi. Riječ *and*, općenito govoreći, jedna je od najčešćih riječi u engleskomu jeziku i obično se opisuje kao sastavni veznik koji spaja dva ili više gramatički slična izraza (Swan, 2016). Iako neki autori *and* ne smještaju u skupinu diskursnih oznaka (npr. Brinton, 1996; Swan, 2016), jasno je da se uporaba riječi *and* ne može uvijek objasniti samo u smislu semantičkoga značenja, već su neka njezina obilježja pragmatička i potrebno ih je tumačiti u smislu znanja i očekivanja govornika i slušatelja (Van Dijk, 1979, u Heritage i Sorjonen, 1994). Točno značenje oznake *and* u razgovoru stoga nalazimo u kontekstu, a ne isključivo u njezinu semantičkomu sadržaju (Turk, 2003). Poveznice koje označuje *and* mogu biti ostvarene na razini riječi i fraza, na razini zavisnih rečenica ili razini diskursa. Jednostavno rečeno, u slučajevima kada *and* spaja riječi ili fraze djeluje kao veznik, no kada uvodi odvojenu poruku u rečenici koja slijedi, *and* ima ulogu diskursne oznake, kao u primjeru koji daje Fraser (1999, str. 939): „Jack played tennis, *and* Mary read a book.“

Ponekad je teško precizno odrediti semantičku vezu među povezanim elementima u razgovoru, posebice kada *and* ima interakcijsku ulogu, npr. kada povezuje govornikov red s redom prethodnoga govornika. Prema Van Dijku (1979, u Heritage i Sorjonen, 1994) *and* kao diskursna oznaka ima općenito i neutralno obilježje (tj. prenosi velik raspon logičkih odnosa među segmentima) u usporedbi s drugim diskursnim oznakama, što često dovodi do problema u tumačenju i primjerenoj uporabi.

Svestranost diskursne oznake *and* potaknula je Barth-Weingartena (2012) da ju nazove kameleonom koji može obavljati čitav niz uloga vezanih uz organizaciju diskursa, a širok raspon mogućnosti uporabe ove oznake ogleda se i u brojnim definicijama i opisima iz priručnika i rječnika. Primjerice, prema rječniku *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (bez datuma) *and* može značiti „potom“, „nakon toga“ (npr. *She said goodbye* ***and*** *left the house*), može se rabiti za uvođenje komentara ili pitanja te za uvođenje rezultata (npr. *Be late again* ***and*** *you're fired*). U svojemu gramatičkomu pregledu *A Student's Grammar of the English Language* Greenbaum i Quirk (1990) donose detaljniji popis različitih odnosa među zavisnim rečenicama koje *and* može ostvarivati, a to su kronološki slijed, posljedica ili rezultat, kontrast, uvjet, sličnost, dodavanje, komentar ili objašnjenje.

Diskursna oznaka *and* može djelovati unutar referencijalne, strukturalne i kognitivne kategorije. Prvoj kategoriji pripadaju uporabe *and* koje se odnose na izražavanje odnosa poput kontrasta, posljedice i dodavanja (Greenbaum i Quirk, 1990). Prema Fraseru (1999; 2006) *and* je primarna oznaka u skupini elaboracijskih diskursnih oznaka (uz, među ostalim, *also, for example, in addition, that is*). Ova skupina oznaka prema autoru ukazuje na odnos između dviju poruka u kojima je ona uvedena elaboracijskom oznakom paralelna ili proširuje prvu poruku.

Unutar strukturalne kategorije oznaka *and* služi za upravljanje temama, npr. promjenu teme i nastavak teme nakon prekida (Fung i Carter, 2007). Schiffrin (1987) opisuje *and* prvenstveno kao oznaku nastavka kojom govornik svoj iskaz označuje kao nastavak prethodnoga, odnosno povezuje niz točaka koje doprinose općoj poruci. Na početku iskaza *and* može uvoditi pitanja, često rutinska karaktera ili sa željom za ostvarivanjem određenoga cilja (Heritage i Sorjonen, 1994). Usto, može označivati i nastavak smjera ispitivanja ili ukupne putanje određene aktivnosti (Heritage, 2013). Iako autori često opisuju *and* u kontekstu stvaranja kontinuiteta, Turk (2003) *and* smatra oznakom nedostatka kontinuiteta s obzirom na to da se često nalazi

baš na mjestima na kojima je došlo do određenoga prekida, npr. promjene teme, vremenskoga slijeda, prijelaza s razmišljanja ili govora na radnju, prekinuta toka govora ili povratka na „program“ razgovora. Uz oblikovanje diskursa, oznaka *and* istovremeno obavlja i interakcijsku ulogu budući da na početku iskaza može označivati aktivno prihvaćanje kojime sugovornici pokazuju svoje razumijevanje postupaka sugovornika, zanimanje za sugovornika i svoje pravo na sudjelovanje te možda čak i usmjerivanje aktivnosti sugovornika (npr. proširujući ih) ili artikuliranje elemenata koji nedostaju (Bolden, 2010). Naposljetku, unutar kognitivne kategorije u uporabi diskursne oznake *and* može se ogledati tijek razmišljanja govornika (Fung i Carter, 2007).

U potpoglavljima koja slijede navedeni su primjeri funkcija diskursne oznake *and* iz korpusa razrednoga diskursa hrvatskih nastavnica unutar referencijalne, strukturalne i kognitivne kategorije.

7.4.1. Referencijalna kategorija

Nastavnice u našemu korpusu diskursnu su oznaku *and* unutar referencijalne kategorije rabile za izražavanje posljedice, kontrasta i za dodavanje informacija ili proširivanje iskaza, što je u skladu s funkcijama ove oznake koje navode Greenbaum i Quirk (1990). Pritom *and* igra važnu ulogu budući da čini odnose među dijelovima iskaza očitijima, a istovremeno često nastavnicama daje vremena za razmišljanje i planiranje sljedećega koraka. U primjeru 145 nastavnica sažima prethodni iskaz učenika i sažetak uvodi diskursnom oznakom *so* u 4. redu, dok pojavnicom *and* u 5. redu naglašuje posljedicu koja proizlazi iz prethodnoga iskaza. U drugomu isječku (primjer 146) nastavnica na sličan način proširuje prethodni odgovor učenika i pomoću *and* u 4. redu naglašuje posljedicu, dok u 5. redu rabi *right?* kako bi provjerila suglasnost učenika.

Primjer 145 SŠ4.1/08:50

```
1 UČ1: I saw on the internet one girl, like she looks like a cat, she
2      has like a cat, and uhm she didn't want plastic surgery and and
3      everybody was (.) I don't know they just bullying her and_ (2)
4 SŠ4: So they were bullying her because she accepted herself as she
5      is. She was beautiful to herself, and confident, and she got
6      bullied.
```

Primjer 146 OŠ4.4/31:30

```
1 OŠ4: Okay, XX why, what do you think, what’s the better solution?
2 UČ1: Uhm B because more people will help you.
3 OŠ4: More people, if you organize some event you will find
4     more supporters, more sponsors (.) and in that way you'll
5     get more help, right?
```

Oznaka *and* našim nastavnicama služi i za izražavanje kontrasta, što je naročito korisno pri objašnjavanju riječi ili gramatičkih jedinica kako bi se naglasile razlike ili učenike navelo na ispravan zaključak, kao u primjerima koji slijede. U primjeru 147 nastavnica pri objašnjavanju gramatičke jedinice istovremeno rabi *and* (6. red) kao oznaku nastavka nakon provjere razumijevanja *right?* i oznaku kontrasta između dvaju oblika o kojima govori. U drugomu primjeru (primjer 148) nastavnica uvodi prvi kontrast oznakom *but* (5. red) kojom izražava da se ne slaže u potpunosti s odgovorom učenice, nakon čega u 6. redu učenike navodi na željen odgovor suprotstavljanjem dvaju pitanja pojavnicom *and*. Na kraju isječka u 6. i 7. redu rabi diskursne oznake *I mean* i *for instance* kako bi ublažila prethodni kontrast. U posljednjemu isječku (primjer 149) nastavnica na sličan način učenike usmjeruje na zaključak i pritom rabi pojavnicu *and* (8. red) kojom naglašuje kontrast i uvodi sljedeće pitanje.

Primjer 147 OŠ4.7/10:40

```
1 OŠ4: Unnatural unnatural. Okay. Now complete the sentences with
2     might, be going to or will. Šta smo rekli za be going to,
3     we use it for?
4     (2)
5 OŠ4: Plan or intention, and will for prediction or decision on
6     the spot, for instant decisions, right? And might is
7     always some possibility. About twenty per cent jel?
```

Primjer 148 SŠ2.3/04:15

```
1 SŠ2: Being a foreign correspondent would imply what?
2 UČ1: Uhm you would travel a lot?
3 SŠ2: Mhm.
4 UČ1: A:nd a lawyer wouldn't travel as=
```

5 SŠ2: =As much, but where do you travel as a foreign correspondent,
6 **and** where do you travel as a lawyer, I mean most lawyers for
7 instance.

Primjer 149 OŠ1.1/31:47

1 OŠ1: Okay so (.) which category comes first. Which?
2 (2)
3 UČ: Opinion.
4 OŠ1: Yes. Okay so an adjective which tells us something about a- a
5 person's opinion comes first. Uh:m we're going to write this
6 opinion category, we're going to split it in two. Because you
7 can have two kinds of opinion we can have first general
8 opinion, **and** (.) if something is not general then it is?

Kao posljednju uporabu unutar referencijalne kategorije nastavnice u našemu korpusu rabe oznaku *and* za dodavanje informacija, tj. proširivanje iskaza. Kao što smo spomenuli u uvodnomu dijelu, ovakvu uporabu Fraser (1999, 2006) smatra osnovnom ulogom diskursne oznake *and.* U primjeru 150 nastavnica prvu pojavnicu *and* rabi u 3. redu gdje uvodi sljedeće pitanje u nizu. U 7. i 8. redu nastavnica dvjema pojavnicama *and* dodaje informacije i na taj način proširuje odgovor učenika. U drugomu primjeru (primjer 151) nastavnica sažima objašnjenje zadatka koje uvodi oznakom *so* (1. red). U 4. i 5. redu dvjema pojavnicama *and* proširuje vlastiti iskaz kako bi uputa koju daje bila jasnija.

Primjer 150 OŠ2.6/02:30

1 OŠ2: In April. Now, where does it take place, gdje oni trče?
2 UČ1: Streets of London.
3 OŠ2: Streets of London. Može, odlično. Streets of London. **A:nd**
4 who competes in it?
5 UČ1: Professional ordinary and runners.
6 OŠ2: Tako je professionals, professional runners and ordinary
7 people. So: professional runners can compete **and** ordinary
8 people can compete. **And** sometimes they wear funny
9 costumes because (.) right they are they want to raise
10 money for charity or something like that.

Primjer 151 SŠ4.1/17:11

```
1 SŠ4: Yes. So do you understand what you need to do, you have
2     two speakers A and B. You have to match the statements to
3     each of the people, two statements can belong to both of
4     the people, a:nd there are two: no one statement you can
5     match to both of the people, and two statements are uh:m
6     extra. So let's read the statements, XX?
```

U dužim iskazima, pri prepričavanju priče ili opisivanju pozadine nekoga događaja, *and* nastavnicama na sličan način kao u prethodnim primjerima služi za povezivanje dijelova iskaza i označivanje dodanih informacija djelom iste cjeline (Schiffrin, 1987). Istovremeno, diskursna oznaka *and* u ovakvim slučajevima slušatelju daje do znanja da govornik namjerava nastaviti sa svojim iskazom, odnosno pomaže govorniku zadržati riječ, što je slično funkciji diskursne oznake *okay* u akademskomu diskursu koju opisuju Swales i Malczewski (2001). U prvomu isječku (primjer 152) nastavnica rabi niz od triju pojavnica *and* (1., 3. i 4. red) kako bi proširila svoj iskaz (prepričavanje događaja). Pojavnica *and* u 4. redu također označuje povratak nakon prekida koji je nastao uporabom oznake *right?* za provjeru praćenja učenika. Slično kao u prethodnomu isječku, u primjeru 153 nastavnica prepričava priču, i u 2. redu provjerava prate li učenici pojavnicom *okay* uzlazne intonacije, nakon čega nastavlja pojavnicom *and* kojom istovremeno proširuje svoj iskaz. Drugu pojavnicu *and* rabi u 3. redu, opet za proširivanje iskaza, dok posljednja pojavnica u 4. redu uvodi zaključak priče. U primjeru 154 nastavnica također prepričava priču. Kombinacija *and so* (1. red) označuje nastavak priče, kao i druga pojavnica *and* (2. red) kojom nastavnica proširuje temu. Nakon pojavnice *right?* koja služi za provjeru praćenja učenika, nastavnica posljednjom pojavnicom *and* u isječku (4. red) označuje nastavak prekinute teme.

Primjer 152 OŠ4.4/18:45

```
1 OŠ4: Ye:s that's right. And even police come to check is it
2     okay. (.) So they they knock on the door to see is it
3     there. Yes and you need to pass test that you're normal
4     person right? And that you can do it and so on I mean it's
5     not for everybody obviously.
```

Primjer 153 OŠ2.8/08:20

```
1 OŠ2: Yes so so the: (.)  the sword is thrust into a stone,
2      okay? A:nd the the myth is that only the real king can pull
3      it out. So King Arthur came, and he was the only one that
4      was able to pull out the sword from the stone. And that's the
5      myth behind the Excalibur. The- the sword in the stone, yes?
```

Primjer 154 OŠ3.4/12:25

```
1 OŠ3: From Africa, that's right. And so for centuries they had
2      no rights whatsoever. And Rosa Parks was one of the first
3      people who stood up for their rights. Who said but we are
4      human as well, right? And that's what she did. Could you
5      understand from the movie what she did?
```

Primjer 155 prikazuje uporabu diskursne oznake *and* kroz duži isječak u kojemu nastavnica prepričava događaj i niže misli brojnim pojavnicama *and* kojima istovremeno označuje nastavak svojega reda i povezanost dijelova priče i pripadnost istoj cjelini (npr. 3., 8., 12. red). Pritom način uporabe diskursne oznake *and* u ovomu primjeru ima obilježja koja se mogu povezati sa strukturalnom kategorijom budući da nastavnici služi za oblikovanje njezina iskaza, kao i s kognitivnom, s obzirom na to da se u načinu uporabe ove oznake ponekad ogleda tijek misli nastavnice, primjerice pri uporabi pojavnica *and* s produženim slogom u 12., 15., 16., 24. i 25. redu gdje nastavnici osim za povezivanje misli ova diskursna oznaka služi i za zadržavanje reda u razgovoru i dobivanje na vremenu.

Primjer 155 OŠ2.5/01:13

```
1 OŠ2: Uh:m he was one hundred and twenty-fifth player. So he
2      was not top ten, he was not top twenty, he was one hundred
3      and twenty-fifth player. And every year they give a wild
4      card. Wild card bi bila pozivnica. So every year they give
5      one player a wild card to: get into the tournament. So he
6      was not supposed to be there because uh:m he he considered
7      smatrao je uzimao je u obzir, he considered uhm quitting
8      tennis because he had had a shoulder injuries (.) and his
9      shoulder was very bad and he uh:m consider considered
```

10 quitting, **and** he was one hundred and twenty-fifth player
11 in the world, so not even close to top ten, **and** that year
12 they gave him a wild card, **a:nd** um gave him the permission
13 to take part sudjelovati to take part in the tournament.
14 but no one thought that he would win because he was one
15 hundred and twenty-fifth player **a:nd** he got a wild card
16 **a:nd** he lost three other Wimbledon Wimbledon finals. So he
17 was in the finals three times **and** he lost each time, **and**
18 he was now one hundred and twenty-fifth player, so no one
19 thought that he would even cli- come close to the finals.
20 **a:nd** uhm but it was called when he won, let's look at the
21 picture, when he won the Wim- Wimbledon that year, it was
22 called one of the mysteries of Wimbledon because no one
23 thought (.) that he could actually do that, he so that's
24 one of the mysteries of Wimbledon, **a:nd** it was one of the
25 most dramatic and exciting sports events in sports history.
26 ever. So it was very dramatic, very exciting, **a:nd** a lot
27 of people were surprised. So people that actually bet on
28 him won a lot of money. because no one no one thought that
29 he could win. Of course, (2) Split welcomed him with open
30 arms **a:nd** um two hundred thousand people were on Riva that
31 day when he came back.

7.4.2. Strukturalna kategorija

Primjeri uporabe diskursne oznake *and* unutar strukturalne kategorije podijeljeni su na upravljanje temama, označivanje slijeda koraka ili vremenskoga slijeda i uvođenje pitanja.

7.4.2.1. Upravljanje temama

U našemu korpusu diskursna oznaka *and* nastavnicama na različite načine služi za upravljanje temama, odnosno često se pojavljuje na mjestima prijelaza (npr. mjestima promjene teme, prekida, uvođenja digresije), kao što je opisao Turk (2003). Na taj način *and* pomaže organizaciji diskursa u učionici, kao u nekoliko sljedećih primjera u kojima nastavnice rabe pojavnice oznake *and* kako bi uvele novu temu ili sljedeći korak u aktivnosti. U prvomu isječku (primjer 156), nakon zaključivanja prethodne aktivnosti oznakom *good* (2. red),

pojavnica *and* u istomu redu služi za uvođenje nove teme, tj. digresije. Uporaba izraza „let me not forget“ upućuje na to da *and* istovremeno označuje tijek misli nastavnice pa je njezino značenje u ovomu slučaju i kognitivno. U drugomu isječku (primjer 157) nastavnica u 5. redu zaključuje temu oznakom *okay*, nakon čega pojavnicom *and* označuje prijelaz na novu temu, odnosno sjedeći korak aktivnosti. U trećemu isječku (primjer 158) kombinacijom *and now* u 1. redu naglašuje se promjena teme ili prijelaz na sljedeću aktivnost. Obje diskursne oznake u ovoj kombinaciji doprinose toj ulozi, a nakon njih nastavnica rabi izraz *let's go on* kako bi dodatno naglasila svoju namjeru. U 4. redu rabi još jednu pojavnicu oznake *and* kako bi dodala sljedeći korak u uputi koju daje.

Primjer 156 SŠ2.4/63:00

```
1 SŠ2: Pudding yes. (.) Okay the proof of the pudding is in the
2     eating good. Uh:m and let me not forget, for your homework
3     apart from your revision for the test, revising for the
4     test uh:m look up Croatian come up with Croatian uhm.
```

Primjer 157 SŠ1.9/14:49

```
1 SŠ1: Wha- what else can she do? Do you remember?
2 UČ1: (xx)
3 SŠ1: Uh-huh okay. Or form a treaty with another nation, and so
4     on. So there are some powers that she's got, but she doesn't
5     (.) use the power. Okay. And the second part of our
6     listening today is about the Commonwealth um so you you have
7     said that uhm ca- Canada and the UK and Australia are the
8     members, uhm here is another little quiz about Commonwealth can
9     you try uhm to finish it or at least read it before we listen?
```

Primjer 158 OŠ4.6/32:26

```
1 OŠ4: Znači fino smo malo utvrdili ove sada phrasal verb. And now,
2     let's go on. Now, you're going to listen a journalist
3     interviewing Molly, in exercise three you have eight
4     questions, now go through these questions and tell me which
5     two questions do you think are not in the interview, that's
6     your opinion, okay? So what do you think?
```

Slično kao u prethodnim primjerima, nastavnica u primjeru 159 rabi nekoliko pojavnica *and* pri razgovoru o riječima iz pročitanoga teksta. U 3. redu nastavnica dvjema pojavnicama *and* navodi nove primjere, odnosno pita učenike o značenju određenih riječi. U 11. redu prvom pojavnicom *and* dodaje primjedbu o riječi o kojoj se već ranije razgovaralo, dok drugom prelazi na sljedeći korak aktivnosti (naglašeno pomoću *let's move on*). Istim se postupkom služi i kasnije, u 27. redu. Sve pojavnice osim one u 11. redu nastavnica izgovara s produženim slogom, što nam ukazuje na to da nastavnici istovremeno daju na vremenu kako bi razmislila i isplanirala sljedeći korak.

Primjer 159 SŠ3.8/0 4:52

```
1 SŠ3: Seemingly?
2 UČ1: Naizgled.
3 SŠ3: Naizgled thank you. (2) A:nd book repairer, a:nd evil
4     villain, villain is?
5 UČ2: Zločinac.
6 SŠ3: Uh-huh, a bad person. zločinac, loša osoba. Villain. a
7     bad person. A thug?
8 UČ4: [Beskoristan.]
9 UČ5: [Gangster.   ]
10 SŠ3: Beskro- gangster, very bad person. A bully, gangster.
11    mhm, and we said that capricorn is jarac. A:nd let's move
12    on um XX? (1)
   ((9 redova izostavljeno))
22 SŠ3: Mhm. So the book has a great sense of pace. What is a
23    sense of pace?
24 UČ2: Osjećaj za ritam.
25 UČ3: Ritam knjige.
26 SŠ3: Rhythm. The rhythm of the book, yes mhm, the tempo, the
27    rate of the book, a:nd let's move on XX please.
```

U sljedećima dvama primjerima nastavnice rabe diskursnu oznaku *and* zajedno s izrazom *that's it* i ove dvije sastavnice zajedno služe za zaključivanje prethodne teme. U prvomu isječku (primjer 160) nakon *and that's it* u 6. redu nastavnica pomoću *now* prelazi na nov

zadatak, dok u drugomu (primjer 161) nastavnica istom kombinacijom naglašeno zaključuje raspravu koja se prethodno odvijala (5. red)

Primjer 160 SŠ1.10/09:35

```
1 SŠ1: Extravagant, of different colours, okay. Uh:m trench coat,
2     what kind of coat is that?
3 UČ1:(xx)
4 SŠ1: Yes, okay, that's a raincoat really, but trench coat is
5     usually shorter a bit more uh:m I don't know. Uh:m informal
6     type of coat, alright. A:nd that's it. Now um can you now
7     do the exercise number three, where you have to match the
8     questions with different types of uh:m social cul- of uhm
9     youth cultures.
```

Primjer 161 OŠ4.4/36:44

```
1 OŠ4: Oh, you see. Okay so you have always choice, that's a
2     question of choice, right? Whether to do it or not to do
3     it. so I choose not to do it, and I choose for my children
4     not to do it. Your parents they choose for you whether to
5     play it or not. And that's it.
```

Budući da je značenje ove diskursne oznake usko povezano s nastavljanjem (npr. Schiffin, 1987), u našemu korpusu *and* služi i za nastavak iskaza nakon digresije ili prekida u diskursu, primjerice nakon provjere razumijevanja. Ovakvu uporabu oznake *and* u svojim su korpusima opisali i Fung i Carter (2007). U primjeru 162 nastavnica kombinacijom *okay now* (4. red) uvodi novu aktivnost, nakon čega pomoću *okay* uzlazne intonacije provjerava praćenje učenika. Zatim nastavlja svoj diskurs pojavnicom *and* u 5. redu te nastavlja nizati upute drugom pojavnicom *and* (6. red). U drugomu isječku (primjer 163), nastavnica daje uputu i u 4. redu usmjeruje pozornost učenika na stranicu na kojoj se nalazi zadatak te nakon nekoliko sekunda nastavlja objašnjenje i nastavak uvodi kombinacijom *okay and* u 6. redu. Nakon toga u 7. redu provjerava praćenje učenika i nastavak objašnjenja uvodi još jednom pojavnicom *and.* Slično tomu, u trećemu primjeru (primjer 164) pojavnica *and* (3. red) nastavnici služi za označivanje koraka upute kojom usmjeruje pozornost učenika na udžbenik. Nakon kratka prekida u kojemu nastavnica daje učenicima vremena pogledati sliku, kombinacijom *okay and*

uvodi sljedeći korak u uputi. U ovim primjerima vidljiva je i česta uporaba kombinacije *okay and*, koju su Swales i Malczewski (2001) izdvojili kao jednu od najčešćih kombinacija s diskursnom oznakom *okay* (nakon *so*, *uhm* i *well*) u akademskomu diskursu.

Primjer 162 OŠ4.4/44:04

OŠ4: We could and that's_
(3)
OŠ4: That's a (1) suggestion. Znači mogli bi pisat vijeću jel we could write to the council. Okay now um I'll give you a problem (1) okay? **And** you need to think about suggestion, **and** somebody will, somebody else will give me a comment on that suggestion. Okay.

Primjer 163 OŠ4.4/40:32

OŠ4: Now in uhm let's go to the next page, you have here key phrases, making suggestions, uh:m okay, you need to complete them with the words in the box. Can you see these words help about?
(2)
OŠ4: **Okay**, **a:nd** when you complete the phrase uhm you need to tell me which phrase make suggestion, **okay? And** which is comment on suggestion. Did you understand me?

Primjer 164 SŠ1.3/00:40

SŠ1: All right, our next topic is fashion, uhm on page eighty-one, you can see two people. Can you turn to page eighty-one **and** look at them.
(6)
SŠ1: **Okay and** there is a quotation here, up here in number one, so uhm XX would you read it?

7.4.2.2. Slijed koraka ili vremenski slijed

Kao što smo već vidjeli u nekima od prethodnih primjera, *and* u našemu korpusu nastavnicama služi i za označivanje tematskoga ili vremenskoga slijeda ili povezivanje niza koraka u uputi. Pritom *and* istovremeno označuje pripadnost svih koraka istoj cjelini, odnosno povezanost s glavnom temom određene aktivnosti ili upute, što je u skladu s opisom koji pružaju Heritage (2013) i Schiffrin (1987), prema kojima *and* označuje povezanost niza točaka u ukupnoj putanji diskursa. U takvim primjerima u našemu korpusu *and* često dolazi uz imperativ, kao u prvomu isječku (primjer 165) u kojemu na početku sata nastavnica daje jednostavne upute čiji su koraci povezani dvjema pojavnicama *and* (4. red). U primjeru 166 nastavnica na sličan način označuje slijed koraka pojavnicama *and* u 4., 5. i 6. redu, dok u primjeru 167 nastavnica u 2. i 3. redu ponavlja uputu koju je već dala, i dva koraka te upute niže dvjema pojavnicama *and.* Nakon toga kombinacijom *and then* u 3. redu naglašuje sljedeći korak i na kraju, u 5. redu rabi kombinaciju *and now* kako bi uvela zadnji dio upute, odnosno „pokrenula“ aktivnost.

Primjer 165 OŠ2.3/00:00

```
1 OŠ2: Hello class.
2 UČ: Hello teacher.
3 OŠ2: Ok let's (.) let's start. (3) So, (5) open your notebooks,
4     a:nd miss a couple of lines, and write (.) one word.
```

Primjer 166 SŠ1.8/06:00

```
1 SŠ1: For us it's very negative yes, we are losing some uh:m
2     families, young people, children even, okay. Right, so
3     there are some good points and bad points (.) about the
4     European Union membership, and we'll read about that in our
5     book today, and uh:m the text is on page number sixty-one.
6     So could you please pay attention now, and turn your books
7     to sixty-one.
```

Primjer 167 SŠ3.9/02:10

```
1 SŠ3: Maze or labyrinth I’m not sure. Now, number two, I have
2     a riddle for you. Look at the cartoon and read the riddle.
```

3 So look at the cartoon **and** read the riddle. **And then** we
4 will discuss possible solutions to it, are you ready? So
5 this is a cartoon, (5) focus on the cartoon, **and now** listen.
6 Ready?

U slučajevima kada nastavnice prolaze kroz niz primjera ili zadataka (ili pitanja, kako ćemo kasnije vidjeti), *and* naglašuje pripadnost istomu nizu, odnosno njihovu povezanost, kao u primjeru 168 u kojemu nastavnica uvodi zadatke za učenike rabeći niz pojavnica *and* (5., 18., 26. red), dok pojavnicom u 25. redu nastavnica dodaje komentar. Većina pojavnica (osim one u 25. redu) ima produženi slog, kao što smo već vidjeli u nekima od prethodnih primjera, tako da njihovom uporabom istovremeno dobiva na vremenu kako bi odabrala sljedeći zadatak za učenike. Na sličan način *and* našim ispitanicama ponekad služi i davanju prava na riječ u razgovoru. U primjeru 169 nastavnica s učenicima čita rješenje zadataka i pritom rabi razne diskursne oznake – *okay*, *yes*, *then* i nekoliko pojavnica *and* kako bi uvela nov primjer (2. red) ili dala pravo na riječ učeniku (7. i 9. red).

Primjer 168 SŠ3.4/09:08

1 SŠ3: Puzzles mhm. **A:nd** let's find something extremely
2 difficult, but we do not have things here that are so
3 difficult. Uh:m compulsion XX? compulsion.
4 UČ1: C o m p u l s i o n.
5 SŠ3: N, perfect uh-huh compulsion. **A:nd** psychologist, this is
6 a difficult word, XX psychologist. You can do it XX.
((12 redova izostavljeno))
18 SŠ3: Yes. **A:nd** XX college. Can you spell the word college.
19 UČ2: C o l l e_
20 SŠ3: Mhm.
21 UČ2: Uh:m d_
22 SŠ3: Not d it's not d g e. We do not have d in college.
22 UČ2: Uh:m_
23 SŠ3: Yeah.
24 UČ3: There's a difference right? Uh:m American English and-
25 SŠ3: -and British English. **And** they are both acceptable, yes.
26 **a:nd** next word XX can you spell the word um unfortunately.
27 XX.

Primjer 169 SŠ1.7/27:30

```
1 UČ1: Sensitivity, sensitive.
2 SŠ1: Okay, a:nd uh-huh I'm too fast, so sinc- sincerity sincere
3     uhm then tolerance XX?
4 UČ2: Uhm tolerant.
5 SŠ1: Okay, next XX is?
6 UČ3: Uhm trustworthy
7 SŠ1: Trustworthy, trustworthiness, and then uhm XX?
8 UČ4: Wisdom uh:m wise.
9 SŠ1: Wisdom wise, a little bit different, and XX?
10 UČ5: (xx)
11 SŠ1: Okay, yes.
```

Pri označivanju slijeda, diskursnu oznaku *and* ispitanice često rabe i u kombinaciji s oznakom *then*, kao u nekima od prethodnih primjera (npr. primjer 167). Greenbaum i Quirk (1990) navode baš ovu kombinaciju kao uobičajen način uporabe pri opisu uloge oznake *and* za označivanje vremenskoga slijeda. U primjeru 170 pojavnica *and then* (1. red) istovremeno označuje i vremenski slijed i sljedeći korak aktivnosti. U drugomu isječku (primjer 171) nastavnica na sličan način daje uputu i korake u uputi označuje prvo pomoću *and then* (5. red) pa pojavnicom oznake *and* (7. red), nakon čega provjerava razumijevanje oznakom *okay* uzlazne intonacije (8. red). Zatim uvodi nastavak pojavnicom *so* i u 8. redu kombinacijom *and then* ponovno uvodi sljedeći korak te zaključuje uputu rabeći kombinaciju *okay good*. I u ovomu primjeru obje pojavnice *and* imaju i vremensko značenje, budući da se naglašuje da sljedeći korak treba poduzeti nakon što prvi bude zaključen. Naposljetku, u trećemu isječku (primjer 172) nastavnica niže korake u uputi tako da prvi uvodi izrazom *first of all* (1. red), drugi kombinacijom *and then* (1./2. red), a treći pojavnicom oznake *and* (3. red) nakon provjere razumijevanja *okay?* u istomu redu, tako da ta pojavnica *and* istovremeno označuje i nastavak nakon prekida.

Primjer 170 OŠ2.2/07:40

```
1 OŠ2: Let's write two sentences and then (2) you will help me
2     (2) write the definition of the thing we are going to do,
3     so_
```

Primjer 171 SŠ2.6/13:37

```
1 SŠ2: Uh-huh they imprisoned, we'll come back to that. Okay
2      good. Actually what I want you to do now, carefully read
3      this bit (.) where it says Oscar Wilde biography, some
4      words are in bold. I want you to read for yourself, (.)
5      You need two three minutes very quickly, and then go with
6      your friend uh:m through over these um words in
7      bold and discuss why why they're bolded in the first
8      place. Okay? So all together four five minutes and
9      then we'll see what you have come up with. Okay good.
```

Primjer 172 OŠ3.7/04:45

```
1 OŠ3: Okay. First of all, we'll read all of the sentences, and
2      then you'll read the verbs (.)you found in the sentences.
3      okay? And that will bring us to something we want to talk
5      about. Right? Can you read yours uh:m XX and XX?
```

7.4.2.3. Uvođenje pitanja

U prethodnomu potpoglavlju prikazali smo kako *and* može služiti za povezivanje niza primjera, zadataka ili uputa, a u ovomu ćemo dijelu tu sliku nadopuniti sličnim primjerima u kojima se *and* rabi za uvođenje pitanja. Svrha takvih pitanja koja ponekad također dolaze u nizu jest potaknuti nastavak diskursa i to u smjeru koji je odredila nastavnica. Po tomu su slična uporabi koja je opisana u prethodnim istraživanjima (npr. Heritage, 2013; Heritage i Sorjonen, 1994) u kojima se pokazalo da u institucionalnomu okruženju *and* često uvodi pitanja rutinskoga obilježja usmjerena na postizanje određenoga cilja. Takva uporaba prikazana je u primjeru 173 u kojemu nastavnica trima pojavnicama *and* (2., 4. i 7. red) uvodi sljedeće pitanje u nizu. Nastavnica neke od tih pojavnica (2. i 4. red) izgovara s produženim slogom, što, kao što smo već spomenuli, ukazuje na to da istovremeno služe i za dobivanje na vremenu. Nastavnice mogu rabiti niz pitanja kako bi usmjerile učenike na određeni zaključak, kao u primjeru 174 u kojemu nastavnica dvjema pojavnicama *and* (5. i 8. red) uvodi pitanja kako bi učenici došli do ispravna odgovora. Naposljetku, u primjeru 175 nastavnica u 1. redu ponavlja pitanje koje je povezano s prethodnim, rabeći pojavnicu *and* u kombinaciji s izrazom

what about kojime je dodatno naglašena činjenica da se radi o nizu pitanja, dok u 9. redu rabi još jednu pojavnicu *and* kako bi uvela sljedeće pitanje.

Primjer 173 SŠ3.2/25:13

```
1 SŠ3: Feeling bad about yourself. (2) Feeling bad about
2     yourself. A:nd who is self-pitying in our story?
3 UČ1: The mole.
4 SŠ3: The mole. Mhm a:nd sarcastic is?
5 UČ2: Ironic.
6 SŠ3: Uh-huh ironic. When you use irony. Mhm. Using irony a lot.
7     And who is sarcastic?
```

Primjer 174 SŠ4.5/30:06

```
1 SŠ4: Okay, so (.) was described is this active or passive?
2     (3)
3 SŠ4: Was described.
4 UČ1: Passive.
5 SŠ4: Passive, exactly. And the participle form would be? What
6     is the participle here?
7 UČ1: Described.
8 SŠ4: Described. Exactly. And what would be the participle form?
```

Primjer 175 OŠ3.5/27:16

```
1 OŠ3: They will lose their homes. And what about the town, what
2     will the town lose. I mean the people in town.
3 UČ1: Green area.
4 OŠ3: Yes, yes.
5 UČ2: Where children play.
6 UČ3: Oxygen.
7 OŠ3: And oxygen(.) oxygen, we know that (.) that the woods
8     breath in the carbon dioxide and breathe out oxygen, don't
9     you know it? right. So and uhm what are they going to do
10    to stop it XX?
```

Pri uvođenju pitanja diskursna oznaka *and* često se u našemu korpusu pojavljuje u kombinacijama s diskursnim oznakama koje služe prihvaćanju ili vrednovanju odgovora učenika. Kod naših ispitanica kombinacije poput *yes and*, *okay and*, *good and* često se pojavljuju kao dio strukture IRE/F. U ovakvim slučajevima prva od diskursnih oznaka u paru služi za vrednovanje, odnosno potvrdu učeniku da je njegov odgovor ispravan, dok *and* uvodi sljedeće pitanje (obično u dijelu nastavnoga sata u kojemu se provjeravaju zadaci ili definiraju riječi). U primjeru 176, u 6. i 12. redu nastavnica prihvaća odgovore učenika oznakom *yes* i postavlja potpitanja kako bi učenici došli do željena zaključka. U drugomu isječku (primjer 177) nastavnica potiče učenike da opišu sliku pitajući ih niz pitanja. U 4. i u 7. redu pojavnicama *mhm* potvrđuje odgovor učenika i nakon toga pojavnicom *and* uvodi sljedeće pitanje u nizu.

Primjer 176 SŠ2.6/63:00

```
1 SŠ2: Uh-huh yes. Because this is- because what she (.) used to
2     show to people was just?
3 UČ1: An act.
4 SŠ2: Uh-huh.
5 UČ1: Not her real emotions.
6 SŠ2: Yes, and when she experienced love, because she really
7     did feel that love, what happened to her?
8 UČ1: She acted badly because she wanted to keep those
9       [emotions (xx)        ]
10 SŠ2: [True emotions, right?]
11 UČ1: True emotions for=
12 SŠ2: =Yes and- and Dorian changed his mind because she didn't?
13    (3) um she wasn't the embodiment of that form of the art
14    itself, right?
```

Primjer 177 OŠ4.2/47:36

```
1 OŠ4: Hm? Any idea? Just look at the picture, look at his face,
2     (1) how would you describe his face?
3 UČ1: He's worried.
4 OŠ4: He's worried, mhm and what is he doing what is he's holding
5     in his hand?
```

6 UČ2: A mobile phone.

7 OŠ4: A mobile phone. (1) **Mhm, and** what about her?

8 (3)

9 OŠ4: What about her? (1) Is she worried?

10 UČ1: No.

11 OŠ4: No she's not, so she's probably giving him some advice

12 because he looks so worried and she's (1) I don't know she

13 has some neutral expression on the face.

Slično kao u prethodnim primjerima, u primjeru 178 nastavnica pojavnicom *okay* zaključuje razgovor o prethodnomu pitanju, nakon čega prelazi na novo pitanje pojavnicom *and* u 3. redu. U 7. redu rabi *mhm* kako bi prihvatila odgovor učenika, nakon čega još jednom uvodi novo pitanje kombinacijom *okay and.* Naposljetku, u primjeru 179 nastavnica u 6. redu rabi oznaku *good* kako bi potvrdila ispravnost prethodnoga odgovora učenika, nakon čega uvodi sljedeće pitanje u nizu pojavnicom *and.*

Primjer 178 SŠ1.9/14:20

1 SŠ1: Mhm a person from any other country, right. So uh:m the-

2 the right answer is as you have said hasn't it hasn't yet

3 been decided. **Okay. And** um what about uh:m this one uhm

4 does she ha:ve does the queen have any political power in

5 the UK XX?

6 UČ: Uh:m yes but (.) she never uses it.

7 SŠ1: **Mhm. Okay, and** which powers have been mentioned?

Primjer 179 SŠ4.6/08:35

1 SŠ4: Like I said, if it was Elisabethan then when does the

2 play- uhm play take place.

3 (3)

4 SŠ4: Which century?

5 UČ: Sixteenth.

6 SŠ4: Sixteenth century, **good. And** where? Where does it take

7 place?

Oznaka *and* uzlazne intonacije (*and?*) nastavnicama u našemu korpusu ponekad sama služi kao pitanje, i to radi poticanja odgovora (engl. *elicitation*) ili traženja dodatna pojašnjenja, često pri čitanju niza pitanja i odgovora u nekomu zadatku ili u situacijama u kojima nastavnice žele da učenici prošire svoj odgovor. U ovomu slučaju do izražaja opet dolazi uloga *and* kao elaboracijske oznake kako ju opisuje Fraser (1999, 2006). Takvu uporabu ilustrira Primjer 180 u kojemu nastavnica i učenici prepričavaju slušni zadatak. U 6. redu nastavnica prihvaća odgovore učenika oznakama *yeah* i *uh-huh* i pojavnicom *and* uzlazne intonacije traži nastavak priče. U 8. redu prvo nadopunjuje prethodni odgovor učenika i ponovno traži od učenika da nastave pomoću pojavnice *and* uzlazne intonacije. U drugomu isječku (primjer 181) nastavnica priča dio priče, provjerava prate li učenici pomoću pojavnice *right* uzlazne intonacije (8. red), zatim nastavlja priču pojavnicom *and* u istomu redu i na kraju 9. reda traži od učenika da nastave, završavajući iskaz pojavnicom *and* uzlazne intonacije. Nastavnica nastavlja nadograđivati kratke odgovore učenika i u 14. redu rabi pojavnicu *and* kako bi uvela još jedno pitanje kojime traži od učenika da nastave. Naposljetku, u 16. redu rabi posljednju pojavnicu *and* u isječku kojom prekida učenika i završava njegov iskaz.

Primjer 180 SŠ3.4/25:30

1 SŠ3: Gambling. How did he start, what happened to him?
2 UČ1: We:ll uh:m he started started with uhm lucky_
3 SŠ3: With lottery scratch cards?
4 UČ1: [Yes.]
5 UČ2: [Srećke?]
6 SŠ3: [**Yeah**] **uh-huh and?**
7 UČ1: Then he ends up he: uhm
8 SŠ3: Having huge debts. **And?**
9 UČ3: Go to therapist.

Primjer 181 OŠ2.8/41:20

1 OŠ2: So, (.) what happened next?
2 (2)
3 OŠ2: What happened next? Who can tell me? Yes?
4 UČ1: Sir Bedivere uhm go again to take the sword [and throw it]
5 OŠ2: [Yes he]

```
6     he went to the lake and he threw the the sword?
7 UČ1: And lady of the lake catch it,
8 OŠ2: caught it like there was just a hand appeared right? And
9     she caught the sword and?
10 UČ2: Go to the (xx)
11 OŠ2: What?
12    (3)
13 OŠ2: He went back, sir went back right? Sir Bedivere went
14    back, and what happened?
15 UČ3: The kind Arthur smiled and-
16 OŠ2: And died he was happy and content that the sword was back
17    with the lady of the lake, okay that's it that's all for
18    today and King Arthur.
```

7.4.3. Kognitivna kategorija

Unutar kognitivne kategorije nastavnice u našemu korpusu diskursnu oznaku *and* prvenstveno rabe za dobivanje na vremenu i, istovremeno, zadržavanje riječi u razgovoru (Fung i Carter, 2007). Kao što smo već opisali u nekima od prethodnih primjera, nastavnice ponekad izgovaraju riječ *and* s produženim slogom, što ukazuje na to da se radi o oklijevanju, odnosno dobivanju na vremenu za planiranje sljedećega koraka ili smišljanje sljedećega primjera (Gilquin, 2008), kao u isječku koji slijedi (primjer 182). U njemu nastavnica s učenicima razgovara o filmovima i u 3. redu rabi pojavnicu *and* produženoga sloga prije nego što uvodi sljedeći primjer, tj. pitanje. Na sličan način nastavnica u primjeru 183 rabi dvije produžene pojavnice *and* kako bi postavila pitanje (8. red) i proširila iskaz (11. red).

Primjer 182 SŠ3.7/12:50

```
1 SŠ3: So it’s (2) more or less open ending?
2 UČ1: Yeah but it uh:m requires you to watch the third part.
3 SŠ3: Of course, uh-huh the sequel, nastavak. A:nd what about
4     the Matrix, who has seen the film the Matrix?
```

Primjer 183 OŠ2.6/03:40

```
1 OŠ2: Who remembers what happened to: Luke (1.5) in the last-
2 UČ1: He fails=
```

3 OŠ2: =Yeah he fails, he fails the test, the French test right?
4 UČ: Yes.
5 OŠ2: Uh:m do you remember the percentage?
6 UČ2: Uh:m [fifteen].
7 UČ3: [Fifteen].
8 OŠ2: Yes, he had a fifteen per cent. **A:nd** why did he get
9 fifteen per cent?
10 UČ4: Because he didn't revise.
11 OŠ2: **Yes, a:nd** he thought it was easy, right?

Osim uporabe diskursne oznake *and* s produženim slogom, *and* se ponekad rabi više puta uzastopno i u takvim slučajevima obično označuje mjesto na kojemu je došlo do disfluentnosti (Gilquin, 2008); jednostavno rečeno, nastavnica tišinu koja bi inače nastala zbog oklijevanja ispunjava ponavljanjem *and.* Tako u isječku koji slijedi (primjer 184) nastavnica uzastopno izgovara tri pojavnice *and* (7. i 8. red) u trenutku kada u diskursu namjerava krenuti sa sljedećim korakom nastavnoga sata, odnosno nakon što zaključuje prethodni oznakom *fine* (7. red). Na taj način nastavnica na prijelazu dobiva na vremenu kako bi odlučila ili se prisjetila sljedećega koraka.

Primjer 184 OŠ3.1/08:33

1 OŠ3: Siromašnu djecu. Will you please open your workbooks at
2 wordlists (.) so that we can help ourselves with any words
3 [that might occur.]
4 UČ1: [Working conditions.]
5 OŠ3: Yes?
6 UČ1: Working conditions are radni uvjeti.
7 OŠ3: That's right. Yes (.) yeah, thank you. Fine. Uh:m **and and**
8 **and** so look at them uh:m what is she doing, what are what
9 are these papers in her hand?

Naposljetku, nakon diskursne oznake *and* često slijedi vokalizacija *uhm* koja nam ukazuje na to da se u takvim slučajevima *and* rabi za dobivanje na vremenu (Local, 2004). U primjeru 186 nastavnica rabi *and* između dviju pojavnica *uhm* (4. red), nakon čega se predomišlja i uvodi pitanje diskursnom oznakom *so*. U drugomu isječku (primjer 186) na početku iskaza

nastavnica prihvaća prethodni odgovor i navodi sljedeći primjer pomoću *and then* (7. red), pri čemu izgovara *and* s produženim slogom. Sljedeći *and* (9. red) služi za dobivanje na vremenu u kombinaciji s vokalizacijom *uhm*, nakon čega nastavlja sa sljedećom temom koju uvodi pojavnicom oznake *so*.

Primjer 185 OŠ3.2/06:20

```
1 OŠ3: He is a manager (.) in a shop. (2) What kind of shop?
2 UČ1: Shoe.
3 OŠ3: Shoe shop. It’s a shoe shop, that's right. It’s a shoe
4     shop, right. Okay. Uhm a:nd uhm so what do you think, who's
5     protesting?
```

Primjer 186 SŠ1.3/10:15

```
1 SŠ1: He's elegant, okay. Right. Now, over here there is a list
2     of words we can use to describe people. First we have some
3     general words, then some more specific describing garments,
4     garments? Different kinds of?
5     (2)
6 UČ1:  [Clothes.]
7 SŠ1:  [Garments] clothes yes. A:nd then hair and the par- wait
8     parts of garments and sa- uh:m materials, hair, and finally
9     accessories. And uh:m so we are going to look at the words
10    hopefully, no we aren't.
```

7.4.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *and*

Za razliku od prve tri opisane diskursne oznake (*okay, mhm/uh-huh, yes*) s brojnim ulogama unutar interpersonalne kategorije, uloge oznake *and* u našemu korpusu prevladavaju u strukturalnoj kategoriji. Međutim, baš kao ostale prethodno opisane najčešće rabljene diskursne oznake, i *and* se pokazala korisnim alatom u kontekstu nastave, što je potkrijepljeno primjerima iz našega korpusa. Osim osnovne, referencijalne uporabe oznake *and* u sklopu koje označuje odnose poput kontrasta, rezultata ili dodavanja, *and* se pokazala izuzetno važnom unutar strukturalne i kognitivne kategorije. Našim je nastavnicama glavna uloga oznake *and* unutar prve od tih kategorija označivanje povezanosti između primjera, zadataka

ili pitanja. Na taj se način naglašuje kontinuitet, što doprinosi općoj organiziranosti diskursa. Naposljetku, unutar kognitivne kategorije u uporabi ove oznake ogleda se tijek misli nastavnica, a ponekad i problemi, odnosno nedostatak fluentnosti u njihovu govoru, no njome govornici također slušateljima daju do znanja da se njihov red u razgovoru nastavlja, što je bitno u kontekstu razrednoga diskursa budući da pomaže usmjeriti učenike i olakšava njihovo razumijevanje.

7.5. DISKURSNA OZNAKA *SO*

Peta oznaka na popisu najučestalijih u našemu korpusu jest *so*, rabljena ukupno 2010 puta, s učestalošću od 10,47 pojavnica/1000 riječi, dakle tek neznatno rjeđe od oznake *and* (10,81/1000 riječi). Diskursna oznaka *so* jedina je od pet najučestalijih koja se rjeđe rabi u pomoćnomu korpusu (8,73/1000 riječi) nego u glavnomu. U usporedbi s izvornim govornicima iz pedagoškoga potkorpusa korpusa CANCODE (9,6 pojavnica/1000 riječi), naše su ispitanice neznatno češće rabile diskursnu oznaku *so* (razlika 0,87/1000 riječi).

Kao osnovnu ulogu diskursne oznake *so* često se navodi označivanje rezultata, posljedice ili zaključka (Fraser, 1999; Müller, 2005; Schiffrin, 1987), no ova diskursna oznaka ima i čitav niz drugih uloga. U rječniku *Cambridge Dictionary* (bez datuma) tako se, među ostalim, navodi da ona može spajati iskaz s nečime što je prethodno rečeno ili se prethodno dogodilo, može služiti za naglašivanje govornikova iskaza i uvođenje teme, posebice pitanja. *Oxford Advanced Learners' Dictionary* (bez datuma) također navodi da diskursna oznaka *so* može uvoditi komentar, označivati sljedeći dio priče, uvoditi odgovor, objašnjenje ili završnu izjavu (npr. ***So**, that's it for now*). I drugi su autori opisali širok raspon primjene ove diskursne oznake, često se u svojim radovima usredotočujući na jednu ili nekoliko njezinih uloga (vidi npr. Bolden, 2008; 2009; Johnson, 2002; Raymond, 2004). Sveobuhvatan pregled uloga diskursne oznake *so* u govoru izvornih i neizvornih govornika pruža Müller (2005) u svojoj monografiji, u kojoj je ova oznaka jedna od četiriju detaljno analiziranih oznaka u govoru izvornih i neizvornih govornika engleskoga jezika.

Općenito se uloge *so* opisane u literaturi mogu svrstati u referencijalnu, strukturalnu i kognitivnu kategoriju. Unutar referencijalne kategorije *so* služi za izražavanje rezultata, posljedice ili zaključka (Buysse, 2012; Fung i Carter, 2007; Müller, 2005). Prema Fraseru (2006) oznaka *so* osnovna je oznaka skupine zaključnih oznaka (engl. *inferential markers*), odnosno njezina je osnovna uloga označiti da se isječak koji slijedi treba interpretirati kao

zaključak koji proizlazi iz prethodnoga diskursa. S druge strane, Schiffrin (1987) razlikuje odnose koje *so* može označivati s obzirom na to temelje li se na znanju (kada govornik neku informaciju rabi kao temelj za izvođenje zaključka) ili na činjeničnom odnosu između stanja ili događaja (rezultat).

Unutar strukturalne kategorije, *so* ima čitav niz bitnih uloga povezanih s organiziranjem tema i usmjerivanjem pozornosti slušatelja. Ova oznaka tako može označivati početak novoga dijela razgovora, najaviti kraj razgovora, označiti granice u diskursu, promjenu teme ili mjesto prijelaza (Buysse, 2012; Carter i sur., 2016; Fung i Carter, 2007; Müller, 2005). Nadalje, *so* može služiti i za uvođenje sljedećega događaja u nizu ili sljedećega dijela upute (Carter i sur., 2016; Müller, 2005). Diskursnu oznaku *so,* kao oznaku planiranja diskursa opisuje i Johnson (2002), prema kojemu *so* djeluje kao oznaka za razvijanje teme ili za označivanje slijeda tema, sve u svrhu usmjerivanja sudionika na „dnevni red“ razgovora, a i Rendle-Short (2003) opisuje kako oznaka *so* u akademskim monolozima (seminarima) na početku odsječka govora služi upućivanju publike na sljedeći korak iskaza. Slično tomu, Bolden (2009) opisuje ulogu *so* za pokretanje slijeda novih radnja na početku iskaza, odnosno označivanje da iskaz koji slijedi ne proizlazi iz prethodnoga segmenta, ali je već neko vrijeme u planu (engl. *emergence from incipiency*).

Diskursna oznaka *so* služi i za usmjerivanje pozornosti slušatelja (Bolden, 2009; Johnson, 2002; Rendle-Short, 2003), kao i za uvođenje pitanja, osobito niza povezanih pitanja u strukturiranomu okruženju (Johnson, 2002; Müller, 2005). Usto, unutar strukturalne kategorije *so* može služiti i za sažimanje informacija (Carter i sur., 2016; Fung i Carter, 2007; Müller, 2005; Rendle-Short, 2003). Ovu ulogu House (2013) opisuje kao sredstvo „gledanja unazad“ i kaže da *so* općenito govornicima pruža važnu potporu u planiranju nadolazećih radnja u razgovoru. Müller (2005) sažimanje informacija grupira s ulogama *so* za uvođenje primjera i preformulaciju prethodnoga iskaza budući da se u svim tim funkcijama iza *so* ne donose nove informacije, već ponavljaju ranije izrečene.

Naposljetku, unutar kognitivne kategorije diskursna oznaka *so* govorniku može služiti kako bi zadržao riječ u razgovoru, odnosno kako bi dobio na vremenu (Buysse, 2012). Prema House (2013), diskursna oznaka *so* važna je za pružanje podrške govornicima i pomaže im prebroditi probleme s formulacijom te spriječiti „slom“ razgovora te ju na taj način posebno rabe

neizvorni govornici engleskoga jezika. Prema autorici, u takvim se situacijama *so* često pojavljuje prije i/ili nakon stanke u govoru (koja može biti popunjena ili prazna).

U potpoglavljima koja slijede navedeni su primjeri funkcija diskursne oznake *so* iz korpusa razrednoga diskursa hrvatskih nastavnica unutar referencijalne, strukturalne i kognitivne kategorije.

7.5.1. Referencijalna kategorija

Diskursnu su oznaku *so* nastavnice u našemu korpusu unutar referencijalne kategorije rabile za izražavanje zaključaka i posljedica/rezultata. Posljedicu i rezultat Müller (2005) opisuje zajedno, stoga niti u našoj analizi nismo razdvajali ove dvije uloge. U našemu korpusu pronađen je manji broj primjera uporabe ove oznake u referencijalnoj u usporedbi sa strukturalnom kategorijom, što možemo pripisati obilježjima govora nastavnika i njegovoj važnosti za organiziranje diskursa u učionici. Ipak, a kako ćemo vidjeti u sljedećemu potpoglavlju, ova oznaka u nekim slučajevima, istovremeno s ulogama unutar strukturalne kategorije, izražava rezultat ili zaključak.

Opisujući uloge diskursne oznake *so*, Müller (2005) pojašnjava kako je često teško razlikovati između označivanja posljedica/rezultata i izvođenja zaključka (engl. *inference*). Buysse (2012) objašnjava kako su te dvije uloge različite budući da se izvođenje zaključka ne odnosi na činjenično stanje koje opisuje diskurs, nego na to da govornik rabi prvu propoziciju kako bi na njoj temeljio sljedeću, pri čemu je mišljenje govornika sadržano u poruci koja se prenosi. Prema Van Dijku (1979, prema Buysse, 2013), izražavanje rezultata podrazumijeva semantički, dok izražavanje zaključka podrazumijeva pragmatički odnos među propozicijama. U primjerima koji slijede diskursna oznaka *so* nastavnicama služi za izražavanje rezultata, kao u primjeru 187 u kojemu nastavnica rabi dvije pojavnice *so* u tu svrhu (1. i 2. red). U primjeru 188 nastavnica prvom pojavnicom *so* (4. red) najavljuje sljedeći korak u diskursu i zatim drugom pojavnicom *so* u 5. redu označuje iskaz kao posljedicu prethodnoga, na taj način pružajući savjet učenicima o uporabi izraza *to boot*. U primjeru 189 nastavnica uvodi uputu za zadatak i prvom pojavnicom *so* (6. red) izražava posljedicu, dok drugom (7. red) uvodi uputu koja se temelji na prethodno izrečenomu. U posljednjemu isječku (primjer 190) nastavnica i učenica razgovaraju o rečenici koju je učenica pročitala i nastavnica pojavnicom *so* (6. red) označuje svoj iskaz kao posljedicu prethodnoga.

Primjer 187 OŠ4.5/40:30

OŠ4: Uh:m for example meat is too expensive so you can't buy meat every day, okay? **So** you eat something else instead of meat.

Primjer 188 SŠ1.7/36:18

SŠ1: Are there any that you cannot use or (.) have never heard of?
UČ1: To boot.
SŠ1: To boot (.) is one, okay, **so** let me show you (3) two of them, to boot is an old-fashioned expression **so** I wouldn't recommend using it in your matura essay, but it can work like this, he's kind handsome and wealthy to boot, meaning also he is like he- he's also wealthy, okay?

Primjer 189 OŠ3.9/11:13

OŠ3: Page seventy-two, exercise three, (5) and look at these people speaking. And listen to them speaking. Here they are uhm uh:m can you please match the: questions to the persons. We'll hear some conversations, they are uhm telephone conversations **so** you might not hear very well, **so** please pay attention. Pay good attention.

Primjer 190 SŠ4.5/24:00

UČ1: The words were spoken uhm spoken.
SŠ4: Just spoken?
UČ1: Da=
SŠ4: =good. Why?
UČ1: E to ne znam. Because it's a passive.
SŠ4: Because it's a passive, the verb is passive **so** the participle has to be in the past form.

U našemu korpusu diskursnu oznaku *so* za označivanje zaključka nastavnice rabe posebice pri pojašnjavanju gramatičkih pitanja, nepoznatih riječi ili izraza. U primjeru 191 nastavnica objašnjava značenje izraza *leave school* i pritom daje primjer uporabe, nakon čega pojavnicom *so* uvodi zaključak o značenju izraza (7. red). U primjeru 192 nastavnica izvodi zaključak na temelju rečenice koju je učenica prethodno pročitala. U 5. redu ponavlja dio pročitane rečenice i pojavnicom *so* uvodi zaključak o potrebnim promjenama u rečenici, nakon čega provjerava suglasnost učenika pomoću *right?* i pruža dodatno objašnjenje popraćeno još jednom pojavnicom *right*? U primjeru 193 nastavnica objašnjava pravilo i u 2. redu pojavnicom *so* uvodi zaključak koji je izvela na temelju vlastitoga iskaza, nakon čega, slično kao u prethodnomu primjeru, provjerava suglasnost učenika izrazom *isn't that so*.

Primjer 191 OŠ1.8/19:34

```
1 OŠ1: Leave school?
2 UČ1: Negative.
3 UČ2: Neutral.
4 OŠ1: Moramo neutral, yes.
5 UČ2: Zašto, pa nije dobro ostavit školu.
6 OŠ1: Yes but uh:m for example if you graduate high school
7     sometimes you can leave school. So it's not necessarily a
8     bad thing.
```

Primjer 192 OŠ3.3/10:33

```
1 UČ1: Uhm he often smiles at me, uhm Beth say that he often-
2     that he often smiles at
3 OŠ3: At?
4 UČ1: Her.
5 OŠ3: At her, he often smiles at her. So we have to change
6     this pronoun, right? Because he doesn't smile at me, he
7     smiles at her, right? Number three, who's got number
8     three?
```

Primjer 193 SŠ2.1/17:47

```
1 SŠ2: Yes, look um you cannot change any words within the
2     text. So if you cannot change then only one thing fits,
```

3 isn’t that true.
4 UČ1: And the verb has to fit with both used to and would.
5 SŠ2: Yes, if- I mean.

Nastavnice ponekad pružaju primjere i postavljaju pitanja kako bi usmjerile učenike prema željenomu zaključku. Na taj način izbjegavaju učenicima „servirati“ odgovore i pokušavaju im približiti gradivo kroz sudjelovanje u razgovoru o primjerima, odnosno rabe induktivni pristup nastavi (Shaffer, 1989). U primjeru 194 nastavnica prvo na hrvatskomu jeziku objašnjava što želi od učenika, zatim prelazi na engleski jezik i navodi primjere na kojima su učenici prethodno radili. U 5. redu pojavnicom *so* uvodi pitanje kako bi učenike navela na zaključak. U drugomu isječku (primjer 195) učenici pogrešno odgovaraju pa nastavnica u 5. redu daje objašnjenje i u 7. redu pojavnicom *so* uvodi pitanje kojime opet učenike navodi na ispravan zaključak.

Primjer 194 OŠ4.8/12:10

1 OŠ4: How much money will you make from sponsors. Amo vidit
2 možemo li na račun ovih rečenica zaključiti uh:m amo
3 vidjet rečenice sa be going to, that's C, I'm going to
4 swim a hundred kilometers, is someone going to look after
5 you. **So** do we use be going to for plans or predictions?
6 UČ: Plans.
7 OŠ4: That's right, and will for predicitions.

Primjer 195 SŠ4.7/22:22

1 SŠ4: Her parents?
2 UČ1: Didn't let her stay.
3 UČ2: Stay in house.
4 UČ1: Stay stay to stay out.
5 SŠ4: But who did, it's not didn't because uh:m it's not a one
6 time thing, it's not a one time thing. It's all the time
7 her parents are very strict. **So** we use which construction
8 then?

Slično kao u prethodnim primjerima nastavnica u sljedećemu isječku (primjer 196) vodi učenike prema zaključku. Nastavnica ponavlja primjer koji je učenica prethodno pročitala i zatim pojavnicom *so* (2. red) uvodi pitanje kako bi navela učenike na željen zaključak, odnosno odgovor. U primjeru 197 nastavnica piše primjere na ploču i zatim u 5. redu pojavnicom *so* uvodi pitanje kojime učenike usmjeruje na zaključak na temelju navedenih primjera. Učenici neispravno odgovaraju na njezino pitanje pa nastavnica daje još dva primjera (12. – 14. red) te u 14. redu, nakon kratke stanke, drugom pojavnicom *so* (produženoga sloga) opet postavlja pitanje kako bi potaknula učenike na zaključak. Ovakva uporaba još jednom upućuje na planiranje diskursa i pitanja koja nastavnice postavljaju kako bi usmjerile diskurs u željenu smjeru (Lee, 2007), iako u ovomu isječku nastavnica nije uspješna budući da učenici nakon nekoliko objašnjenja ne dolaze do željena zaključka.

Primjer 196 OŠ1.2/24:47

```
1 UČ1: They don't have to teach me.
2 OŠ1: They don't have to teach me. So where when there's no
3     obligation what do we use?
4 UČ1: Don't have to.
```

Primjer 197 SŠ2.1/04:45

```
1 SŠ2: He'll eat an apple in my class ((piše na ploču))
2 UČ1: (xx)
3 SŠ2: Huh? No ((smijeh)) every single day. Or he'd (1) he
4     would eat an apple when he went to school when he (.) was
5     a student. Okay. (1) So: this is using what?
6 UČ2: Will and would.
7 SŠ2: Will and would. For what? Also for what kinds of
8     activities?
9 UČ: Future.
10 SŠ2: Not necess- no. No no no no.
11 UČ3: Present.
12 SŠ2: No. Uh:m XX will listen to his girlfriend instead of
13    listening to the teacher uhm (4) XX will uhm be late to
14    the class, huh? No? Okay, not no, that's not true. So
15    this is not the future, this is what?
```

7.5.2. Strukturalna kategorija

Unutar strukturalne kategorije primjeri uporabe oznake *so* iz našega korpusa podijeljeni su na upravljanje temama, usmjerivanje pozornosti slušatelja te sažimanje, preformulaciju i pružanje primjera.

7.5.2.1. Upravljanje temama

U našemu se korpusu diskursna oznaka *so* često pojavljuje na mjestima prijelaza unutar diskursa kao koristan način usmjerivanja tijeka nastavnoga sata. Baš kao i oznaka *okay*, *so* je ponekad prva riječ koju nastavnice izgovaraju i predstavlja „službeni“ početak sata. Takvu uporabu diskursne oznake *so* Müller (2005) naziva oznakom granice (engl. *boundary marker*) i u veliku broju slučajeva *so* je prva riječ koju ispitanici u njezinu korpusu izgovaraju pri prepričavanju priče. Opisanu uporabu u našemu korpusu ilustrira primjer 198 u kojemu je prva riječ koju nastavnica izgovara na početku sata upravo diskursna oznaka *so*. Nakon što uvede temu, nastavnica drugu pojavnicu (3. red) rabi kako bi uvela pitanje i potaknula daljnji razgovora na zadanu temu. U primjeru 199 nastavnica „službeno“ započinje sat pojavnicom *okay* (3. red), no nakon toga diskursnom oznakom *so* u istomu redu uvodi temu sata. Tu pojavnicu *so* obilježava produženi slog i stanka koja slijedi nakon nje, stoga ona istovremeno nastavnici daje vremena razmisliti na mjestu prijelaza, što je slično prethodno opisanoj uporabi diskursne oznake *okay* (Levin i Grey, 1983).

Primjer 198 SŠ1.9/00:00

```
1 SŠ1: So (.) let's begin. Uh:m (.) toda:y I would like us to
2     talk a little bit about uh:m the Commonwealth. The
3     British Commonwealth. So do you know what that is? (.) at all?
```

Primjer 199 OŠ2.7/00:00

```
1 OŠ2: Hello class
2 UČ: Hello teacher.
3 OŠ2: Okay, let's start. So: (2) we are doing our- our own
4     revision ↑today.
5 UČ1: No.
6 OŠ2: Yes, a:nd uhm we’ll start with a game that we’ve already
7     (.) we’ve already tried ↑it.
```

Sljedeća dva isječka također sadrže razgovore sa samoga početka nastavnoga sata. U primjeru 200, nakon kratka razgovora nevezanoga uz nastavu, nastavnica prekida žamor učenika pojavnicom oznake *fine* (5. red) i zatim „službeno“ započinje sat uvodeći pitanje o temi prethodnoga sata pojavnicom *so* (5. red). Nastavnica u primjeru 201 rabi gotovo jednak način kako bi prekinula razgovor učenika, pri čemu rabi pojavnicu oznake *good* u 2. redu i nakon toga započinje sat pitanjem o temi prethodnoga sata koje uvodi pojavnicom *so* (3. red).

Primjer 200 OŠ3.8/00:00

```
1 OŠ3: Let's start, may I put it here?
2 UČ1: Možete.
3 OŠ3: Okay, thank you.
4      ((žamor))
5 OŠ3: Fine. (2)  So last time we were talking about phrasal
6      verbs, let's see the homeworks, were there any problems
7      with your homeworks?
```

Primjer 201 SŠ4.2/02:22

```
1      ((učenici razgovaraju))
2 SŠ4: Good. Now stop eating please, put your sandwich away. (4)
3      So what were we XX talking about last time?
```

U primjerima koji slijede nastavnice pojavnicama *so* obilježuju određeni iskaz ili pojedinu aktivnost kao dio planiranoga niza, što je u skladu s uporabom *so* kao oznake za razvijanje teme i označivanje niza ili poretka tema opisanom u literaturi (npr. Carter i sur., 2016; Johnson, 2002; Müller, 2005). U primjeru 202 nastavnica započinje sat kombinacijom *alright so*, nakon čega u 2. redu rabi još jednu pojavnicu *so* kako bi izrazila rezultat. Treću pojavnicu *so* rabi u 7. redu zajedno s izrazom *first of all* i na taj način službeno uvodi temu sata pitanjem. Pojavnica *so* produžena je i popraćena vokalizacijom *uhm*, što nam ukazuje na to da nastavnica želi dobiti na vremenu na prijelazu. Također, iz uporabe *so* i izraza *first of all* jasno je da se radi o prvomu koraku u nizu, slično kao u primjeru 203, u kojemu nastavnica nakon najave teme kombinacijom *okay so* (2. red) prvi korak, tj. prvo pitanje, također uvodi kombinacijom *so first of all* (4. red). Drugi korak u tomu nizu pitanja nastavnica uvodi u 9. redu još jednom pojavnicom oznake *so*.

Primjer 202 SŠ1.1/00:00

```
SŠ1: Alright, so: let's begin. Uh:m you didn't have any
    homework, I know that, and I didn't do mine, so you don't
    have your essays, you won't have your essays back. First
    of all, tell me who is not at school?
UČ1: XX.
SŠ1: Just XX, okay. Fine. Uh:m today uh:m we'll start talking
    about dreams. Uh:m so: first of all can you remember what
    you dreamed about last night. (2) Can anybody?
```

Primjer 203 OŠ4.6/05:52

```
UČ1: We won't have enough oxygen.
OŠ4: That's right. Okay so today we are going to talk a
    little bit about rainforest. So first of all how do we
    translate this word? (1) what is it, rain?
UČ1: Prašuma.
OŠ4: Prašuma, yes. In English it's rain (.) forest, kišna
    šuma, because there's a lot of?
UČ2:(xx)
OŠ4: Rain, that's obvious. So what do you know about
    rainforest? (2) Hm? where are they?
UČ3: In South America
```

Slično kao u prethodnim primjerima, pojavnice *so* u isječcima koji slijede označuju mjesto prijelaza na novu temu ili sljedeći korak aktivnosti. U primjeru 204 u učionici je nastao žamor dok je nastavnica rješavala tehničke teškoće s računalom. Nastavnica prekida žamor pojavnicom *alright* (2. red) i odmah uvodi sljedeći korak aktivnosti kombinacijom *so now* u kojoj obje sastavnice naglašuju započinjanje nove teme. Nakon toga pojavnicom *so* (3. red) uvodi primjer koji namjerava objasniti. Ovu pojavnicu obilježava produljeni slog i nakon nje slijedi stranka, što može značiti da nastavnica razmišlja o sljedećemu pitanju. U primjeru 205 nastavnica pojavnicu *so* u 6. redu rabi kako bi označila mjesto prijelaza na novu temu. Pri tomu nastavnica prije same pojavnice *so* radi stanku ispunjenu vokalizacijom *uhm* koja, slično kao u nekima od prethodnih primjera, upućuje na to da je nastavnici potrebno vremena za razmišljanje o koraku koji slijedi. Na početku primjera 206 nastavnica označuje prijelaz i

uvodi novu temu diskursnim oznakama *okay* i *now* u 2. redu. Pomoću prve pojavnice *so* u 5. redu uvodi prvu aktivnost, a pomoću druge (7. red) objašnjenje, tj. elaboraciju aktivnosti. Posljednju pojavnicu *so* (10. red) rabi kako bi usmjerila pozornost učenika na sâm zadatak. Usto, slično kao u prethodnim primjerima, sve pojavnice *so* u ovomu isječku obilježava produženi slog, dok iza nekih nastavnica radi stanku, što opet ukazuje da ovu diskursnu oznaku rabi kako bi na mjestima prijelaza dobila vremena za razmišljanje.

Primjer 204 SŠ1.3/14:11

```
1     ((žamor))
2 SŠ1: Alright, so now I'm going to explain the words that
3     might be new to you, so: (1) if your hair is
4     dishevelled it's like uhm Trump's hair, uhm or this
5     guy's hair is also dishevelled it means that it's not um
6     it hasn't been combed. Okay?
```

Primjer 205 OŠ3.3/28:04

```
1 OŠ3: After modal verbs (3) always comes what?
2     (2)
3 OŠ3: I can?
4 UČ1: Uhm inf- infinitive.
5 OŠ3: Infinitive. I can go, I will try, we uhm might sleep and
6     so on. Fine? Uhm so, let's have a look at these uhm
7     sentences, have you got any more questions for me?
```

Primjer 206 SŠ1.7/00:00

```
1 SŠ1: Okay, you were supposed- those who didn't finish the
2     reading exercises (.) were supposed to do that. Okay. Now
3     uhm today we are going uhm talk about describing people,
4     a:nd tomorrow hopefully we'll write a short description
5     of a p- of a person. So: uhm I'll begin with two
6     different uhm biographies, uhm let's have a look at what
7     we've got, and you try to guess who we are talking about
8     here. (2) So: the first biography actually focuses on six
9     things you didn't know about the person. Okay, I'll show
```

10 you four things and you'll surely guess who this is- **so:**
11 (1) this is the first piece of information XX could you
12 read it.

Još je jedna uloga oznake *so* u našemu korpusu na mjestima prijelaza označivanje povratka na temu nakon digresije. Takva digresija često podrazumijeva objašnjenje ili pozadinske informacije kojima se nastavnica odmiče od glavne teme. Ovakvu uporabu Müller (2005) naziva oznakom glavne teme (engl. *main idea unit marker*) i, slično kao u našemu korpusu, njezini ispitanici rabili su ju kako bi se nakon digresije ili objašnjenja vratili na glavnu priču. U primjeru 207 nakon digresije, odnosno šaljiva komentara nastavnice o prethodnomu iskazu učenice, nastavnica prvom pojavnicom *so* (4. red) označuje povratak na glavnu temu razgovora. Druga pojavnica *so* (7. red) u ovomu isječku uvodi zaključak, odnosno pravilo koje proizlazi iz prethodnoga primjera. U drugomu isječku (primjer 208) nastavnica nakon uvoda i upute uvodi digresiju kako bi provjerila imaju li učenici bilježnice. Nakon toga se pojavnicom *so* (3. red) vraća na temu.

Primjer 207 OŠ4.2/04:40

1 UČ1: My dad has to go to work.
2 OŠ4: He has to go to work, really? (.) He doesn't have to, he
3 can stay at home and have a rest. I’m kidding of course.
4 I’m kidding, **so** parents they have to go to work right?
5 You don't have to go to work, but you have to go to?
6 UČ: School.
7 OŠ4: School, that's right. **So** you have to go to school, not
8 must.

Primjer 208 SŠ3.4/20:59

1 SŠ3: Now (.) into your notebook, you will hear some people
2 talking about addictions. Number one, person one, do- do
3 you all have your notebooks? Ready? **So** the first person
4 (1) will talk about his or her addiction.

U primjeru 209 nastavnica pokušava prekinuti žamor u učionici tako što počinje davati uputu. No, u 4. redu ipak prekida započeti iskaz kako bi upozorila učenike (*let me say the task*),

nakon čega se pojavnicom *so* vraća na uputu i istovremeno usmjeruje pozornost učenika na zadatak. Slično kao u prethodnomu isječku, u primjeru 210 nastavnica radi digresiju kako bi postavila pitanje i na taj način opomenula učenika koji nije slušao (1. – 5. red). U 6. redu pojavnicom *so* vraća se na glavnu temu razgovora i nastavlja svoje izlaganje.

Primjer 209 SŠ1.1/32:00

```
1     ((žamor))
2 SŠ1: Uhm finally the last exercise is on the next page uhm
3     where you have to again choose the correct- uhm listen to
4     me. Please just let me say the task. So choose a particle
5     that can be used in both sentences and decide which meaning
6     from exercise one is used in each sentence, or which meaning
7     from the box in uhm learn this box uhm is correct. So can
8     you finish it now (.) using the right particles and the
9     meanings. That's the last thing you are doing today.
```

Primjer 210 SŠ4.6/36:33

```
1 SŠ4: Can you repeat what XX said?
2 UČ1: I didn't uhm hear.
3 SŠ4: You weren't quite listening, were you?
4 UČ1: No:, she's uhm quiet.
5 SŠ4: No, she's not quiet, you're just talking the whole time.
6     so he goes through all the major fields logic, law,
7     medicine, rel- religion, theology, everything. And he
8     even gives quotes, but at the end,  XX as you said, he
9     does what?
10 UČ2: Decides to study magic.
```

U primjerima koji slijede nastavnice povratak na glavnu temu označuju ne samo pojavnicama diskursne oznake *so*, nego i dodatnim izrazima kojima učenicima pružaju informacije o planiranomu tijeku sata. U primjeru 211 nastavnica provjerava jesu li sve riječi iz teksta učenicima poznate, nakon čega u 3. redu prvo pojavnicom *okay* označuje prijelaz i pomoću pojavnice *so* i izraza *back to the questions* najavljuje sljedeći korak, odnosno povratak na pitanja. Drugom pojavnicom *so* u istomu redu uvodi pitanje. Na sličan je način u drugomu

isječku (primjer 212) povratak na temu, osim oznakom *so*, naglašen i uporabom izraza *let's go back* (8. red). Naposljetku, u primjeru 213 nastavnica rabi prvu pojavnicu *so* (7. red) kako bi vratila diskurs na planirani dio nastavnoga sata, istovremeno objašnjavajući da je prethodni dio razgovora bio digresija. Učenici nakon toga nastavljaju razgovarati o prethodnoj temi i nastavnica u 13. redu rabi još jednu pojavnicu *so* kako bi usmjerila njihovu pozornost na sljedeće pitanje.

Primjer 211 SŠ4.4/27:40

```
1 SŠ4: You know everything, right? Clapping and cheering?
2 UČ1: Yeah.
3 SŠ4: That's it. Okay. So back to the questions. XX, so what
4     are flash mobs?
```

Primjer 212 SŠ2.8/17:20

```
1 SŠ2: So that's- that's interesting too, yes, the author is
2     actually this one that I have told you, so I didn't know
3     how to pronounce it, Carlos Ruiz Zafon?
4 UČ1: Da.
5 SŠ2: Yes, okay, mhm. Do you pronounce it that way?
6 UČ1: Da.
7 SŠ2: Okay thank you. Mm good. Uhm let's take a look, okay, yes.
8     So let's go back to the text, what does Daniel’s father do
9     for a living, what did we say?
```

Primjer 213 SŠ4.6/18:00

```
1 SŠ4: Well, I agree with you, but I don't think you can
2     choose, I think you- you get what you deserve. Like if
3     you commit (.) many many sins then you can come back as
4     a (.) stone or something. And if you're good=
5 UČ1: =but if you (xx) you'll never (xx).
6 SŠ4: No: I don't believe that you remember your past life, I
7     just believe in reincarnation. So this was a slight
8     diversion. (4) moving on.
9     ((učenici razgovaraju na hrvatskom))
```

```
10 SŠ4: XX, can we move on.
11    ((učenici razgovaraju na hrvatskom))
12 SŠ4: Guys, we'll have this discussion later, come on. (3)
13    So, in the book, does it say that Faustus can be redeemed
14    and saved?
```

Osim kao oznaku povratka na glavnu temu, nastavnice u našemu korpusu diskursnu oznaku *so* rabile su i kako bi uvele digresiju, primjerice dodatne podatke vezane uz aktivnost ili objašnjenje nepoznate riječi. Prema Rendle-Short (2003) takva je uporaba česta u akademskim predavanjima. U prvomu isječku (primjer 214) nastavnica pri čitanju rješenja gramatičkoga zadatka pojavnicom *so* (3. red) uvodi digresiju, odnosno postavlja pitanje na hrvatskomu jeziku kojime traži objašnjenje značenja izraza. Pritom pojavnica *so* istovremeno uvodi pitanje i označuje promjenu jezika diskursa. Na sličan način u drugomu isječku (primjer 215) nastavnica pojavnicom *so* (2. red) uvodi digresiju kako bi objasnila nepoznatu riječ tijekom davanja uputa za zadatak. U primjeru 216 nastavnica, nakon što učenica pročita dio teksta, ponavlja zadnjih nekoliko pročitanih riječi i zatim pojavnicom *so* (2. red) uvodi digresiju kako bi ispravila izgovor učenice. Nakon toga proziva drugoga učenika i drugom pojavnicom *so* uvodi pitanje koje prethodno prozvani učenik prekida. Nastavnica ga odmah prekida riječima *wait a minute* i još jednom pojavnicom *so* uvodi pitanje vezano uz prethodno pročitan tekst.

Primjer 214 OŠ1.9/15:15

```
1 OŠ1: XX two?
2 UČ1: Uhm I must sit an exam tomorrow.
3 OŠ1: ↑Mhm (2) I must sit an exam, so što smo rekli, sit an
4     exam?
5 UČ1: Polo- polo- ka polagati.
6 OŠ1: Pristupiti ispitu ta:ko je, polagati ispit okay. Uhm yes
7     XX three?
```

Primjer 215 SŠ1.10/19:50

```
1 SŠ1: Okay. Uh:m now uhm can you please take a look at the
2     words in red. All of them are colloquial words, so colloquial
3     means that they are used in everyday speech. They're not very
```

```
4     formal. They are informal and used in everyday speech. Can you
5     match the pre- uhm the definitions in four with the words from
6     the text. Look at the context and try to find the words.
```

Primjer 216 OŠ2.8/22:00

```
1 UČ1: ((čita))
2 OŠ2: To the king. So it's pronounced sword without the w. XX?
3     it's pronounced sword without the w. uh:m XX continue.
4     So, he was sent=
5 UČ2: ((počinje čitati))
6 OŠ2: =wait a minute. So he was sent to throw away the sword,
7     right? But did he do it?
```

7.5.2.2. Usmjerivanje pozornosti

U našemu su korpusu nastavnice diskursnu oznaku *so* rabile kako bi usmjerile pozornost učenika na uputu, pitanje ili važnu informaciju koja slijedi, pri čemu je ova uporaba slična već opisanoj uporabi diskursne oznake *okay*. Diskursna oznaka *so* kao oznaka za usmjerivanje pozornosti opisana je i u prethodnim istraživanjima, posebice u kontekstu učionice, pa tako Rendle-Short (2003) navodi kako oznaka *so* u akademskim predavanjima služi za usmjerivanje publike na važne informacije, dok u svojoj analizi razrednoga diskursa Chapetón Castro (2009) ovu uporabu naziva oznakom naglašivanja (engl. *emphasiser*). U rječniku *Cambridge Dictionary* (bez datuma) navodi se da govornici ovu oznaku rabe kako bi naglasili dio iskaza ili kada žele biti sigurni da je slušatelj razumio plan ili naputak, što je u skladu s brojnim primjerima u našemu korpusu u kojima nastavnice rabe *so* kako bi usmjerile pozornost učenika na uputu ili važan dio upute, broj stranice, broj zadatka ili objašnjenje. U primjeru 217 nastavnica u 1. i u 5. redu usmjeruje pozornost učenika na broj stranice pri uvođenju nove aktivnosti, pri čemu ga dva puta ponavlja. U primjeru 218 nastavnica uvodi temu sata prvom pojavnicom *so* (1. red), nakon koje slijedi stanka. Zatim u 5. redu rabi još jednu pojavnicu *so* kojom uvodi uputu, odnosno broj stranice koju učenici trebaju otvoriti u udžbeniku. Naposljetku, u 8. redu rabi kombinaciju *okay so* kako bi najavila sljedeći korak, tj. aktivnost. Kao što smo već vidjeli u nekima od prethodnih primjera, kombinacija *okay so* česta je u našemu korpusu, a i u drugim istraživanjima navedena je kao jedna od najčešćih kombinacija diskursnih oznaka općenito (vidi Schleef, 2008).

Primjer 217 SŠ3.8/00:00

```
1 SŠ3: Not now, the secret world of animals.(5) So pages fifty
2     fifty-one. (2) are we all on the same page.
4     (8)
5 SŠ3: So, page fifty the secret world of animals. We'll read
6     the story. Uh:m XX.
7 UČ1: Yes.
8 SŠ3: Would you be so kind to read the introduction, the
9     secret world of animals.
```

Primjer 218 OŠ2.1/00:00

```
1 OŠ2: Okay. So (2) today's lesson is health and safety. How
2     would you translate that, health and safety.
3     (4)
4 UČ1: Uhm zdravlje i sigurnost.
5 OŠ2: Sigurnost, yes that's right. So open your classbooks
6     page thirty two, (8) you and your body. We are going to
7     revise body parts you already know, and learn some new.
8     Okay so we are going to- we are going to write them on
9     the board a:nd revise a couple of them here.
```

Slično kao u prethodnim isječcima, u 1. redu primjera 219 nastavnica pojavnicom *so* naglašuje na koji zadatak učenici trebaju obratiti pozornost, dok drugom pojavnicom u istomu redu uvodi uputu. Između radi kratku stanku kako bi učenici imali vremena pronaći zadatak. U 8. redu rabi još jednu pojavnicu kojom usmjeruje pozornost učenika na uputu, odnosno primjer za rješavanje zadatka. U primjeru 220 nastavnica usmjeruje pozornost učenika na zadatak kombinacijom *okay so* u 1. redu. Učenik postavlja pitanje iz kojega je jasno da nije razumio zadatak, pa nastavnica u 5. redu usmjeruje pozornost učenika na objašnjenje pojavnicom *so* (5. red) i još jednom pojavnicom u 6. redu dodaje detalje, odnosno opisuje korake koje učenici trebaju proći kako bi ispunili zadatak.

Primjer 219 SŠ3.8/15:50

```
1 SŠ3: So task six sentence one. (3) So can you rewrite the
2     sentence XX? (3) you?
```

```
3 UČ1: You (.) have to=
4 SŠ3: =you have ili you don't have?
5 UČ1: you don't have to=
6 SŠ3: =you don't have to keep?
7 UČ1: this [a secret (xx).    ]
8 SŠ3:      [This a secret from] everybody. So this is your
9     first sentence, you don't have to keep this a secret from
10    everybody.
```

Primjer 220 OŠ1.4/42:50

```
1 OŠ1: Okay so this will be your writing guide for writing an
2     opinion essay, you should do it on a piece of paper and
3     give it to me uh:m next week.
4 UČ1: Što moramo napravit?
5 OŠ1: So this is your task, write an essay (1) on this topic,
6     are you in favour of boarding schools or against them. So
7     choose one side, either in favour or against uhm boarding
8     schools, these are some of the questions that can help
9     you (2) that can help you to think, and what's important
10    it's important to have three paragraphs.
```

Pri uvođenju uputa za zadatke i aktivnosti nastavnice često rabe diskursnu oznaku *so* uz imperative i slične oblike, što je u skladu s Müller (2005) koja ovu diskursnu oznaku naziva i oznakom direktivnih govornih činova (engl. *directive speech acts*). U primjeru 221 nastavnica prvim *so* (1. red) sažima prethodno pročitano i nakon toga uvodi zadatak. U 3. i 4. redu dvjema pojavnicama *so,* nakon kojih slijede imperativi, daje detaljne i jasne upute za zadatak. Ovaj uzorak, prema kojemu nastavnice prvo općenito uvode zadatak, nakon čega daju detaljnije upute, odnosno konkretne korake koje učenici trebaju poduzeti, ponavlja se i u drugim primjerima. U primjeru 222 tako nastavnica prvo uvodi zadatak i zatim rabi pojavnicu *so* (1. red) nakon koje slijedi imperativ i detaljnija uputa. Slično tomu, u primjeru 223 nastavnica u prvomu dijelu isječka daje općenitu uputu, dok prvim dvjema pojavnicama *so* (6. i 7. red) usmjeruje pozornost na detalje upute, odnosno učenicima navodi izraze koje trebaju rabiti, dok iza treće (9. red) rabi imperativ i kojime „pokreće“ zadatak, odnosno učenicima daje do znanja da trebaju početi s radom.

Primjer 221 OŠ2.4/22:00

```
1 OŠ2: Okay. So he doesn't care about diet (2) so much, let's
2     match the: text the names here with the: questions (1)
3     from task two. So read the text again, who who doesn't
4     eat meat. So write the names of the people next to these
5     questions, okay?
```

Primjer 222 OŠ1.8/20:10

```
1 OŠ1: Now, do this questionnaire uhm each on their own. So
2     circle the answer that best suits your attitude towards
3     school.
```

Primjer 223 OŠ4.2/1:07:17

```
1 OŠ4: When you finish, I want you to exchange advice in pairs.
2     Okay now exchange these advice, okay?
3     ((učenici razgovaraju))
4 OŠ4: Okay and I want you to hear your conser- conversation.
5     Do you remember the conversation from the beginning of
6     the class? (2) So you can start it in a way, what's the
7     matter, what's the problem? So you can use all these key
8     information from before from exercise three, and you've
9     got here six problems, so discuss them, okay?
```

Slično kao u prethodnim primjerima, u primjeru 224 nastavnica rabi *so* kako bi usmjerila pozornost učenika na korake upute. Nakon što najavi učenicima zadatak, nastavnica prvom pojavnicom *so* (3. red) uvodi detalje zadatka čitajući popis riječi koje će učenici trebati spojiti s definicijama. Drugom pojavnicom *so* (7. red) uvodi dodatno pojašnjenje, odnosno pojednostavljenje zadatka, dok trećom pojavnicom (8. red) opet usmjeruje pozornost učenika na ponovljenu uputu. Nastavnica zatim provjerava razumijevanje učenika pojavnicom *okay* uzlazne intonacije i pojavnicom *so* uvodi provjeru razumijevanja u obliku pitanja *do you see?* (9. red). Nakon što učenici pozitivno odgovore, nastavnica još jednom sažima uputu koju uvodi pomoću posljednje pojavnice *so* (12. red). U drugomu isječku (primjer 225) nastavnica daje upute za zadatak koje uvodi kombinacijom *okay now*. Prva pojavnica *so* (3. red) uvodi

digresiju, komentar nastavnice o mogućemu načinu rješavanja zadatka, dok druga pojavnica *so* uvodi detaljnije objašnjenje zadatka, odnosno konkretan primjer.

Primjer 224 OŠ2.8/24:19

```
1 OŠ2: A:nd now, before (2) we try to guess what happened next,
2     let's see can we match the definition with the words.
3     Exercise two a. So you have the words Arthur, Belvidere,
4     Mordred, Excalibur, Camlin, and Avalon. How would you
5     define these words, who are these people, what are these
6     places, how would you define in a- in in a sentence let's
7     say. So: (2) to make it (4) easier in a way (4) I made a
8     chart, so in your notebooks you just have to match the
9     right name with the right definition, okay? (1) So do you
10    see?
11 UČ: Yes.
12 OŠ2: It's all mixed up, so you have to write. Open your
13    notebooks, write heroes, King Arthur. Znači naslov je naš
14    heroes cjeline, and King Arthur.
```

Primjer 225 OŠ4.2/10:10

```
1 OŠ4: Okay now you need to complete these sentences (.) from
2     the listening on page fifty-two. You've got already these
3     words in the box so whatever you find it easier you can
4     do it. So you need to write down should, don't have to,
5     has to, mustn't, must, have to.
```

U primjerima koji slijede nastavnice pri davanju uputa rabe kombinaciju *so just*, pri čemu oznaka *just* služi ublažavanju iskaza i također ju često slijede imperativi (Carter i sur., 2016). Ovom kombinacijom nastavnice pokušavaju učenicima ublažiti zadatak, odnosno naglasiti da je jednostavniji no što se čini. U primjeru 226 nastavnica pojavnicom *so* (2. red) uvodi uputu i zatim kombinacijom *so just* u 4. redu uvodi pojednostavljenu inačicu. U primjeru 227 nastavnica postavlja pitanje učenici koja zatim oklijeva (5. red), što može biti uzrokovano teškoćama u shvaćanju zadatka. Nastavnica se nadovezuje i u 6. redu kombinacijom *so just* uvodi detaljniju uputu za zadatak, odnosno čita pojmove koje učenica treba objasniti. U

trećemu isječku (primjer 228) nastavnica u 1. redu kombinacijom *okay so* usmjeruje pozornost učenika na zadatak, odnosno broj stranice. Nakon provjere razumijevanja (*okay?*) u 2. redu, nastavnica kombinacijom *so just* uvodi uputu i u 3. redu nakon još jedne kombinacije *so just* uvodi pojednostavljen zadatak. Nakon što učenici pročitaju tekst, nastavnica u 8. redu uvodi novu aktivnost slušanja. U 10. redu kombinacijom *okay so* uvodi digresiju kojom pojašnjava uputu i, naposljetku, u 11. redu kombinacijom *so just* uvodi pojednostavljenu uputu za zadatak.

Primjer 226 OŠ2.7/30:25

```
1 OŠ2: Let's try (2) listening exercise. Pssst XX turn around.
2     (2) So look at the dialogue. Four four a four a. Look at
3     the dialogue read it with a partner, you don't need a you
4     don't need a partner to read this, so just read the
5     dialogue and then we will change some things.
```

Primjer 227 SŠ2.6/20:34

```
1 SŠ2: Yes please? What then, what do we- can you go through two
2     three of these uh:m phrases in bold?
3 UČ1: Trinity College.
4 SŠ2: Yes.
5 UČ1: Uh:m=
6 SŠ2: =so just take a look at this Trinity College Oxford,
7     ostentation, flamboyant wry wit and irony okay explain that
8     please.
```

Primjer 228 OŠ4.6/08:00

```
1 OŠ4: Okay, so open your books please now page sixty-two, we
2     have here a little text (.) okay? (1.5) So just read this
3     text (.) and please think about these blue words, so just
4     have a look through the text quickly, to see what's about.
5     (30)
6 OŠ4: Finished?
7 UČ:(xx)
8 OŠ4: Okay, now you are going to listen to this text, but this
```

9 time you need to connect these blue words with verbs in
10 exercise one, **okay so** these words are synonymous, one su
11 riječi istog (.) značenja. Okay? **So just** listen and connect
12 them please.

Osim usmjerivanju pozornosti cijeloga razreda, diskursna oznaka *so* u nekim primjerima iz našega korpusa nastavnicama služi usmjerivanju pozornosti pojedinoga učenika na ono što se od njega očekuje, odnosno davanju prava na riječ pojedinomu učeniku. U primjeru 229, nakon zadatka slušanja, nastavnica pojavnicom *so* u 1. redu uvodi pitanje za provjeru razumijevanja zadatka, pri čemu proziva određenoga učenika. U 3. redu ponavlja odgovor učenika i još jednom pojavnicom *so* uvodi pitanje koje se nadovezuje na prethodno. U 6. i 7. redu rabi dvije pojavnice *so* koje služe za poticanje učenika na odgovor, odnosno davanje prava na riječ učeniku. Na sličan način u primjeru 230 nastavnica prvom pojavnicom *so* (1. red) uvodi primjer, dok drugom pojavnicom (2. red) proziva učenika, odnosno daje mu pravo na riječ.

Primjer 229 SŠ3.7/27:00

1 SŠ3: This is- XX, **so** what's the story, XX. What's the addiction.
2 UČ1: Computer games.
3 SŠ3: Computer games **so** what does the boy say about being
4 addicted to computer [games]
5 UČ2: [He was] addicted enough to go to the gym.
6 SŠ3: Allow him to say that, **so**.
7 SŠ3: **So** XX.
8 UČ1: He was addicted to uhm-
9 SŠ3: -to video games, and?

Primjer 230 SŠ1.8/01:20

1 SŠ1: Let's try. Uhm **so** Wendy is very determined and she is
2 also very ambitious, **so**: uhm XX?
3 UČ1: (xx)
4 SŠ1: Yes. Besides being, **so** I'm- can you please open your
5 books now guys?

Kao što smo vidjeli u nekima od već analiziranih isječaka, nastavnice u našemu korpusu pojavnicama oznake *so* često usmjeruju pozornost učenika na pitanja, što je također uloga ove diskursne oznake opisana u literaturi (npr. Müller, 2005). O pitanjima koja uvodi diskursna oznaka *so* detaljno govori Johnson (2002). Iako ovaj autor govori o naizgled sasvim drugačijemu okruženju, policijskim razgovorima s djecom i odraslima, njegovi rezultati upućuju na sličnosti s učionicom. Naime, Johnson je pokazao da osobe koje vode policijske razgovore ovu oznaku rabe uz pitanja na način koji im omogućuje da konstruiraju, sažimaju i analiziraju djetetov iskaz kako bi im pružili potporu. Takav opis odgovara načinu na koji nastavnice rabe pitanja u učionici kako bi pomogle učenicima izgraditi svoj iskaz i doći do odgovora. U primjeru 231 nastavnica u 1. redu pojavnicom *so* uvodi pitanje na koje učenici ne odgovaraju odmah pa nastavnica postavlja drugo vezano pitanje koje uvodi još jednom pojavnicom *so* (4. red). Nakon kratka, zbornoga odgovora učenika, nastavnica kombinacijom *okay so* uvodi treće pitanje u nizu pokušavajući potaknuti učenike na odgovor. U primjeru 232 nastavnica nakon zadatka slušanja postavlja niz pitanja koja svaki put uvodi pojavnicama diskursne oznake *so* (1., 5. i 8. red). Nakon pitanja u 5. redu, nastavnica radi digresiju i provjerava znanje riječi učenika pa pojavnica *so* u 8. redu označuje i povratak na temu i uvodi ponovljeno pitanje.

Primjer 231 OŠ4.7/32:38

```
1 OŠ4: So: (.) do you think there are some rules uhm that (.)
2     students disagree with?
3     (2)
4 OŠ4: So you have rules also in your school, right?
5 UČ: Yes.
6 OŠ4: There are many rules, okay so which rules don't you like,
7     which rules do you disagree with.
```

Primjer 232 SŠ3.9/04:15

```
1 SŠ3: Now, this is the end of number one. ↓So (1) what
2     possible solutions do they give XX?
3 UČ1: I don't know they're (xx) birthday cake, surprise=
4 SŠ3: =Uh-huh they say maybe surprise, maybe it's a birthday
5     bir- birthday cake ↑inside. So do you think they are
6     plausible, plausible means?
```

7 UČ2: Possible.

8 SŠ3: Possible, probable. **So** are they plausible XX?

U primjeru 233 nastavnica uvodi prvo pitanje pojavnicom *so* (2. red) kojom učenike vodi prema željenu odgovoru, dok je drugo pitanje uvedeno oznakom *so* (3. red) preformulacija, odnosno preciznija inačica izvornoga pitanja. U primjeru 234 nastavnica prekida vlastiti iskaz i usmjeruje pozornost na pitanje koje uvodi pojavnicom *so* (3. red). Na sličan način u 9. redu nakon oklijevanja, odnosno niza u kojemu nastavnica prvo radi stanku, zatim rabi vokalizaciju *uhm* i, napokon, dva puta izgovara *tell us* te drugom pojavnicom *so* uvodi sljedeće pitanje.

Primjer 233 OŠ2.8/19:02

1 UČ1: ((učenik čita))

2 OŠ2: Bedivere, yes. **So** what is the important part

3 of this part. **So** he- who did he fight with? his?

4 UČ2 His son.

5 OŠ2: His son, yes. A:nd he was badly wounded, what does it

6 mean, he was ba-

7 OŠ3: Ranjen.

Primjer 234 SŠ2.6/39:00

1 SŠ2: Okay I can't yes you're mumbling a little bit but (.)

2 hopefully we have all heard it. Let’s move on uhm XX will

3 you please explain uh:m will you pl- **so** who is the

4 protagonist, the main protagonist, obviously? (1) it is?

5 UČ1: Uh:m Dorian Gray.

6 SŠ2: Dorian Gray, good. Uh:m you probably when you talk about

7 novels, you use uh:m these these terms uhm major conflict,

8 rising action, climax, falling action, right? (1) Uh:m tell

9 us, tell us then, **so** what is the major conflict?

Na sličan način kao u prethodnim isječcima, u primjeru 235 nastavnica prvom pojavnicom *so* u kombinaciji s *okay* (1. red) uvodi pitanje. Nakon što nekoliko učenika odgovara, nastavnica prihvaća i komentira njihove odgovore u 10. redu. Nakon toga kratko oklijeva rabeći

vokalizaciju *uhm* i oznaku *anyway* kojom označuje povratak na temu i kombinacijom *alright so* (10. red) usmjeruje pozornost učenika. Trećom pojavnicom *so* (11. red) ponovno uvodi pitanje i pokreće nastavak razgovora o temi. U primjeru 236 nastavnica u 1. redu ponavlja odgovor učenika i rabi *so* kako bi uvela povezano pitanje. U 9. redu, nakon što prihvati odgovor učenika oznakom *okay*, drugom pojavnicom *so* uvodi zaključak koji proizlazi iz prethodnoga iskaza učenika, dok u 12. redu kombinacijom *so what about* uvodi pitanje kako bi potaknula nastavak razgovora. U 19. redu pojavnicom *so* uvodi još jedno pitanje u nizu.

Primjer 235 SŠ1.8/04:20

```
1 SŠ1: Okay, so how long has Croatia been a member of the uni-
2     of the European Union.
3 UČ1: Four years.
4 UČ2: Three years.
5 UČ3: Four years, four years.
6 SŠ1: Since two thousand and?
7 UČ3: Thirteen.
8 SŠ1: Thirteen, we entered in two thousand and thirteen?
9 UČ3: First of July.
10 SŠ1: Okay, you should know. Uhm uhm anyway, alright so you
11    know something about uhm citizenship of Europe so how do
12    you- how does it affect you? have you noticed anything
13    any positive or negative trends because of the membership?
```

Primjer 236 OŠ4.7/42:00

```
1 OŠ4: Where do you do PE, you don't have the gym so where do
2     you do it.
3 UČ1: In the winter in the school there is=
4 UČ2: =u atriju se.
5 OŠ4: Really?
6 OŠ4: Uh and what about basketball uhm handball, you don't do
7     that?
8 UČ1: Outside.
9 OŠ4: Outside, okay, so you do have some playground.
10 UČ2: Kad smo unutra tu su primanja roditelja pa nas mogu
```

11 gledati.
12 OŠ4: O:h my god, that's awful. **So what about** teachers, how
13 do they feel about this problem. I- I know you're not
14 happy, but I suppose that neither teachers are happy with
15 this problem, they would like to have a place to do it.
16 UČ1: We don't do: uhm nothing at PE because we don't have
17 nets for uhm basketball=
18 OŠ4: =Mhm: so you you would like to have a place for your PE
19 classes, right. Mhm **so** are there any actions that uhm you
20 could take?

Pri analizi uloga oznake *so* u referencijalnoj kategoriji opisali smo niz primjera u kojima su nastavnice uporabom ove oznake navodile učenike na zaključak. U primjerima koji slijede nastavnice na sličan način rabe pitanja koja uvode diskursnom oznakom *so* kako bi učenike usmjerile prema ispravnomu odgovoru. U primjeru 237 nastavnica pojavnicama *so* naglašuje (i sažima) informacije kako bi učenike navela na željen odgovor. U 3. i 4. redu rabi kombinaciju *okay so* kojom potvrđuje prethodni odgovor učenika i uvodi novo pitanje. U 13. redu uvodi još jedno pitanje pojavnicom *so.* U 17. redu posljednjom pojavnicom uvodi sažetak. U drugomu isječku (primjer 238) nastavnica sažima prethodnu temu (1. – 4. red) i nakon objašnjenja dvjema pojavnicama *so* (4. i 6. red) uvodi pitanja kojima pokušava učenike navesti na zaključak.

Primjer 237 SŠ2.6/17:15

1 SŠ2: In English, how would you explain distinguished?
2 UČ1: Respected [(xx).]
3 SŠ2: [Uh-huh] okay yes, respected, respected. **Okay**
4 **so** who was, XX, who was who was a surgeon then?
5 UČ2: His father.
6 SŠ2: Okay, good. What else do we get to know about his father
7 and his background.
8 UČ2: Eccentric.
9 SŠ2: Eccentric, yes.
10 UČ2: A:nd uhm
11 SŠ2: Uh-huh, that was his father, yes. And his mother?
12 UČ2: His mother uhm was (3) she was (xx).

```
13 SŠ2: Uh-huh, okay? Good. So what kind of a background is
14    that. What would you conclude?
15 UČ2: She was a poem.
16 SŠ2: She was a poet? But what kind of a background, so here
17    you can see that his father was a surgeon, his mother was
18    a po- yes?
```

Primjer 238 SŠ1.7/10:50

```
1 SŠ1: Okay, yes, that's what they think too. It is c. They say
2     it's repetitive it's mechanical it's unengaging, you
3     don't feel like reading the text after reading that he's
4     admirable brother is so admirable, okay. Uh:m so what is
5     important for the beginning what should it be like,
6     obviously not repetitive not mechanical, and engaging so
7     (1) what should it be like, what's important?
```

7.5.2.3. Sažimanje, preformulacija i pružanje primjera

Sažetci, preformulacije i primjeri uvedeni pojavnicama diskursne oznake *so* nastavnicama u našemu korpusu služili su najčešće kako bi učenicima pojasnile određenu riječ ili gramatičko pitanje. Pri grupiranju ovih triju uloga oznake *so* vodili smo se Müller (2005) koja ih smješta u istu skupinu budući da u njima iskaz uveden oznakom *so* izražava istu propozicijsku poruku kao iskaz koji joj prethodi. Primjer takve uporabe nalazimo u prvomu isječku (primjer 239) u kojemu nastavnica traži objašnjenje nepoznate riječi, pritom nadograđujući odgovore učenika kako bi pojasnila značenje te riječi. Nakon prve pojavnice *so* (8. red) uvodi preformulaciju, odnosno dodatno pojašnjenje značenja riječi, dok nakon druge (10. red) sažima objašnjenje. Posljednja pojavnica *so* (11. red) uvodi pitanje koje se nadovezuje na prethodni razgovor. U drugomu isječku (primjer 240) nastavnica nakon objašnjenja vokabulara pojavnicom *so* (4. red) uvodi primjer kako bi objasnila značenje nepoznatoga izraza, nakon čega provjerava razumijevanje učenika diskursnom oznakom *okay* uzlazne intonacije (5. red).

Primjer 239 SŠ3.2/26:39

```
1 SŠ3: What is condescending?
2 UČ1: When you're mean (xx).
```

3 SŠ3: In what way, you are mean to somebody but=
4 UČ2: =patronising them.
5 SŠ3: Yes, patronising somebody. Don't you patronise me. when
6 you look down on other people like- like you are superior
7 and others are inferior. that's a terrible terrible
8 characteristic. **So** being condescending is really bad.
9 looking down on other people like you are superior and
10 others are inferior. **So** looking down on other people.
11 SŠ3: **So** who is condescending in our story.

Primjer 240 OŠ3.7/34:15

1 OŠ3: You got over? (1) You should get over something or
2 somebody.
3 UČ1:(xx)
4 OŠ3: You get over somebody who left you. That's it, **so** if you
5 don't care anymore, you get over her. (3) Okay?

U primjeru 241 nastavnica objašnjava gramatičko pitanje i u 6. redu provjerava prate li učenici njezino objašnjenje rabeći oznaku *okay* uzlazne intonacije. Nakon toga zaključuje objašnjenje oznakom *fine* (6. red) i u istomu redu pojavnicom *so* uvodi sažetak objašnjenja. Ova pojavnica ima produženi slog i iza nje slijedi stanka, što nam ukazuje da je nastavnici trebalo vremena za razmišljanje. U drugomu isječku (primjer 242) nastavnica prvu pojavnicu *so* (2. red) rabi kako bi uvela pitanje i potaknula na razgovor o željenoj temi. Druga pojavnica *so* (7. red) nalazi se na kraju iskaza i njome nastavnica potiče učenike na odgovor. Posljednje dvije pojavnice pojavljuju se u kombinaciji s oznakom *okay* i u obama slučajevima (12. i 19. red) uvode sažetak koji proizlazi iz dotadašnjega razgovora. U primjeru 243 nastavnica uvodi pitanje pojavnicom *so* (2. red). Učenici prvo ne odgovaraju na pitanje pa nastavnica u 5. i u 7. ponavlja pitanje naglašujući njegove glavne dijelove. U 8. redu dobiva odgovor koji nije ispravan pa ponovno daje objašnjenje unutar kojega zaključke uvodi dvjema pojavnicama *so* (9. i 10. red). Posljednjom pojavnicom *so* u isječku (10. red) uvodi preformulaciju izrečenoga kako bi još jednom učenicima objasnila ispravan odgovor. Na kraju još jednom ponavlja objašnjenje na hrvatskomu jeziku.

Primjer 241 OŠ3.3/11:40

OŠ3: Well let me tell you uhm sometimes when uhm a sentence is not very long, then you don't have to use that. But if you have this long sentence here, XX's sentence, then it's better to put that. Because then in the end you you you don't know what it's all about, where is the beginning, where the beginning is, okay? Fine. **So**: uhm you can use that but you really don't have to. It's optional, I'm sorry I have to put them again. Okay number (1) five, who's got number five?

Primjer 242 SŠ1.7/04:40

SŠ1: uh:m you saw di two different types of texts, right? (2) **So** who was the first one for?
UČ1: Angela.
SŠ1: No it was not for her. Who was it written for?
UČ2: Us.
SŠ1: Six things you didn't know about Angela- Angela Merkel **so**.
(3)
UČ3: For entertainment.
SŠ1: Hm?
UČ3: For entertainment.
SŠ1: For entertainment purposes, **okay so** the purpose is important and Ri- and the description of uhm Mister Rimac, what was it written for? Or why was it written maybe?
UČ4: For business.
SŠ1: For business, no so much to entertain, but to?
UČ4: Inform.
SŠ1: Inform, that's it. **Okay so** the purpose is important, what else?

Primjer 243 OŠ4.4/12:40

```
1 OŠ4: Znači there are (.) four compulsory subjects, English
2     Maths Science and Welsh, okay? So how many languages does
3     she have to study?
4     (3)
5 OŠ4: Znači foreign languages or languages?
6     (4)
7 OŠ4: How many?
8 UČ1: Three.
9 OŠ4: French isn't compulsory, okay? So she doesn't have to
10    study French, so two, English and Welsh. Right? So
11    she has to study English and Welsh, but if she wa:nts (2)
12    she can study French. Znači on nije obavezan, to je ono
13    ka vama izborni kad vi učite njemački talijanski. Ali
14    obavezan engleski obavezan je hrvatski, jel tako? Oka:y,
15    what subjects doesn't she like and why not?
```

Nastavnice rabe preformulacije, sažetke i ponavljanja i kako bi pojasnile upute. Čest su primjer aktivnosti koje uključuju čitanje upute iz udžbenika, nakon čega nastavnica rabi oznaku *so* i ponovi uputu svojim riječima. U primjeru 244 nastavnica daje uputu za zadatak koju uvodi oznakom *now* (1. red) i zatim nakon pojavnice *so* (3. red) ponavlja istu uputu drugim riječima. Na sličan način nastavnica u drugomu isječku (primjer 245) iza dviju pojavnica *so* (3. i 4. red) pojašnjava zadatak tako što preformulira i proširuje njegove dijelove. Na kraju isječka daje dio upute učeniku koji nije razumio i rabi još jednu pojavnicu *so* (8. red). U trećemu isječku (primjer 246) nastavnica pomoću prve pojavnice *so* (1. red) usmjeruje pozornost učenika na zadatak i odmah ga ponavlja uvodeći ponavljanje još jednom pojavnicom *so* (2. red). Učenik prekida nastavnicu pitanjem nevezanim uz zadatak i ona se nakon odgovora vraća na temu u 6. redu pomoću tonski odvojene pojavnice *so.* U 8. redu sažima zadatak i u 9. redu ga preformulira, u obama slučajevima rabeći pojavnice *so.*

Primjer 244 SŠ4.1/32:40

```
1 SŠ4: Bradavice yes. Warts and all, good. Now in exercise
2     number five, you have to use these idioms, and replace
3     them uh:m put them instead of the words in italics, so
```

4 you have to rewrite the phrases in italics using the
5 correct form of these idioms.

Primjer 245 OŠ1.10/02:50

1 OŠ1: Okay. Now we go back to this text, your job now is to
2 find one sentence (2) where it says that it's necessary
3 to do something. **So**, you won't have word necessary, but
4 you will have another word with the same meaning. **So** you
5 have to find a sentence that has the meaning that it's
6 necessary to do something.
7 UČ1: Di to?
8 OŠ1: In the text about cheating. (5) **So**, this one.

Primjer 246 SŠ3.8/00:00

1 SŠ3: **So**, number one. Reading and vocabulary. This is
2 something really interesting, **so** reading and vo-
3 vocabulary we are going to discuss next=
4 UČ1: =A dobro šta smo onda odlučili.
5 SŠ3: Well, you'll tell me next time when I see you next time
6 you tell me what you want. **So** (.) which of the words and
7 phrases in the box are not used to talk about films. (3)
8 Reading and vocabulary. (5) **So** words or phrases (5) not
9 used to talk ((piše na ploču)). **So** (.) there are two
10 words which are not used in (1) uh:m to talk about films.

U primjeru 247 nastavnica učenicima objašnjava zadatak i u 3. redu pojavnicom *so* uvodi objašnjenje pravila, ali se predomišlja i postavlja pitanje učeniku kako bi on objasnio pravilo. U 7. redu ponavlja odgovor učenika, nakon čega pojavnicom *so* uvodi detaljnije objašnjenje. Rabi još dvije pojavnice *so* (8. i 11. red) kojima usmjeruje pozornost učenika na važne dijelove iskaza – u prvomu slučaju uputu, a u drugomu pravilo. U primjeru 248, nastavnica pri uvođenju zadatka dva puta ponavlja uputu s tim da posljednji sažetak uvodi pojavnicom *so* (4. red). Taj dio iskaza istovremeno nastavnici služi za „pokretanje“ zadatka, odnosno kao signal učenicima da trebaju krenuti s radom.

Primjer 247 SŠ3.3/14:30

```
1 SŠ3: Because in your exam you will have one task (2) where
2     you decide where you decide whether it's possible to
3     leave out which or that. So you will leave out, XX when
4     do we leave out which or that in a sentence, when it
5     refers to?
6 UČ1: (xx)
7 SŠ3: Object. So when which or that in a sentence refer to an
8     object, you can leave the words out. So you put them in
9     brackets which or that, definitely it's going to be in
10    your test. This is the sofa, circle sofa. Circle sofa
11    zaokruži sofa i napiši object gore. So when which or that
12    refers to the object you can leave it out. Definitely
13    it's going to be in your test on Tuesday, okay?
```

Primjer 248 OŠ2.6/36:54

```
1 OŠ2: Exercise five a, idemo se vratiti na pet a. Complete the
2     dialogues from the story. Sada kada smo (2) zapisali
3     definiciju, pssst. Go back to your story, complete the
4     dialogues from the story five a. Five a, so exercise five
5     a, complete the dialogues from the story.
```

Na sličan način kao u prethodnomu isječku, u primjeru 249 nastavnica preformulira i sažima prethodno zadan zadatak i sažetak uvodi pojavnicom *so* (2. red), istovremeno signalizirajući početak rada učenicima. U primjeru 250 nastavnica izriče uputu i nakon toga pojavnicom *so* (6. red) uvodi sažetak upute. U 9. redu kombinacijom *yes so* uvodi ponovljenu uputu i treći put ponavlja sažetak upute uvodeći ga posljednjom pojavnicom *so* (10. redu) u isječku i učenicima istovremeno dajući do znanja da trebaju početi raditi.

Primjer 249 OŠ1.10/09:55

```
1 OŠ1: Now your job is to write five sentences about school
2     rules that apply at your school. So five things that you
3     have to do at your school.
```

Primjer 250 OŠ2.8/10:30

```
1 OŠ2: Sword?
2 UČ: Mač.
3 OŠ2: Mač, shield?
4 UČ: Štit.
5 OŠ2: E to je štit tako je. Now uhm match the words with the
6     pictures. So you have numbers do you see the numbers and
7      [the pictures]?
8 UČ1: [Ah yes.     ]
9 OŠ2: Yes so write next to your word write the number of the
10    picture. So: match the words with the numbers.
```

Osim ponavljanja ili preformuliranja upute, nastavnice u nekim slučajevima primjerima pojašnjavaju zadatak. U primjeru 251 nastavnica prvom pojavnicom *so* (1. red) usmjeruje pozornost učenika na zadatak, a drugom (2. red) uvodi primjer kojime daje uputu kako izvršiti zadatak. Zatim provjerava razumijevanje učenika pojavnicom *okay* uzlazne intonacije i izravnim pitanjem (*Do you understand?*), nakon čega nastavlja objašnjenje na hrvatskomu jeziku. Na sličan način nastavnica u primjeru 252 uvodi zadatak i prvom pojavnicom *so* (2. red) uvodi primjer, dok nakon druge (3. red) primjerom učenicima daje uputu za zadatak.

Primjer 251 OŠ2.6/08:00

```
1 OŠ2: So you- you just uhm write the names of kids who feel
2     like- like that. So: if Luke feels excited, you will
3     write Luke, okay? (3) Do you understand? (2) Znači
4     poslušat ćete priču odvojite malo ove kružiće i onda ćete
5     samo okolo napisati tko se osjeća tako. Neki se neki se
6     čini mi se ponavljaju tako da zato ostavite malo prostora. (5)
7     Okay (2) read and listen.
```

Primjer 252 OŠ4.3/11:18

```
1 OŠ4: Okay, now let's go on with grammar. In the next exercise
2     you need to write true sentences using have to. So do you
3     have to make dinner, I don't know. So if you have to you
4     will write I have to, if you don't, I don't have to, right?
```

Slično kao u prethodnim dvama isječcima, u primjeru 253 nastavnica prvom pojavnicom *so* (3. red) uvodi preformulaciju zadatka i nakon druge pojavnice *so* (5. red) uvodi primjer na temelju kojega učenici trebaju nastaviti rješavati zadatak. U drugomu isječku (primjer 254) nastavnica nakon objašnjenja zadatka daje kratak primjer (2. red), nakon čega nastavlja davati uputu za zadatak.

Primjer 253 SŠ3.2/05:08

```
1 SŠ3: Fresh air (.) zagušljivo (.) ↓stuffy (0.7) i:s (.) not
2     having much fresh air. Now I want you to: ↑use three
3     adjectives (2) three adjectives for each creature. ↓So
4     (.) try to describe the place or the places they
5     live in. So you have mo:le, krtica. (1.3) in what kind of
6     a (.) place.
```

Primjer 254 SŠ1.7/22:08

```
1 SŠ1: Wise, okay. Now look at your list of nouns (4) a:nd
2     quickly in your notebooks write a list of adjectives. So
3     altruism, altruistic. Can you please go on look at the
4     list and quickly just write the adjectives down, you'll
5     need them for your later writing.
```

U prethodnim primjerima preformulacije su nastavnicama služile kako bi pojasnile gradivo ili upute, no u nekim situacijama nastavnice preformulacije rabe kako bi učinile iskaze učenika razumljivijima. Za razliku od sličnih, prethodno opisanih, primjera uporabe diskursne oznake *okay* u kojima su preformulacije služile za ispravljanje iskaza učenika, u primjerima koji slijede preformulacijom nastavnice prvenstveno pojašnjavaju iskaze učenika kako bi ih nadogradile i osigurale nastavak razgovora, pritom često namećući svoju interpretaciju iskaza učenika. U primjeru 255 nastavnica ponavlja i preformulira odgovor učenika u 2. redu, nakon čega ga prihvaća rabeći niz oznaka, *right*, *uh-huh*, *very well*, i pojavnicom *so* uvodi svoju interpretaciju odnosno proširenje navedenoga odgovora. U primjeru 256 učenik odgovara i nastavnica u 3. redu rabi pojavnicu *so*, nakon koje sažima i preformulira odgovor učenika. Zatim rabi još jednu pojavnicu *so* u 4. redu, no učenik ju prekida, odnosno nadovezuje se na njezin iskaz. U primjeru 257 na sličan način u 5. redu nastavnica prekida učenika oznakom

mhm, nakon čega pojavnicom *so* uvodi preformulaciju odgovora učenika. Na kraju, nakon kombinacije *so actually* uvodi još jednu preformulaciju istoga odgovora.

Primjer 255 OŠ3.2/40:35

```
1 UČ1: Uh:m we make a page on internet.
2 OŠ3: Oh, an internet page, right. Uh-huh very well, so maybe
3     on Facebook you'll write it on Facebook and tell people
4     what's wrong, very good.
```

Primjer 256 SŠ2.2/49:53

```
1 UČ1: One of them is like right-wing [one of them is left wing].
2 SŠ2:                               [yes    yes              ]
3     so in in terms of politics. Right, political orientation.
4     So:=
5 UČ2: =I'm not very interested in politics.
6 SŠ2: You're not interested, you're not interested, hm. But
7     still politics is interested in you.
```

Primjer 257 SŠ1.8/08:40

```
1 SŠ1: Twenty-eighth actually, but no uhm it's changing now, why?
2     XX? What's going on (.) with the number of countries in the
3     union?
4 UČ5: Uh:m UK uhm got [out of the-]
5 SŠ1:                 [        Mhm] so they are leaving, so
6     actually it's it's going to be uhm twenty-seven. Uh:m okay,
7     uh:m good, uhm XX go on.
```

U primjeru 258 nastavnica pokreće razgovor o tekstu u udžbeniku uvodeći uputu kombinacijom *so now* (1. red). Učenica na postavljeno pitanje daje odgovor na hrvatskomu jeziku koji nastavnica, nakon što ga u 8. redu prihvati, pojavnicom *so* preformulira i nadopunjuje na engleskomu jeziku. Objašnjujući odgovor, nastavnica 11. redu rabi još jednu pojavnicu *so* kojom uvodi sažetak. Pojavnicom *okay* u istomu redu označuje prijelaz, nakon kojega nastavlja ponovno rabeći pojavnicu *so* kojom dobiva i na vremenu budući da iza nje slijedi vokalizacija *uhm*. U 13. redu rabi tonski odvojenu pojavnicu *okay* kojom zatvara

razgovor o prvomu pitanju i pojavnicom *so* uvodi sljedeće. Nakon nekoliko potpitanja učenica odgovara i nastavnica u 21. redu rabi kombinaciju *uh-huh so* kojom prihvaća odgovor učenice i ponavlja ga. Na kraju isječka, u 22. redu, nastavnica još jednom pojavnicom *so* uvodi primjer. U primjeru 259 nastavnica postavlja pitanje koje uvodi pojavnicom *so* (3. red). Nakon što učenik odgovori, u 12. redu nastavnica prihvaća odgovor oznakom *uh-huh* i zatim pojavnicom *so* uvodi sažetak, odnosno preformulaciju odgovora učenika. Učenik se nadovezuje i proširuje odgovor. U 17. redu nastavnica opet prihvaća izrečeno kombinacijom *mhm okay* i nakon toga sažetak razgovora uvodi pojavnicom *so.*

Primjer 258 OŠ4.5/41:53

1 OŠ4: Okay, **so now** look at the title of the text. Freegans
2 against supermarket waste. Who are freegans?
3 (2)
4 OŠ4: Ever heard of them?
5 UČ: No.
6 OŠ4: Mhm (3) any idea?
7 UČ1: (xx) ne bacaju.
8 OŠ4: That's right, that's right. **So** freegans are people who
9 believe it's wrong to throw food away. I am a freegan, I
10 have I have just decided (smijeh) because I'm against
11 throwing food okay. **So** they're against it. Okay. **So** uhm
12 especially from all these supermarkets. I mean it's such
13 a pity. **Okay. So** do you have any idea why do supermarkets
14 throw away so much food. (2) Why?
15 (2)
16 OŠ4: Probably at home you don't, right?
17 UČ: Mhm.
18 OŠ4:But supermarkets they really throw too much food, but
19 why? Hm?
20 UČ2: Because they think we won't buy this.
21 OŠ4: **Uh-huh so** they think we won't buy, why why because it's
22 imperfect (2) right? **So** you don't have a perfect carrot,
23 orange, nice shape uhm not curved.

Primjer 259 SŠ1.1/02:00

```
1 SŠ1: Can anyone dream?
2 UČ1: Yes.
3 SŠ1: Yes, they say that they that they do actually. So is
4     there any particular purpose of dreams.
5 UČ1: Perhaps for some I don't know development of brain
6     while you sleep and to rest rest like uh:m recuperation
7     of the brain  [or something like that.]
8 SŠ1:              [uh-huh okay.           ] right, what else?
9 UČ2: It's the response of the brain because we're not
10    getting enough of the information like we used to when we
11    are waking.
12 SŠ1: Uh-huh, so there there isn't enough information you
13    think=
14 UČ2: =yes [because (xx) ]
15 SŠ1:      [It's not like] rearranging the information that
16    we have gathered.
17 UČ2: No- I don't know (xx)
18 SŠ1: Mhm okay. So there are some explanation- explanations
19    but we don't know exactly why we dream anyway. And: do
20    you sometimes dream the same dreams?
```

7.5.3. Kognitivna kategorija

U nekima od prethodno analiziranih primjera već smo opisali kako diskursna oznaka *so* u nekim situacijama služi za dobivanje na vremenu, posebice na prijelazima, pri čemu se često pojavljuje zajedno sa stankama ili vokalizacijom *uhm.* Takvu uporabu opisuje i House (2013), navodeći da ova oznaka govornicima, osobito neizvornima, služi za regulaciju vlastitoga diskursa, prevladavanje problema pri oblikovanju iskaza i, kako smo naveli u uvodnomu dijelu, sprječavanje „sloma“ (engl. *breakdown*) razgovora. U dvama primjerima koji slijede način na koji nastavnice rabe oznaku *so* daje nam naslutiti da se radi upravo o rješavanju problema pri oblikovanju iskaza. U primjeru 260 nastavnica rabi dvije pojavnice *so* (2. red) u trenutku kada traži pravi smjer za nastavak vlastitoga diskursa i zatim uvodi preformulaciju prethodnoga iskaza učenika kombinacijom *okay so.* U primjeru 261 nastavnica tijekom

objašnjavanja u 6. redu rabi pojavnicu *so* i dvije vokalizacije *uhm*, nakon čega nastavlja svoje objašnjenje.

Primjer 260 OŠ1.1/22:37

```
1 UČ1: Love your fans.
2 OŠ1: Love your fans, so so- okay so a good relationship with
3     your fans, it is very important, okay?
```

Primjer 261 OŠ3.5/14:40

```
1 UČ1: When you tell something you need to direct it to someone,
2     and when you say something you don't need to (1)
3 OŠ3: say it directly to a person=
4 UČ1: =yes, to a person=
5 OŠ3: =so you tell just somebody something. you say
6     something to somebody, that's the only difference. So uh:m
7     uh:m say is like more general, I would say it's more
8     general, when you say something, when you tell something
9     you you just tell it directly to that person, right?
```

Kao što smo već spomenuli, diskursna oznaka *so* na ovaj se način često rabi na mjestima prijelaza, u slučajevima kada nastavnice žele dobiti na vremenu dok razmišljaju kako nastaviti iskaz. U primjeru 262 nastavnica u 2. redu oklijeva i rabi pojavnicu *so* između dviju produženih vokalizacija *uhm*, čime dobiva na vremenu i istovremeno učenicima daje do znanja da će nastaviti s iskazom. U primjeru 263 oklijevanje nastavnice posebno je očito budući da su, kako smo već ranije spominjali, produženi slogovi znak da govornik oklijeva (Gilquin, 2008). U 2. redu nastavnica pri zaključivanju teme rabi dvije diskursne oznake produženih slogova – *okay* i *great*. Zatim slijedi kraća stanka nakon koje nastavnica rabi pojavnicu *so*, opet produženoga sloga, između dviju vokalizacija *uhm*. Sve navedeno nastavnici daje na vremenu i to na mjestu prijelaza na sljedeću aktivnost. Nakon opisanoga niza, nastavnica uvodi uputu za sljedeću aktivnost. U primjeru 264 nastavnica rabi *so* u trenutku kada prelazi na novu aktivnost. Navedena pojavnica ima produženi slog te nakon nje slijedi vokalizacija *uhm* i kratka stanka, što nam ponovno ukazuje na to da nastavnica ovakvom kombinacijom želi dobiti na vremenu.

Primjer 262 SŠ1.10/28:02

```
((žamor))
SŠ1:  Okay. Anyway (.) can you now uh:m so uh:m you can work
    in groups and choose different types uhm of people and just
    really describe them, can you do it now?
```

Primjer 263 SŠ2.4/47:46

```
SŠ2: Uh-huh but she believes that we can change our minds about
    other people. Oka:y grea:t (1) uh:m s:o uh:m (.) take a
    look at this pictures here (.) and the adjectives that we-
    personality adjectives, talking about people again, uhm out
    of these adjectives from the rectangle, which ones would
    you ascribe to each person a b and c and d.
```

Primjer 264 SŠ2.5/10:00

```
SŠ2: Uhm and here Mr Shakespeare describes for us (.) all of
    these different stages or ages (.) stages of a person's
    life, or ages of man. So: uh:m (1) what are we going to do,
    first let's just hear (.) Benedict Cumberbatch read this
    uh:m (1) read this piece of uh:m yes, this verse, this
    verse from Shakespeare from his pastoral comedy (1) As you
    like it, okay.
```

7.5.4. Sažetak funkcija diskursne oznake *so*

U našemu su korpusu nastavnice rabile diskursnu oznaku *so* s velikim rasponom uloga, što ovu oznaku čini sličnom ostalima opisanima u prethodnim potpoglavljima. Sličnosti su posebice naglašene pri usporedbi s oznakom *okay*. Primjerice, obje oznake imaju bogat raspon uloga u strukturalnoj kategoriji, iako uloge oznake *okay* prevladavaju u upravljanju temama, dok oznaka *so* ponajviše služi za usmjerivanje pozornosti učenika i sažimanje, preformuliranje i uvođenje pitanja. Baš kao i *okay*, diskursna oznaka *so* pokazala se izrazito korisnom za strukturiranje diskursa u nastavi engleskoga jezika. Nastavnice rabe ovu oznaku unutar referencijalne i kognitivne kategorije, no njezina je uporaba ipak najširа u strukturalnoj

kategoriji. U referencijalnoj kategoriji služi za označivanje rezultata, posljedice ili zaključka, dok u kognitivnoj kategoriji nastavnicama služi za dobivanje na vremenu, posebice na prijelazima. U strukturalnoj kategoriji nastavnice ovu oznaku rabe kako bi označile novu temu ili povratak na glavnu temu nakon digresije. Usmjerivanje pozornosti učenika česta je i izrazito korisna uloga ove oznake, kojom nastavnice pokušavaju olakšati učenicima, naglašujući im bitne informacije poput uputa i pitanja. Naposljetku, diskursnom oznakom *so* nastavnice također uvode sažetke, preformulacije i primjere, osobito pri objašnjavanju nepoznatih riječi i gramatičkih jedinica.

7.6. SAŽETAK REZULTATA KVALITATIVNE ANALIZE DISKURSNIH OZNAKA

Analiza najučestalijih diskursnih oznaka u našemu korpusu pokazala je da nastavnice svih pet oznaka u razrednomu diskursu rabe sa širokim rasponom funkcija, sažeto prikazanih u tablici 28. Unutar strukturalne kategorije sve su se analizirane oznake, no posebice *okay, and* i *so,* pokazale važnima za upravljanje temama, uz brojne primjere uporabe za označivanje prijelaza, uvođenje i zaključivanje tema. Funkcije oznake *okay* i *so* pokazale su se sličnima u ovoj kategoriji budući da, uz brojne zajedničke uloge u upravljanju temama, obje oznake nastavnicama omogućuju usmjeriti pozornost učenika na upute, objašnjenja i, općenito, važne informacije tijekom nastavnoga sata. Oznake *and* i *so* nastavnice rabe i za uvođenje pitanja, a oznaka *and* općenito označuje i povezanost koraka ili njihov slijed, i u ovakvoj se uporabi često ogleda planiranje nastavnoga sata, odnosno način na koji nastavnice rabe diskurs i komunikaciju u razredu kako bi postigle željene ciljeve. Oznaka *so* također služi i za sažimanje, preformulaciju i davanje primjera, a naše ispitanice sve navedene uloge rabe kako bi učenicima pojasnile zadatak, nepoznatu riječ i slično. Oznake *okay, mhm/uh-huh* i *yes* imaju brojne uloge u interpersonalnoj kategoriji u kojoj na sličan način djeluju kao oznake suradnje. Nastavnice sve tri oznake rabe za prihvaćanje i vrednovanje odgovora učenika, no one im u trećemu koraku strukture IRE/F služe i za mnogo složenije zadatke pa pomoću njih uvode i ponavljanja, preformulacije i ispravak odgovora učenika, istovremeno im pružajući vrijednu povratnu obavijest. Oznaka *mhm/uh-huh,* ali donekle i oznake *okay* i *yes,* nastavnicima služe kako bi podržale iskaze učenika, kao signali slušanja.

Svih pet oznaka imaju uloge u kognitivnoj kategoriji, pomažući nastavnicama dobiti na vremenu, posebice na prijelazima. U uporabi ovih oznaka često se ogleda tijek misli nastavnica, a rabe ih i za potvrdu (*yes, mhm/uh-huh*) i ispravak vlastitoga iskaza (*yes*) te

zadržavanje reda u razgovoru (*and*, *so*). Naposljetku, najmanji broj uloga ovih oznaka pronađen je u referencijalnoj kategoriji, u kojoj samo oznake *and* i *so* imaju uloge i izražavaju odnose poput rezultata/posljedice, kontrasta (*and*), dodavanja/proširivanja iskaza (*and*) i zaključka (*so*).

Opisane oznake naše su nastavnice također često rabile u kombinacijama, međusobnim ili s drugim oznakama. Česte su bile kombinacije s oznakama poput *but*, za izražavanje kontrasta, ili *well/actually*, za ublažavanje iskaza. Najčešća kombinacija u korpusu bila je *okay so*, no česte su također bile kombinacije dviju ili više oznaka suradnje.

Neke od opisanih funkcija analiziranih diskursnih oznaka nisu prethodno odvojeno ili detaljno navođene u literaturi. Primjerice, nastavnice rabe oznaku *yes* s velikim rasponom uloga koje se u literaturi većinom pripisuju oznaci *yeah* koju naše ispitanice izbjegavaju rabiti u nastavi. Diskursnu oznaku *mhm/uh-huh* naše su nastavnice manje rabile kao oznaku pasivnoga slušača, a više kao aktivnu oznaku prihvaćanja, vrednovanja i podržavanja sugovornika. Oznaku *okay* nastavnice također rabe s posebno bogatim opsegom uloga karakterističnih za nastavno okruženje, posebice kako bi upravljale interakcijom u učionici npr. prekidanjem žamora, davanjem prava na riječ i slično.

Kvalitativna analiza najčešćih oznaka u našemu korpusu pokazala je da ove oznake predstavljaju izrazito korisno, fleksibilno i prilagodljivo oruđe u kontekstu nastave engleskoga jezika.

Tablica 28. Popis funkcija pet najučestalijih diskursnih oznaka u glavnomu

DO	Referencijalna kategorija	Strukturalna kategorija	Interpersonalna kategorija	Kognitivna kategorija
Okay		• Uvođenje teme/iskaza • Oznaka prijelaza • Zaključivanje teme/iskaza • Usmjeravanje pozornosti • Uvođenje uputa • Uvođenje pitanja	• Prihvaćanje/ vrednovanje odgovora • Ispravljanje i nadopuna odgovora • Provjera razumijevanja/praćenja	• Dobivanje na vremenu • Oznaka tijeka misli
Mhm/uh-huh		• Oznaka prijelaza • Zaključivanje teme/iskaza	• Prihvaćanje/vrednovanje odgovora • Ispravljanje i nadopuna odgovora • Davanje prava na riječ • Podržavanje sugovornika • Signal slušanja	• Dobivanje na vremenu • Potvrda vlastitoga iskaza • Oznaka tijeka misli
Yes		• Zaključivanje teme/iskaza	• Prihvaćanje/ vrednovanje odgovora • Ispravljanje i nadopuna odgovora • Davanje prava na riječ	• Oznaka tijeka misli • Ispravak vlastitoga iskaza • Potvrda vlastitoga iskaza • Dobivanje na vremenu
And	• Rezultat/posljedica • Kontrast • Dodavanje/proširivanje iskaza	• Uvođenje teme/iskaza • Oznaka prijelaza • Zaključivanje teme/iskaza • Slijed koraka/vremenski slijed • Uvođenje pitanja • Poticanje odgovora		• Dobivanje na vremenu • Zadržavanje reda u razgovoru
So	• Rezultat/posljedica • Zaključak	• Uvođenje teme/iskaza • Oznaka prijelaza • Uvođenje digresije • Povratak na glavnu temu • Usmjeravanje pozornosti • Uvođenje uputa • Uvođenje pitanja • Sažimanje, preformulacija i davanje primjera		• Dobivanje na vremenu • Zadržavanje reda u razgovoru

8. STAJALIŠTA NASTAVNICA O DISKURSNIM OZNAKAMA I ZASTUPLJENOST DISKURSNIH OZNAKA U UDŽBENICIMA

Kako bi naše istraživanje pružilo potpuniju sliku okolnosti povezanih s uporabom diskursnih oznaka u razrednomu kontekstu u Hrvatskoj, u ovomu poglavlju pruža se osvrt na stajališta nastavnica o uporabi ovih jedinica u nastavi engleskoga jezika i na zastupljenost diskursnih oznaka u udžbenicima rabljenima u snimanoj nastavi. Poglavlje je, dakle, podijeljeno na dva dijela usmjerena na šesti, odnosno sedmi cilj našega istraživanja – ispitati stajališta ispitanica o uporabi diskursnih oznaka i njihovoj važnosti za razredni diskurs te utvrditi u kojoj mjeri udžbenici kojima se ispitanice koriste u nastavi pružaju učenicima i nastavnicama informacije o diskursnim oznakama.

8.1. OSVRT NA STAJALIŠTA NASTAVNICA O DISKURSNIM OZNAKAMA

U svrhu ostvarivanja šestoga cilja istraživanja, u ovomu se potpoglavlju pruža kratak osvrt na stajališta nastavnica ispitana putem upitnika i elaborirana tijekom neformalnoga razgovora (pitanja u prilogu 2). Popis odgovora nastavnica za ukupno 30 čestica s izjavama o diskursnim oznakama nalazi se u prilogu 3 (tablica 31). Nastavnice su na ljestvici Likertova tipa zaokružile u kojoj se mjeri slažu sa svakom izjavom (od 1 – uopće se ne slažem, do 5 – u potpunosti se slažem). Rezultati za čestice negativna smjera (npr. „Diskursne oznake nepotrebne su u govoru“) rekodirani su tako da viši rezultati na svakoj ljestvici označuju pozitivnija stajališta sudionica o diskursnim oznakama. Nastavnice su izrazile pozitivna stajališta o diskursnim oznakama (M = 4,00). Od ukupno 30 čestica, nastavnice su o gotovo polovici (14) čestica izrazile izrazito pozitivna stajališta (M = 4,00-5,00), o jedanaest čestica pozitivna (M = 3,10-3,90), o trima neutralna (M = 3,00) i o dvjema česticama blago negativna (M = 2,88) stajališta. U tekstu koji slijedi opisani su rezultati upitnika popraćeni komentarima nastavnica iz neformalnoga razgovora. Kako bi se osigurala preglednost, rezultati su podijeljeni u četiri tematske skupine:

1) stajališta o ulogama diskursnih oznaka,

2) stajališta o diskursnim oznakama u govoru nastavnika i kontekstu učionice,

3) stajališta o diskursnim oznakama kao (ne)potrebnima u govoru,

4) stajališta o poučavanju diskursnim oznakama.

8.1.1. Stajališta o ulogama diskursnih oznaka

Od svih čestica u upitniku nastavnice su najpozitivnija stajališta izrazile o dvjema izjavama koje su se odnosile na uloge diskursnih oznaka – „Bez diskursnih oznaka odnos između sugovornika činio bi se hladnijim i formalnijim“ (M = 4,38) i „Govornik može izraziti svoje stajalište pomoću diskursnih oznaka“ (M = 4,38). Svoje mišljenje o važnosti diskursnih oznaka za uspostavljanje odnosa s učenicima nastavnice su naglasile i u razgovoru, spominjući da uporaba diskursnih oznaka može učiniti učenike opuštenijima (OŠ2, OŠ4) budući da prisutnost ovih jedinica u jeziku pomaže u stvaranju prijateljske atmosfere (OŠ4, SŠ4) i učenike potiče na sudjelovanje (OŠ2, OŠ4). Ispitanica SŠ3 navodi oznake *right* i *yeah* kao primjere riječi koje njezini učenici učestalo rabe i smatra da ju uporaba takvih riječi, koje prema njezinu mišljenju ne pripadaju govoru u učionici, približava učenicima, odnosno da na takve riječi učenici pozitivno reagiraju i da one privlače njihovu pozornost.

Gotovo su se sve ispitanice složile da uporabom diskursnih oznaka govornik može izraziti svoje stajalište, no s izjavom „Uporaba diskursnih oznaka može imati učinak ublažavanja odgovora, tj. stajališta govornika.“ suglasnost je bila nešto manja (3,88), iako se pitanja odnose na slične aspekte uporabe ovih jezičnih jedinica. Nastavnice su se u razgovoru dotakle povezane teme izražavanja emocija i podsvjesne uporabe ovih jedinica pa tako primjerice ispitanica SŠ4 smatra da se iz tona diskursne oznake može zaključiti kako se druga osoba osjeća, a ispitanica OŠ2 vjeruje da se u njima ogleda razina stresa i da ih govornici rabe nesvjesno. Zbog toga smatra da je njihovu pojavu u govoru teško kontrolirati, s čime se slaže i ispitanica OŠ1 koja vjeruje da ih nije moguće izbjeći. Ispitanica SŠ1 također napominje da čak i vrlo vrsni učenici često pogriješe i rabe hrvatsku diskursnu oznaku umjesto engleske (npr. *pa* umjesto *well*), što opet ukazuje na podsvjesnost njihove uporabe.

Sljedeća se tema vezana uz uloge diskursnih oznaka odnosi na njihove funkcije organizacije diskursa i usmjerivanja slušatelja. Većina se nastavnica složila s izjavom „Diskursne oznake bitne su za označivanje prijelaza tijekom nastavnoga sata“ (M = 4,13). Ispitanice su u razgovoru navele da su diskursne oznake bitne za poteze poput završavanja sata i prijelaza između različitih aktivnosti ili dijelova sata (OŠ2, OŠ3, SŠ1, SŠ4) budući da se na taj način učenicima daje do znanja da se da se nešto novo događa i tako će čak i „oni koji spavaju znati da trebaju reagirati“ – npr. otvoriti knjigu ili slično (SŠ1). Zbog navedenih komentara neobično je što su nastavnice najnegativnije stajalište izrazile prema izjavi „Bez diskursnih

oznaka razgovor bi bio nekoherentan“(M = 2,88), s kojom su čak tri ispitanice označile da se ne slažu, četiri su bile neutralne, a samo je jedna (SŠ4) odgovorila da se slaže. Mogući razlog takvim odgovorima jest to što nastavnice većinom smatraju da diskursne oznake pomažu, ali ne i da su ključne, odnosno da se bez njih ne može. Usto, neke su od ispitanica (SŠ2, SŠ4) napomenule da se pod diskursnim oznakama u udžbenicima i materijalima većinom opisuju izrazi poput *firstly, secondly, however, subsequently*, što možda znači da ih se prvenstveno smatra alatima za postizanje koherencije u pisanju, a ne u razgovoru, posebice u srednjim školama kada se učenike priprema za pisanje eseja na ispitu državne mature.

Nastavnice su također izrazile suglasnost vezano uz uloge diskursnih oznaka za organizaciju diskursa općenito i njihove prednosti za slušatelje. Uvelike su se složile s izjavama „Diskursne oznake pomažu signalizirati odnos između ideja u govoru“ (M = 4,13), „Poznavanje diskursnih oznaka pomaže pri obradi informacija pri slušanju“ (M = 4,00) i „Diskursne oznake vode slušatelje kroz razumijevanje razgovora“ (M = 4,00). Nešto manje suglasnosti izrazile su s izjavama „Diskursne oznake pomažu usmjeriti slušatelja na ukupnu ideju, strukturu i poredak tema u razgovoru“ (M = 3,62) i „Poredak misli govornika može biti jasno izražen uporabom diskursnih oznaka“ (M = 3,62). Slična izjava „Diskursne oznake pomažu učenicima pratiti što im nastavnici govore“ izazvala je pozitivnije reakcije – šest nastavnica složilo se s njom, jedna je neutralna, dok je nastavnica OŠ4 izrazila nesuglasnost (M = 3,75). Nastavnice su se ove teme dotakle i u razgovoru pa je tako ispitanica SŠ1 opisala diskursne oznake kao riječi koje ističu gdje se govornik nalazi u svojemu iskazu, da mijenja temu ili uvodi novu, ili da traži potvrdu da je slušatelj čuo izrečeno. Ispitanica SŠ2 diskursne oznake definira kao lingvističke alate koji nam pomažu povezati ideje u diskursu. Njihova važnost, prema njezinu mišljenju, leži u tomu što slušatelju daju ideju o tomu kako govornik želi da bude interpretirano ono što govori, vode slušatelja kroz iskaz i pomažu prenijeti ideje. Ispitanica OŠ3 smatra da pomažu učenicima predvidjeti što će se dogoditi, daju im vremena za razmišljanje i za preoblikovanje odgovora. Također označuju povratnu obavijest i učenicima daju do znanja da se u određenoj situaciji od njih još nešto očekuje. Ispitanica OŠ1 navodi da ako ih ne rabimo previše, diskursne oznake pomažu slušateljima pri razumijevanju. Ako se rabe kako bi se napravila stanka, to govornicima daje vremena razmisliti, što je bitno jer ponekad nastavnici govore prebrzo ili se služe riječima koje učenici ne razumiju.

8.1.2. Stajališta o diskursnim oznakama u govoru nastavnika i učionici stranoga jezika

Nastavnice općenito prepoznaju potrebu da ih se uputi kako poučavati diskursnim oznakama (M = 4,25), osim ispitanice OŠ4 koja je općenito izrazila negativna stajališta o ovim jedinicama. Samo se četiri nastavnice sjećaju da su diskursne oznake spomenute tijekom njihova studija engleskoga jezika, iako ne i da se o njima odvojeno govorilo (OŠ1, OŠ2, SŠ3, SŠ4), dok su dvjema poznate iz priručnika (SŠ1, SŠ2). Ispitanice OŠ3 i OŠ4 do sada ih nikada nisu susrele kao odvojenu temu.

Reakcije nastavnica na izjavu „Nastavnici trebaju rabiti diskursne oznake jer služe kao jezični modeli učenicima“ (M = 3,25) raznolike su – četiri se ispitanice slažu, dvije su neutralne i dvije se ne slažu. Ispitanica OŠ4 objasnila je da se kategorički ne slaže budući da su diskursne oznake obilježje neformalnoga jezika, a da učionica treba biti isključivo formalno okruženje. S druge strane, SŠ1 smatra da je važno da nastavnici rabe diskursne oznake jer su one prirodne za izvorne govornike i važne za prirodan tok jezika, ali se ipak nada da ih ne rabi previše jer mogu postati poštapalice (pri čemu izdvaja oznaku *like*) i postati iritantne učenicima, s čime se slaže i ispitanica SŠ3 navodeći da govornik koji ih pretjerano rabi „zvuči kao tinejdžer“. Ispitanica SŠ3 dalje naglašuje da nastavnici nisu jedini model učenicima (navodeći TV i internet kao izvor unosa) pa nije sigurna je li to argument za služenje diskursnim oznakama. Međutim, ipak smatra da bi prvenstveno trebalo nastavnike poučiti tomu, npr. na radionicama. Ova tema povezana je s pitanjem treba li jezik koji nastavnici rabe u učionici biti isključivo formalan. Izjava „Diskursne oznake obilježje su neformalnoga jezika, stoga bi ih se trebalo izbjegavati u učionici“ (M = 3,13) u prosjeku je izazvala neutralnu reakciju ispitanica, no u razgovoru se pokazalo da postoje dvije skupine mišljenja među ispitanicama. S jedne strane, ispitanica OŠ4 smatra da u školi kao sustavu jezik mora biti formalan, što nadalje potkrepljuje mišljenjem da će učenici jezik koji se razlikuje od standardnoga ionako kasnije lakše naučiti izvan učionice. Pritom se poziva i na hrvatski jezik, smatrajući da su u njemu diskursne oznake „zabranjene“ jer nisu dio standardnoga jezika, pa ih ona zato izbjegava kada govori engleskim jezikom. Međutim, u daljnjemu razgovoru i ispitanica OŠ4 spominje da i u učionici postoje različite vrste razgovora, uz komentar da je u neformalnim razgovorima u redu rabiti diskursne oznake, dok u formalnima nije. Slično stajalište o izbjegavanju diskursnih oznaka s obzirom na temu, odnosno vrstu aktivnosti tijekom nastavnoga sata, izražavaju i ispitanice OŠ2, SŠ3 i SŠ4 koje naglašuju da bi uporaba

diskursnih oznaka trebala ovisiti o funkciji našega govora i o kontekstu. Pritom ispitanica OŠ2 spominje da su samo određene oznake neprimjerene u učionici, npr. *like* i *you know*.

S druge strane, neke od ispitanica naglašuju važnost uporabe neformalnoga jezika u učionici, s čime je povezana izjava „Govor koji ne sadrži diskursne oznake neprirodan je“ (M = 4,13) s kojom se većina nastavnica složila. Nekoliko ispitanica u razgovoru naglašuje važnost poučavanja „stvarnomu“ jeziku, odnosno jeziku koji će učenicima služiti za komunikaciju izvan učionice (OŠ1, OŠ2, OŠ3). Ispitanica OŠ1 navodi da zbog toga smatra da čak i neformalne oznake nisu potpuno neprimjerene u učionici budući da bez njih postoji rizik da ljudi zvuče kao „roboti“ (s čime se slaže i OŠ3), no i ona napominje da je potrebno paziti da se ne rabe previše, odnosno da ne postanu „iritantna poštapalica“. Nadalje, OŠ3 naglašuje da je u osnovnoj školi posebice važno poučavati učenike neformalnomu jeziku jer je to jezik s kojime će se učenici češće susretati. Ispitanice OŠ3 i SŠ1 napominju da su diskursne oznake važne i za neke formalne situacije (npr. prezentiranje).

Nadalje, vezano uz izjave o kompetencijama nastavnica, nastavnice su sigurnije da diskursne oznake znaju ispravno rabiti (M = 3,75) nego njima poučavati učenike (M = 3,00). Iako je označila da ima dobru kompetenciju u ovomu području, ispitanica OŠ3 naglašuje činjenicu da je nesvjesna uporaba razlog tomu što dosada nije poučavala učenike diskursnim oznakama te da je osviještenost od ključne važnosti za poučavanje, što opet naglašuje važnost obrazovanja nastavnika o ovoj temi. Nadalje, izjava „Svjesno rabim diskursne oznake u svojemu govoru u razredu“ izazvala je neutralne reakcije (M = 3,00), što osnažuje već spomenute tvrdnje nastavnica da je uporaba diskursnih oznaka podsvjesna.

8.1.3. Stajališta o diskursnim oznakama kao (ne)potrebnima u govoru

Iako je pet nastavnica izrazilo neslaganje s izjavom „Diskursne oznake nepotrebne su u govoru“ (M = 4,00), dok su dvije nastavnice izrazile neutralno stajalište, nastavnica OŠ4 slaže se s tom izjavom, što je i objasnila u razgovoru u kojemu je opisala diskursne oznake kao nebitne. Tu je zanimljivo spomenuti i izjavu „Diskursne oznake mogu smanjiti kvalitetu govora“ (M = 3,25), s kojom se četiri ispitanice nisu složile, dvije su izrazile neutralno stajalište, a dvije su se složile (OŠ2 i OŠ4). I druge nastavnice djelomično su izrazile negativno mišljenje o određenim diskursnim oznakama, posebice onima koje smještaju u kategoriju poštapalica (engl. *fillers*). Tako nastavnica OŠ1 navodi oznake *like* i *kind of* kao primjere „beskorisnih oznaka“ koje „nemaju značenje“ i nisu primjerene za razgovor unutar

učionice, samo u slobodno vrijeme. Ispitanica OŠ2 objašnjava da poštapalice nemaju značenje za razliku od diskursnih oznaka koje nešto spajaju, odnosno imaju svoju ulogu u govoru. Prema ispitanici OŠ2 poštapalice su beskorisne, dok poznavanje diskursnih oznaka obogaćuje vokabular i podiže razinu izražavanja na engleskomu jeziku. S druge strane, ispitanica OŠ4 smatra da je uporaba diskursnih oznaka znak nedostatka boljega vokabulara, zamjena u slučaju da se ne možemo sjetiti boljega izraza ili riječi, i prema njoj bi ih dobro obrazovane osobe trebale izbjegavati. U razgovoru o negativnim svojstvima diskursnih oznaka, tema koju su nastavnice više puta spomenule uporaba je ovih jedinica za dobivanje na vremenu ili u situacijama kada govornik ne zna što bi rekao, što su ispitanice označile negativnom odlikom govornika (OŠ1, OŠ2, OŠ3, OŠ4, SŠ3). Prema OŠ3, takvo služenje oznakama pokazuje da nismo tečni u vlastitomu ili drugomu jeziku, a ispitanica SŠ3 također kaže da je učenike bolje poučiti da budu tihi par sekunda dok razmišljaju, nego da rabe diskursnu oznaku. Međutim, SŠ3 naglašuje da problem s takvim riječima nastaje samo kada se učestalo ponavljaju, kada postaju iritantne (čak i „uznemirujuće“). Čini se da su navedena negativna stajališta proizašla iz situacija kada govornici često ponavljaju određene diskursne oznake, odnosno rabe ih kao poštapalice, pri čemu nastavnice često izdvajaju oznake poput *like*, *yeah* i *you know*.

Naposljetku, neke od izjava bile su izravno usmjerene na prednosti koje poznavanje diskursnih oznaka može predstavljati za učenike. O izjavi „Učenike je potrebno uputiti kako rabiti diskursne oznake radi poboljšanja svojih vještina slušanja i govora“ polovica nastavnica izrazila je neutralno stajalište (M = 3,75), dok je izjava „Ako učenici znaju kako se rabe diskursne oznake, to im u budućnosti može pomoći u razumijevanju predavanja na engleskomu jeziku“ (M = 3,25) izazvala raznolike reakcije. Ispitanice OŠ4 i SŠ3 izrazile su nesuglasnost, ispitanice OŠ2 i SŠ4 neutralno stajalište, a ostale ispitanice pozitivno stajalište. Raznolikost odgovora ukazuje na to da nastavnice nisu sigurne koje su konkretne prednosti ovih jezičnih jedinica za njihove učenike.

8.1.4. Stajališta o poučavanju učenika diskursnim oznakama

S izjavom „Diskursne oznake samo su malene riječi u razgovoru kojima se ne isplati poučavati učenike“ (M = 3,00) čak su tri nastavnice izrazile suglasnost, dok su dvije izrazile neutralno stajalište. Dakle, samo tri nastavnice smatraju da se učenike isplati poučavati ovim jedinicama. Međutim, sa sličnom izjavom „Diskursne oznake nemaju neko određeno značenje pa nema potrebe učenike poučavati njihovoj uporabi“ (M = 4,13) čak se šest nastavnica ne

slaže, dok su dvije izrazile neutralno stajalište. S izjavom „Potrebno je kod učenika razviti svijest o diskursnim oznakama i poticati ih na njihovu ispravnu uporabu“ većina nastavnica izrazila je suglasnost, dok su dvije neutralne (M = 4,13). Iz navedenih rezultata možemo zaključiti da neke od nastavnica vjeruju da se učenike ne isplati poučavati ovim jedinicama, ali istovremeno ne smatraju da diskursne oznake nemaju neko određeno značenje u razgovoru, naročito budući da se slažu da je učenike potrebno poticati na njihovu uporabu.

Nadalje, čak su četiri nastavnice izrazile suglasnost s izjavom „Nema potrebe poučavati učenike uporabi diskursnih oznaka jer će ih naučiti rabiti s vremenom, kroz komunikaciju“ (M = 2,88). Ispitanica SŠ1 smatra da nije potrebno poučavati ovim jedinicama jer se one prirodno usvoje, no naglašuje da se to ne odnosi na formalnije oznake poput *however, although*. Ova ispitanica također smatra da učenici usvajaju diskursne oznake kroz druge izvore unosa, prvenstveno medije iz kojih, prema njezinu mišljenju, učenici općenito usvajaju jezik, iako se nada da i ona predstavlja dio unosa. Ispitanica OŠ4 smatra da se kolokvijalni jezik (a diskursne oznake smatra dijelom toga jezika) može usvojiti izvan učionice te da je zato u učionici potrebno usmjeriti se na standardni, formalni jezik. Ispitanica OŠ3 dvoumila se oko toga treba li pustiti da djeca diskursne oznake „pokupe“ kasnije. Iako smatra da ih mogu prirodno sami od sebe usvojiti, kaže da su vrijedne razgovora i poučavanja, no nije sigurna da bi znanje o njima pomoglo djeci poboljšati svoju razinu jezičnoga znanja. Na kraju zaključuje da ih je djeci potrebno osvijestiti kako bi mogli obratiti pozornost na njih i ponekad ih i izbjegavati. Većina nastavnica odbija ideju kako učenike nije moguće poučavati diskursnim oznakama (M = 4,13). Ispitanica OŠ2 kaže da ih ona sama treba više proučavati kako bi ih mogla uključiti u svoj govor i kako bi s vremenom postale automatske. Također smatra da učenici najbolje uče ako im se nešto ne predstavlja eksplicitno, nego kada to sami „pokupe“. Pri eksplicitnomu poučavanju osjećaju pritisak, ali ako ona neki izraz ponovi mnogo puta, djeca će ga možda početi podsvjesno rabiti. Ispitanica SŠ2 smatra da je razgovor o diskursnim oznakama koristan jer se tako podiže svijest o njima.

Vezano uz izjavu „Poučavam svoje učenike ispravnoj uporabi diskursnih oznaka“ (M = 3,38), ispitanica SŠ1 navela je da poučava većinom formalnim oznakama, obično za prezentiranje, jer smatra da je za prezentaciju jako bitno slušatelju naglasiti „gdje se nalaziš“ u govoru, završiti jedan ulomak, najaviti drugi itd., dok se „malene“ riječi (npr. *but, right, I don't know*), prema njezinu mišljenju, usvoje prirodno i napominje da niti ne zna kako bi ih uključila u poučavanje. Smatra da su njezini učenici vrsni govornici i da ih rabe cijelo vrijeme. Slično

tomu, ispitanica SŠ2 navodi da poučava diskursnim oznakama koje su slične ili se preklapaju s onima potrebnima za esejski dio ispita mature. Osim toga, neke ispitanice spominju razinu jezične vrsnosti kao relevantan čimbenik. Ispitanica SŠ3 smatra da je moguće poučavati diskursnim oznakama, no možda ne na početku srednje škole, nego kasnije, kada su učenici zreliji i imaju dovoljno znanja engleskoga jezika. I ispitanica SŠ4 naglašuje važnost razine jezika, i napominje da iako ona ne poučava eksplicitno diskursnim oznakama, učenici koji imaju višu razinu engleskoga rabe ih, dok ih slabiji učenici ne rabe. Slično tomu, ispitanica OŠ1 smatra da bi diskursne oznake trebale prevladavati u materijalima za više razine, s obzirom na to da su ti učenici svjesniji jezika.

S izjavom „Poučavam svoje učenike izbjegavati diskursne oznake“ (M = 4,25) samo je ispitanica OŠ4 izrazila suglasnost. U razgovoru su OŠ1 i OŠ4 navele da poučavaju učenike izbjegavati diskursne oznake poput *like* (dakle, neformalne diskursne oznake). S tim se slaže i ispitanica OŠ2, no navodi da ih je nemoguće „zabraniti“. Ispitanica SŠ4 poučava svoje učenike izbjegavati neformalne diskursne oznake (npr. *like, you know*), ali samo u pisanim radovima, i napominje važnost konteksta, pružajući primjer razgovora s predsjednikom, pri čemu ne bi bilo primjereno rabiti oznake poput *like* i *you know*. Ispitanica OŠ3 smatra da diskursne oznake nisu dovoljno važne da bi se o njima govorilo u odvojenoj cjelini te da nisu nešto što bi se pronašlo u literaturi. S time je povezana i posljednja izjava, „Ako se diskursne oznake ne nalaze u udžbenicima, učenike ne treba poučavati ovim jedinicama“ (M = 4,25), s kojom se većina ispitanica ne slaže. No, o udžbenicima ćemo detaljnije u sljedećemu potpoglavlju.

8.1.5. Osvrt na stajališta nastavnica – sažetak

Nastavnice su prema diskursnim oznakama iskazale većinom pozitivna stajališta i u neformalnomu su razgovoru pokazale da su svjesne uloga ovih jezičnih jedinica za organizaciju diskursa, pomoć pri razumijevanju i održavanje međuljudskih odnosa u učionici. S druge strane, nastavnice su često izdvajale određene diskursne oznake poput *like, you know* i *yeah* kao neformalne oznake koje se ne bi trebale rabiti u učionici i čije često ponavljanje može imati negativan učinak na govor. Usto, većinom smatraju da je uporaba ovih oznaka znak problema i niže kvalitete govora. Općenito su iskazale različita mišljenja o tomu koliko bi jezik koji se rabi u učionici stranoga jezika trebao biti formalan, a u kojoj mjeri je potrebno učenike pripremiti za sudjelovanje u neformalnim, uobičajenim razgovorima izvan učionice.

Neka od stajališta nastavnica ukazala su na to da nisu sigurne koje su prednosti uporabe diskursnih oznaka kao i poučavanja učenika ovim jedinicama, no ispitanice su gotovo jednoglasne u želji da saznaju više o ovim jedinicama i mišljenju da ih je potrebno uključiti u programe obrazovanja nastavnika.

8.2. OSVRT NA ZASTUPLJENOST DISKURSNIH OZNAKA U UDŽBENICIMA ENGLESKOGA JEZIKA

Radi ostvarivanja sedmoga cilja pregledani su udžbenici korišteni u nastavi snimanoj za potrebe istraživanja i u njima su prebrojane stranice na kojima se spominju ili obrađuju diskursne oznake. Iako udžbenik nije nužno jedini materijal na koji se nastavnici stranoga jezika oslanjaju, ipak najčešće predstavlja temelj rada u učionici (Diepenbroek i Derwing, 2013) kao i vodič pri odabiru tema i cjelina za obrađivanje, što ukazuje na važnost analize udžbenika. Vodeći se istraživanjem koje je proveo Lam (2009), pozornost smo usmjerili na stranice udžbenika koje sadrže zadatke ili materijale usmjerene na usmeno izražavanje (npr. dijalozi, zadaci za vježbu govornih vještina) kako bismo ustanovili usmjeruju li udžbenici na ikakav način učenike i nastavnike u uporabi diskursnih oznaka ili poučavanju ovim jedinicama.

Prebrojane su stranice koje sadrže diskursne oznake uz bilježenje o kojima se oznakama radi i jesu li samo spomenute (npr. u sklopu dijaloga) ili su na neki način izdvojene (npr. u tablici s izrazima). Analizirana su dva osnovnoškolska i tri srednjoškolska udžbenika (tablica 28). U prvomu dijelu kratko ćemo usporediti sve udžbenike prema broju stranica koje sadrže diskursne oznake, nakon čega ćemo se osvrnuti na sadržaj pojedinih udžbenika.

Tablica 28. Analizirani udžbenici

Razred	Udžbenik	Autor (godina)	Izdavač
7. OŠ	English Plus Level 3	Wetz i Pye (2011)	Oxford University Press
7. OŠ	Project 4	Hutchinson (2014)	Oxford University Press
3. SŠ	Insight: Upper-Intermediate	Wildman i Beddal (2014)	Oxford University Press
3. SŠ	New Success: Upper Intermediate	Comyns Carr, Parsons, Moran i Day (2012)	Pearson Education Limited
4. SŠ	Solutions Advanced	Falla i Davies (2013)	Oxford University Press

8.2.1. Usporedba udžbenika

Radi usporedbe zastupljenosti diskursnih oznaka u različitim udžbenicima, zabilježen je broj stranica sa sadržajem koji pripada jednoj od dviju kategorija:

a) Dijalog ili aktivnost usmenoga izražavanja koja sadrži diskursne oznake (spomenute, bez izravna usmjerivanja pažnje na diskursne oznake).
b) Dijalog ili aktivnost usmenoga izražavanja u kojoj su diskursne oznake istaknute ili koja sadrži izravnu uputu ili objašnjenje vezano uz uporabu diskursnih oznaka.

Budući da nam cilj nije bio dubinski analizirati udžbenike, već se samo osvrnuti na njih kao dio naše šire analize diskursnih oznaka, tekstovi u udžbenicima usmjereni na vještine pisanja i slušanja nisu analizirani osim ako popratni materijal uz slušanje nije u obliku dijaloga u kojemu se rabe diskursne oznake. Ovakvo ograničenje omogućilo nam je usmjeriti pozornost na zadatke koji potiču uporabu diskursnih oznaka pri usmenomu izražavanju. Usto, ovakva analiza omogućuje nam usporediti u kojoj su mjeri u udžbenicima diskursne oznake uključene samo kao dio konteksta te koliko se pozornost nastavnika i učenika usmjeruje na njih.

U tablici 29. navedeni su podaci o udžbenicima – ukupni broj stranica, broj stranica na kojima su spomenute diskursne oznake i broj stranica s istaknutim diskursnim oznakama, dok zadnji stupac sadrži ukupni postotak stranica s diskursnim oznakama u dijalozima i aktivnostima usmenoga izražavanja.

Tablica 29. Analiza diskursnih oznaka (DO) u udžbenicima

Udžbenik	Ukupni br. str.	Spomenute DO	Istaknute DO	Ukupno str. s DO-ama
Project 3	87	20	-	23 %
English plus 3	119	23	-	19 %
Insight: Upper-Intermediate	143	7	2	6 %
New Success: Upper-Intermediate	128	10	4	11 %
Solutions: Advanced	152	6	3	6 %

Podaci u tablici 29. ukazuju na to da dva udžbenika za osnovnu školu sadrže veći postotak stranica s diskursnim oznakama od srednjoškolskih udžbenika. Ipak, potrebno je napomenuti da osnovnoškolski udžbenici sadrže diskursne oznake isključivo u dijalozima, koji su u

udžbenicima puno učestaliji na nižim nego na višim razinama. U trima udžbenicima za srednju školu pronađene su i stranice (iako malobrojne) na kojima su ove jedinice istaknute, no niti u jednomu slučaju nisu obrađene kao skupina. Naziv *discourse markers* spominje se samo jednom, i u tomu su slučaju umjesto diskursnih oznaka navedene priložne oznake načina; drugim riječima, ne radi se o uobičajenoj uporabi ovoga termina. Sljedeći dio sadrži kratak pregled sadržaja udžbenika uz navođenje primjera spomenutih ili obrađenih diskursnih oznaka. Uz ime udžbenika navedeni su i kodovi nastavnica koje su se tim udžbenikom služile u snimanoj nastavi.

8.2.2. Kratak pregled diskursnih oznaka u udžbenicima

1) Project 3 (7. razred OŠ – OŠ2, OŠ3)

Sve pojavnice diskursnih oznaka u ovomu udžbeniku nalaze se u dijalozima i nisu ni na kakav način izdvojene ili objašnjene. Svaka od šest cjelina u udžbeniku sadrži dio pod nazivom „Kids“ koji sadrži razgovore u različitim situacijama. U tim se dijelovima, kao i u drugim kratkim dijalozima u udžbeniku, pojavljuje ograničen raspon diskursnih oznaka (npr. *anyway, oh, well, but, okay, so*). Međutim, s obzirom na to da su dijalozi većinom usmjereni na obradu određenoga gramatičkoga oblika, diskursne oznake nisu posebno naglašene. Najčešće su diskursne oznake u udžbeniku *oh* (14 pojavnica), *well* (11 pojavnica), *but* (12 pojavnica), *and* (10 pojavnica) i *yes* (9 pojavnica). Navodimo i nekoliko primjera rečenica iz dijaloga koje sadrže diskursne oznake.

***Anyway**, Mr Biggins is going to talk to us about it next week.* (str. 6)

***No, well,** I was at dance class on Saturday **and** I was revising for the French test most of Sunday.* (str. 14)

***So**, that's a ham salad and a cup of tea.* (str. 50)

*I'd do it in the summer, **though, so** it wouldn't be too cold.* (str. 56)

Iako diskursne oznake u zadacima pisanoga izražavanja nismo uključili u rezultate u tablici 29, zanimljivo je napomenuti da su samo na jednoj stranici (str. 19) navedeni primjeri diskursnih oznaka za pisanje (*but, however, although, on the other hand* za izražavanje kontrasta). Ovaj je nalaz u skladu s rezultatima Vickov (2010a) koja je ustvrdila da su

materijali kojima se koristi u osnovnim školama nedostatni za usvajanje diskursnih oznaka u pisanju.

2) English Plus 3 (7. razred OŠ – OŠ1, OŠ4)

Osim odvojene lekcije usmjerene na usmeno izražavanje u svakomu poglavlju, ovaj udžbenik sadrži i brojne druge dijaloge kroz koje se učenicima predstavlja gramatika i vokabular. U takvim dijalozima prisutne su diskursne oznake, ali ponovno u izrazito ograničenu rasponu – u većini slučajeva radi se o oznakama *yes* (15 pojavnica), *oh* (12 pojavnica), *but (12 pojavnica), well* (8 pojavnica), *and* (7 pojavnica) i *okay* (7 pojavnica). Niti u jednomu slučaju uporaba ovih oznaka nije izdvojena niti opisana. U lekcijama vezanima uz usmeno izražavanje oznake se ponekad nalaze među ključnim izrazima za pojedine funkcije koje se obrađuju, npr. izražavanje suglasnosti, traženje i pružanje savjeta, nuđenje i traženje pomoći. No, niti u jednomu slučaju diskursne oznake nisu izdvojene niti naglašene. Navodimo neke od primjera rečenica iz dijaloga koje sadrže diskursne oznake:

Good idea! ***Oh, and*** *we need bags for the rubbish.* (str. 24)

Well*, please ask me next time.* ***And*** *try to be more careful.* (str. 34)

OK, but *you should tell him what you think.* (str. 54)

Udžbenik također na četirima stranicama sadrži primjere zadataka pisanja u sklopu kojih se daju upute za uporabu diskursnih oznaka (najčešće onih za označivanje poretka – *firstly, secondly, finally, then*).

3) New Success: Upper Intermediate (3. razred SŠ – SŠ2, SŠ3)

Udžbenik u svakoj cjelini ima nekoliko aktivnosti usmjerenih na usmeno izražavanje. U takozvanim „Speak out“ prozorčićima u pojedinačnim cjelinama naglašuju se izrazi za određene funkcije poput izražavanja slaganja i neslaganja, pojašnjivanja, prezentacijskih vještina i slično. U tim prozorčićima pronađeno je više izraza koji sadrže diskursne oznake (sveukupno na devet različitih mjesta), no navest ćemo samo dva primjera budući da ostali sadrže samo po dvije ili tri pojavnice diskursnih oznaka. Na 21. stranici nalaze se izrazi za pojašnjivanje i traženje pojašnjenja: ***So*** *are you saying…?* / ***So in other words****…* / ***Ok, first****…* / ***Sure. First****…* / ***Oh, I mean****…* Ovi izrazi sadrže, među ostalim, diskursnu oznaku *so* za sažimanje ili detaljnije pojašnjivanje te diskursne oznake *oh* i *I mean* koje govorniku

omogućuju detaljnije pojasniti svoj iskaz. Na 44. stranici nalazi se „Speak out“ prozorčić sa savjetima za izbjegavanje tišine u razgovoru. Među ostalim, pod podnaslovom „Fillers“ nalaze se izrazi *then/well, I mean/I think/sort of /of course,* a na sljedećoj se stranici u vezanomu zadatku nalaze rečenice koje sadrže izraze: y*ou know, or whatever, well, I mean, kind of, or something like that.*

Ovaj udžbenik sadrži nekoliko stranica s primjerima koji odgovaraju prirodnoj uporabi diskursnih oznaka u govoru, iako diskursne oznake nisu nigdje navedene kao skupina niti je njihova uporaba osobito objašnjena ili široka. Predstavljene su u sklopu različitih funkcija, tj. govornih činova, no često bez dodatnoga konteksta koji bi dao više uvida u razlike između pojedinih jedinica.

4) Insight: Upper-Intermediate (3. razred SŠ – SŠ4)

Udžbenik u svakoj cjelini navodi izraze korisne za različite funkcije u razgovoru, većinom vezane uz rasprave i prezentacije. Takvi dijelovi samo u četirima slučajevima (tj. na četirima stranicama) sadrže diskursne oznake. Primjerice, na 35. stranici nalazi se jedan od popisa korisnih izraza za rasprave od kojih neki sadrže diskursne oznake: ***How about****…? / **Okay**, you've… / **Well**, I'm not convinced.* I na str. 73 navode se izrazi za rasprave, među ostalim: ***So**, do we all agree. / I'm **just** trying to point out… / **In other words...** / Which one is it going to be, **then**?*

Na 113. stranici nalaze se upute za prezentiranje, odnosno za organiziranje strukture prezentacije, s izrazima koji također u nekim slučajevima sadrže diskursne oznake: ***First**, I'm going to… **Then** / … **so** please hold any… / **Now**, I'm going to… / **Okay**, that's all about…*

Termin *discourse markers* spominje se na 76. stranici, ali zapravo se navode prilozi i priložne oznake kao npr. *undeniable, probably, in all honesty, undoubtedly, hypothetically, in reality, distressingly* itd.

Udžbenik u svakoj cjelini sadrži upute za pisanje određenih tipova tekstova (članak, opis mjesta i slično) i gotovo se u svakomu od njih nalaze diskursne oznake, iako ne pod tim imenom. Kao i u prethodnomu slučaju, pronađeni su primjeri uporabe diskursnih oznaka u pisanju i govoru, ali su malobrojni i nisu nigdje posebno pojašnjeni niti istaknuti.

5) Solutions: Advanced (4. razred SŠ – SŠ1)

Kao i u drugim udžbenicima, diskursne oznake mogu se pronaći na stranicama koje sadrže popise izraza za određene funkcije u sklopu lekcija usmjerenih na usmeno izražavanje. Primjeri su takvih tema pregovaranje (str. 33: ***So**, let's look at…, All in all…)*, izražavanje dopusnosti (str. 65: *and yet, nevertheless*), kako učiniti iskaz manje preciznim (str. 72: *just, kind of, sort of, or something like that…*). Na 16. stranici nalazi se osvrt na različite mogućnosti uporabe riječi *like,* no samo se jedna navedena funkcija može smatrati diskursnom oznakom, ona za navođenje tuđih riječi (engl. *quotative like - He was **like**, 'I'm so happy!'*). Ovaj je udžbenik od svih pregledanih na najvišoj razini (*advanced*) i jezik na koji se usmjeruje pozornost učenika u lekcijama vezanima uz usmeno izražavanje uvelike je formalan te sadrži izrazito malen broj diskursnih oznaka.

8.2.3. Analiza udžbenika - sažetak

Analiza udžbenika pokazala je da se diskursne oznake češće pojavljuju u dvama udžbenicima za 7. razred osnovne škole (23 % i 19 % stranica) nego u srednjoškolskim udžbenicima (6 % - 11 %). Važno je napomenuti da se u osnovnoškolskim udžbenicima radi isključivo o usku rasponu oznaka koje su sadržane u dijalozima i nisu ni na kakav način izdvojene. U osnovnoškolskim udžbenicima dakle ne postoje zadaci koji bi učenike usmjerili na uporabu ovih jedinica. S druge strane, tri srednjoškolska udžbenika imaju dosta manje postotke stranica s diskursnim oznakama, ali se one u nekim slučajevima nalaze među izrazima za koje se predviđa da ih učenici rabe u zadacima usmenoga izražavanja, odnosno često u prozorčićima koji sadrže popis izraza za pojedinu funkciju (npr. pregovaranje, diskutiranje i sl.). U svakomu slučaju, sadržaja vezanoga uz diskursne oznake u pregledanim udžbenicima ima malo, diskursne oznake ne spominju se izravno i ne postoje nikakve konkretne upute za njihovu uporabu u govorenomu jeziku.

Kao nadopuna opisanoj analizi, uz pitanja vezana uz diskursne oznake, nastavnice su tijekom neformalnoga razgovora odgovorile i na pitanje u kojoj mjeri, prema njihovu mišljenju, udžbenici s kojima rade sadrže primjere uporabe diskursnih oznaka. Ispitanice OŠ1 i SŠ2 navele su da u udžbenicima kojima se koriste nema dovoljno materijala vezana uz uporabu diskursnih oznaka. Ispitanica SŠ2 također napominje da udžbenici s kojima je radila općenito sadrže malo metajezika, što je u skladu s našom analizom koja je pokazala da uporaba diskursnih oznaka nije niti u jednomu udžbeniku detaljnije pojašnjena ili opisana. Ispitanica

SŠ3 izražava slično mišljenje i dodaje da bi korisnima smatrala upute koje diskursne oznake rabiti, kada i kako. Prema SŠ3 u udžbenicima se navode samo veznici za eseje (*connectors, linking devices*), što je potvrdila i ispitanica SŠ4, koja smatra da u udžbenicima postoje lekcije o veznicima i kohezivnim sredstvima, manje u govoru, više u pisanju (posebice za eseje). Ispitanice OŠ1 i OŠ2 smatraju da, iako diskursne oznake nisu eksplicitno spomenute, udžbenici ih sadržavaju u dijalozima koji su, prema njima, prilično prirodni. Ispitanica OŠ3 izražava slično mišljenje i dodaje da udžbenici kojima se koristi sadrže veliku količinu zvučnoga materijala s govorom izvornih govornika te da se u takvim razgovorima diskursne oznake redovito rabe. Njihovi komentari u skladu su s našim rezultatima prema kojima su u osnovnoškolskim udžbenicima oznake često prisutne u brojnim dijalozima. Ispitanica SŠ1 smatra da su diskursne oznake prisutne u nekim vježbama u popisima izraza za određene funkcije (što smo i potvrdili našim pregledom), iako napominje ona takve vježbe ne obrađuje često jer očekuje da njezini učenici takve izraze već znaju. Popisi izraza prema njezinu su mišljenju dobri za pisanje (maturu) i smatra da su oni tipičniji za govorni jezik prisutniji na nižim razinama (što možda objašnjava malen postotak diskursnih oznaka u udžbeniku *Solutions: Advanced* koji je ova ispitanica rabila). Ispitanica OŠ2 napominje da je susrela diskursne oznake u udžbenicima na visokim razinama, no tu se samo radilo o oznakama poput *moreover, nevertheless* (dakle, prvenstveno svojstvenima pisanomu jeziku), dok oznake koje pripadaju „razgovornomu“ jeziku nisu bile uključene u takve materijale.

9. DISKUSIJA

Poglavlje koje slijedi sadrži diskusiju najvažnijih rezultata iz prethodnih triju poglavlja. Budući da se istraživanje sastojalo od dvaju glavnih dijelova, kvantitativne i kvalitativne analize korpusa razrednoga diskursa hrvatskih nastavnica engleskoga jezika, diskusija rezultata podijeljena je na jednak način. Prvo potpoglavlje sadrži diskusiju rezultata kvantitativne analize, dok drugo uz diskusiju rezultata kvalitativne analize najučestalijih oznaka u korpusu sadrži i diskusiju rezultata vezanih uz stajališta nastavnika i (ne)zastupljenost diskursnih oznaka te način njihova predstavljanja u udžbenicima engleskoga jezika. Diskusija se temelji na ciljevima i hipotezama istraživanja koji su navedeni u potpoglavlju 5.1.1.

9.1. DISKUSIJA REZULTATA KVANTITATIVNE ANALIZE

9.1.1. Prvi cilj: Utvrditi učestalost uporabe i odrediti vrste diskursnih oznaka u govoru nastavnika u razrednomu diskursu.

U skladu s prvim ciljem istraživanja utvrđena je učestalost diskursnih oznaka u govoru nastavnica u razrednomu diskursu od 116,76 pojavnica/1000 riječi; drugim riječima, više nego svaka deseta riječ u korpusu diskursna je oznaka. Budući da je velik broj istraživanja usmjeren na manji broj, tj. ograničen raspon diskursnih oznaka, i da različita istraživanja na različite načine definiraju ove jezične jedinice, za ovu je brojku teško pronaći pouzdanu usporedbu u literaturi. Međutim, očito je da naše ispitanice u prosjeku često rabe diskursne oznake, iako rezultati ukazuju na velike razlike u učestalosti uporabe ovih jedinica među pojedinačnim ispitanicama (vidi tablicu 8). Tri su ispitanice (OŠ1, SŠ1 i SŠ2) rabile diskursne oznake s učestalošću višom od 100 pojavnica/1000 riječi, s tim da je ispitanica SŠ2 rabila 187,56 oznaka/1000 riječi, čak dvostruko više od svake od pet ispitanica čija je učestalost uporabe manja od 100 oznaka/1000 riječi. Takve velike razlike među ispitanicama nisu neobične budući da se, kako napominje Gilquin (2016), i kod izvornih govornika često primjećuju velike razlike u učestalosti diskursnih oznaka kod pojedinaca, što nam ukazuje na izrazitu povezanost diskursnih oznaka s osobnim stilom, tj. idiolektom govornika. Takav nalaz upućuje i na mogući utjecaj drugih čimbenika vezanih uz individualnost nastavnica poput crta ličnosti, stupnja načitanosti ili temperamenta, a koji nisu bili obrađeni u ovomu istraživanju.

Osim učestalosti važno je osvrnuti se i na raznolikost uporabe diskursnih oznaka u glavnomu korpusu. Naše su ispitanice rabile 61 različitu diskursnu oznaku, što je usporedivo s rezultatima Neary-Sundquist (2014). U njezinu su istraživanju učenici engleskoga jezika (izvorni govornici korejskoga ili kineskoga koji su boravili u SAD-u) na najvišoj razini jezične vrsnosti rabili 58 različitih oznaka, dok su izvorni govornici u prosjeku rabili 69 različitih oznaka. Naše su nastavnice, dakle, rabile tek malo više oznaka od naprednih učenika i osam različitih oznaka manje od izvornih govornika, iako moramo napomenuti da konteksti istraživanja nisu sasvim usporedivi budući da se u navedenomu istraživanju ne radi o razrednomu diskursu, već o monolozima. Pažljiv pregled rezultata naše analize pokazuje da više od polovice od ukupno 61 različite oznake, njih 35, imaju manje od 100 pojavnica u korpusu, a njih se 18 pojavljuje s učestalošću manjom od 0,1 pojavnice/1000 riječi, odnosno imaju tek nekoliko pojavnica u korpusu (tablica 7). Naše nastavnice, dakle, poznaju širok raspon ovih jezičnih jedinica, no u nastavi učestalo rabe samo ograničen broj različitih diskursnih oznaka. U tablici 32 (prilog 4) možemo vidjeti da rabljene oznake obavljaju širok raspon funkcija prethodno opisanih u literaturi, u četirima kategorijama prema Fung i Carter (2007) – interpersonalnoj, referencijalnoj, strukturalnoj i kognitivnoj. Daleko najveći broj oznaka obavlja uloge u interpersonalnoj kategoriji, ponajviše za izražavanje slaganja i potvrde, i u strukturalnoj kategoriji, posebice za organizaciju tema. Drugim riječima, radi se o ulogama koje se mogu smatrati tipičnima za kontekst učionice. Među oznakama koje imaju više od 1 pojavnice na 1000 riječi (njih 18), čak trećina može djelovati kao oznaka suradnje, odnosno obavljati funkcije poput pružanja povratne obavijesti ili potvrde odgovora učenika (*okay, mhm/uh-huh, yes, right, (very) good, yeah*). Neke su od funkcija ostalih čestih oznaka u korpusu organizacija diskursa (*so, and, but, then, now, or, because*) i izražavanje ili ublaživanje stajališta govornika (*ah, oh, really, just).* Ovakvi rezultati u skladu su sa zaključcima Hellermanna i Vergun (2007) koji napominju da čak i nastavnici koji su izvorni govornici u kontekstu učionice rabe prvenstveno one oznake usmjerene na upravljanje i organizaciju diskursa. Ipak, za razliku od njihovih rezultata koji se, doduše, temelje na vrlo malenu korpusu, naše su nastavnice ipak rabile i oznake koje nastavnice u svojemu korpusu u potpunosti zanemaruju (*like, you know* i *well*), iako dosta rjeđe nego navedene oznake tipičnije za nastavu (vidi tablicu 7).

Osim prema učestalosti uporabe diskursnih oznaka, ispitanice se također međusobno razlikuju prema broju različitih oznaka koje su rabile, od ispitanice SŠ3 koja je rabila samo 35 različitih

oznaka, do SŠ2 koja je uz najveću učestalost rabila i najviše različitih oznaka, njih čak 51. Pogled na najučestalije oznake kod pojedinih ispitanica (tablica 12) također otkriva osobitosti njihove uporabe. Pet najčešćih oznaka u cjelokupnomu korpusu prevladava i među pet najčešćih oznaka kod pojedinačnih ispitanica, iako s velikim razlikama u učestalostima uporabe nekih oznaka (tablice 9 i 10). Primjerice, OŠ1 rabi oznaku *okay* s vrlo visokom učestalošću od čak 51,5 pojavnica/1000 riječi, dok je učestalost te oznake kod OŠ2 gotovo peterostruko niža (11,86/1000 riječi), iako je kod obje ispitanice ovo najučestalija oznaka. Slična razlika vidljiva je kod oznake *mhm/uh-huh* koja je najčešća oznaka kod ispitanica SŠ2 (53,01/1000 riječi) i SŠ3 (18,87/1000 riječi). Primjeri oznaka koje pojedine nastavnice učestalo rabe, a nisu među najučestalijima u korpusu, malobrojni su – OŠ1 učestalo rabi oznaku *ah* (12,08/1000 riječi), OŠ3 oznaku *right* (7,03/1000 riječi), OŠ4 oznaku *but* (3,7/1000 riječi), SŠ2 oznaku *(very) good* (9,12/1000 riječi), a SŠ3 oznaku *yeah* (5,53/1000 riječi). Sve navedene razlike ukazuju na sklonost pojedinih nastavnica određenim oznakama, što je u skladu s Schleefovom (2008) opservacijom kako uporaba strukturalnih oznaka poput *okay, right, alright, now* ovisi o preferencijama govornika, a oznake s najviše razlika u našemu korpusu baš su oznake koje imaju brojne strukturalne (i interpersonalne) funkcije. S druge strane, velik broj ponavljanja određene oznake može značiti i da se radi o nesvjesnoj uporabi, čime ta oznaka dobiva obilježja poštapalice pa može imati i negativan učinak na diskurs. Upravo česta uporaba oznake *ah* nastavnice OŠ1 kod prihvaćanja odgovora učenika, pri čemu nastavnica izražava svoju reakciju na odgovor kao iznenađenje ili divljenje (dakle, rabi ju u interpersonalnoj ulozi), potencijalno ima obilježja poštapalice, što potvrđuje i činjenica da je tijekom neformalnoga razgovora nastavnica izrazila čuđenje zbog vlastite česte uporabe ove riječi.

Kao dio prvoga cilja istraživanja, a u svrhu detaljnijega opisa uporabe diskursnih oznaka hrvatskih nastavnica, učestalost njihove uporabe ovih jedinica uspoređena je s korpusom izvornih govornika kako bi se provjerila prva hipoteza:

H1 Hrvatski nastavnici engleskoga rjeđe će se koristiti diskursnim oznakama nego izvorni govornici u razrednomu diskursu (usporedba s korpusom CANCODE).

S obzirom na to da je usporedba našega korpusa i pedagoškoga potkorpusa korpusa CANCODE (Fung i Carter, 2007) pokazala da neizvorni govornici češće rabe više od 70 % (16 od 23) uspoređenih diskursnih oznaka, naša je hipoteza potvrđena. Rezultati dosadašnjih

istraživanja uglavnom upućuju na to da neizvorni govornici diskursne oznake rabe rjeđe, iako često pojedine oznake ili neke njihove uloge rabe češće od izvornih govornika (npr. Aijmer, 2011; Buysse, 2012; Müller, 2005). Ovakav uzorak potvrđuju i naši rezultati budući da su izvorni govornici češće rabili sve oznake osim *so, or, okay, now* i *yes,* dok su oznake *okay* i *yes* hrvatske nastavnice rabile s izrazito većom učestalošću nego izvorni govornici, uz razliku veću od 20, odnosno 15 pojavnica/1000 riječi.

Dvije oznake ističu se značajno većom učestalošću kod izvornih govornika – *and* i *yeah* (razlika od 9,18, odnosno 7,81 pojavnica/1000 riječi). Iako je razlika u uporabi prve od njih između izvornih govornika i naših nastavnica velika, važno je napomenuti da je kod naših nastavnica ova oznaka bila četvrta prema učestalosti; dakle, i naše su ju nastavnice rabile često, što ne čudi budući da se radi o jednoj od najčešćih riječi u engleskomu jeziku s velikim brojem funkcija (Barth-Weingarten, 2012; Crible i Cuenca, 2017). Pri proučavanju razvoja uporabe diskursnih oznaka kod djece, izvornih govornika, Choi (2007) navodi da mlađa djeca (4 godine) rabe ovu oznaku kao zamjenu za ostale koje još nisu usvojili, a Jakupčević (2019) je pokazala da hrvatski učenici jezika (4. razred osnovne škole) pri pričanju priče na engleskomu jeziku također izrazito učestalo rabe ovu oznaku (učestalost od čak 50,7/1000 riječi). Stoga je moguće objašnjenje za veliku razliku između potkorpusa korpusa CANCODE i našega korpusa to što izvorni korpus sadrži i govor djece (učenika) kojima bi se mogla pripisati učestalija uporaba oznake *and.* Nažalost, nisu nam dostupni podaci o dobi učenika niti drugi podaci koji bi nam omogućili provjeru ovakve interpretacije navedenoga odstupanja. Druga je oznaka koju izvorni govornici rabe češće oznaka *yeah,* i takav je uzorak uporabe u skladu s prethodnim istraživanjima koja su pokazala da neizvorni govornici ponekad zanemaruju oznaku *yeah* u korist njezine inačice *yes* (npr. Fuller, 2003b; Fung i Carter, 2007). Činjenica da se *yeah* ponekad smatra neformalnom inačicom oznake *yes* (Carter i sur., 2016) mogla bi biti razlogom zašto u razrednomu kontekstu nastavnice preferiraju upravo oznaku *yes*. Štoviše, u neformalnomu razgovoru neke su od njih izdvojile baš oznaku *yeah* kao primjer neformalne oznake, primjerenije za „tinejdžerski govor“, koju zato treba izbjegavati. S tim je u skladu i činjenica da je izvan nastavnoga konteksta učestalost oznake *yeah* kod naših nastavnica pet puta veća nego u glavnomu korpusu (8,1 naprema 1,49 pojavnica/1000 riječi).

Od svih razlika među dvama korpusima zasigurno je najzanimljivija izrazito visoka učestalost uporabe diskursne oznake *okay* kod neizvornih govornica u usporedbi s izvornima. Razlog za

naglašeno učestaliju uporabu oznaka *okay* kod naših ispitanica možda opet leži u razlikama u sastavu dvaju korpusa, odnosno činjenici da se naš korpus sastoji isključivo od govora nastavnika, dok korpus CANCODE sadrži i govor učenika. Moguće je da u našemu korpusu do izražaja dolazi uloga nastavnika kao osobe koja upravlja događajima u učionici, pri čemu diskursna oznaka *okay* ima velik broj izuzetno važnih i korisnih funkcija koje smo detaljno opisali u kvalitativnoj analizi, a koje Levin i Gray (1983) naglašuju govoreći o „predavačevom *okay*“. Iako u našemu korpusu nastavnice ponekad neformalno razgovaraju s učenicima, ipak je njihova prvenstvena uloga organizirati rad u učionici, pružiti objašnjenja učenicima i usmjeriti ih na rješavanje zadataka, pri čemu do izražaja dolaze posebice korisne strukturalne uloge diskursne oznake *okay*. To je u skladu s analizom Bangertera i Clarka (2003) u čijemu se korpusu govora u akademskomu kontekstu oznaka *okay* češće rabi u dijalozima u kojima se ogledaju dobro definirani zadaci, a rjeđe u neformalnim dijalozima. Drugim riječima, ovi autori *okay* smatraju obilježjem planiranoga govora u kontekstu učionice.

Nadalje, možemo pretpostaviti da je učenicima koji nastavu slušaju na stranomu jeziku potrebno više objašnjavanja i potpore (Aijmer, 2011), što je još jedan mogući razlog za učestaliju uporabu diskursne oznake *okay* kod naših nastavnica. Kvalitativna analiza, o kojoj ćemo više u sljedećemu potpoglavlju, ukazala je na brojne načine na koje nastavnice rabe *okay* u interpersonalnoj kategoriji baš kako bi ostvarile suradnju s učenicima i pružile im potporu u obliku ispravaka, preformulacija, ponavljanja te naglašivanja važnih informacija, pri čemu im često pomaže upravo diskursna oznaka *okay*.

S druge strane, postoji mogućnost da naše ispitanice zanemaruju ostale oznake sličnih funkcija u korist *okay* budući da je ova oznaka jednostavna i da ima velik raspon mogućih uporaba, što ju čini posebice korisnom za neizvorne govornike (House, 2013). Usto, lakoći uporabe i razumijevanja ove diskursne oznake doprinosi i činjenica da je *okay* međunarodno prepoznata riječ koja se, među ostalim, rabi i u hrvatskomu jeziku u kojemu se zapisuje kao „O.K.“ (Hrvatski jezični portal, bez datuma). Budući da se učestalija uporaba oznaka *okay* i *yes* kod naših nastavnica ističe kao najveća razlika između izvornih i neizvornih govornika, nameće se pitanje treba li ta dva primjera označiti kao pretjeranu uporabu diskursnih oznaka kod hrvatskih nastavnica. Činjenica je da se, kako smo prethodno opisali, pojedine nastavnice izrazito često služe određenim oznakama i kod oznake *okay* razlike među pojedinim ispitanicama posebice su velike (min. 4,08/1000; maks. 51,5/1000; *SD* 15,35). Iako smo u

kvalitativnoj analizi pokazali da ih usprkos tomu rabe na način kakav je uvelike ranije opisan u literaturi i primjeren kontekstu učionice, o čemu ćemo više u drugomu dijelu diskusije, možemo reći da ispitanica OŠ1 pretjerano rabi oznaku *okay*, budući da čak 5 % riječi u njezinu govoru u učionici otpada na ovu diskursnu oznaku.

Naposljetku, pri donošenju zaključaka proizašlih iz usporedbe ovih dvaju korpusa potrebno je uzeti u obzir da, kako smo ranije napomenuli, oni nisu u potpunosti usporedivi. Iako rezultate ove usporedbe zbog toga treba smatrati samo preliminarnima, oni ipak služe kako bi se istaknule posebnosti u načinu uporabe diskursnih oznaka kod naših nastavnica, odnosno naglasila određena odstupanja. Radi li se pritom o razlikama koje proizlaze iz konteksta ili o neprimjerenoj uporabi kod naših nastavnica ne možemo sa sigurnošću tvrditi. No, ono što možemo jest obratiti posebnu pozornost na ove oznake u budućim istraživanjima govora hrvatskih nastavnika kao i obrazovanju budućih nastavnika engleskoga jezika.

9.1.2. Drugi cilj: Ispitati uporabu engleskih diskursnih oznaka u govoru nastavnika s obzirom na razinu jezične kompetencije učenika (osnovna i srednja škola).

Sukladno drugomu cilju postavljena je sljedeća hipoteza:

H2 Srednjoškolski će se nastavnici, u odnosu na osnovnoškolske, češće koristiti diskursnim oznakama i upotrijebit će više različitih vrsta diskursnih oznaka

Rezultati statističke analize (t-testa) pokazali su da nema statistički značajne razlike između ovih dviju skupina prema učestalosti uporabe diskursnih oznaka niti prema broju različitih rabljenih oznaka, što znači da naša hipoteza nije potvrđena. Detaljniji pogled na rezultate daje naslutiti da postoje određene razlike među skupinama, iako je jasno da su razlike među pojedinačnim ispitanicama naglašenije (vidi tablicu 21). Naime, tri ispitanice iz skupine OŠ najrjeđe su od svih rabile diskursne oznake (OŠ2 – 75,71/1000; OŠ3 – 84,86/1000; OŠ4 – 69,3/1000), no slijede ih dvije nastavnice iz skupine SŠ (SŠ4 – 87,76/1000; SŠ3 – 89,04/1000). Drugim riječima, iako čak tri ispitanice iz skupine OŠ najrjeđe rabe diskursne oznake od svih ispitanica, razlike između njih i dviju ispitanica iz skupine SŠ nisu velike (min. 69,3; maks. 89,04; *SD* 8,5). Više se ističu tri nastavnice čija je učestalost uporabe diskursnih oznaka naglašeno veća od one ostalih pet ispitanica, a to su SŠ2 (114,99/1000), OŠ1 (116,14/1000) i SŠ1 (117,37/1000). Prema tomu, pregled pojedinačnih rezultata

potvrđuje da razina vrsnosti učenika kojima nastavnice predaju nije povezana s učestalošću kojom one rabe diskursne oznake.

Iako pri usporedbi broja različitih diskursnih oznaka koje su rabile nastavnice u svakoj od skupina također ne nalazimo statistički značajne razlike, nastavnice iz skupine SŠ ipak su u prosjeku rabile veći broj različitih oznaka. Gledajući ukupni broj različitih oznaka unutar skupina, ispitanice iz skupine OŠ rabile su njih 51, a ispitanice iz skupine SŠ njih 59. Prema broju različitih oznaka ističu se ispitanice SŠ2 i SŠ1 koje su rabile najveći broj različitih oznaka (51 i 47) i ispitanica SŠ3 koja je rabila najmanji broj različitih diskursnih oznaka od svih ispitanica (njih 35). Unutar skupine OŠ, razlike među nastavnicama manje su budući da su pojedine ispitanice rabile između 39 i 42 različite diskursne oznake.

Usporedba najčešćih diskursnih oznaka unutar dviju skupina (tablica 22) pokazuje da se među prvih pet u objema skupinama nalaze iste oznake – one koje su općenito najučestalije u korpusu – *okay, yes, so, and* i *mhm/uh-huh*. Skupine se ponešto razlikuju u sljedećih 15 oznaka prema učestalosti. Tako se kod nastavnica iz skupine OŠ među 20 najučestalijih nalaze oznake *ah, great, what about* i *really* kojih nema među 20 najučestalijih u skupini SŠ. Isto tako, u skupini SŠ nalaze se oznake *(very) good, well, actually, also* i *I mean* kojih nema među 20 najučestalijih u skupini OŠ. Neke su od oznaka među učestalima u određenoj skupini zato što ih pojedine ispitanice intenzivno rabe (npr. kao što smo spomenuli, ispitanica OŠ1 izrazito često rabi oznaku *ah*) ili zato što pojedine ispitanice preferiraju jednu iz skupine oznaka sa sličnim funkcijama (npr. ispitanica SŠ2 često rabi oznaku *(very) good,* a ispitanica OŠ1 oznaku *great*). Od navedenih razlika među čestim oznakama zanimljive su oznake *well, actually* i *I mean*, koje su češće u skupini SŠ, a koje svojim obilježjima potencijalno ukazuju na to da je govor srednjoškolskih nastavnica više usmjeren na komunikaciju. Prema Zajedničkomu europskomu referentnomu okviru za jezike (bez datuma) na razini A2 (na kojoj su učenici u 7. razredu OŠ) od učenika se očekuje razumjeti osnovno značenje jasnih i jednostavnih poruka, dok bi na razini B2 (na kojoj su učenici u 3. razredu SŠ) trebali moći razumjeti duže govore i pratiti čak i složenu argumentaciju. Slične smjernice pronalazimo i u Nacionalnomu kurikulumu za engleski jezik (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Stoga je i očekivano da viša razina učenikova poznavanja jezika omogućuje nastavnicima, odnosno zahtijeva od njih, služiti se jezikom na višoj razini ili na prirodniji način, što bi pak podrazumijevalo i učestaliju i raznovrsniju uporabu diskursnih oznaka (Neary-Sundquist, 2014). Kao što smo već spomenuli, Hellermann i Vergun (2007) upravo za gore spomenute

oznake (*well, actually, I mean*) navode da izostaju iz govora nastavnika engleskoga jezika-izvornih govornika u njihovu istraživanju i za takvu situaciju „okrivljuju“ razredno okruženje, što bi moglo značiti da naše srednjoškolske nastavnice rabe govor koji je bliži prirodnomu govoru izvan učionice.

Naposljetku, iako možemo prepoznati neke uzorke koji upućuju na to da nastavnice u skupini SŠ rabe raznovrsnije oznake i češće rabe oznake tipične za govor izvan učionice, razlike među skupinama nisu statistički značajne. Objašnjenje za izostanak nekih većih razlika među skupinama možda leži u činjenici da su diskursne oznake izuzetno korisne i u nastavi s manje vrsnim učenicima koji zahtijevaju jasnija objašnjenja te eksplicitnije naznačivanje tijeka nastavnoga sata i važnih informacija unutar njega. Međutim, zbog velikih varijacija među učestalostima kod pojedinih ispitanica ipak možemo ustvrditi da su razlike koje proizlaze iz osobnoga stila govornica naglašenije od onih koje proizlaze iz eventualnih prilagodba govora jezičnoj razini učenika, što je očito i kada usporedimo broj pojedinih diskursnih oznaka prema skupinama. Ovakvi rezultati posebno su zanimljivi budući da su se prilikom statističkih analiza rabile podešene vrijednosti učestalosti diskursnih oznaka, odnosno da su sve vrijednosti učestalosti pojedinačnih diskursnih oznaka kod ispitanica ograničene na 500 pojavnica baš kako bi se smanjio učinak čestih ponavljanja (vidi tablicu 18). Očito je da usprkos prilagodbama takav učinak ipak prevladava u našim podacima.

9.1.3. Treći cilj: Utvrditi razlike u služenju diskursnim oznakama u govornoj proizvodnji nastavnika u razrednomu diskursu i u neformalnomu razgovoru

Rezultati statističke analize (t-testa) pokazali su da su nastavnice u neformalnomu razgovoru značajno češće rabile diskursne oznake nego u nastavi, ali da su rabile i značajno manji broj različitih oznaka (tablica 25). Drugi dio rezultata očekivan je s obzirom na daleko manji opseg pomoćnoga korpusa, no razlike u opsegu korpusa nisu utjecale na činjenicu da su sve nastavnice u kratkomu razgovoru izvan učionice češće rabile diskursne oznake nego u učionici. Posebice je zanimljiva usporedba učestalosti oznaka kod pojedinih ispitanica (tablica 25), pri čemu najmanje razlike vidimo kod ispitanica SŠ1 (13,53/1000), OŠ1 (23,58/1000) i SŠ2 (28,88/1000) – ujedno i ispitanica koje su u glavnomu korpusu rabile diskursne oznake s najvećom učestalošću. Na temelju toga možemo zaključiti da ove tri nastavnice na sličan način rabe diskursne oznake unutar i izvan nastave, iako ih izvan nastave ipak rabe češće. Međutim, nastavnice koje u glavnomu korpusu rjeđe rabe diskursne oznake u pomoćnomu ih

rabe izrazito često, uz najveće razliku od čak 113,89 pojavnica/1000 riječi kod OŠ3, zatim 85,12/1000 riječi kod OŠ2 i 81,48/1000 riječi kod SŠ2 (tablica 25). Takvi rezultati navode na zaključak da je rjeđa uporaba diskursnih oznaka u nastavi kod ovih ispitanica pitanje izbora, a ne nedostatka znanja o tomu kako se ove jedinice rabe. Kod ispitanica OŠ2 i OŠ3 (pa i kod ispitanice OŠ4 sa razlikom od 50,83/1000) rjeđa uporaba diskursnih oznaka u učionici možda proizlazi iz prilagodbe učenicima i njihovoj jezičnoj razini budući da ove nastavnice rade s učenicima u osnovnoj školi. Drugo moguće objašnjenje vezano je uz već spomenutu percepciju diskursnih oznaka kao neprimjerenih za kontekst učionice, a o čemu ćemo više u tekstu koji slijedi.

Vezano uz navedeni cilj, postavljena je sljedeća hipoteza:

H3 Nastavnici će se u neformalnomu razgovoru služiti određenim diskursnim oznakama kojima se nisu služile u nastavi.

S obzirom na to da su nastavnice u neformalnomu razgovoru rabile iste diskursne oznake kao i u nastavi, hipoteza H3 nije potvrđena. Gledano pojedinačno nastavnice su također rabile iste oznake u pomoćnomu i glavnomu korpusu uz četiri iznimke (OŠ2 – *basically*, OŠ3 – *kind of*, SŠ2 – *basically*, SŠ3 – *still*), no u svim četirima slučajevima radi se samo o jednoj pojavnici oznake koju pojedine nastavnice nisu rabile u glavnomu korpusu.

Općenito je zanimljivo istaknuti velike sličnosti među najučestalijim oznakama u obama korpusima (vidi tablice 8 i 12). Sedam najučestalijih oznaka u pomoćnomu korpusu jednake su kao i u glavnomu korpusu, uz malo drugačiji poredak. Tu se radi o oznakama suradnje u razgovoru (npr. *mhm/uh-huh, yes, okay*) i oznakama koje su tipične za upravljanje razgovorom (npr. *and, but* i *so*). Od njih je zanimljiva oznaka *but* koju nastavnice dvostruko češće rabe u pomoćnomu korpusu. Usto, nalazi se među prvih pet oznaka kod čak sedam ispitanica. Razlog za njezinu češću uporabu možda možemo pripisati potrebi nastavnica da u neformalnomu razgovoru obrazlože svoja mišljenja, pri čemu je moguće da češće imaju potrebu za izražavanjem kontrasta. Tek nakon toga slijede oznake poput *yeah, well, I think, you know* koje su povezane više uz razgovorni jezik nego uz kontekst učionice (Hellermann i Vergun, 2007) i koje su zbog toga bile očekivane u pomoćnomu korpusu. Zanimljivo je također da je kod čak pet nastavnica najčešća oznaka u pomoćnomu korpusu bila *mhm/uh-huh*, ponekad s izrazito visokom učestalošću (npr. 73/1000 riječi kod OŠ1 i 69,41/1000 riječi kod SŠ2). Iako je razgovor s ispitanicama bio neformalne prirode, naglasak je ipak bio na

postavljanju pitanja ispitanicama i traženju njihovih komentara na odgovore pa su pri provođenju razgovora nastavnice možda htjele naglasiti svoju suradnju s autoricom, što bi objasnilo tako velik broj oznaka suradnje i signala slušanja (uz *mhm/uh-huh*, na visokim mjestima nalaze se i *yes, yeah* i *okay*). Pri razmatranju uporabe oznaka kod pojedinih ispitanica razlike između glavnoga i pomoćnoga korpusa nešto su izraženije. Osim oznaka *yes, okay, and* i *so*, među najučestalijima kod pojedinačnih ispitanica u pomoćnomu korpusu pojavljuju se i *because (*OŠ1), *just* (OŠ2), *but* (OŠ2, OŠ3, OŠ4, SŠ1, SŠ2, SŠ3), *no* (OŠ3, OŠ4, SŠ3), *you know* (SŠ2) i *yeah* (SŠ3, SŠ4).

Možemo zaključiti da su razlike između dvaju korpusa prema učestalosti diskursnih oznaka i broju različitih diskursnih oznaka očekivano naglašene budući da se kontekst i u dosadašnjim istraživanjima pokazao bitnim čimbenikom za način uporabe diskursnih oznaka kod izvornih i neizvornih govornika (npr. Jucker i Smith, 1998; Fuller, 2003a; Wei, 2011). Usto, prema Seedhouseu (1996) diskurs unutar učionice svakako ne bi trebao biti jednak diskursu izvan nje s obzirom na osobite ciljeve i ograničenja koje učionica sa sobom donosi. Iako postoje, razlike u pojedinačnim diskursnim oznakama koje su nastavnice rabile manje su od očekivanih. S jedne strane, takve rezultate možemo pripisati velikim razlikama u opsegu dvaju korpusa, no sličnosti između oznaka u obama korpusima ipak nas upućuju na zaključak da, iako kontekst očito utječe na učestalost uporabe diskursnih oznaka kod naših ispitanica, same oznake koje nastavnice rabe ipak možda nisu u potpunosti određene kontekstom, nego su i u ovomu slučaju više povezane s osobnim stilom govornica u našemu istraživanju.

9.1.4. Četvrti cilj: Ispitati odnos i moguću povezanost između uporabe diskursnih oznaka i sociodemografskih obilježja ispitanika (dob, duljina radnoga staža i stupanj izloženosti engleskomu jeziku) i njihovih stajališta o diskursnim oznakama.

Za potrebe ostvarivanja četvrtoga cilja proveden je Pearsonov test korelacije kako bi se ispitala moguća povezanost između navedenih varijabla. Sukladno četvrtomu cilju postavljene su hipoteze H4, H5 i H6.

H4 Nastavnici koji su u izvaninstitucijskom okruženju izloženiji engleskomu jeziku češće će se služiti diskursnim oznakama u nastavi, a njihova će uporaba diskursnih oznaka biti obilježena većim brojem različitih vrsta tih jedinica.

Budući da razina izloženosti engleskomu jeziku izvan učionice nije se pokazala povezanom s učestalošću niti brojem različitih rabljenih diskursnih oznaka kod naših ispitanica, hipoteza H4 nije potvrđena. Ova hipoteza utemeljena je na rezultatima dosadašnjih istraživanja (npr. Buysse, 2010; Gilquin, 2016; Hellermann i Vergun, 2007; Müller, 2005) koja su općenito pokazala da učenici koji su izloženiji jeziku izvan učionice rabe veći raspon oznaka unutar nje. Kako smo opisali u teorijskomu dijelu, takva istraživanja obično ukazuju na kontekst učionice kao neprimjereno okruženje za usvajanje diskursnih oznaka i upućuju na prirodniji unos kao bolje sredstvo usvajanja oznaka. Međutim, potrebno je napomenuti da se izloženost u dosadašnjoj literaturi ipak nije pokazala univerzalnim preduvjetom za služenje diskursnim oznakama (npr. Polat, 2011; Vickov, 2010a).

Mogući razlog tomu što se ova varijabla kod naših ispitanica nije pokazala bitnom jest činjenica da se prema izloženosti engleskomu jeziku izvan nastave ne razlikuju mnogo. Čak šest ispitanica u prosjeku je navelo da su često izložene engleskomu (4,00 – 4,38), a dvije ponekad (3,38 i 3,46) (vidi tablice 6 i 30). Visok stupanj izloženosti engleskomu jeziku izvan nastave ne čudi budući da se radi o nastavnicima toga jezika za koje možemo pretpostaviti da se njime služe i kada nisu u učionici.

H5 Nastavnici koji imaju više radnoga iskustva češće će se koristiti diskursnim oznakama i upotrijebit će više različitih vrsta diskursnih oznaka, posebice karakterističnih za organizaciju nastavnoga diskursa.

Budući da godine radnoga iskustva nisu se pokazale povezanima s učestalošću niti brojem različitih upotrijebljenih diskursnih oznaka kod naših ispitanica, hipoteza H5 nije potvrđena. Zato što diskursne oznake možemo smatrati obilježjem nastavnoga sata kojime se kvalitetno upravlja (Amador Moreno i sur., 2006; Walsh, 2013), pretpostavka je da će nastavnice s više iskustva rabiti veći raspon diskursnih oznaka i da će ih rabiti češće. Međutim, rezultati našega istraživanja općenito upućuju na to da su čimbenici koji utječu na uporabu diskursnih oznaka složeniji, a da se prvenstvo radi o prevladavajućemu utjecaju osobnih preferencija. Također, dok se raznolikost upotrijebljenih diskursnih oznaka može smatrati pozitivnim obilježjem jezika (Gilquin, 2016), slika je složenija kada se radi o učestalosti uporabe diskursnih oznaka.

Pri usporedbi naših ispitanica s izvornim govornicima pokazali smo primjerice da one značajno češće rabe oznake *okay* i *yes* te smo napomenuli da se takva uporaba kod pojedinih ispitanica može čak označiti kao pretjerana. Prema tomu, učestalost uporabe oznaka nije nužno znak kvalitete budući da se česta ponavljanja određene oznake mogu nazvati „poštapalicama“ i imati čak i negativan učinak na slušatelje, kao što primjerice Fox Tree i Schrock (1999) navode za oznaku *oh*.

Drugi dio hipoteze H5 odnosio se na oznake karakteristične za organizaciju nastavnoga diskursa, pod čime podrazumijevamo određene strukturalne i interpersonalne funkcije oznaka poput upravljanja temama (otvaranje, zatvaranje, promjena teme i povratak na temu), upravljanja pravom na riječ u razgovoru (davanje, uzimanje i zadržavanje riječi), izražavanja slaganja, oznake slušanja i provjere razumijevanja. Budući da su ovo funkcije pet najučestalijih oznaka u našemu korpusu, kao što smo detaljno opisali u kvalitativnoj analizi, niti drugi dio hipoteze H5 nije potvrđen. Naime, sve nastavnice često rabe oznake za upravljanje nastavnim satom, razlikuju se samo prema tomu koje oznake preferiraju i koje možda izrazito često (ili pretjerano) rabe. Kao što smo već spomenuli, i u dosadašnjim se istraživanjima prepoznalo da pojedini govornici preferiraju određene oznake, posebice kada se radi o strukturalnim oznakama poput *okay, now, alright* (Schleef, 2008) te ih često ponavljaju.

H6 Nastavnici čija stajališta ukazuju na svijest o važnosti korištenja diskursnim oznakama češće će se služiti diskursnim oznakama u nastavi

Varijabla stajališta nastavnica o važnosti diskursnih oznaka nije se pokazala povezanom s učestalošću niti brojem različitih diskursnih oznaka koje su one rabile. Mogući razlog nalazimo pregledom rezultata upitnika o stajalištima, pri čemu primjećujemo da niti jedna od nastavnica nije izrazila negativna stajališta o diskursnim oznakama (min. 3,1 (SŠ3); maks. 4,23 (SŠ1); M 3,72; *SD* 0,30). Drugim riječima, razlike među vrijednostima ove varijable kod pojedinačnih nastavnica nisu velike, a najniža vrijednost nalazi se na sredini ljestvice i odnosi se na neutralno stajalište o diskursnim oznakama. Prethodna istraživanja također su pokazala da kod nastavnika engleskoga jezika prevladavaju pozitivna stajališta o ovim jezičnim jedinicama (npr. Aşik, 2015; Fung, 2011). Usto, neke su od ispitanica u razgovoru napomenule da im je kroz sudjelovanje u istraživanju i popunjavanje upitnika osviještena tema i važnost diskursnih oznaka. Postoji mogućnost da su čitanjem izjava u upitniku

nastavnice tako osvijestile neka pitanja i važne aspekte teme pa stoga izrazile pretežno pozitivna stajališta.

Naposljetku, ni dob nastavnica nije se pokazala povezanom s učestalošću niti raznolikošću njihove uporabe diskursnih oznaka. Budući da se niti jedno od sociodemografskih obilježja ispitanica nije pokazalo bitnim za njihovu uporabu diskursnih oznaka, objašnjenje koje se opet nameće jest element osobnosti koji dolazi do izražaja pri analizi pojedinih ispitanica. Rezultati ukazuju na to da su osobne preferencije ili jezične navike nastavnica kao čimbenik koji određuje način na koji rabe ove jedinice važnije od njihove izloženosti jeziku, godina radnoga iskustva, pa čak i stajališta o ovim jezičnim jedinicama.

9.2. DISKUSIJA REZULTATA KVALITATIVNE ANALIZE

9.2.1. Pet cilj: Utvrditi funkcionalnu raspodjelu najčešćih diskursnih oznaka u govoru hrvatskih nastavnika s posebnim naglaskom na funkcije ovih jedinica u razrednomu diskursu.

Radi ostvarivanja petoga cilja provedena je detaljna kvalitativna analiza funkcija pet najčešćih diskursnih oznaka u glavnomu korpusu (*okay, mhm/uh-huh, yes, and* i *so*). Oznake *okay* i *so* u literaturi često se opisuju kao obilježje govora nastavnika i predavača (Biber, 2006; Levin i Gray, 1983; Othman, 2010; Rendle-Short, 2003), dok preostale tri oznake nisu prethodno odvojeno opisivane u kontekstu učionice. Međutim, velika učestalost oznake *and* u našemu korpusu ne čudi budući da se radi o jednoj od najučestalijih riječi u engleskomu jeziku te istovremeno izrazito svestranoj diskursnoj oznaci (Crible i Cuenca, 2017), dok oznake *mhm/uh-huh* i *yes* imaju brojne uloge, prvenstveno interpersonalne, koje ih čine korisnima u učionici. Veliku učestalost ovih pet oznaka u našemu korpusu ilustrira činjenica da njihove pojavnice zajedno čine više od polovice (58 %) svih pojavnica diskursnih oznaka i obuhvaćaju gotovo 7 % svih riječi u glavnomu korpusu (učestalost 67,4/1000 riječi). Međutim, osim prema učestalosti, ovih pet oznaka ističu se i prema broju različitih funkcija u govoru naših ispitanica, od kojih svaka ima uloge u najmanje trima od četirima kategorijama prema Fung i Carter (2007) – referencijalnoj, strukturalnoj, interpersonalnoj i kognitivnoj (vidi detaljan pregled funkcija najučestalijih oznaka u tablici 28). Najučestalije diskursne oznake u govoru naših ispitanica imaju određene zajedničke značajke. Kao prvo, radi se o najmanjim jezičnim oblicima pomoću kojih se može izraziti velika količina pragmatičkoga sadržaja (House, 2013), što ih čini fleksibilnim jezičnim alatima, jednostavnima za raznoliku

uporabu. S druge strane, teško je razlučiti među brojnim ulogama ovih oznaka pa se one često preklapaju, što njihov opis ponekad čini složenijim. Kao drugo, sličnosti u njihovim funkcijama proizlaze iz osobitosti razrednoga okruženja u kojemu se komunikacija odvija, kao i iz osobitosti uloge nastavnika u tomu okruženju, pa tako svih pet analiziranih oznaka obavljaju važne uloge u organizaciji razrednoga diskursa i upravljanju interakcijom u tomu kontekstu.

Funkcija unutar referencijalne kategorije samo ćemo se kratko dotaknuti budući da se radi o „osnovnim“ funkcijama ovih oznaka (Fraser, 2009) i da među našima pet najučestalijima samo oznake *and* i *so* imaju funkcije u ovoj kategoriji. Radi se o označivanju rezultata/posljedice (*and* i *so*), kontrasta (*and*), dodavanja/proširivanja iskaza (*and*) i izvođenja zaključka (*so*). Sve navedene funkcije korisne su u učionici i nastavnice ih rabe pri objašnjavanju, prepričavanju i navođenju primjera. Oznaku *so* u funkciji izvođenja zaključka nastavnice osobito rabe u situacijama kada žele učenike navesti na zaključak na temelju primjera (npr. primjeri 192 – 198), dok se oznaka *and* kao oznaka kontrasta u našemu korpusu pojavljuje u objašnjenima gramatičkih jedinica i nepoznatih riječi (npr. primjeri 148 – 150). Pri prepričavanju priča ili događaja nastavnice također često rabe *and* kao oznaku dodavanja koja im istovremeno omogućuje označiti dijelove priče cjelinom i zadržati svoj red u razgovoru, dajući učenicima do znanja da se njihov iskaz nastavlja (npr. primjeri 153 – 155).

Najveći broj funkcija analiziranih oznaka identificiran je u strukturalnoj kategoriji u kojoj je za svaku od pet oznaka pronađena barem jedna funkcija, pri čemu se prema rasponu uloga u ovoj kategoriji izdvajaju oznake *okay, and* i *so.* Ovim trima oznakama zajedničke su brojne funkcije vezane uz upravljanje temama (uvođenje tema, označivanje prijelaza, zaključivanje tema, povratak na glavnu temu). U kontekstu učionice izrazito je važno slušateljima (učenicima) dati do znanja kada trebaju obratiti pozornost na novu temu, aktivnost ili zadatak i jedna je od glavnih uloga diskursnih oznaka u ovomu kontekstu pomoći učenicima pratiti diskurs i signalizirati im korake unutar nastavnoga sata (Walsh, 2013). Takvi postupci u učionici stranoga jezika mogu biti od još veće važnosti budući da se nastava odvija na jeziku koji učenicima nije materinski. Upravo na takav način i naše nastavnice rabe navedene oznake, posebice za označivanje prijelaza, pri čemu često istovremeno same sebi daju vremena razmisliti i odlučiti o sljedećemu koraku, baš kao što su opisali Levin i Gray (1983). Oznaka *and* pritom se razlikuje od oznaka *okay* i *so* jer obično nosi značenje povezanosti, odnosno teme ili aktivnosti uvedene ovom oznakom nastavnice označuju dijelom niza. Osim

za naglašivanje promjena tema i prijelaza, oznake *okay* i *so* nastavnice često rabe kako bi usmjerile pozornost učenika na važne informacije poput uputa, broja stranice ili zadatka ili objašnjenja, odnosno kada žele učenicima nešto posebno naglasiti (Walsh, 2006). Iako su određeni elementi ove funkcije spomenuti u literaturi, u našoj smo analizi detaljnije opisali širinu mogućnosti primjene ovih oznaka. Tako se oznaka *so* ponekad rabi s imperativima kako bi se učenicima signaliziralo da trebaju početi raditi na zadatku. Oznaku *okay* nastavnice rabe kako bi prekinule žamor u razredu ili oduzele riječ učenicima koji razgovor vode u neželjenu smjeru, odnosno za održavanje discipline i kontrole nad interakcijom. Općenito govoreći, oznaka *okay* služi kao signal učenicima da trebaju obratiti pozornost na nastavnika i na njegov govor. Nastavnice ponekad takvu funkciju naglašuju uporabom dvaju ili više uzastopnih pojavnica ove oznake ili ju rabe u kombinacijama, od kojih je najčešća upravo *okay so*. U takvim kombinacijama oznake se međusobno osnažuju (tj. imaju slične uloge, npr. *okay now* kao oznake uvođenja nove teme) ili se nadopunjuju (npr. *okay and* u kojoj *okay* služi kao potvrda dok oznaka *and* uvodi elaboraciju prethodnoga odgovora učenika). Ta dva načina kombiniranja diskursnih oznaka općenito su česta u prirodnomu govoru (Lohmann i Koops, 2016), a i govor nastavnika engleskoga jezika, posebice izvornih govornika, obiluje ovim jedinicama (Vickov i Jakupčević, 2020).

Diskursna oznaka *so* ima posebno bogat raspon uloga u strukturalnoj kategoriji pa nastavnicama, među ostalim, služi za sažimanje, preformulaciju i davanje primjera, osobito pri objašnjavanju nepoznatih riječi ili gramatičkih jedinica. Općenito su složenija objašnjenja nastavnica, bilo da se radi o davanju upute za zadatak bilo o objašnjavanju nepoznate riječi ili gramatičkoga pitanja, obilježena velikim brojem pojavnica diskursnih oznaka, prvenstveno *okay*, *and* i *so* (npr. primjer 20, primjer 172). Dok oznaka *okay* pritom često ima više organizacijsku ulogu, u smislu upravljanja temama i označivanja prijelaza, pojavnice *and* obično uvode pojedine korake neke upute (većinom uz imperative), a pojavnice *so* služe kako bi se naglasile konkretnije informacije poput primjerice preformulacije prethodno pročitanih uputa iz udžbenika ili detaljnih koraka koje učenici trebaju poduzeti kako bi ispunili zadatak. U uputama i objašnjenjima često nalazimo i pojavnice oznake *okay* uzlazne intonacije koje smo smjestili u interpersonalnu kategoriju budući da se obično rabe kao provjera razumijevanja učenika. Međutim, ovakve pojavnice ponekad nastavnicama istovremeno služe i kako bi objašnjenje ili uputu podijelile na manje, lakše razumljive dijelove. Kao što smo naveli u analizi, učenici često ne reagiraju na provjere razumijevanja i rijetko u takvim

situacijama nastavnicima daju povratnu obavijest vezano uz moguće nejasnoće ili probleme (Waring, 2016). Stoga ne čudi da su neki od primjera ukazali na teškoće na koje nastavnice nailaze pri objašnjavanju kada učenici ne izraze svoje nerazumijevanje pravovremeno (npr. primjeri 45 i 46).

U uporabi diskursnih oznaka, posebice oznaka *and* i *okay*, često se ogleda planiranje jezika nastavnika, što nas podsjeća na činjenicu da se radi o institucionalnomu kontekstu u kojemu se jezik rabi s određenim ciljem. Oznaka *and* općenito se smatra oznakom nastavljanja ili kontinuiteta (Schiffrin, 1987) i u strukturalnoj se kategoriji rabi kako bi povezala, naprimjer, slijed koraka koje je potrebno poduzeti ili vremenski slijed aktivnosti. Istu ulogu *and* zadržava i kad uvodi pitanja, pri čemu se često radi o nizu pitanja kojima je svrha potaknuti razvoj razgovora (npr. primjer 72); drugim riječima, postavljajući niz pitanja nastavnice usmjeruju diskurs prema željenomu cilju (Heritage i Sorjonen, 1994). Oznaku *so* autori također opisuju kao oznaku planiranja pa se njezinom uporabom može naglasiti sekvencija, vremenski slijed, raspored planiranih aktivnosti u satu ili koraci unutar određenoga zadatka, objašnjenja ili aktivnosti (Johnson, 2002; Müller, 2005; Rendle-Short, 2003). Na sličan način djeluju i pitanja koje uvodi diskursna oznaka *so* (npr. primjer 174 – 178). Pitanja koja uvode ove dvije oznake nastavnicama pomažu ne samo usmjeriti diskurs, nego ga i izgraditi, navodeći učenike na željene zaključke i nadograđujući njihove odgovore (npr. primjer 242 – 244), pri čemu je ovaj način uporabe sličan opisanomu u drugim institucionalnim kontekstima (npr. Johnson, 2002). I preostale tri diskursne oznake – *okay*, *mhm/uh-huh* i *yes* – u našemu se korpusu pojavljuju uz pitanja, no na ponešto drugačiji način nego *and* i *so*. Obično se radi o nizu pitanja i odgovora u kojima nastavnice ove oznake rabe s dvostrukom ulogom, istovremeno vrednujući prethodni odgovor učenika i uvodeći sljedeće pitanje. Osim u slučajevima kada se takvo sljedeće pitanje postavlja kako bi se elaborirao prethodni odgovor, ovakav postupak može biti nepovoljan za ostvarivanje interakcije u razredu budući da se radi o minimalnoj potvrdi ispravnosti odgovora kojom se istovremeno zaključuje prethodno pitanje i ne ostavlja vremena za daljnji razgovor ili rješavanje mogućih nejasnoća (Waring, 2016).

Osim za organizaciju diskursa, diskursne su oznake od izuzetne važnosti za održavanje odnosa među govornicima, što oznake s ulogama u interpersonalnoj kategoriji čini bitnima za kontekst učionice. To potvrđuju i podaci iz našega korpusa budući da prve tri oznake prema učestalosti, oznake *okay*, *mhm/uh-huh* i *yes*, imaju uloge u ovoj kategoriji u kojoj djeluju kao oznake suradnje. Zajedničke su im funkcije prihvaćanja i vrednovanja ispravnosti odgovora

učenika. Pritom se oznaka *yes* izdvaja budući da često uz prihvaćanje izražava i stvarnu suglasnost s odgovorom učenika (npr. primjer 109). Naše nastavnice sve tri oznake često rabe u trećemu koraku strukture IRE/F na različite načine, ponekad samo kao oznaku prihvaćanja ili vrednovanja, a ponekad uz preformulaciju, nadopunu ili ispravak iskaza (npr. primjer 32, primjer 69, primjer 116). Takvi postupci odgovaraju onima koje je u trećemu koraku strukture IRE/F opisao Lee (2007), naglašujući važnost ovoga koraka za obavljanje čitavoga niza radnja od ključne važnosti za aktivnosti u učionici. Među ostalim, nastavnice uz vrednovanja pomoću pojavnica ovih oznaka često ponavljaju odgovor učenika (npr. primjer 30, primjer 61, primjer 114), što je postupak koji prema Park (2014), osim kao potvrda ispravnosti odgovora, može služiti i za usmjerivanje pozornosti na važne koncepte ili oblike te pružanju potpore i izgrađivanju učenja. S druge strane, Walsh (2002) ponavljanje iskaza učenika navodi kao postupak koji otežava učenje, dok su Ammar i Spada (2006) pokazale i da neizravnan ispravak pogrešaka učenika uz ponavljanje nema nužno pozitivan učinak na učenike. Međutim, kako točno ovi postupci djeluju na učenike izvan je opsega našega istraživanja te treba biti predmet neke buduće analize usmjerene na jezičnu proizvodnju učenika. U svakomu slučaju možemo reći da našim nastavnicama oznake *okay*, *mhm/uh-huh* i *yes* omogućuju prihvatiti iskaz učenika i zatim pružiti povratnu obavijest koja je obično usmjerena na cijeli razred. Naravno, potrebno je napomenuti da u nekim slučajevima i naše nastavnice rabe strukturu IRE/F na manje poželjan način, pri čemu rabe navedene oznake suradnje kao kratke potvrde ispravnosti pri čitanju primjera ili odgovora u mehaničkomu nizu. Kao što smo spomenuli, takve kratke potvrde često istovremeno označuju i zaključak određenoga pitanja (npr. primjer 79) i možda ne ostavljaju prostor za dodatna pitanja, komentare ili traženje pojašnjenja (Waring, 2016). U ovakvim situacijama ne dolazi do „stvarne“ (tj. prirodne) komunikacije, no i ovakve aktivnosti imaju svoju svrhu u učionici i, kao što smo spomenuli u teorijskomu dijelu, određene prednosti u smislu kontrole nad interakcijom i njezine učinkovitosti (Garton, 2012).

Među oznakama u interpersonalnoj kategoriji, analiza druge najučestalije oznake u našemu korpusu, *mhm/uh-huh*, posebno je zanimljiva budući da je u literaturi ova oznaka često opisivana prvenstveno kao oznaka pasivna slušanja s jednostavnom funkcijom signaliziranja govorniku da nastavi (npr. Kjellmer, 2009; Peters i Wong, 2015; Schegloff, 1982). Međutim, naša je analiza potvrdila da se u uporabi ove oznake može ogledati i aktivno sudjelovanje sugovornika u razvoju diskursa (Bangeter i Clark, 2003; Tolins i Fox Tree, 2014), a i da

oznaka *mhm/uh-huh*, osim u interpersonalnoj, ima funkcije i u strukturalnoj (zaključivanje teme) i kognitivnoj kategoriji (oklijevanje, potvrda vlastitoga iskaza). U našemu korpusu oznaka *mhm/uh-huh* rjeđe služi samo kao signal slušanja i nastavnice ju češće rabe uz komentare, nadopune i ispravke iskaza učenika, ponekad u kombinacijama s oznakama poput *and* i *so* ili s drugim oznakama prihvaćanja. S druge strane, u nekim situacijama, doduše rjeđim, razgovor nastavnica i učenika više nalikuje razgovoru izvan učionice – nastavnice dopuštaju učenicima da ih prekinu, da sami preuzmu riječ u razgovoru ili da se nadovežu na njihov diskurs te da jedni drugima odgovaraju na pitanja. U takvim situacijama uporaba diskursne oznake *mhm/uh-huh* nastavnicama omogućuje preuzeti pasivniju ulogu i „odmaknuti se“ od razgovora kako bi učenicima pružile više prostora za izražavanje (vidi npr. primjer 83, primjer 84, primjer 88). Kao što smo već spomenuli u diskusiji rezultata kvantitativne analize, i način na koji naše ispitanice rabe diskursnu oznaku *yes* zanimljiv je prvenstveno zbog velike učestalosti ove oznake u usporedbi s izvornim govornicima. Naše ju nastavnice rabe za raspon funkcija koje se, osim u interpersonalnoj, nalaze i u strukturalnoj i kognitivnoj kategoriji. Među ostalim, rabe ju za upravljanje redom govorenja u učionici, za regulaciju vlastitoga diskursa i za dobivanje na vremenu. Kao i druge opisane oznake, nastavnice ju ponekad ponavljaju ili rabe u kombinacijama s drugim oznakama (npr. *yes but, yes well* – primjer 121, primjer 122).

Unatoč činjenici da uloge najčešćih oznaka prevladavaju u strukturalnoj i interpersonalnoj kategoriji, ne smijemo zanemariti važnost njihovih funkcija unutar kognitivne kategorije budući da se radi o funkcijama koje nam mogu pružiti uvid u kognitivno stanje govornika (Fung i Carter, 2007). U našemu korpusu svih pet najčešćih oznaka imalo je uloge unutar kognitivne kategorije, iako se radi o manjemu rasponu uloga. U većini slučajeva nastavnice oznake u kognitivnoj kategoriji rabe za dobivanje na vremenu, pri čemu se često rabe uz stanke, vokalizaciju *uhm* ili pak produženi slog (npr. primjer 50, primjer 89, primjer 185). Budući da nastavnice istovremeno razmišljaju i govore, i to na stranomu jeziku, ovakva je uporaba jezika potpuno prirodna i očekivana. Dapače, Biber (2006) ista obilježja nalazi i kod izvornih govornika, predavača na sveučilištu. Osim toga, u uporabi oznaka *okay*, *mhm/uh-huh*, *yes* u nekim se primjerima ogledao i tijek misli nastavnica (npr. iznenađenje ili prisjećanje). Oznaku *yes* rabile su i kako bi vlastiti iskaz potvrdile ili ispravile, dok su oznake *and* i *so* rabile i kako bi zadržale red u razgovoru, odnosno svojim slušateljima, posebice u trenutku oklijevanja ili na prijelazu, dale do znanja da njihov iskaz nije završen. Iako su uloge

ovih oznaka u kognitivnoj kategoriji rjeđe izdvojene u literaturi, one su od izuzetne važnosti budući da nastavnicama daju potrebno vrijeme isplanirati svoj diskurs i donijeti potrebne odluke o koracima nastavnoga sata. Nastavnici trebaju svoj govor, kao i tijek sata, prilagođivati potrebama učenika te fleksibilno reagirati na nastale situacije u učionici (Waring, 2016), što sa sobom povlači i uporabu strategija dobivanja na vremenu.

Kao dio kvalitativne analize diskursnih oznaka postavljena je i sljedeća hipoteza:

H7 Nastavnici će se određenim diskursnim oznakama služiti onako kako se njima izvorni govornici ne služe ili kako do sada nije opisano u literaturi.

Kvalitativna analiza najučestalijih oznaka pokazala je da je velik dio njihovih funkcija identificiranih u našemu korpusu prethodno spomenut, iako ne nužno detaljno opisan u dostupnoj literaturi. Međutim, činjenica da za određene funkcije ovih oznaka nismo pronašli potvrdu u literaturi ne znači nužno da se radi o načinu na koji izvorni govornici ne rabe ove oznake. Naime, kao što smo već spomenuli, mnogi se autori u ovomu široku području u svojim radovima usmjeruju samo na manji raspon oznaka ili čak samo na pojedine funkcije određenih oznaka. Također, svako istraživanje provodi se u osobitomu kontekstu pa je stoga nemoguće sa sigurnošću tvrditi da razlike u funkcijama oznaka identificiranima u dvama istraživanjima proizlaze iz činjenice da se radi o (ne)izvornim govornicima. Možemo izdvojiti diskursnu oznaku *yes* kao mogući primjer oznake koju naše ispitanice rabe na način različit od izvornih govornika. Kao prvo, ona se izdvaja (kao i oznaka *okay*) po tomu što ju naše nastavnice rabe puno češće od izvornih govornika. Nadalje, neke od funkcija ove oznake identificiranih u našemu korpusu u literaturi su prvenstveno povezane s oznakom *yeah.* Oznaka *yes* tako je našim ispitanicama služila za zaključivanje teme ili iskaza, uvođenje ispravka ili nadopune odgovora, kao oznaka tijeka misli, za ispravak i potvrdu vlastitoga iskaza, a rabile su ju i kako bi dobile na vremenu. Budući da su, kao što smo već detaljno opisali, naše nastavnice u svojemu diskursu u učionice puno rjeđe rabile oznaku *yeah*, očito su oznaci *yes* „dodali“ neke funkcije koje kod izvornih govornika nisu uobičajene.

Zanimljivo je i što su sve opisane oznake imale funkcije u kognitivnoj kategoriji, od kojih neke nisu posebno opisivane u literaturi. Osim što su ih rabile za dobivanje na vremenu, nastavnicama su ove oznake služile i kao oznake tijeka misli (*okay, mhm/uh-huh, yes*), za potvrdu i ispravak vlastitoga iskaza (*mhm/uh-huh, yes*) i za zadržavanje reda u razgovoru (*and, so*). Mogući je razlog ovakvu načinu uporabe činjenica da su naše ispitanice neizvorne

govornice i da su im potrebne strategije „podrške“ u govoru, na sličan način kako to spominje House (2013).

Nadalje, kod pojedinih ispitanica, neke oznake koje rabe daju naslutiti da se radi o pogrešnoj ili uporabi svojstvenoj određenoj nastavnici. Primjerice, ispitanica OŠ3 rabi oznaku *very well* kao oznaku vrednovanja (npr. primjer 4, primjer 67, primjer 256), dok prema rječniku *Cambridge Dictionary* (bez datuma), *very well* služi kako bi se izrazio (nevoljni) pristanak, a ne vrednovanje. U engleskomu jeziku nije uobičajeno rabiti prilog *well* kao vrednovanje ili potvrdu, a budući da se u hrvatskomu jeziku prilog „dobro“ može rabiti za vrednovanje ili odobravanje, promjenu teme i prekidanje sugovornika (Hrvatski jezični portal, bez datuma), moguće je da ispitanica OŠ3 ovu oznaku pogrešno rabi zbog utjecaja prvoga jezika. Ispitanica OŠ1 često rabi oznaku *ah* kako bi izrazila reakciju na odgovore učenika, često na početku svojih iskaza. U rječniku *Cambridge Dictionary* (bez datuma), za *ah* se navodi da može izražavati razumijevanje, užitak, iznenađenje ili činjenicu da je nešto primijećeno. Nastavnica OŠ1 dakle rabi ovu oznaku u skladu s njezinim značenjem, ali opet na neobičan način budući da joj je sadržaj odgovora učenika rijetko neočekivan (vidi npr. primjer 6, primjer 15, primjer 34, primjer 84). Dok se druge ispitanice rijetko služe oznakom *ah* (bez OŠ1 ukupno 75 puta), ispitanica OŠ1 rabila ga je čak 300 puta, s učestalošću od 12,08 pojavnica na 1000 riječi.

Naposljetku, možemo reći da je hipoteza H7 djelomično potvrđena. Iako ne možemo sa sigurnošću tvrditi da je način na koji su naše nastavnice rabile pojedine diskursne oznake različit od načina na koji bi ih rabili izvorni govornici, naša je analiza pružila pregled određenih uloga najčešćih oznaka koje nisu prethodno detaljno opisane u literaturi. Također, neke od nastavnica određene su oznake rabile na njima svojstven način ili izrazito često. Osim osobitosti uporabe kod pojedinih nastavnica (u što također ubrajamo i prethodno opisane oznake koje pojedine nastavnice izrazito često rabe), ostale osobite uloge nekih oznaka opisane u ovomu korpusu možemo pripisati činjenici da se radi o posebnomu okruženju koje se razlikuje od većine dostupnih za usporedbu. Takvi su primjeri vezani, među ostalim, uz način na koji nastavnice kombiniraju diskursne oznake s brojnim postupcima tipičnima za kontekst učionice poput ponavljanja, neizravnih ispravaka i postavljanja pitanja kojima se traži elaboracija, ili načina na koji rabe oznake (npr. *okay*) za prekidanje buke ili žamora, odnosno za upravljanje situacijom u učionici. Velik broj usporedivih istraživanja proveden je u akademskomu kontekstu i iako on ima nekih sličnosti s učionicom stranih jezika, primjerice vezano uz nejednake uloge govornika, također postoje i brojne razlike, kao što je viša razina

interaktivnosti koja se očekuje u učionici stranih jezika s obzirom na ciljeve nastavnih sati koji se u njoj odvijaju, odnosno primat interakcije kao preduvjet uspješnomu poučavanju jeziku. Zbog toga ne čudi da postoje određene razlike i da dostupna literatura, u kojoj analize govora u učionici stranih jezika s učenicima osnovne i srednje škole nisu česte, ne sadrži uvijek potvrde za primjere iz našega korpusa.

9.2.2. Šesti cilj: Ispitati stajališta nastavnika o uporabi diskursnih oznaka i njihovoj važnosti za razredni diskurs.

Stajališta ispitanica ispitana su putem upitnika (prilog 1) i dodatnih pitanja u neformalnomu razgovoru (prilog 2). Rezultati su pokazali da nastavnice imaju uglavnom pozitivna stajališta o ovim jedinicama, što je u skladu rezultatima prethodnih istraživanja stajališta nastavnika o diskursnim oznakama (Aşik, 2015; Fung, 2011; Kalajahi i Abdullah, 2012). Navedena istraživanja pokazala su da nastavnici prepoznaju njihovu vrijednost za poučavanje, što je također potvrđeno kod naših ispitanica. Kroz svoje komentare nastavnice su pokazale da su općenito svjesne njihovih suptilnijih obilježja i njihove korisnosti za održavanje međuljudskih odnosa s učenicima, izražavanje stajališta govornika, pomoć pri obradi iskaza sugovornika i označivanje prijelaza u nastavnomu satu. Međutim, u razgovoru su također naglasile određena negativna stajališta, posebice prema diskursnim oznakama koje nazivaju „neformalnima“, a među kojima često ističu oznake poput *like, yeah, you know*. Ovakva stajališta također su u skladu s prethodnim istraživanjima koja su pokazala da se diskursne oznake ponekad smatraju viškom (Fox Tree, 2010), obilježjem neformalnoga jezika i manje kvalitetne jezične proizvodnje (Miskovic-Lukovic, 2009; Mullan, 2017), što se u istraživanjima pokazao kao jedan od mogućih razloga zašto učenici izbjegavaju određene manje formalne oznake poput *you know* i *I mean* (Buysse, 2012). Komentari naših ispitanica u kojima izdvajaju riječi poput *you know* i *yeah* kao obilježje jezika učenika i neprimjerene za govor nastavnika zanimljivi su jer se u njima ogleda općeniti stav o pripadnosti diskursnih oznaka neformalnomu govoru i neprimjerenosti neformalnoga govora kontekstu učionice. Također je zanimljivo što nastavnice smatraju da je čest razlog za uporabu diskursnih oznaka oklijevanje, u čemu se, prema njihovu mišljenju, ogleda nedovoljno znanje jezika ili nedovoljna tečnost, što je suprotno zaključcima Aijmer (2011) prema kojima su oklijevanje, stanke i ispravci važna obilježja prirodna jezika. Štoviše, prema ovoj autorici diskursne oznake posebno su korisne za neizvorne govornike jer im pomažu riješiti probleme u govornoj proizvodnji. Dakle, nastavnicama je potrebno osvijestiti i to da prirodan govor ne podrazumijeva savršenu tečnost

i da je stoga od izuzetne važnosti učenike opremiti strategijama za rješavanje problema pri proizvodnji, a ne očekivati da kod njih do takvih problema ne smije doći.

Nadalje, iz razgovora se može zaključiti da nastavnice smatraju da bi odnos između sugovornika bio hladniji bez prisutnosti diskursnih oznaka, ali i da se uporabom diskursnih oznaka na neki način „spuštaju“ na razinu govora učenika. S druge strane, nastavnice su se većinom složile da je govor bez diskursnih oznaka neprirodan, što je u skladu s općenitom suglasnošću u literaturi da su diskursne oznake od ključne važnosti kako bi se jezikom služilo na prirodan način (Celce-Murcia i Olshtain, 2000). Ovi rezultati upućuju na određene oprečnosti u stajalištima nastavnica koje, dakle, s jedne strane prepoznaju potrebu za prirodnim govorom u učionici, a s druge strane smatraju da bi učionica ipak trebala biti okruženje u kojemu prevladava formalni jezik. Slično tomu, u razgovoru često razlikuju neformalne oznake ili često ponavljane poštapalice i druge, formalnije diskursne oznaka koje mogu obogatiti vokabular i jezično izražavanje. Oprečnosti u stajalištima primijećene su i u izjavama vezanima uz uloge diskursnih oznaka za ostvarivanje koherencije. Najnegativnije stajalište nastavnice su izrazile o izjavi „Bez diskursnih oznaka razgovor bi bio nekoherentan“ dok su s drugim izjavama sličnoga sadržaja izrazile više suglasnosti, što nas upućuje na mogući zaključak da im nedostaje teorijskoga znanja o ulogama diskursnih oznaka za uspostavljanje koherencije. Takvi odgovori u skladu su s komentarima samih nastavnica o tomu da im nedostaje sustavne obuke u ovomu području. Što se tiče poučavanja ovim oznakama, nastavnice vjeruju da je ono moguće, no općenito nisu sigurne je li potrebno budući da smatraju da ih je možda i lakše usvojiti izvan učionice, što je u skladu sa zaključcima autora kao što su Romero-Trillo (2002) i Hellermann i Vergun (2007). S druge strane, brojna su istraživanja pokazala da se pragmatička kompetencija teže i sporije razvija bez formalne pouke s obzirom na suptilnost pragmatičkih oblika i njihovu veliku raznolikost i ovisnost o kulturološkim normama (npr. Glaser, 2018; O'Keeffe, Clancy, i Adolphs, 2020; Taguchi, 2015). Ova činjenica ukazuje nam na potrebu jasnijega uključivanja diskursnih oznaka i drugih sastavnica pragmatičke kompetencije u obuku i obrazovanje nastavnika jezika radi razvijanja svijesti i konkretnih saznanja o tomu kako ovaj važan aspekt jezičnoga znanja uključiti u nastavu i učenicima omogućiti cjelovito jezično obrazovanje.

Zaključno možemo reći da su nastavnice u razgovoru pokazale razumijevanje važnosti diskursnih oznaka za govor, iako na njihova općenito pozitivna stajališta u određenoj mjeri utječu predrasude o ovim jedinicama. Donekle oprečna stajališta naših ispitanica o diskursnim

oznakama i formalnosti, kao i utjecaju diskursnih oznaka na (ne)kvalitetu jezičnoga izražavanja i koherenciju u diskursu, možemo pojasniti i činjenicom da im, kako su same naglasile, nedostaje informacija o ovim jedinicama. Složile su se u tomu da je nastavnike potrebno obučiti kako učenike poučavati ovim jedinicama, što nas još jednom upućuje na zaključak da je itekako potrebno ove jedinice uključiti u programe za obuku nastavnika. Među ostalima, istraživanje Amadora Morena i sur. (2006) pokazalo je da analize govora u učionici budućim nastavnicima mogu pomoći osvijestiti uloge ovih jedinica u govoru nastavnika. Budući da su nastavnice same komentirale da im je razgovor o diskursnim oznakama i uvid u transkripte vlastitoga govora u učionici pomogao osvijestiti ove jedinice i njihovu važnost, smatramo da bi sličan pristup u obrazovanju nastavnika pomogao ublažiti predrasude o diskursnim oznakama i proširiti znanje budućih i sadašnjih nastavnika o njihovim strateškim, organizacijskim i interpersonalnim ulogama u govoru.

9.2.3. Sedmi cilj: Utvrditi u kojoj mjeri udžbenici kojima se ispitanici koriste u nastavi pružaju učenicima i nastavnicima informacije o diskursnim oznakama.

S ciljem ostvarivanja posljednjega, sedmoga cilja istraživanja analizirani su udžbenici kojima su se nastavnice služile u nastavi. Kratak pregled udžbenika pokazao je da su siromašni diskursnim oznakama te da ne pružaju gotovo nikakve upute vezano uz njihovu uporabu, što je u potpunosti u skladu s prethodnim istraživanjima koja su ukazala na udžbenike kao nedostatan izvor informacija o ovim jedinicama (Lam, 2010; Müller, 2005; Vickov, 2010a). Dva analizirana osnovnoškolska udžbenika sadrže veći postotak stranica s diskursnim oznakama, no radi se isključivo o primjerima ovih jedinica u dijalozima i to u ograničenomu rasponu. Budući da se radi o učenicima na nižoj razini (A2), ovakav bi se raspon oznaka mogao smatrati primjerenim. S druge strane, ne postoji razlog da se učenike u udžbenicima na neki način ne uputi na uporabu ovih jedinica budući da su istraživanja pokazala da su i mlađa djeca u stanju razumjeti i usvojiti pragmatička obilježja jezika poput diskursnih oznaka (npr. Butler i Zeng, 2015; Ishihara, 2013). Pregledani srednjoškolski udžbenici sadrže još manji postotak stranica s diskursnim oznakama, iako su u nekim slučajevima one istaknute u prozorčićima s izrazima za određenu funkciju u govoru. Međutim, potrebno je napomenuti da, osim što su takvi slučajevi u svima trima udžbenicima malobrojni, diskursne oznake niti u jednomu slučaju nisu posebno izdvojene kao skupina niti je pružena uputa za njihovu uporabu. I u prethodnim istraživanjima pokazalo se da udžbenici često navode popise izraza za neku funkciju bez konteksta, što učenike može navesti na zaključak da se takvi izrazi

međusobno zamjenjivi, odnosno da se mogu rabiti u istim kontekstima, čime se zanemaruje suptilnost koja je potrebna za pragmatički ispravnu uporabu jezika (O'Keeffee, Clancy i Adolphs, 2020). Budući da su učenici u završnim razredima srednje škole na visokoj razini B2, u udžbenicima bi im trebale biti ponuđene i metapragmatičke informacije kako bi sami naučili odabrati primjerene oblike.

U neformalnomu su razgovoru nastavnice potvrdile rezultate naše analize, navodeći da su udžbenici prvenstveno usmjereni na diskursne oznake u pisanomu jeziku i da općenito ne sadrže dovoljno informacija o ovim jedinicama. Iako udžbenici nisu nužno jedini materijali koje nastavnici rabe u nastavi, nedostatak ovih jedinica u udžbenicima predstavlja problem budući da udžbenici često za nastavnike predstavljaju temelj programa koji se treba provesti (Ishihara, 2010). Usto, ne možemo očekivati od nastavnika da budu svjesni potrebe usmjerivanja pozornosti učenika na ove jedinice ako one nisu sadržane u nastavnim materijalima. Naposljetku, kao što su potvrdile i naše ispitanice, nastavnicima su potrebne informacije o tomu kako na najbolji način obrađivati ove oblike općenito, a i s obzirom na dobne skupine s kojima rade (Glaser, 2018). Stoga bi uz veći naglasak na diskursne oznake i važnost pragmatičke kompetencije tijekom obrazovanja budućih i sadašnjih nastavnika i udžbenici za strane jezike trebali na sustavan način obrađivati ove teme te pružiti nastavnicima smjernice i potrebne materijale kako bi stvorili povoljnije okruženje za što potpunije usvajanje svih jezičnih vještina.

9.3. DISKUSIJA - SAŽETAK

S ciljem dobivanja uvida u način uporabe diskursnih oznaka u razrednomu diskursu hrvatskih nastavnica engleskoga jezika, u istraživanju je primijenjena mješovita metoda koja omogućuje pogled na naš korpus iz dviju perspektiva. Kvantitativni dio istraživanja usmjeren je na nastavnike kao izvor jezičnoga unosa u učionici pa je cilj ove analize bio utvrditi pružaju li hrvatske nastavnice svojim učenicima unos diskursnih oznaka koji je raznolik i rabe li pritom diskursne oznake na sličan način kao izvorni govornici. Iako je jasno da nastavnici nisu jedini izvor unosa za učenike engleskoga jezika, kao i da ono što se učenicima pruži kroz unos nije nužno ono što će učenici zaista usvojiti, od govora nastavnika ipak se očekuje da je strukturiran i izravno usmjeren na potrebe određene skupine učenika i kao takav može biti izuzetno vrijedan (Sešek, 2007). Iz perspektive nastavnica kao izvora diskursnih oznaka za učenike, govor nastavnica pokazao se donekle manjkavim budući da su većinu diskursnih

oznaka nastavnice rabile rjeđe od izvornih govornika. Usto, od široka raspona od čak 61 različite diskursne oznake rabljene u našemu korpusu, samo se pet najčešćih oznaka rabi s učestalošću iznad 10 pojavnica na 1000 riječi, dok većinu, njih 43, nastavnice rabe rijetko, s učestalošću manjom od 1 pojavnice na 1000 riječi. Međutim, pri interpretaciji rezultata zaista je važno naglasiti posebnost konteksta učionice kao odlučujućega čimbenika koji utječe na to kako nastavnice u učionici govore. To nam donekle ilustriraju i razlike između učestalosti pojedinih diskursnih oznaka u glavnomu i pomoćnomu korpusu u kojemu su nastavnice češće rabile diskursne oznake općenito, ali i određene oznake koje se u literaturi obično navode kao tipične za razgovor izvan učionice poput *yeah* (8,37 naprema 1,49 pojavnica/1000 riječi) i *well* (4,09 naprema 0,96 pojavnica/1000 riječi) (Hellermann i Vergun, 2007). Osim konteksta učionice osobni stil govornica pokazao se prevladavajućim čimbenikom u vezi s tim koliko i kako rabe diskursne oznake budući da se razina vrsnosti učenika kojima predaju, radno iskustvo nastavnica, njihova stajališta o diskursnim oznakama, njihova dob i izloženost engleskomu jeziku nisu pokazali povezanima s učestalošću niti raznolikošću njihove uporabe ovih jedinica.

Druga perspektiva istražena je kroz kvalitativnu analizu. U njoj nastavnice i njihova uporaba diskursnih oznaka nisu promatrane prvenstveno kao izvor unosa za učenike, već je njihov jezik analiziran kao osnova interakcije kroz koju se sve u učionici odvija, pa tako i učenje. Iz te perspektive pokazali smo da nastavnice na raznolik način rabe brojne funkcije najčešćih diskursnih oznaka, od kojih su neke prethodno opisane u literaturi, dok druge nisu posebno izdvajane. Iz ove perspektive nastavnice su uspješne budući da se u njihovoj uporabi ovih jedinica ogleda briga za održavanje interakcije, planiranje nastavnoga sata, razumijevanje učenika i zajedničko izgrađivanje učenikova znanja engleskoga jezika. Interaktivna priroda diskursa u učionici ogleda se u različitim postupcima za koje nastavnice rabe diskursne oznake – usmjerivanje pozornosti učenika tijekom davanja uputa ili postavljanja pitanja, provjere razumijevanja, pružanje povratne obavijesti koja se sastoji od potvrde/vrednovanja, ali i ispravka i nadopune, podupiranje govornika signalima slušanja. Drugim riječima, naša kvalitativna analiza pokazala je da kroz uporabu diskursnih oznaka nastavnice zapravo ostvaruju svoju ulogu, odnosno da se u uporabi ovih jedinica ogledaju funkcije govora nastavnika. Osvrćući se na funkcije govora nastavnika koje smo naveli u teorijskomu dijelu (Vrhovec, 2001) možemo zaključiti da ih nastavnice u našemu istraživanju ostvaruju, među ostalim, upravo uz uporabu najčešćih diskursnih oznaka u opisanim kategorijama: nastavnice

upravljaju jezičnim razmjenama i usmjeruju ih s obzirom na temu razgovora (strukturalna kategorija), rabe različite postupke pri objašnjavanju struktura i iskaza (referencijalna, strukturalna, interpersonalna kategorija), odabiru primjere kako bi nešto protumačile (strukturalna kategorija), analiziraju govor učenika, posebice s obzirom na pogreške (interpersonalna kategorija), obavljaju čitav niz radnja – prozivanje, davanje prava na riječ (interpersonalna kategorija). Osim toga, kvalitativna analiza diskursnih oznaka u kontekstu pružila nam je uvid u ulogu interakcije u razredu u smislu uloga diskursnih oznaka pri ostvarivanju različitih ciljeva komunikacije – njihovom uporabom nastavnice pokazuju da su svjesne potreba učenika i važnosti njihova sudjelovanja u interakciji. Analizom smo pokazali da se nastavnice služe svojim jezikom i diskursnim oznakama radi poticanja učenika na govor na stranomu jeziku, pritom ih ne ispravljajući uvijek na izravan način, već im pružajući povratnu obavijest u obliku ispravna unosa. Pritom učenicima ne pružaju odmah sve odgovore, već rabe induktivni pristup pri objašnjavanju, aktivno ih slušaju i podržavaju tijekom njihovih iskaza, ostvaruju s učenicima pozitivan odnos i održavaju pozitivnu atmosferu u učionici. S druge strane, analiza je ukazala i na neke postupke koji su potencijalno manje povoljni za razvoj interakcije u učionici. Primjerice, provjere razumijevanja u obliku diskursnih oznaka uzlazne intonacije često ne potiču učenike na davanje povratne obavijesti pa problemi u razumijevanju postaju očiti tek kasnije u diskursu. Slično tomu, uporaba oznaka za vrednovanje u nizovima pitanja i odgovora također može ograničiti raspravu i obeshrabriti učenike da izraze nerazumijevanje budući da takve oznake istovremeno zvuče i kao zaključak određenoga pitanja ili teme. Usto je i ponavljanje odgovora učenika, vrlo čest postupak kod nastavnica u našemu korpusu, u dosadašnjoj literaturi ponekad opisivan kao pozitivno obilježje govora nastavnika, dok se u drugim istraživanjima naglašuju njegove negativne značajke. Sve navedeno ukazuje na važnost osvješćivanja vlastitoga govora nastavnika u učionici, postupaka koje rabe i načina na koji im diskursne oznake pomažu u organizaciji diskursa i koraka nastavnoga sata. Takvo osvješćivanje moguće je postići kroz analizu snimaka nastavnoga diskursa i samopromatranje.

Osim uvida u način na koji nastavnici rabe svoj govor kako bi upravljali događajima i izgradili interakciju u učionici, detaljna analiza primjera uporabe pet najčešćih diskursnih oznaka pružila nam je uvid i u obilježja ovih jedinica. Brojni opisani primjeri potvrđuju i naglašuju ovisnost interpretacije diskursnih oznaka o kontekstu kao i njihovu multifunkcionalnost. Svih pet opisanih oznaka imale su ne samo različite funkcije, nego i

funkcije u različitim kategorijama. Analiza je pokazala da u mnogim slučajevima jedna oznaka može istovremeno obavljati više uloga u različitim kategorijama (npr. označivati potvrdu odgovora učenika u interpersonalnoj i zaključivanje teme u strukturalnoj kategoriji). Takve interpretacije ne bi bile moguće bez uvida u kontekst. Nadalje, jedna diskursna oznaka može imati različita prozodijska obilježja i o njima u nekim slučajevima ovisi i interpretacija oznake. Primjerice, oznaka *okay* može biti izgovorena s uzlaznom intonacijom (*okay?*) kada služi prvenstveno kao provjera razumijevanja, oznaka *and* može biti izgovorena s produženim samoglasnikom (*a:nd*) što ukazuje na oklijevanje govornika, oznaka *so* nekada se ponavlja (*so so*) što ukazuje da je došlo do određenih problema u govornoj proizvodnji. Detaljnom kvalitativnom analizom oznaka ovo je istraživanje nadogradilo postojeći funkcionalni okvir na kojemu je temeljeno (Fung i Carter, 2007), budući da su, s jedne strane, detaljnije opisane uloge najučestalijih oznaka i istovremeno pružen dublji uvod u multifunkcionalnost ovih oznaka, njihove uloge u učionici i način na koji ih rabe nastavnice, neizvorne govornice engleskoga jezika.

Naposljetku, razgovor s nastavnicama i upitnik o njihovim stajalištima ukazali su na općenito pozitivnu percepciju ovih jezičnih jedinica na koje ipak donekle negativno utječe nedostatak sustavnih informacija o njima. Analizirani udžbenici pokazali su se nedostatnima kao izvor takvih informacija, što dodatno naglašuje važnost obrazovanja budućih i sadašnjih nastavnika o diskursnim oznakama, o čemu ćemo detaljnije u sljedećemu potpoglavlju.

Glavno ograničenje ovoga istraživanja leži u nemogućnosti generalizacije rezultata statističkih analiza s obzirom na malen broj ispitanika. Cilj statističkih analiza bio je dobiti općeniti uvid u čimbenike koji su potencijalno povezani s načinom uporabe diskursnih oznaka kod naših ispitanica. Međutim, budući da je glavno težište ovoga istraživanja na detaljnoj kvalitativnoj analizi, malen broj ispitanika omogućio nam je detaljniji uvid u njihovu uporabu diskursnih oznaka u kontekstu učionice. Razloge za odabir većega broja sati i manjega broja nastavnika detaljnije smo objasnili u metodologiji istraživanja.

Drugo ograničenje ovoga istraživanja leži u činjenici da je usmjereno isključivo na govor nastavnika te da se govor učenika analizira samo kao kontekst za interpretaciju govora nastavnika. Istraživanje koje bi uključivalo i govor učenika dalo bi još bolji uvid u govor koji se rabi u kontekstu učionice i način na koji diskursne oznake pomažu u izgradnji interakcije i ostvarivanju ciljeva nastave. Ipak, takvo bi istraživanje izlazilo iz okvira naših ciljeva budući

da nas je prvenstveno zanimao jezik nastavnika i uloge koje unutar njega igraju diskursne oznake.

Unatoč navedenim ograničenjima, vjerujemo da je ovo istraživanje pružilo uvid u način na koji hrvatske nastavnice engleskoga jezika rabe diskursne oznake u nastavi i da je doprinijelo dubljemu razumijevanju uloga najčešćih oznaka u govoru nastavnika općenito.

9.4. GLOTODIDAKTIČKE IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA

Glotodidaktičke implikacije koje proizlaze iz rezultata našega istraživanja prvenstveno se odnose na potrebu osmišljavanja metodičkoga okvira unutar kojega bi se diskursne oznake u engleskomu jeziku sustavno predstavile budućim i sadašnjim nastavnicima u Hrvatskoj. Takav metodički okvir trebao bi imati nekoliko komponenata koje možemo podijeliti na one koje se odnose na:

1) važnost diskursnih oznaka za govornike engleskoga jezika općenito, a posebice učenike engleskoga kao stranoga jezika;

2) način poučavanja ovim jezičnim jedinicama;

3) važnost diskursnih oznaka za jezik koji nastavnici rabe u učionici, odnosno širok raspon uloga koje diskursne oznake mogu obavljati u razrednomu diskursu.

Kao prvo, kod budućih i sadašnjih nastavnika potrebno je osvijestiti suptilne pragmatičke oblike poput diskursnih oznaka i njihove važnosti za učenike stranih jezika. Naši su rezultati pokazali da raspon diskursnih oznaka koje nastavnice učestalo rabe nije širok, a i razgovor s njima potvrdio je da imaju određene predrasude o diskursnim oznakama, posebice u smislu njihove primjerenosti za razredni diskurs, te da nisu sigurne koje su njihove prednosti u govoru. Zbog toga bi bilo korisno buduće i sadašnje nastavnike uputiti na aktivnosti koje bi, uz teorijsku podlogu, uključivale analizu prirodna govora izvornih govornika kako bi postali svjesniji brojnih uloga koje ove jedinice igraju u svakodnevnomu govoru. Takvi isječci mogli bi uključivati govor proizveden u različitim formalnim i neformalnim okruženjima kako bi se ukazalo na činjenicu da se diskursne oznake rabe u svim kontekstima. Važan dio takvih analiza uključivao bi i osvješćivanje činjenice da prirodan govor nije uvijek tečan i da sadrži mnoge prekide, oklijevanja, ponavljanja i slično. Razgovor s nastavnicama pokazao je da dio negativnih stajališta o diskursnim oznakama proizlazi iz toga što se u ovim jedinicama

ogledaju problemi u jezičnoj proizvodnji. Važno je nastavnicama naglasiti da je potrebno učenike poučiti kako se nositi s takvim problemima koji su sasvim uobičajeni u svakodnevnomu korištenju jezikom, pri čemu im može pomoći primjerena uporaba diskursnih oznaka. Popratne aktivnosti mogle bi omogućiti i usporedbu različitih isječaka govora, s diskursnim oznakama i bez njih, kroz koje bi ih se potaknulo na raspravu o dojmu koji češća ili rjeđa uporaba ovih jedinica ostavlja na slušatelje. Takve aktivnosti mogle bi biti uključene u obrazovanje budućih nastavnika kao i dodatnu obuku sadašnjih nastavnika, a bile bi dio kolegija ili tečajeva koji bi se, osim na diskursne oznake, mogli usmjeriti na pragmatička obilježja jezika općenito.

Svijest o važnosti i načinu uporabe ovih jedinica predstavljao bi značajan prvi korak, no buduće i sadašnje nastavnike također je potrebno uputiti kako poučavati ovim jezičnim jedinicama na način primjeren dobi i razini jezične vrsnosti njihovih učenika. Vodeći se primjerom modela koji je osmislio Zhang (2012), opisanoga u teorijskomu dijelu, nastavnike se može uputiti na korake koje je potrebno provesti kako bi se učenike poučavalo uporabi ovih jezičnih jedinica. Takvi bi koraci mogli uključivati predstavljanje diskursnih oznaka u prirodnomu kontekstu, s tim da bi se pritom, naravno, trebalo voditi računa o dobi i razini vrsnosti učenika. Naprimjer, učenici u osnovnoj školi mogli bi slušati snimke razgovora djece izvornih govornika bliske dobi ili pojednostavljene tekstove s primjerenim opsegom vokabulara kakvi u određenoj mjeri već postoje u pregledanim udžbenicima, dok bi se srednjoškolcima postupno mogla povećavati složenost materijala kojemu su izloženi. Nakon koraka predstavljanja učenike bi se trebalo potaknuti da u navedenim materijalima primijete i izvedu zaključke o funkcijama zadanih diskursnih oznaka; naravno, opet uz prilagodbe njihovoj dobi i razini ovladavanja jezikom. Treći korak uključivao bi aktivnosti poput, naprimjer, igra uloga ili, kod starijih učenika, rasprava pri kojima bi se učenike poticalo rabiti diskursne oznake. Analizirani udžbenici za srednju školu sadrže lekcije koje učenike potiču na uporabu određenih govornih činova ili izraza, tako da bi se slične aktivnosti mogle prilagoditi i usmjeriti na uporabu diskursnih oznaka. S obzirom na važnost diskursnih oznaka za razumijevanje, učenike bi se također moglo usmjeriti na zaključke o tomu na koji način ove jedinice govornicima i slušateljima omogućuju označiti korake i prijelaze u diskursu, ostvariti odnos sa sugovornikom i izraziti stajalište. Takva bi se saznanja također mogla prenijeti uporabom isječaka stvarnoga govora i usmjerivanjem pozornosti učenika na ove jedinice i informacije koje nam donose pri slušanju.

Vezano uz treću komponentu, u ovomu smo istraživanju kroz opis doprinosa diskursnih oznaka organizaciji nastavnoga sata i diskursa unutar njega naglasili važnost ovih jezičnih jedinica u govoru nastavnika, dok je analiza najučestalijih diskursnih oznaka u kontekstu doprinijela našemu razumijevanju interakcije u učionici koja je ključna za učenje jezika. Daljnje glotodidaktičke implikacije ovoga rada stoga leže u važnosti podizanja svijesti o elementima koji čine kvalitetan govor nastavnika u učionici stranih jezika, među ostalim, i diskursnim oznakama. Diskursne oznake analizirane u ovomu istraživanju pomažu ostvarivanju funkcija govora nastavnika, među ostalim, na sljedeće načine:

- Označuju uvođenje ili zaključivanje tema, kao i prijelaze i promjene tema.
- Signaliziraju učenicima kada mogu preuzeti riječ u razgovoru i kada trebaju početi raditi na nekomu zadatku ili aktivnosti – označuju promjene „načina“ sata (Walsh, 2006).
- Pomažu usmjeriti pozornost učenika na upute, dijelove uputa i pitanja.
- Čine upute jasnijima dijeleći ih na manje odsječke i naglašujući u njima važne informacije, čine slijed uputa ili poveznice između uputa ili tema jasnijima, uvode primjere, proširenja i preformulacije.
- Rabe se u trećemu koraku strukture IRE/F zajedno s tehnikama poput ponavljanja, preformulacija, ispravka te na taj način pomažu nastavnicama pružiti povratnu obavijest.
- Omogućuju nastavnicama provjeriti razumijevanje svojih učenika.
- Omogućuju nastavnicama pokazati da aktivno slušaju učenike i da vrednuju njihove doprinose razgovoru u učionici.
- Omogućuju stvaranje boljih međuljudskih odnosa u učionici – nastavnice njihovom uporabom pokazuju da slušaju, da vode brigu o razumijevanju učenika, učenicima daju do znanja koji je plan te označuju i vlastiti tok misli nastavnica.
- Omogućuju nastavnicama dobiti na vremenu pri planiranju daljnjih koraka u nastavnomu satu.

Uzimajući u obzir navedene funkcije diskursnih oznaka u razrednomu diskursu, osim usmjerivanja pozornosti budućih i sadašnjih nastavnika na važnost diskursnih oznaka u govoru općenito, bilo bi uputno naglasiti im važnost ovih jedinica za govor nastavnika u učionici. Uz transkripte govora izvornih govornika u različitim kontekstima, bilo bi korisno kada bi im bile dostupne i snimke i/ili transkripti stvarna razrednoga diskursa i govora

nastavnika koji su izvorni i neizvorni govornici. Sličan postupak uspješno su primijenili Amador Moreno i sur. (2006) sa studentima koji su kroz analizu uporabe diskursnih oznaka u govoru nastavnika, izvornih govornika jezika, osvijestili način njihove uporabe. Kao što smo već spomenuli, dodatna je i izuzetno korisna mogućnost nastavnike koji već rade u školama potaknuti da snimaju i analiziraju vlastiti govor u nastavi kako bi postali svjesni diskursnih oznaka koje rabe, kao i općenitih obilježja svojega jezika u učionici. Naše su ispitanice komentirale da im je uvid u transkripte vlastitoga govora bio iznenađujuć, zanimljiv i koristan pa vjerujemo da bi uvođenje i poticanje ovakve prakse imao pozitivan učinak na cjeloživotno obrazovanje nastavnika i njihov kontinuiran rad na jezičnim i nastavnim vještinama.

Uzimajući sve opisano u obzir, glavne glotodidaktičke implikacije ovoga istraživanja vezane su uz prepoznavanje i naglašivanje potrebe za sustavno osmišljene radionice u sklopu cjeloživotnoga obrazovanja nastavnika, kao i uključivanje teme diskursnih oznaka u obrazovanje studenata na filološkim studijima nastavničkoga usmjerenja, primjerice u sklopu jezičnih vježba. U obama slučajevima potrebno je osvijestiti važnost ovih jedinica za govor općenito i organizaciju aktivnosti te održavanje interakcije u kontekstu nastave stranoga jezika kroz proučavanje govora i interakcije izvornih i neizvornih govornika u različitim kontekstima kako bi se pružio uvid u što veći broj registara i stilova. Budući da se pokazalo da nastavnice imaju određene predrasude prema ovim jedinicama, analiza različitih registara posebno je bitna kako bi im se pružio uvid u raznolike mogućnosti uporabe ovih jedinica s obzirom na kontekst. Usto, potrebno je u obuku nastavnika uključiti i analize razrednoga diskursa, što može uključivati i analizu vlastitoga govora kod nastavnika koji već rade u školama. Takve analize bile bi posebno korisne budući da bi usmjerile pozornost nastavnika na prednosti i nedostatke određenih postupaka u učionici i uloge koje u tim postupcima i govoru nastavnika općenito igraju diskursne oznake. Vjerujmo da bi kroz opisane postupke sadašnji i budući nastavnici osvijestili ne samo važnost i način uporabe diskursnih oznaka, već i pragmatičkih obilježja jezika općenito. Na taj bi se način proširila saznanja nastavnika o tomu da učenje jezika ne treba podrazumijevati samo učenje gramatike i vokabulara, nego i načina na koji govornici rabe te elemente kako bi se izrazili na željen način i uporabom jezika postigli svoje ciljeve, a upravo su diskursne oznake neizostavan dio prirodnoga služenja jezikom. Naposljetku, i udžbenici stranih jezika, koji su se u našoj kratkoj analizi i u prethodnim istraživanjima pokazali manjkavima u smislu sadržaja vezana za diskursne oznake i pragmatičke sastavnice jezika općenito, trebali bi pružiti sustavniji okvir za obradu

ovih jedinica. Osim površna uključivanja diskursnih oznaka u tekstove i dijaloge, udžbenici bi trebali sadržavati detaljnije upute za njihovu uporabu kao i raznolike primjere stvarnoga govora, naravno, prilagođene dobi i razini učenikova poznavanja jezika. Metapragmatičke informacije u smislu uputa kada i zašto rabiti određene oznake mogu se uključiti i od ranije dobi budući da se na taj način potiče samostalnost učenika u ovladavanju jezikom, što je jedna od triju osnovnih domena jezičnoga ovladavanja prema Nacionalnomu kurikulumu za engleski jezik (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

10. ZAKLJUČAK

Diskursne oznake već su niz godina prepoznate kao važan dio pragmatičke kompetencije, što ih čini izuzetno važnima i za neizvorne govornike, odnosno učenike stranih jezika. Usprkos brojnim istraživanjima uporabe diskursnih oznaka kod neizvornih govornika (posebice učenike engleskoga jezika), nastavnici stranih jezika koji su neizvorni govornici još uvijek su zanemareni kao tema istraživanja u ovomu području. Diskursne oznake u njihovu su govoru posebice važne iz dviju perspektiva. Kao prvo, nastavnici su važan izvor jezičnoga unosa za svoje učenike pa možemo pretpostaviti da učestalost i raznolikost diskursnih oznaka u jeziku nastavnika ima pozitivan učinak na njihovo usvajanje kod učenika. Kao drugo, nastavnici kroz svoj govor organiziraju i strukturiraju sve što se u učionici događa, pa i prilike za učenje, pri čemu su se diskursne oznake pokazale izuzetno važnima. Zbog toga se pojavila potreba za istraživanjima usmjerenima baš na govor nastavnika, neizvornih govornika jezika, u različitim kontekstima. Ovo istraživanje, nadamo se, predstavlja vrijedan doprinos budući da daje detaljan uvid u način na koji osam hrvatskih nastavnica rabi ove oznake u razrednomu diskursu. Posebna vrijednost ovoga istraživanja leži u tomu što se temelji na korpusu koji sadrži čak 3204 minuta (više od 53 sata) snimljenoga govora nastavnica, sa sveukupno 192.027 transkribiranih riječi. Iako se radi o manjemu broju ispitanica, širina korpusa omogućila nam je detaljan uvid u način na koji nastavnice rabe najučestalije oznake te su primjeri iz korpusa ilustrirali njihove brojne funkcije, kao i obilježja ovih jezičnih jedinica.

Rezultati istraživanja upućuju na sljedeće zaključke:

- Hrvatske nastavnice engleskoga jezika u svojemu govoru u učionici rabe širok raspon diskursnih oznaka, no raspon oznaka koje rabe učestalo prilično je uzak. Također, učestale oznake tipične su za kontekst učionice, tako da možemo reći da u svojemu govoru u učionici zanemaruju niz drugih oznaka uobičajenih u prirodnomu diskursu.
- Gore navedeni zaključak podupiru i rezultati usporedbe s izvornim govornicima, gdje se pokazalo da nastavnice čak 70 % uspoređenih oznaka rabe rjeđe, dok dvije oznake rabe izrazito češće (ili čak možemo reći da ih rabe pretjerano često). Iako ne teže svi neizvorni govornici nužno izvornima kao modelima za svoju jezičnu proizvodnju, ovi nam rezultati služe kao naznaka da govor nastavnica prema učestalosti diskursnih oznaka ne odgovara govoru izvornih govornika.

- Rezultati statističkih testova i drugih analiza, kvantitativnih i kvalitativnih, neizravno upućuju na važnost osobnoga stila govornica. Naime, očito je da pojedinačne ispitanice preferiraju ili čak pretjerano rabe određene diskursne oznake. Takav uzorak otežava statističke analize budući da se uzorci koji se u njima pojavljuju često mogu pripisati uporabi diskursnih oznaka svojstvenoj pojedinoj nastavnici ili nekoliko njih. Iako nije neuobičajeno da pojedinačni govornici češće rabe određene diskursne oznake, ovi rezultati ipak nas navode na zaključak da je nastavnicima potrebno osvijestiti način na koji rabe ove jedinice kao i način na koji ih rabe izvorni govornici u različitim kontekstima.
- Iz kvalitativne su perspektive nastavnice pet najučestalijih oznaka rabile na raznolike načine, uglavnom usmjerene na organizaciju nastavnoga sata. Najveći broj opisanih uloga ovih pet oznaka pripada strukturalnoj i interpersonalnoj kategoriji te se u njima ogledaju najvažnije uloge govora nastavnika. Detaljna kvalitativna analiza također je pružila uvid u brojnost i raznolikost uloga oznaka *okay*, *mhm/uh-huh*, *yes*, *and* i *so* u kontekstu nastave stranoga jezika, kao i u niz povezanih postupaka nastavnica koje su u manjoj ili većoj mjeri povoljni za razvoj interakcije i ovladavanje jezikom.
- Hrvatske su nastavnice izrazile pozitivna stajališta o diskursnim oznakama, ali su tijekom razgovora upozorile i na nedostatak znanja i sustavnoga obrazovanja nastavnika o ovim jedinicama.
- Diskursne se oznake u udžbenicima nedovoljno obrađuju.

Iz tih pojedinačnih zaključaka proizlaze dva opća zaključka:

Prvi je zaključak da postoje određeni nedostaci u hrvatskomu obrazovnomu kontekstu u smislu nedovoljne uporabe većega raspona oznaka kod naših nastavnica, kao i zanemarenosti oznaka u obrazovanju nastavnika i u udžbenicima. Zbog toga bilo bi uputno u obuku budućih i sadašnjih nastavnika engleskoga jezika u Hrvatskoj uključiti aktivnosti koje bi bile usmjerene na analizu funkcija diskursnih oznaka u stvarnomu govoru u učionici, kao i drugim kontekstima.

Drugi je zaključak da ispitanice u našemu istraživanju koriste najčešćim oznakama na raznolik način koji nam pruža informacije o važnosti diskursnih oznaka za govor nastavnika u razredu općenito, kao i o ulogama oznaka *okay*, *mhm/uh-huh*, *yes*, *and* i *so* u govoru u učionici. Iako su analizirane oznake u određenoj mjeri opisane u prethodnim istraživanjima,

naši rezultati temeljeni na iscrpnomu korpusu pružaju detaljniji uvid u osebujnosti njihove uporabe u kontekstu učionice.

Kako bi se još bolje pojasnio učinak diskursnih oznaka na učenike engleskoga kao stranoga jezika, potrebno je provesti daljnja istraživanja prema sljedećim smjernicama:

- Buduća bi istraživanja trebala ispitati obilježja uporabe diskursnih oznaka kod učenika i istražiti kako na njihovu uporabu utječu diskursne oznake u govoru njihovih nastavnika.
- Trebala bi biti provedena dodatna ispitivanja kako bi se pojasnilo koji je utjecaj uporabe diskursnih oznaka kod nastavnika na same učenike, što bi moglo uključivati testove razumijevanja, kao i razgovore kroz koje bi se ispitao i emocionalni učinak veće ili manje učestalosti pojedinih diskursnih oznaka u govoru nastavnika.
- Odnos diskursnih oznaka i sociodemografskih obilježja nastavnika bio bi jasniji kada bi se slično istraživanje provelo na većemu broju ispitanika.
- Buduća istraživanja također bi mogla istražiti u kojoj mjeri crte ličnosti nastavnika i njihova stajališta prema nastavi općenito utječu na njihovu uporabu diskursnih oznaka.
- Naposlijetku, trebalo bi istražiti i moguće utjecaje međukulturnog prijenosa, odnosno u kojoj mjeri su stajališta nastavnika prema diskursnim oznakama povezana uz činjenicu da se radi o upravo izvornim govornicima hrvatskoga jezika.

POPIS LITERATURE

Aijmer, K. (2002). *English discourse particles: Evidence from a corpus* (10. svezak). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Aijmer, K. (2003) Discourse particles in contrast: the case of ‘in fact’ and ‘actually’. U A. Wilson, P. Rayson i T. McEnery (Ur.), *Corpus linguistics by the lune: a festschrift for Geoffrey Leech* (str. 23-35). Frankfurt: Peter Lang,

Aijmer, K. (2004). Pragmatic markers in spoken interlanguage. *Nordic Journal of English Studies*, *3*(1), 173-190.

Aijmer, K. (2011). Well I’m not sure I think… The use of well by non-native speakers. *International Journal of Corpus Linguistics*, *16*(2), 231-254.

Aijmer, K. i Simon-Vandenbergen, A. M. (2006). Introduction. U K. Aijmer i A. M. Simon-Vandenbergen (Ur.) *Pragmatic markers in Contrast* (str. 1- 10). Oxford/Amsterdam: Elsevier.

Aijmer, K. i Simon-Vandenbergen, A. M. (2011). Pragmatic markers. U J. Zienkowski, J.O. Östman i J. Verschueren (Ur.) *Discursive pragmatics* (str. 223-247). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, *5*(2), 156-171.

Allwright, D. i Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Amador Moreno, C. P., O’Riordan, S. i Chambers, A. (2006). Integrating a corpus of classroom discourse in language teacher education: The case of discourse markers. *ReCALL*, *18*(1), 83-104.

Ammar, A. i Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in second language acquisition*, *28*(4), 543-574.

Andersen, E. S., Brizuela, M., DuPuy, B. i Gonnerman, L. (1999). Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of pragmatics*, *31*(10), 1339-1351.

Anthony, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8) [računalni program]. Tokyo, Japan: Waseda University. https://www.laurenceanthony.net/software. Pristupljeno 2.3.2020.

Árva, V. i Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, *28*(3), 355-372.

Aşik, A. (2015). Discourse markers in EFL setting: Perceptions of Turkish EFL teachers. *Educational Research and Reviews*, *10*(7), 941.

Aşik, A. i Cephe, P. T. (2013). Discourse Markers and Spoken English: Nonnative Use in the Turkish EFL Setting. *English Language Teaching*, *6*(12), 144-155.

Badurina, L. (2008). *Između redaka: studije o tekstu i diskursu.* Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Badurina, L. i Matešić, M. (2013). Poštapalice pod povećalom: o jednoj posebnoj vrsti diskursnih oznaka. U A. Turbić-Hadžagić (Ur.) *Tuzla. Grad na zrnu soli* (str. 9-24). Tuzla: Zavod za zaštitu i korištenje kulturno-historijskog i prirodnog nasljeđa Tuzlanskog kantona.

Bangerter, A. i Clark, H. H. (2003). Navigating joint projects with dialogue. *Cognitive Science*, *27*(2), 195-225.

Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, *63*, 68-86.

Bardovi-Harlig, K. i Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, *33*(3), 401-415.

Bardovi-Harlig, K. i Hartford, B. S. (2005). Institutional discourse and interlanguage pragmatics research. U K. Bardovi-Harlig i B. S. Hartford (Ur.) *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk* (str. 7-36). New York/Abingdon: Routledge.

Barth-Weingarten, D. (2012). Of En s'n'And s: Observations on the Phonetic Make-up of a Coordinator and its Uses in Talk-in-Interaction. *Language and speech*, *55*(1), 35-56.

Bazzanella, C. (1990). Phatic connectives as interactional cues in contemporary spoken Italian. *Journal of Pragmatics*, *14*(4), 629-647.

Bhooth, A., Azman, H. i Ismail, K. (2014). The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom. *Procedia-social and behavioral sciences*, *118*, 76-84.

Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers* (23. svezak). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell.

Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers* (99. svezak). Cambridge: Cambridge University Press.

Bolden, G. B. (2006). Little words that matter: Discourse markers "so" and "oh" and the doing of other-attentiveness in social interaction. *Journal of Communication*, *56*(4), 661-688.

Bolden, G. B. (2008). "So what's up?": Using the discourse marker so to launch conversational business. *Research on Language and Social Interaction*, *41*(3), 302-337.

Bolden, G. B. (2009). Implementing incipient actions: The discourse marker 'so' in English conversation. *Journal of pragmatics*, *41*(5), 974-998.

Bolden, G. B. (2010). 'Articulating the unsaid' via and-prefaced formulations of others' talk. *Discourse Studies*, *12*(1), 5-32.

Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English. Grammaticalization and discourse functions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Brinton, L. J. (2017). *The evolution of pragmatic markers in English: Pathways of change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruen, J. i Kelly, N. (2017). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, *45*(3), 368-381.

Butler, Y. G. i Zeng, W. (2015). Young learners' interactional development in task-based paired-assessment in their first and foreign languages: A case of English learners in China. *Education 3-13*, *43*(3), 292-321.

Buysee, L. (2010). Discourse markers in the English of Flemish university students. U I. Witczac-Pisiecka (Ur.) *Pragmatic perspectives on language and linguistics* (str. 461-485). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Buysse, L. (2012). So as a multifunctional discourse marker in native and learner speech. *Journal of Pragmatics*, *44*(13), 1764-1782.

Cambridge Dictionary (bez datuma). Cambridge University Press. https://dictionary.cambridge.org/ Pristupljeno 2.3.2020.

Carter, R. i McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide; spoken and written English grammar and usage*. Sttutgart: Ernst Klett Sprachen.

Carter, R., McCarthy, M., Mark, G. i O'Keeffe, A. (2016). *English Grammar Today. An A-Z of Spoken and Written Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press. https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/ Pristupljeno 2.3.2020.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Second Edition.* Ontario: Pearson Education Canada.

Celce-Murcia, M. i Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chapetón Castro, C. M. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (11), 57-78.

Choi, I. (2007). How and when do children acquire the use of discourse markers. *CAMLING 2007*, *40*, 40–47.

Christodoulidou, M. (2011). Lexical markers within the university lecture. *NOVITAS-ROYAL*, *5*(1), 143-160.

Cohen, A. D. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? *Language Teaching*, *41*(02), 213–235.

Cohen, A. D. (2016). The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: What they know and what they report doing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *6*(4), 561-585.

Comyns Carr, J., Parsons, J., Moran, P. i Day, J. (2012). *New Success: Upper Intermediate Students' Book.* New York: Pearson Education Limited.

Consolo, D. A. (2000). Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. U J. K. Hall i L. S. Verplaetse (Ur.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (str. 91– 107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Consolo, D. A. (2006). Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Linguagem & Ensino*, *9*(2), 33-55.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* . Thousand Oaks: Sage Publications.

Crible, L., Degand, L. i Gilquin, G. (2017). The clustering of discourse markers and filled pauses: A corpus-based French-English study of (dis)fluency. *Languages in Contrast*, *17*(1), 69-95.

Crible, L. i Cuenca, M. J. (2017). Discourse markers in speech: characteristics and challenges for corpus annotation. *Dialogue and Discourse*, *8*(2), 149-166.

Čurković Kalebić, S. (2012). Discourse markers in the talk of non-native speaker teachers of English. U A. N. Archibald (Ur.) *Multilingual Theory and Practice in Applied Linguistics* (str. 91-95). London: Scitsiugnil Press.

De Fina, A. (1997). An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics*, *28*(3), 337-354.

De Klerk, V. (2005). Procedural meanings of well in a corpus of Xhosa English. *Journal of Pragmatics*, *37*(8), 1183-1205.

Dedaić, M. N. i Mišković-Luković, M. (2010). South Slavic Discourse Particles: Introduction. U M. N. Dedaić i M. Mišković-Luković (Ur.) *South Slavic discourse particles* (str. 1-22). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Diepenbroek, L. G. i Derwing, T. M. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development. *TESL Canada Journal*, *30*(7), 1-20.

Ding, Y., Wang, C. i Ding, Y. (2015). A Corpus-Based Study on Chinese English Majors' Use of Discourse Markers. *International Journal of English Linguistics*, *5*(3), 56.

Državni zavod za statistiku (2018). Statistički ljetopis Republike Hrvatske. Državni Zavod za statistiku, Zagreb. https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2018/sljh2018.pdf Pristupljeno 2.3.2020.

Ellis, R. (1985) *An introduction to second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008) *Principles of instructed second language acquisition.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Ernst-Slavit, G. i Mason, M. R. (2011). "Words that hold us up:" Teacher talk and academic language in five upper elementary classrooms. *Linguistics and Education*, *22*(4), 430-440.

Falla, T. i Davies, P.A. (2012). *Solutions Advanced Student's Book.* Oxford: Oxford University Press.

Ferguson, G. (2009). What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research. *International journal of bilingual education and bilingualism*, *12*(2), 231-241.

Fischer, K. (2000). *From cognitive semantics to lexical pragmatics: The functional polysemy of discourse particles*. Berlin: Walter de Gruyter.

Fisher, D. i Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Flowerdew, J. i Tauroza, S. (1995). The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in second language acquisition*, *17*(4), 435-458.

Forman, R. (2012). Six functions of bilingual EFL teacher talk: Animating, translating, explaining, creating, prompting and dialoguing. *RELC journal*, *43*(2), 239-253.

Foster, P. i Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied linguistics*, *26*(3), 402-430.

Fox Tree, J. E. (2010). Discourse markers across speakers and settings. *Language and linguistics compass*, *4*(5), 269-281.

Fox Tree, J. E. i Schrock, J. C. (1999). Discourse markers in spontaneous speech: Oh what a difference an oh makes. *Journal of Memory and Language*, *40*(2), 280-295.

Fox Tree, J. E. i Schrock, J. C. (2002). Basic meanings of you know and I mean. *Journal of Pragmatics*, *34*(6), 727-747.

Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of pragmatics*, *14*(3), 383-398.

Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, *6*(2), 167-190.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of pragmatics*, *31*(7), 931-952.

Fraser, B. (2006). Towards a theory of discourse markers. U K. Fischer (Ur.), *Approaches to Discourse Particles* (str. 189–204). Oxford/Amsterdam: Elsevier.

Fraser, B. (2009). An account of discourse markers. *International review of Pragmatics*, *1*(2), 293-320.

Fujimoto, D. T. (2007). Listener responses in interaction: A case for abandoning the term, backchannel. *Journal of Osaka Jogakuin 2YColl*, *37*, 35-54.

Fuller, J. M. (2003a). Discourse marker use across speech contexts: A comparison of native and non-native speaker performance. *Multilingua*, *22*(2), 185-208.

Fuller, J. M. (2003b). The influence of speaker roles on discourse marker use. *Journal of Pragmatics*, *35*(1), 23-45.

Fung, L. (2003). *The use and teaching of discourse markers in Hong Kong: students' production and teachers' perspectives*. Neobjavljena doktorska disertacija: University of Nottingham.

Fung, L. i Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied linguistics*, *28*(3), 410-439.

Fung, L. (2011). Discourse markers in the ESL classroom: A survey of teachers' attitudes. *Asian EFL journal*, *13*(2), 199-248.

Furman, R. i Özyürek, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics*, *39*(10), 1742–1757.

Gardner, R. (2001). *When listeners talk*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, *3*(1), 29-45.

Gilquin, G. (2008). Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference. U J. Romero-Trillo (Ur.) *Pragmatics and corpus linguistics: A mutualistic entente* (str. 119-149). Berlin: De Gruyter Mouton.

Gilquin, G. (2016). Discourse markers in L2 English: From classroom to naturalistic input. U O. Timofeeva, A.-C. Gardner, A. Honkapohja i S. Chevalier (Ur.) *New Approaches to English Linguistics* (str. 213-249). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Glaser, K. (2018). Enhancing the role of pragmatics in primary English teacher training. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, *45*(2), 119-131.

Greenbaum, S. i Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hall, J. K. i Verplaetse, L. S. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New York: Routledge.

Halupka-Rešetar, S. i Radic-Bojanic, B. (2014). The discourse marker znači in Serbian: An analysis of semi-formal academic discourse. *Pragmatics*, *24*(4), 785-798.

Haneda, M. (2005). Some functions of triadic dialogue in the classroom: Examples from L2 research. *Canadian modern language review*, *62*(2), 313-333.

Hasselgren, A. (2002). Learner corpora and language testing: Smallwords as markers of learner fluency. U S. Granger, J. Hung i S. Petch-Tyson (Ur.) *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (str. 143-174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hays, P. R. (1992). Discourse markers and L2 acquisition. *Papers in Applied Linguistics – Michigan*, *7*, 24-34.

Hellermann, J. i Vergun, A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, *39*(1), 157-179.

Hepburn, A. i Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for social research*. London: Sage Publications.

Heritage, J. (2013). Turn-initial position and some of its occupants. *Journal of Pragmatics*, *57*, 331-337.

Heritage, J. i Sorjonen, M. L. (1994). Constituting and maintaining activities across sequences: And-prefacing as a feature of question design. *Language in society*, *23*(1), 1-29.

Hernández, T. A. (2011). Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research*, *15*(2), 159-182.

Hlavac, J. (2006). Bilingual discourse markers: Evidence from Croatian–English code-switching. *Journal of Pragmatics*, *38*(11), 1870-1900.

House, J. (2009). Subjectivity in English as Lingua Franca discourse: The case of you know. *Intercultural Pragmatics*, *6*(2), 171-193.

House, J. (2013). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca: Using discourse markers to express (inter) subjectivity and connectivity. *Journal of Pragmatics*, *59*, 57-67.

Hrvatski jezični portal (bez datuma). Znanje/Sveučilišno računski centar. http://hjp.znanje.hr/index.php?show=o-nama Pristupljeno 22.7.2020.

Huq, R. U. i Amir, A. (2015). When the Tokens Talk: IRF and the Position of Acknowledgement Tokens in Teacher-Student Talk-in-Interaction. *Novitas-ROYAL (Research on youth and Language)*, *9*(1), 60-76.

Hutchinson, T. (2014). *Project 4 Student's Book* (4. izdanje). Oxford: Oxford University Press.

Iglesias Moreno, A. E. (2001). Native speaker-non-native speaker interaction: the use of discourse makers. *ELIA, 2, 129-142*.

Ishihara, N. (2010). Instructional pragmatics: Bridging teaching, research, and teacher education. *Language and Linguistics Compass*, *4*(10), 938-953.

Ishihara, N. (2013). Is It Rude Language? Children Learning Pragmatics Through Visual Narrative. *TESL Canada Journal*, *30*(7), 135-149.

Ishihara, N. i Cohen, A. D. (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education Limited.

Jakupčević, E. (2019). Young Language Learners' Use of Discourse Markers in L2 Narratives. *English Teaching & Learning*, *43*(4), 411-428.

Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. U T. A. V. Dijk (Ur.), *Handbook of discourse analysis* (3. svezak, str. 25–34). New York, NY: Academic Press.

Johnson, A. (2002). So…?: Pragmatic implications of so-prefaced questions in formal police interviews. U J. Cotterill (Ur.) *Language in the legal process* (str. 91-110). London: Palgrave Macmillan.

Jucker, A.H. i Smith, S.W. (1998) And people just you know like “wow”: Discourse markers as negotiating strategies. U A.H. Jucker i Y. Ziv (Ur.) *Discourse markers: Descriptions and theory* (57. svezak, str. 171 – 202). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Jucker, A.H. i Ziv, Y. (1998). Discourse markers: Introduction. U A.H. Jucker i Y. Ziv (Ur.), *Discourse markers: Descriptions and theory* (57. svezak, str. 1-12). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Jung, E. H. S. (2006). Misunderstanding of academic monologues by nonnative speakers of English. *Journal of Pragmatics*, *38*(11), 1928-1942.

Kalajahi, S. A. R. i Abdullah, A. N. (2012). Perceptions of Iranian English Language Teachers towards the Use of Discourse Markers in the EFL Classroom. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(10). 2002-2010.

Karlina, Y., Suparno, S. i Setyaningsih, E. (2015). The Little Words That Matter: Discourse Markers in Teacher Talk. *Paedagogia*, *18*(2), 81-89.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? *Honolulu: University of Hawaii. Second Language Teaching and Curriculum Center.* http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/ Pristupljeno 2.3.2020.

Kasper, G. i Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: An introduction. U G. Kasper i S. Blum-Kulka (Ur.) *Interlanguage pragmatics* (str. 3-17). Oxford: Oxford University Press.

Kasper, G. i Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. U E. Hinkel (Ur.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (str. 341-358). Abingdon/New York: Routledge.

Kasper, G. i Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual review of applied linguistics*, *19*, 81-104.

Khazaee, H. (2012). Use of discourse markers by Iranian teachers of English as a foreign language. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, *2*(9), 8912-8917.

Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J. Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P. i Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography, 1*, 7-36.

Kjellmer, G. (2009). Where do we backchannel?: On the use of mm, mhm, uh huh and such like. *International Journal of Corpus Linguistics, 14*(1), 81-112.

Köymen, B. i Küntay, A. C. (2013). Turkish Children's Conversational Oppositions: Usage of Two Discourse Markers. *Discourse Processes, 50*(6), 388–406.

Kyratzis, A. i Ervin-Tripp, A. K. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Joumal of Pragmatics, 31*, 1321-1338.

Lam, P. W. (2010). Discourse particles in corpus data and textbooks: The case of well. *Applied Linguistics, 31*(2), 260-281.

Lee, Y. A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of pragmatics, 39*(6), 1204-1230.

Lee-Goldman, R. (2011). No as a discourse marker. *Journal of Pragmatics, 43*(10), 2627-2649.

Lefstein, A. i Snell, J. (2011). Classroom discourse: the promise and complexity of dialogic practice. U S. Ellis i E. McCartney (Ur.). *Applied linguistics and primary school teaching* (str. 165-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Lenk, U. (1998). Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of pragmatics, 30*(2), 245-257.

Levin, H. i Gray, D. (1983). The lecturer's OK. *American Speech, 58*(3), 195-200.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning, 60*(2), 309-365.

Liao, S. (2009). Variation in the use of discourse markers by Chinese teaching assistants in the US. *Journal of Pragmatics, 41*(7), 1313-1328.

Littlewood, W. i Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching, 44*(1), 64-77.

Liu, B. (2013). Effect of first language on the use of English discourse markers by L1 Chinese speakers of English. *Journal of Pragmatics*, *45*(1), 149-172.

Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, *14*(3), 314-323.

Llurda, E. (2005). Looking at the perceptions, challenges, and contributions… or the importance of being a non-native teacher. U E. Llurda (Ur.) *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (5. svezak, str. 1-9). New York: Springer Science & Business Media.

Local, J. (2004). Getting back to prior talk. U E. Couper-Kuhlen i C.E. Ford (Ur.) *Sound Patterns in Interaction: Cross-linguistic Studies from Conversation* (str. 377-400). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lohmann, A. i Koops, C. (2016). U G. Kaltenböck, E. Keizer i A. Lohman (Ur.) *Outside the clause: form and function of extra-clausal consituents* (str. 417-445). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. U W. C. Ritchie i T. K. Bhatia (Ur.) *Handbook of second language acquisition* (str. 413-453). San Diego, CA: Academic Press.

Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied linguistics*, *27*(3), 405-430.

Margutti, P. i Drew, P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, *28*(5), 436-458.

Markó, A. i Dér, I. C. (2006). Age-specific features of the use of discourse markers in Hungarian. *Język, Komunikacja, Informacja*, *7*, 61–78.

Maschler, Y. i Schiffrin, D. (2015). Discourse markers: Language, meaning, and context. U D. Tannen, H.E. Hamilton i D. Schiffrin (Ur.). *The handbook of discourse analysis* (1. svezak, str. 189-221.). Malden, MA: Blackwell.

McCarthy, M. (2003). Talking back: "Small" interactional response tokens in everyday conversation. *Research on language and social interaction*, *36*(1), 33-63.

Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan.

Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam International d.o.o.

Mihaljević Djigunović, J. i Vickov, G. (2011). Acquisition of discourse markers-evidence from EFL writing. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, *55*, 255-278.

Miskovic-Lukovic, M. (2009). Is there a chance that I might kinda sort of take you out to dinner?: The role of the pragmatic particles kind of and sort of in utterance interpretation. *Journal of Pragmatics*, *41*(3), 602-625.

Mullan, K. (2017). Et pis bon, ben alors voila quoi! Teaching those pesky discourse markers. *International Journal of Pedagogies and Learning*, *11*(3), 271-282.

Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Müller, S. (2004). 'Wellyouknowthattypeofperson': functions of well in the speech of American and German students. *Journal of pragmatics*, *36*(6), 1157-1182.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Engleski jezik. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_139.html Pristupljeno 24.7.2020.

Neary-Sundquist, C. (2014). The use of pragmatic markers across proficiency levels in second language speech. *Studies in Second Language Learning and Teaching. 4*(4), 637-663.

Nejadansari, D. i Mohammadi, A. M. (2015). The frequencies and functions of discourse markers in the Iranian university EFL classroom discourse. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, *4*(2), 3-20.

Nel, N. i Müller, H. (2010). The impact of teachers' limited English proficiency on English second language learners in South African schools. *South African Journal of Education*, *30*(4).

Nguyen, M. T. T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence? *RELC Journal*, *42*(1), 17-30.

Nicholas, H., Lightbown, P. M. i Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language learning*, *51*(4), 719-758.

Nigoević, M. (2011a). Neka načela određivanja diskursnih oznaka. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, *37*(1), 121-145.

Nigoević, M. (2011b). Pristupi diskursnim oznakama u jezikoslovnoj tradiciji engleskoga govornog područja. *Folia linguistica et litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, *3*(4), 57-76.

Nigoević, M. i Nevešćanin, A. (2011). O inicijalnim diskursnim oznakama u hrvatskom i talijanskom jeziku. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, *4*(4), 51-65.

O'Keeffe, A., Clancy, B. i Adolphs, S. (2020). *Introducing pragmatics in use* (2. izdanje). Abingdon/New York: Routledge.

Othman, Z. (2010). The use of okay, right and yeah in academic lectures by native speaker lecturers: Their 'anticipated'and 'real'meanings. *Discourse Studies*, *12*(5), 665-681.

Onodera, N. O. (2011). The grammaticalization of discourse markers. U H. Narrog i B. Heine (Ur.) *The Oxford handbook of grammaticalization* (str. 614-624). Oxford: Oxford University Press.

Oxford Advanced Learners' Dictionary (bez datuma). Oxford University Press. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com Pristupljeno 2.3.2020.

Park, Y. (2014). The roles of third-turn repeats in two L2 classroom interactional contexts. *Applied linguistics*, *35*(2), 145-167.

Peters, P. i Wong, D. (2015). Turn management and backchannels. U K. Aijmer i C. Rühlemann (Ur.), *Corpus pragmatics: A handbook* (str. 408-429). Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T. (1994). Questions from the language classroom: Research perspectives. *Tesol Quarterly*, *28*(1), 49-79.

Polat, B. (2011). Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics*, *43*(15), 3745-3756.

Pons Bordería, S. (2006). A functional approach to the study of discourse markers. U K. Fischer (Ur.), *Approaches to Discourse Particles* (str. 77-100). Oxford/Amsterdam: Elsevier.

Pons Bordería, S. (2008). Do discourse markers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory. *Journal of Pragmatics*, *40*(8), 1411-1434.

R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing [računalni program]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. http://www.R-project.org/. Pristupljeno 2.3.2020.

Rahimi, F. i Riasati, M. J. (2012). The effect of explicit instruction of discourse markers on the quality of oral output. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, *1*(1), 70-81.

Raymond, G. (2004). Prompting action: The stand-alone "so" in ordinary conversation. *Research on Language and Social Interaction*, *37*(2), 185-218.

Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, *29*(6), 1139-1172.

Ren, W. i Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, *70*(4), 424-434.

Rendle-Short, J. (2003). So what does this show us? *Australian Review of Applied Linguistics*, *26*(2), 46-62.

Roh, T. R. D. i Lee, Y. A. (2018). Teacher repetition as an instructional resource for classroom interaction: Three pedagogical actions in kindergartens in an EFL context. *System*, *74*, 121-137.

Romero-Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of pragmatics*, *34*(6), 769-784.

Romero-Trillo, J. (2013). Pragmatic Markers. U C. A. Chapelle (Ur.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (str. 4522-4528). Oxford: Blackwell-Wiley.

Romero-Trillo, J. (2018). Prosodic modeling and position analysis of pragmatic markers in English conversation. *Corpus linguistics and linguistic theory*, *14*(1), 169-195.

Sadeghi, B. i Yarandi, M. (2014). Analytical Study on the Relationship between Discourse Markers and Speaking Fluency of Iranian EFL Students. *International Journal of Linguistics and Communication*, *2*(2), 101-123.

Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences. U D. Tannen (Ur.), *Georgetown University Roundtable on languages and linguistics* (str. 71-93). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning, and context. U D. Tannen, H. E. Hamilton i D. Schiffrin (Ur.). *The handbook of discourse analysis* (1. svezak, str. 54-75). Malden, MA: Blackwell.

Schiffrin, D. (2006). *In other words: Variation in reference and narrative* (21. svezak). Cambridge: Cambridge University Press.

Schleef, E. (2005). Gender, power, discipline and context: On the sociolinguistic variation of okay, right, like, and you know in English Academic Discourse. *Twelfth annual symposium about language and society-Austin*, 48, 177-186.

Schleef, E. (2008). The “lecturer's OK” revisited: changing discourse conventions and the influence of academic division. *American Speech*, *83*(1), 62-84.

Schourup, L. (1999). Discourse markers. *Lingua*, *107*(3-4), 227-265.

Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, *50*(1), 16-24.

Seedhouse, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching, 38*(4), 165-187.

Sekol, I. i Maurović, I. (2017). Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima-miješanje metoda ili metodologija? *Ljetopis Socijalnog Rada/Annual of Social Work, 24*(1), 7-32.

Sešek, U. (2007). English for teachers of EFL–Toward a holistic description. *English for Specific Purposes, 26*(4), 411-425.

Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, *73*(4), 395-403.

Shahbaz, M., Sheikh, O. I. i Ali, M. S. (2013). Use of discourse markers by Chinese EFL professors: A corpus-based study of academic lectures by natives and non-natives. *Journal of Education and Practice, 4*(5), 80-89.

Shen, Y. (2006). An analysis of discourse markers used by non-native English learners: its implication for teaching English as a foreign language. *Intercultural communication studies, 19,* 51-83.

Sinclair, J. M. i Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Sprott, R. A. (1992). Children's Use of Discourse Markers in Disputes: Form-Function Relations and Discourse in Child Language. *Discourse Processes*, *15*(4), 423–439.

Swales, J. M. i Malczewski, B. (2001). Discourse management and new-episode flags in MICASE. U R. C. Simpson i J. M. Swales (Ur.), *Corpus Linguistics in North America* (str. 145-164). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press

Swan, M. (2016). *Practical English Usage* (4. izdanje). Oxford: Oxford University Press.

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, *48*(1), 1-50.

Tang, E. (2011). Non-native teacher talk as lexical input in the foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(1), 45.

Tavares, N. J. (2015). How strategic use of L1 in an L2-medium mathematics classroom facilitates L2 interaction and comprehension. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *18*(3), 319-335.

Terraschke, A. (2007). Use of general extenders by German non-native speakers of English. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *45*(2), 141-160.

Tolins, J. i Fox Tree, J. E. (2014). Addressee backchannels steer narrative development. *Journal of Pragmatics*, *70*, 152-164.

Tsui, A. B. (2001). Classroom interaction. U R. P. Carter i D. C. Nunan (Ur.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (str. 120-125). Cambridge: Cambridge University Press.

Turk, M. J. (2004). Using and in conversational interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *37*(2), 219-250.

Tyler, A. (1992). Discourse structure and the perception of incoherence in international teaching assistants' spoken discourse. *TESOL Quarterly*, *26*(4), 713-729.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Addison Wesley Longman.

Vickov, G. (2010a). Usvajanje diskursnih oznaka u engleskome kao stranome jeziku. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.

Vickov, G. (2010b). Terminološka previranja u teorijskom određivanju diskursnih oznaka. *FLUMINENSIA: časopis za filološka istraživanja*, *22*(2), 95-110.

Vickov, G. (2011). Istraživanja diskursnih oznaka u govorenju na engleskom kao stranom jeziku. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, *4*, 271-289.

Vickov, G. i Jakupčević, E. (2017). Discourse Markers in Non-Native EFL Teacher Talk. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *7*(4), 649-671.

Vickov, G. i Jakupčević, E. (2020). Discourse Marker Clusters in the Classroom Discourse of Native and Non-Native EFL Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(3), 310-328.

Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika.* Zagreb: Naklada Ljevak.

Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language teaching research*, *6*(1), 3-23.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Abingdon/New York: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Abingdon/ New York: Routledge.

Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Walsh, S. (2015). *Classroom interaction for language teachers.* Annapolis Junction: TESOL Press.

Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, *92*(4), 577-594.

Waring, H. Z. (2016). *Theorizing pedagogical interaction: Insights from conversation analysis*. New York: Routledge.

Wei, M. (2011). Investigating the oral proficiency of English learners in China: A comparative study of the use of pragmatic markers. *Journal of Pragmatics*, *43*(14), 3455-3472.

Wells, G. i Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*, *15*(3), 379-428.

Wetz, B. i Pye, D. (2011). *English Plus Student's Book 3.* Oxford: Oxford University Press.

Wildman, J. i Beddall, F. (2014). *Insight Upper-Intermediate Student's Book.* Oxford: Oxford University Press.

Wong, J. i Waring, H. Z. (2009). ‘Very good’ as a teacher response. *ELT journal*, *63*(3), 195-203.

Wong, J. i Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. New York/Abingdon: Routledge.

Wong, J. (2000). The Token "Yeah" in Nonnative Speaker English Conversation. *Research on Language and Social Interactio*n, *33*(1), 39-67.

Yang, C. C. R. (2010). Teacher questions in second language classrooms: An investigation of three case studies. *Asian EFL Journal*, *12*(1), 181-201.

Yule, G. (1996). *Pragmatics.* Oxford: Oxford University Press.

Zajednički europski referentni okvir za jezike (bez datuma). Comon European Framework of Reference. https://europa.eu/europass/en/common-european-framework-reference. Pristupljeno 22.7.2020.

Zhang, J. (2012). Discourse Markers in College English Listening Instruction: An Empirical Study of Chinese Learners. *English Language Teaching*, *5*(3), 46-61.

PRILOG 1. UPITNIK ZA NASTAVNICE

1. DIO: SOCIODEMOGRAFSKI UPITNIK.

Godina rođenja: _____ Ime i prezime: _____

1. **Kojemu uzrastu učenika predajete (ako predajete učenicima različite dobi, navedite razrede)?**

_____

_____

2. **Kada ste počeli učiti engleski jezik?**

a) u predškolskoj dobi
b) u osnovnoj školi
c) u srednjoj školi
d) drugo: _____

Ako znate točno, napišite koliko ste godina imali kada ste počeli: _____

3. **Koliko dugo predajete engleski jezik (zaokružite na najbliži cijeli broj)?**

_____ godina

4. **Jeste li ikada boravili na engleskomu govornomu području dulje od mjesec dana?**

DA/NE

Ako da, koliko dugo? _____

Gdje? _____

5. Koliko često se služite engleskim jezikom nevezano uz nastavu. Molim vas da označite u kojoj se mjeri svaka od izjava odnosi na vas:

1 - nikada; 2 - rijetko; 3 - ponekad; 4 - često, 5 – uvijek

1) Govorim engleskim jezikom kod kuće ili s rodbinom.

1 2 3 4 5

2) Govorim engleskim jezikom s prijateljima ili poznanicima.

1 2 3 4 5

3) Govorim engleskim jezikom sa strancima (turistima, poznanicima i slično).

1 2 3 4 5

4) Služim se engleskim jezikom na putovanjima

1 2 3 4 5

5) Pregledavam internetske sadržaje na engleskomu.

1 2 3 4 5

6) Slušam pjesme na engleskomu.

1 2 3 4 5

7) Gledam filmove na engleskomu.

1 2 3 4 5

8) Gledam serije na engleskomu.

1 2 3 4 5

9) Čitam novosti na engleskomu.

1 2 3 4 5

10) Čitam knjige na engleskomu.

1 2 3 4 5

11) Pišem na engleskomu.

1 2 3 4 5

12) Šaljem/primam poruke na engleskomu.

1 2 3 4 5

13) Gledam video sadržaje na internetu na engleskomu.

1 2 3 4 5

2. DIO: STAJALIŠTA O DISKURSNIM OZNAKAMA

Molim da označite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od izjava:

1 - uopće se ne slažem; 2 - djelomično se ne slažem; 3 - nisam sigurna; 4 - djelomično se slažem; 5 - u potpunosti se slažem

1) Diskursne oznake samo su malene riječi u razgovoru kojima se ne isplati poučavati učenike.

1 2 3 4 5

2) Svjesno rabim diskursne oznake u svojemu govoru u razredu.

1 2 3 4 5

3) Govornik može izraziti svoje stajalište pomoću diskursnih oznaka.

1 2 3 4 5

4) Poznavanje diskursnih oznaka pomaže pri obradi informacija pri slušanju.

1 2 3 4 5

5) Govor koji ne sadrži diskursne oznake neprirodan je.

1 2 3 4 5

6) Diskursne oznake obilježje su neformalnoga jezika, stoga bi ih se trebalo izbjegavati u učionici.

1 2 3 4 5

7) Bez diskursnih oznaka, odnos između sugovornika činio bi se hladnijim i formalnijim.

1 2 3 4 5

8) Poučavam svoje učenike ispravnoj uporabi diskursnih oznaka.

1 2 3 4 5

9) Diskursne oznake vode slušatelje kroz razumijevanje razgovora.

1 2 3 4 5

10) Diskursne oznake mogu smanjiti kvalitetu govora.

1 2 3 4 5

11) Potrebno je kod učenika razviti svijest o diskursnim oznakama i poticati ih na njihovu ispravnu uporabu.

1 2 3 4 5

12) Diskursne oznake pomažu učenicima pratiti što im nastavnici govore.

1 2 3 4 5

13) Moja kompetencija u području diskursnih oznaka dovoljna je za njihovo poučavanje.

1 2 3 4 5

14) Diskursne oznake pomažu usmjeriti slušatelja na ukupnu ideju, strukturu i poredak tema u razgovoru.

1 2 3 4 5

15) Moja kompetencija u području diskursnih oznaka dovoljna je za njihovu ispravnu uporabu.

1 2 3 4 5

16) Uporaba diskursnih oznaka može imati učinak ublažavanja odgovora, tj. stajališta govornika.

1 2 3 4 5

17) Poredak misli govornika može biti jasno izražen uporabom diskursnih oznaka.

1 2 3 4 5

18) Poučavam svoje učenike izbjegavati diskursne oznake.

1 2 3 4 5

19) Diskursne oznake nemaju neko određeno značenje pa nema potrebe učenike poučavati njihovoj uporabi.

1 2 3 4 5

20) Bez diskursnih oznaka razgovor bi bio nekoherentan.

1 2 3 4 5

21) Nije moguće poučavati učenike diskursnim oznakama u govoru.

1 2 3 4 5

22) Diskursne oznake pomažu signalizirati odnos između ideja u govoru.

1 2 3 4 5

23) Diskursne oznake bitne su za označivanje prijelaza tijekom nastavnoga sata.

1 2 3 4 5

24) Učenike nema potrebe poučavati diskursnim oznakama jer će ih naučiti rabiti s vremenom, kroz komunikaciju.

1 2 3 4 5

25) Nastavnici trebaju rabiti diskursne oznake jer su jezični modeli učenicima.

1 2 3 4 5

26) Diskursne oznake nepotrebne su u govoru.

1 2 3 4 5

27) Učenike je potrebno uputiti kako rabiti diskursne oznake radi poboljšanja svojih vještina slušanja i govora.

1 2 3 4 5

28) Ako se diskursne oznake ne nalaze u udžbenicima, onda učenike ne treba poučavati njihovoj uporabi.

1 2 3 4 5

29) Ako učenici znaju kako se rabe diskursne oznake, to im u budućnosti može pomoći u razumijevanju predavanja na engleskomu jeziku.

1 2 3 4 5

30) Nastavnike bi trebalo uputiti kako poučavati učenike diskursnim oznakama.

1 2 3 4 5

PRILOG 2: PITANJA ZA NEFORMALNI RAZGOVOR S NASTAVNICAMA

Razgovor koji se vodio s nastavnicama bio je otvorenoga tipa i temeljio se na odgovorima nastavnica u upitniku o stajalištima. Niže navedena pitanja služila su kao smjernice u razgovoru i prilagođena su prema potrebi i prema situaciji kako bi razgovor ostao neformalne prirode.

1. Have you ever come across discourse markers in your formal education or teacher training? Where have you come across discourse markers? What do you remember learning about?
2. Do you think you use discourse markers enough in the classroom? Do you think you use them correctly?
3. Which discourse markers do you use most commonly? Do you think you overuse any of them?
4. (Why) do you believe it is important for teachers (not) to use discourse markers in their classroom discourse?
5. Do you think it is necessary to teach discourse markers explicitly? Why (not)?
6. Do you think discourse markers are included in course books to a sufficient extent? Do you remember any specific discourse markers that are mentioned in the course books you have used?
7. In what way do you think DMs help in the organisation of lessons?
8. In what way are they relevant for establishing relationships with your students?
9. In what way do they help students understand what is being said?
10. Why do you think speech without DMs is natural/unnatural?
11. What do you think would contribute most to the improvement of the quality of teachers´ DM use?

PRILOG 3: UPITNIK – ODGOVORI NASTAVNICA

1. DIO: IZLOŽENOST ENGLESKOMU JEZIKU IZVAN RADNOGA OKRUŽENJA

Tablica 30. Izloženost nastavnica engleskomu jeziku izvan radnoga okruženja

Čestica	OŠ1	OŠ2	OŠ3	OŠ4	SŠ1	SŠ2	SŠ3	SŠ4	M	SD
Govorim engleskim jezikom kod kuće	1	2	2	3	2	4	1	4	2,38	1,11
Govorim engleskim jezikom s prijateljima	2	3	3	3	3	3	1	3	2,63	0,70
Govorim engleskim jezikom sa strancima	5	4	3	5	4	4	3	2	3,75	0,97
Služim se engleskim jezikom na putovanjima	5	5	4	5	5	4	5	5	4,75	0,43
Pregledavam internetske sadržaje na engleskomu jeziku	5	5	4	4	5	4	4	5	4,50	0,50
Slušam pjesme na engleskomu jeziku	5	5	4	4	4	4	4	5	4,38	0,48
Gledam filmove na engleskomu jeziku	5	5	4	5	4	4	4	5	4,50	0,50
Gledam televizijske serije na engleskomu jeziku	5	5	4	5	4	4	4	5	4,50	0,50
Čitam novosti na engleskomu jeziku	5	5	4	4	5	5	4	3	4,38	0,70
Čitam knjige na engleskomu jeziku	5	4	3	5	5	5	4	3	4,25	0,83
Pišem na engleskomu jeziku	5	4	3	4	4	5	4	3	4,00	0,71
Šaljem/primam poruke na engleskomu jeziku	4	3	3	4	5	3	3	4	3,63	0,70
Gledam video sadržaje na internetu na engleskomu jeziku	5	5	4	4	4	5	3	5	4,38	0,70
Prosječna izloženost (M)	4,38	4,23	3,46	4,23	4,15	4,15	3,38	4,00	4,00	

5 – uvijek, 4 –često, 3 – ponekad, 2 – rijetko, 1 – nikada

2. DIO: STAJALIŠTA NASTAVNICA PREMA DISKURSNIM OZNAKAMA

Napomena: označene čestice (*) negativno su usmjerene i rekodirane su tako da viši rezultat na ljestvici uvijek označuje pozitivnije stajalište nastavnice.

Tablica 31. Stajališta nastavnica prema diskursnim oznakama

Čestica	OŠ1	OŠ2	OŠ3	OŠ4	SŠ1	SŠ2	SŠ3	SŠ4	M	SD
Govornik može izraziti svoje stajalište pomoću diskursnih oznaka.	4	5	5	5	5	5	3	3	4,38	0,92
Bez diskursnih oznaka, odnos između sugovornika činio bi se hladnijim i formalnijim.	4	5	5	5	5	4	3	4	4,38	0,74
Nastavnike bi trebalo uputiti kako poučavati učenike diskursnim oznakama.	4	5	5	2	5	5	3	5	4,25	1,16
*Poučavam svoje učenike izbjegavati diskursne oznake.	5	4	5	2	5	3	5	5	4,25	1,16
*Ako se diskursne oznake ne nalaze u udžbenicima, učenike ne treba poučavati njihovoj uporabi.	5	5	4	5	4	4	4	3	4,25	0,71
Govor koji ne sadrži diskursne oznake neprirodan je.	4	4	5	5	5	2	3	5	4,13	1,13
Diskursne oznake pomažu signalizirati odnos između ideja u govoru.	4	4	4	5	4	5	2	5	4,13	0,99
Diskursne oznake bitne su za označivanje prijelaza tijekom nastavnoga sata.	4	4	4	5	4	5	2	5	4,13	0,99
*Diskursne oznake nemaju neko određeno značenje pa nema potrebe učenike poučavati njihovoj uporabi.	4	5	5	3	5	4	4	3	4,13	0,83
*Nije moguće poučavati učenike diskursnim oznakama u govoru.	4	5	5	5	4	4	4	2	4,13	0,99
Potrebno je kod učenika razviti svijest o diskursnim oznakama i poticati ih na njihovu ispravnu uporabu.	3	5	5	5	4	4	4	3	4,13	0,83
Poznavanje diskursnih oznaka pomaže pri obradi informacija pri slušanju.	4	3	5	5	5	4	3	3	4,00	0,93

Diskursne oznake vode slušatelje kroz razumijevanje razgovora.	4	3	4	5	4	4	3	5	4,00	0,76
*Diskursne oznake nepotrebne su u govoru.	5	5	4	2	5	3	3	5	4,00	1,2
Uporaba diskursnih oznaka može imati učinak ublažavanja odgovora, tj. stajališta govornika.	4	5	2	4	5	5	3	3	3,88	1,13
Moja kompetencija u području diskursnih oznaka dovoljna je za njihovu ispravnu uporabu.	3	4	4	4	3	4	3	5	3,75	0,71
Učenike je potrebno uputiti kako rabiti diskursne oznake radi poboljšanja svojih vještina slušanja i govora.	3	5	3	5	4	4	3	3	3,75	0,89
Diskursne oznake pomažu učenicima pratiti što im nastavnici govore.	4	3	5	1	4	4	4	5	3,75	1,28
Diskursne oznake pomažu usmjeriti slušatelja na ukupnu ideju, strukturu i poredak tema u razgovoru.	4	3	4	4	4	3	3	4	3,63	1,13
Poredak misli govornika može biti jasno izražen uporabom diskursnih oznaka.	4	3	3	4	5	3	3	4	3,63	0,74
Poučavam svoje učenike ispravnoj uporabi diskursnih oznaka.	3	4	3	5	4	3	2	3	3,38	0,92
Nastavnici trebaju rabiti diskursne oznake jer su jezični modeli učenicima.	4	5	2	1	4	3	3	4	3,25	1,28
*Diskursne oznake mogu smanjiti kvalitetu govora.	3	2	4	2	4	3	4	4	3,25	0,89
Ako učenici znaju kako se rabe diskursne oznake, to im u budućnosti može pomoći u razumijevanju predavanja na engleskomu jeziku.	4	3	4	1	5	4	2	3	3,25	1,28
*Diskursne oznake obilježje su neformalnoga jezika, stoga bi ih se trebalo izbjegavati u učionici.	4	2	3	1	5	3	3	4	3,13	1,25
*Diskursne oznake samo su malene riječi u razgovoru i učenike se ne isplati poučavati njihovoj uporabi.	4	2	2	3	5	4	3	1	3,00	1,31
Svjesno rabim diskursne oznake u svojemu govoru u razredu.	2	4	4	3	2	3	3	3	3,00	0,76

Moja kompetencija u području diskursnih oznaka dovoljna je za poučavanje ovim jedinicama.	3	3	4	5	2	2	2	3	3,00	1,07
*Nema potrebe učenike poučavati diskursnim oznakama jer će ih naučiti rabiti s vremenom, kroz komunikaciju.	3	2	4	2	4	2	4	2	2,88	0,99
Bez diskursnih oznaka razgovor bi bio nekoherentan.	3	3	2	3	3	2	2	5	2,88	0,99
Ukupno	3,77	3,83	3,93	3,57	4,23	3,60	3,10	3,73	3,72	0,33

1 – uopće se ne slažem; 2 – djelomično se ne slažem; 3 – nisam sigurna; 4 – djelomično se slažem; 5 – u potpunosti se slažem

PRILOG 4: POPIS DISKURSNIH OZNAKA U KORPUSU

Tablica 32. Popis diskursnih oznaka u korpusu govora nastavnica u razrednomu kontekstu prema kategorijama

REFERENCIJALNA KATEGORIJA	
Dodavanje/proširivanje	*and , also, moreover, besides, what is more*
Rastavljanje	*or*
Kontrast	*and, but, however, nevertheless, still, yet*
Uzrok	*because*
Rezultat/Posljedica	*and, so, then*
Zaključak	*so*
Davanje primjera	*for example/for instance, let's say, like, so*
Dopusnost i protuargument	*but, still, of course*
STRUKTURALNA KATEGORIJA	
Uvođenje/zaključivanje teme	*okay, mhm/uh-huh, yes, and, so, alright, right, let's start, let's see, now*
Oznaka prijelaza	*now, okay, so, what about/how about, anyway/anyhow, alright, right, mhm/uh-huh, and*
Uvođenje digresije	*anyway/anyhow, by the way, but, so*
Povratak na temu	*and, anyway/anyhow, so, yeah*
Usmjerivanje pozornosti slušatelja	*okay, so*
Uvođenje pitanja i uputa	*okay, so, and*
Sažimanje, preformulacija, primjeri	*so*
Slijed koraka/vremenski slijed	*and, first/first of all/firstly, second, thirdly, finally, next, then*

INTERPERSONALNA KATEGORIJA	
Prihvaćanje i vrednovanje odgovora, izražavanje (ne)suglasnosti	*alright, great, excellent, fine, (very) good, I know, I see, okay, sure, yeah, yes, but, no, very well, mhm/uh-huh*
Označivanje stajališta	*actually, basically, exactly, frankly, like, obviously, oh, of course, well, look, really*
Oznake reakcije	*ah, oh, really?*
Oznake ublaživanja	*just, I mean, kind of/sort of, well, let's say, really, or something (like that)*
Signali slušanja	*mhm/uh huh, great, yeah, yes, no, right*
Provjera razumijevanja	*okay, no, right, yeah*
Davanje, uzimanje i zadržavanje prava na riječ u razgovoru	*okay, yeah, yes, and, mhm/uh-huh*
Obilježavanje zajedničkoga znanja	*(you) see, you know*
KOGNITIVNA KATEGORIJA	
Označivanje tijeka razmišljanja	*and, I think, I see, well*
Preformuliranje/samoispravak	*I mean, well, you know*
Elaboracija	*I mean, like*
Oklijevanje/dobivanje na vremenu	*I don't know, well, I mean, you know, okay, mhm/uh-huh, yes, and, so*
Pozivanje na znanje slušatelja	*You know, actually, well, in fact*

Tablica 33. Abecedni popis diskursnih oznaka, njihovih funkcija i izvora

Diskursna oznaka	Kategorija	Funkcija	Izvor
Actually	Interpersonalna	Označivanje stajališta	Fung i Carter (2007); Swan (2016)
Ah	Interpersonalna	Oznake reakcije	Brinton (1996)
Also	Referencijalna	Dodavanje/proširivanje	Swan (2016)
Alright	Interpersonalna Strukturalna	Prihvaćanje, vrednovanje, izražavanje (ne)slaganja; Uvođenje/zaključivanje teme; Oznaka prijelaza	Fung i Carter (2007)
And	Za iscrpnu analizu, vidi poglavlje 7.4 i tablicu 28.		
Anyhow/anyway	Strukturalna	Oznaka prijelaza; Uvođenje digresije; Povratak na temu	Swan (2016) (2016); Carter i sur. (2016); CD (bez datuma)
Basically	Interpersonalna	Označivanje stajališta	Fung i Carter (2007)
Because	Referencijalna	Uzrok	Fung i Carter (2007)
But	Interpersonalna Referencijalna Strukturalna	Izražavanje neslaganja; Kontrast, dopusnost i protuargument; Uvođenje digresije	Fung i Carter (2007); Swan (2016)
By the way	Strukturalna	Uvođenje digresije	CD (bez datuma)
Exactly	Interpersonalna	Označivanje stajališta	Fung i Carter (2007)
Excellent	Interpersonalna	Prihvaćanje, vrednovanje i izražavanje (ne)suglasnosti	CD (bez datuma)
Finally	Strukturalna	Slijed koraka/vremenski slijed	Fung i Carter (2007)
Fine	Interpersonalna	Prihvaćanje, vrednovanje i izražavanje (ne)suglasnosti	Carter i sur. (2016)

First/first of all/firstly	Strukturalna	Slijed koraka/vremenski slijed	Fung i Carter (2007); Swan (2016)
For example/for instance	Referencijalna	Davanje primjera	Swan (2016); Fraser (2009)
Frankly	Interpersonalna	Označivanje stajališta	Fung i Carter (2007); Swan (2016)
(Very) good	Interpersonalna	Prihvaćanje, vrednovanje i izražavanje (ne)suglasnosti	Carter i sur. (2016)
Great	Interpersonalna	Prihvaćanje, vrednovanje i izražavanje (ne)suglasnosti; Signal slušanja	Fung i Carter (2007)
However	Referencijalna	Kontrast	Fung i Carter (2007)
I don't know	Kognitivna	Oklijevanje/dobivanje na vremenu	Swan (2016)
I know	Interpersonalna	Prihvaćanje, vrednovanje i izražavanje (ne)suglasnosti	Brinton (1996)
I mean	Interpersonalna Kognitivna	Ublaživanje; Preformuliranje/samoispravak; Elaboracija; Oklijevanje/dobivanje na vremenu	Fung i Carter (2007); Swan (2016)
I see	Interpersonalna Kognitivna	Prihvaćanje, vrednovanje i izražavanje (ne)suglasnosti; Označivanje tijeka razmišljanja	Fung i Carter (2007)
I think	Kognitivna	Označivanje tijeka razmišljanja	Fung i Carter (2007)
Just	Interpersonalna	Oznake ublažavanja	Fung i Carter (2007)
Kind of/Sort of	Interpersonalna	Oznake ublažavanja	Fung i Carter (2007)
Let's say	Interpersonalna Referencijalna	Oznake ublažavanja; Davanje primjera	CD (bez datuma)

Let's see	Strukturalna Kognitivna	Otvaranje teme; Dobivanje na vremenu	Swan (2016)
Let's start	Strukturalna	Uvođenje teme	Fung i Carter (2007)
Like	Interpersonalna Kognitivna	Označivanje stajališta; Ublaživanje; Elaboracija	Fung i Carter (2007); Müller (2005)
Look	Interpersonalna	Označivanje stajališta	Swan (2016); Carter i sur. (2016)
Mhm/uh huh	Za iscrpnu analizu, vidi poglavlje 7.2. i tablicu 28.		
Moreover	Referencijalna	Dodavanje/proširivanje	Swan (2016)
Nevertheless	Referencijalna	Kontrast	Fung i Carter (2007)
Next	Strukturalna	Slijed koraka/vremenski slijed	Fung i Carter (2007)
No	Interpersonalna	Izražavanje neslaganja	Chaptetón Castro (2009)
Now	Strukturalna	Uvođenje/zaključivanje teme; Oznaka prijelaza	Fung i Carter (2007)
Obviously	Interpersonalna	Označivanje stajališta	Fung i Carter (2007)
Of course	Interpersonalna Referencijalna	Označivanje stajališta; Dopusnost i protuargument	Swan (2016)
Oh	Interpersonalna	Označivanje stajališta; Izražavanje reakcije	Fung i Carter (2007)
Okay	Za iscrpnu analizu, vidi poglavlje 7.2. i tablicu 28		
Or	Referencijalna	Rastavljanje	Fung i Carter (2007)
Or something (like that)	Interpersonalna	Ublažavanje	CD (bez datuma)
Really	Interpersonalna	Ublažavanje; Označivanje stajališta; Označivanje reakcije	Fung i Carter (2007)

Right	Interpersonalna Strukturalna Interpersonalna	Signal slušanja; Uvođenje teme; Oznaka prijelaza; Provjera razumijevanja	Fung i Carter (2007); Carter i sur. (2016); Ohtman (2010)
Secondly	Strukturalna	Slijed koraka/vremenski slijed	Fung i Carter (2007)
So	Za iscrpnu analizu, vidi poglavlje 7.7. i tablicu 28		
Still	Referencijalna	Kontrast; Dopusnost i protuargument	Swan (2016)
Sure	Interpersonalna	Izražavanje slaganja, potvrde, neslaganja	Fung i Carter (2007)
Then	Referencijalna; Strukturalna	Posljedica; Slijed koraka/vremenski slijed	Fung i Carter (2007); Swan (2016)
Thirdly	Strukturalna	Poredak	CD (bez datuma)
Very well	Interpersonalna	Izražavanje suglasnosti	CD (bez datuma)
Well	Interpersonalna; Kognitivna	Označivanje stajališta; Ublažavanje; Označivanje tijeka razmišljanja; Preformuliranje/samoispravak; Oklijevanje/dobivanje na vremenu; Pozivanje na znanje slušatelja	Fung i Carter (2007)
What about/how about	Strukturalna	Promjena teme	Fung i Carter (2007)
What is more	Referencijalna	Dodavanje/proširivanje	Swan (2016)
Yeah/Yes	Za iscrpnu analizu, vidi poglavlje 7.5. i tablicu 28		
Yet	Referencijalna	Kontrast	Fung i Carter (2007)
You know	Interpersonalna Kognitivna	Označivanje zajedničkoga znanja; Pozivanje na znanje slušatelja	Fung i Carter (2007); Müller (2005)
You see	Interpersonalna	Označivanje zajedničkoga znanja	Fung i Carter (2007)

CD – Cambridge Dictionary

PRILOG 5: TRANSKRIPCIJSKE KONVENCIJE

Tablica 34. Transkripcijske konvencije – prema Jefferson (1985)

Simbol	Značenje
[	početak preklapanja dvaju govornika
]	kraj preklapanja dvaju govornika
.	silazna intonacija kao na kraju rečenice
,	intonacija koja označuje nastavljanje
=	nadovezivanje na iskaz sugovornika (engl. *latching*) bez stanke između govornika
(1)	stanke u govoru (sekunde)
,	kratka stanka
<u>riječ</u>	naglašena riječ ili dio riječi
↓↑	promjena visine glasa
?	uzlazna intonacija, ne nužno pitanje
:	produženje prethodnoga zvuka
-	prethodna riječ ili glas naglo su prekinuti
_	neodređena intonacija
(x)	nije moguće razaznati što je rečeno
(( ))	komentar
< >	dio iskaza izrečen je ubrzano

ŽIVOTOPIS

Eva Jakupčević rođena je u Zagrebu 1984. godine, gdje je pohađala osnovnu i srednju školu. Studirala je engleski jezik i književnost i povijest umjetnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i diplomirala 2009. godine. Od 2006. godine radila je u školama stranih jezika u Zagrebu gdje je predavala engleski jezik i provodila različite vrste programa, od općega jezika do specijaliziranih tečajeva poslovnog i pravnog engleskog. Postdiplomski doktorski studij Glotodidaktike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu upisala je 2010. godine. Od 2012. godine živi u Splitu, gdje radi u školi stranih jezika, prvenstveno s djecom različitih uzrasta i mladima na pripremama za međunarodne ispite. Godine 2017. zapošljava se kao asistentica na Odsjeku za učiteljski studij pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu. Sudjeluje u izvedbi niza kolegija na tomu odsjeku: Engleski jezik II, Aspekti anglofone kulture, Učenje engleskog jezika u ranoj školskoj dobi, Metodika nastave engleskoga jezika u ranoj školskoj dobi, Praktikum i školska praksa. Bila je komentor dvaju diplomskih radova. Izradila je silabus za predmete Engleski jezik u struci 1-3 za preddiplomski sveučilišni studijski program Hoteljerstvo i gastronomija, Sveučilište u Splitu. Sudjelovala je na brojnim znanstvenim skupovima u Hrvatskoj i inozemstvu i (su)autorica je četiriju objavljenih znanstvenih radova u međunarodnim časopisima, uz još dva rada koja su u postupku objave. Dobitnica je nagrade Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu za izvrsnost u znanstvenoistraživačkomu radu znanstvenika do 36 godina u ak.god. 2018./2019. godini za znanstveno područje humanističkih znanosti. Uz rad u nastavi i znanstveni rad bavi se i prevođenjem.

Popis objavljenih radova

Vickov, G. i Jakupčević, E. (2020). Discourse Marker Clusters in the Classroom Discourse of Native and Non-Native EFL Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(3), 310-328.

Kovač, M. M. i Jakupčević, E. (2020). Discourse Marker use in L2 English: A Case Study with Engineering Students. *Društvene i humanističke studije*, *5*(3 (12)), 175-190.

Jakupčević, E. (2019). Young Language Learners' Use of Discourse Markers in L2 Narratives. *English Teaching & Learning*, *43*(4), 411-428.

Vickov, G. i Jakupčević, E. (2017). Discourse Markers in Non-Native EFL Teacher Talk. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *7*(4), 649-671.