



FOTO: GETTY IMAGES

Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen

Af Line Krogager Andersen



FOTO: NIELS HOUGAARD/JYLLANDS-POSTEN/RITZAU SCANPIX

Tema: Mundtlighed i fremmedsprogundervisningen

Pædagogisk indblik
Nr. 05
Maj 2020

Mundtlighed i fremmedsprogundervisningen
© forfatterne, DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag

Design:
Tøke Bjørneboe

Layout:
Ib Jensen

ISBN
978 87 7219 1515

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03
Pædagogisk indblik

04
Mundtlighed i fremmedsprogundervisning

06
Overordnede kommentarer til den udvalgte forskning

08
Forskningen i mundtlighed i fremmedsprogundervisning kort fortalt

09
Fælles antagelser om mundtlighed i litteraturen

10
Typer af mundtlighed – fokus på small talk, faglig formidling eller handelssprog?

12
Mundtlige arbejdsformer

18
Fremmedsproget som klasserumssprog

19
Udfordringer med mundtlighed

25
Tiltag med fokus på mundtlighed

27
Fælles træk – undervisning, der fremmer mundtligheden

28
Om forfatteren

28
Litteraturliste





Pædagogisk indblik

03 – 31

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har Lene Laursen og Marianne Ancker, begge læringskonsulenter i Undervisningsministeriet bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere (i denne oversigt vil det sige lærere, fagkonsulenter, læringskonsulenter og lærerstuderende) til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det være, hvordan en given forståelse af læring bag en specifik undersøgelse øver indflydelse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater. I denne forskningsoversigt handler det eksempelvis om, hvilke sprogtilegnelsesteorier studierne trækker på, og hvilke typer mundtlighed der fokuseres på.

I en forskningsoversigt, der søger at dække fremmedsprogsområdet på tværs af sprog, er det

tillige interessant at se på, hvilke målsprog og undervisningssprog der er tale om, og i hvilken sproglig kontekst undervisningen foregår.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også et eller flere arbejds- og refleksions-spørgsmål, en power point-præsentation og et produkt (fx en podcast eller en grafisk illustration), som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i referencelisten.

Forskningsoversigten om mundtlighed i fremmedsprogsundervisning er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 63 studier efter en omfattende screening blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på **dpu.au.dk/paedagogiskindblik**. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for inklusion og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.



Mundtlighed i fremmedsprogsundervisning

04 – 31

Når vi i hverdagen diskuterer beherskelsen af et fremmedsprog, sker det ofte med udgangspunkt i den mundtlige sprogkompetence: ”Hun taler flydende fransk”, ”han taler gebrokkent engelsk” osv. Denne måde at omtale fremmedsprogskompetencer på understreger den vægt, vi tillægger mundtlige kompetencer i fremmedsprogs-tilegnelsen.

I folkeskolens læseplaner for fremmedsprog-fagene udgør mundtlig kommunikation et særskilt kompetenceområde med en række færdigheds- og vidensområder: *lytning, samtale, præsentation og sprogligt fokus* samt for engelskfagets vedkommende desuden *kommunikationsstrategier* og *sproglæringsstrategier*.¹ Disse mundtlige kompetencer er ikke blot centrale for fremmedsprogsundervisningens målsætninger, men ifølge undersøgelser også for elevernes ønsker for deres fremmedsprogstilegnelse (Andersen & Blach 2010: 73). Ikke desto mindre kan det være vanskeligt i klasserummets praksis at få eleverne til at tale fremmedsprog (Vijayarathan-r 2017: 83).

Derfor dykker denne forskningsoversigt særligt ned i forskning i, hvordan lærere kan få eleverne til at deltage aktivt i den mundtlige del af fremmedsprogsundervisningen. Dette fokus medfører, at studier, der fokuserer på andre aspekter af mundtlighedsundervisningen som fx udtaleundervisning eller læreres overbevisninger om mundtlighed, er sorteret fra i screeningsprocessen. (For en nærmere beskrivelse af udvælgelsesprocessen, se protokollen).

Forskningsoversigten søger at formidle den foreliggende forsknings svar på følgende spørgsmål

- ✓ Hvilke årsager kan der være til, at elever ikke taler fremmedsprog i undervisningen?
- ✓ Hvilke forudsætninger og omstændigheder fremmer elevernes motivation for at tale fremmedsproget i undervisningen?
- ✓ Hvilke didaktiske og pædagogiske tiltag kan fremme deres faktiske anvendelse af fremmedsproget i klasserummets interaktion?

At tale et fremmedsprog er en kompleks og dynamisk evne, der på samme tid stiller kognitive, fysiske og sociale krav til den talende (Burns 2019). Undervisningen kan derfor ikke blot bestå i at lade eleverne øve sig i at tale. For at undervise i mundtlighed må lærerne didaktisk fokusere på de forskellige typer viden, færdigheder og strategier, der er forbundet med det at tale et fremmedsprog. Dette didaktiske fokus kan antage forskellige former, herunder anvendelse af specifikke sprogpædagogiske metoder og tiltag.

En del af studierne i denne oversigt omhandler empiriske afprøvninger af sådanne metoder. En oversigt over disse metoder og de pågældende studier ses på side 25.

¹ De kan ses på emu.dk/grundskole



Ud over afprøvningen af sprogpædagogiske metoder omfatter oversigten studier, der beskæftiger sig med forskellige aspekter af den komplekse mundtlige kompetence (som fx det at turde tale fremmedsproget eller det at overvinde sproglige mangler) og bidrager med forskelligartede delsvare på oversigtens overordnede spørgsmål. Studierne gennemgås ikke et for et, men samles efter specifikke underspørgsmål.

Forskningsoversigten er struktureret, så de enkelte dele kan læses uafhængigt af hinanden, og læseren kan efter eget ønske anvende indholdsfortegnelsen til at udvælge de afsnit, der synes mest relevante, eller læse oversigten i sin fulde sammenhæng.





Overordnede kommentarer til den udvalgte forskning

06 – 31

De studier, der indgår i denne forskningsoversigt, er alle publiceret i fagfællebedømte tidsskrifter inden for de sidste 10 år (2009-19). De omhandler undersøgelser af fremmedsprogsundervisning i grundskole- eller ungdomsuddannelseskontekster og fokuserer specifikt på mundtlighed og motivation til mundtlighed. Studier med snævert fokus på særlige elevtyper (fx elever med indlæringsvanskeligheder eller særlige behov) eller på særlige undervisningsforhold som fx sprogbadsprogrammer² eller andetsprogs kontekster³ er valgt fra.

De 63 inkluderede studier spænder vidt, både hvad angår geografi, elevernes alderstrin og de fremmedsprog, de omhandler. Der er således inkluderet studier fra både Skandinavien og resten af Europa, fra Mellemøsten, Asien, USA, Canada, Latinamerika, Afrika og Oceanien. Ligeledes spænder oversigten over studier, der involverer elever fra indskolingsalderen til gymnasieniveau, men med en overvægt af elever i udskolingsalderen (27 studier).

Selvom studierne er udvalgt for at belyse de samme hovedspørgsmål, er der stor variation i deres konkrete fokuspunkter (nogle undersøger konkrete arbejdsformer i klassen, andre mere overordnede begreber som fx "kommunikationsparathed") og forskningsmetoder. Her samles således resultater fra detaljeorienterede samtaleanalytiske undersøgelser, observationsstudier, spørgeskemaundersøgelser og systematiske reviews, ligesom både kvalitative og kvantitative metoder ses anvendt. Desuden inddrages teoretisk litteratur fra området perspektiverende.

Kommunikationsparathed

- ✓ "Kommunikationsparathed" er den danske oversættelse af "willingness to communicate", et psykologisk begreb, der både anvendes om et særligt personlighedstræk – nogle elever har mere lyst til at tale end andre – men ligeledes om en psykologisk tilstand, hvor eleven er parat og villig til at sige noget på fremmedsproget.

En stor andel af artiklerne er interventionsstudier og søger dermed at afprøve specifikke didaktiske virkemidler. Disse studiers resultater er sammenfattet i skemaet sidst i oversigten (se side 25).

Langt størstedelen af de inkluderede studier omhandler engelsk som fremmedsprog, men også sprog som tysk, spansk, fransk og kinesisk er repræsenterede. Overvægten af engelsk som målsprog skyldes både det forhold, at der undervises i engelsk som fremmedsprog i store dele af den ikke-engelsksprogede verden, og at der er en stærk forskningstradition inden for engelsk som andet- og fremmedsprog generelt.

Som det fremhæves af Dörnyei & Al-Horrie (2017), kan der imidlertid være stor forskel på elevers grundlag og motivation for at lære engelsk sammenlignet med andre fremmedsprog, hvilket er vigtigt at tage i betragtning. Som forfatterne formulerer det,

2 Sprogbad – på engelsk *immersion* – består grundlæggende i at lade eleverne gå i skole på fremmedsproget. Det er en tilgang, der primært kendes fra Canada, og som siden er videreudviklet i form af CLIL – Content and Language Integrated Learning. Begge tilgange adskiller sig fra almindelig fremmedsprogsundervisning ved at målsproget anvendes også uden for fremmedsprogets skematimer som undervisningssprog.

3 I andetsprogs kontekster bor eleverne i målsprogslandet og er omgivet af det pågældende sprog også uden for undervisningen, ligesom andetsproget ofte er elevernes primære fællessprog. Til andetsprogs kontekster regnes i denne oversigt også lande med flere officielle sprog, hvor målsproget samtidig er undervisningssprog, hvilket bl.a. er tilfældet i en række afrikanske lande.



læres de øvrige fremmedsprog som oftest i *skyggen af engelsk*, dvs. at de fremstår som et alternativ eller en tilføjelse til engelsk som det dominerende fremmedsprog. Derfor kan der i disse fremmedsprogsfag være endnu mere behov for at arbejde med motivationen til mundtlighed.

Selvom mange af studierne omhandler engelskundervisning, betyder dette ikke nødvendigvis, at de er direkte sammenlignelige med engelskundervisning i Danmark, for det er ikke alle steder i verden, at elever har så rig adgang til engelsk uden for klasselokalet, som det er tilfældet i Danmark. Derfor vil nogle af undersøgelsernes problemstillinger i højere grad ligne noget, vi i Danmark kender fra undervisningen i andet eller tredje fremmedsprog.

De mest direkte sammenlignelige studier er de skandinaviske og nordeuropæiske. Trods studiernes forskelligartethed er der dog forhold, der går på tværs af alle landegrænser, og det er disse forhold, der fremhæves i oversigten.



Forskningen i mundtlighed i fremmedsprogsundervisning kort fortalt

08 – 31

Den inkluderede forskning bygger på forskellige kommunikative tilgange til sprogundervisning og orienterer sig hermed generelt mod elevernes udvikling af kommunikativ kompetence. Fra side 9 kan du læse om de teoretiske antagelser, den udvalgte forskningslitteratur trækker på.

Typer af mundtlighed

Mundtlighed og mundtlighedsundervisning kan antage mange former. Forskningen viser, at elevdialoger, gruppearbejder og klassesamtaler med fordel kan struktureres på måder, der skaber et reelt kommunikationsbehov på fremmedsproget, og at der findes en række konkrete interaktionelle træk, læreren kan anvende i klassesamtalen for at øge elevernes mundtlige deltagelse. Fra side 12 gennemgås de typer af mundtlighed og de mundtlige arbejdsformer, der undersøges i de 63 studier.

Udfordringer med mundtlighed i klasserummet

Forskningen påpeger en række forhold, der kan vanskeliggøre elevernes mundtlige deltagelse i fremmedsprogsundervisningen. Disse forhold behandles i oversigten under overskrifterne *sociale udfordringer*, *psykologiske udfordringer* og *sproglige udfordringer*.

Mundtlighedsundervisningen foregår i et skæringspunkt mellem sociale, psykologiske og sproglige forhold, og lærer og elever må kontinuerligt navigere mellem udfordringer knyttet til hvert af disse aspekter. Klassens sociale normer spiller fx direkte ind på elevernes mundtlige deltagelse, men det samme

gør en række psykologiske forhold, herunder *motivation*, *kommunikationsparathed* og *psykologisk tryghed*.

Mundtlig deltagelse på fremmedsproget forudsætter samtidig *relevante sproglige ressourcer*. Her viser forskningen eksempler på, hvordan undervisningen kan tilbyde den type sproglige ressourcer, der gør det lettere for eleverne at deltage mundtligt.

Forskningsoversigten rundes af med en skematisk sammenfatning af de forskellige *sprogpædagogiske metoder og tilgange*, der testes i den inkluderede forskningslitteratur (se side 25).



Fælles antagelser om mundtlighed i litteraturen

09 – 31

Forskningen i mundtlighed i fremmedsprogundervisningen er præget af udviklingen inden for to forskellige forskningsfelter. Dels det psykologiske og kognitive felt, hvor forskningen har beskæftiget sig med, hvad sprogfærdighed egentlig er, og hvordan den tilegnes. Dels det pædagogiske og didaktiske felt, hvortil der er kommet nye forståelser af undervisningens form og formål.

Langt størstedelen af forskerne bag de inkluderede studier arbejder inden for et overordnet *kommunikativt paradigme*; det er den samme grundlæggende tilgang til sprogundervisning, der gælder for de danske læreplaner. Kommunikativt orienterede studier bygger på en antagelse om, at den kommunikative kompetence udvikles *gennem* kommunikation, og

at det derfor er nødvendigt at få eleverne til at tale fremmedsproget i undervisningen.

En stor del af studierne (fx Hawkes 2010; Hong & Kellogg 2016; Luk 2013) trækker eksPLICIT på arven efter Lev Vygotskijs sociokulturelle teori og sigter dermed på etableringen af undervisningssituationer, hvor eleverne kan udvikle kommunikativ kompetence ved at deltage i kommunikative aktiviteter med forskellige grader af støtte og stilladsering.

De sociokulturelt inspirerede studier anser en ren øgning af elevernes mundtlige deltagelse for utilstrækkelig, idet læreren spiller en afgørende rolle, da eleverne gennem støtte og stilladsering fra lærerens side skal bevæge sig mod at mestre stadig mere udfordrende kommunikationssituationer på fremmedsproget.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Typer af mundtlighed – fokus på small talk, faglig formidling eller handelssprog?

10 – 31

Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen betyder ikke bare én ting. Som det understreges af Fernández & Andersen (2019), kan mundtligheden forstås som et kontinuum, der spænder over dialogisk og monologisk mundtlighed samt mere eller mindre formaliserede eller uformelle "talesprogsagtige" former. Både den dialogiske og den monologiske mundtlighed kan være mere eller mindre spontan eller grundigt forberedt, idet dialog fx både kan øves som oplæsning af et manuskript, som stilladseret spontan produktion med forudgående arbejde med ordforråd, talehandlingstyper eller en modellering af samtalen, eller som en fri og uforberedt samtale om et autentisk emne.

Peña & Onatra (2009) viser, at der er stor forskel på elevers mundtlige produktion, alt efter hvilken type mundtlig aktivitet de udøver. Elever kan i forbindelse med mundtlig præsentation fx vælge at lære indholdet udenad, hvilket er forbundet med en høj grad af korrekthed, men ikke fremmer deres spontane sprogproduktion. I uforberedte klasesamtaler producerer eleverne derimod mere tøvende og usikre, men også længere ytringer og anvender samtidig en vifte af forskellige kommunikationsstrategier. Studiet understreger, at det er nødvendigt at tilpasse valget af mundtlig arbejdsform til de mål, man har for elevernes mundtlige udvikling.

Kommunikationsstrategier

- ✓ Kommunikationsstrategier er de strategier, eleven kan bruge for at kompensere for manglende sproglig kompetence; det kan fx være gættestrategier, omskrivning af begreber eller at spørge samtalepartneren om hjælp. Læs mere i Andersen, Fernández, Frstrup & Henriksen (2015).

I en dansk sammenhæng lægger læreplanerne ifølge Fernández & Andersen (2019) op til forskellige mundtlige arbejdsformer og indholdsemner på de forskellige uddannelsesstrin. Derfor er det som underviser værd at overveje, hvordan de konkrete mundtlige arbejdsformer, der vælges i undervisningen, støtter udviklingen af de specifikke mundtlige færdigheder, man som underviser ønsker at fremme, og hvordan dette hænger sammen med elevernes samlede mundtlighedsudvikling over tid.



Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvilke mundtlige arbejdsformer plejer I at anvende i jeres undervisning?
- ✓ Hvilken type mundtlighed retter de sig mod?
- ✓ Er der nogle mundtlige kompetencer, der ikke dækkes ind af jeres sædvanlige aktiviteter?
- ✓ Hvis ja, hvilke nye arbejdsformer kunne I da overveje at tilføje?

Den forskydning af mundtlige arbejdsformer og indholdsemner fra et uddannelsesstrin til et andet, der præsenteres af Fernández & Andersen (2019), kan nemlig gøre det vanskeligt for lærere og elever at bygge videre på elevernes mundtlige kompetencer fra grundskolen, når de når til gymnasiet.



FOTO: JAKOB DALL/INFORMATION/RITZAU SCANPIX



Mundtlige arbejdsformer

12 – 31

I fremmedsprogsundervisningen anvendes mange forskellige metoder til at arbejde med mundtlighed. Overordnet set kan de mundtlige arbejdsformer, der undersøges i studierne bag denne forskningsoversigt, deles op i tre typer:

- par- og gruppearbejde
- mundtlig præsentation
- klassesamtalen

I de følgende afsnit præsenteres artiklernes fund i relation til hver af disse arbejdsformer.

Par- og gruppearbejde

I kommunikativ sprogundervisning anvendes par- og gruppearbejde ofte for at give eleverne mest mulig taletid. Samtalen i par og grupper kan faciliteres og struktureres på flere måder.

I den udvalgte litteratur sker dette bl.a. gennem forskellige *kommunikative tasks*. En *task* kan iflg. Ellis (2012: 198) karakteriseres som følger:

- En meningsbaseret opgave, der involverer et informationshul, et behov for at informere, argumentere eller analysere oplysninger
- Eleverne skal løse opgaven vha. egne sproglige ressourcer
- Der er et klart ikke-sprogligt udkomme af opgaven (det kan fx være, at eleverne har tegnet en rute, de skal gå, udvalgt den bedste lejrtursdestination eller andet).

4 Hvis du vil vide mere om tasks og tasktyper, kan du finde en fremstilling på dansk i fx Pedersen (2015). Se desuden Kirkebæk & Ballegaard Hansen (2014) for inspiration til design af tasks på begynderniveau.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Arbejder I task-baseret i jeres undervisning?
- ✓ Hvorfor/hvorfor ikke?
- ✓ Udveksl erfaringer om brugen af tasks i jeres undervisning.

Tasks er typisk inddelt i tre faser: en før-task-fase, task-fasen og efter-task-fasen. Før-task-fasen har ofte fokus på at sikre, at eleverne har de nødvendige sproglige ressourcer til selve task-fasen, der er karakteriseret ved sit fokus på meningsfuld kommunikation. Efter-task-fasen kan anvendes til at samle op på de anvendte sproglige funktioner, og i Burns & Gohs version (2012) suppleres med en gentagelse af task-fasen.⁴

De udvalgte forskningsartikler finder forskellige faktorer, der spiller ind på elevernes mundtlige deltagelse i forskellige undervisningsaktiviteter, herunder opgavetype og -kontekst, men også sociale relationer og individuelle elevtræk.

Betydningen af individuelle elevtræk fremhæves fx af Albert & Kormos (2011), der argumenterer for en sammenhæng mellem elevernes individuelle kreativitet og deres resultater i en narrativ task, samt af de studier, der viser, at elever er mere tilbøjelige til at deltage aktivt i forbindelse med samtaleemner, de inte-



resserer sig for (se fx Carrero & Nubia 2016; Dodgson 2017; Hong & Kellogg 2016).

Den sociale konteksts betydning fremhæves af Zhang et al. (2018), der igennem et systematisk review af forskning på området bl.a. viser, at elever er mere villige til at samtale med partnere, de kender, og som de oplever som velvillige og samarbejdende i samtalen.

Loewen & Sato (2018) finder, at samtaler i mindre grupper kan være mindre stressende for eleverne end klassesamtaler, men pointerer, at elevernes tilgang til samtalen er afgørende for udbyttet. De fremhæver, at elever med fordel kan undervises eksplicit i, hvordan de bør give og modtage feedback. Elevernes oplevelse af klassemiljøet spiller ligeledes ind på deres deltagelse; de er overordnet set mere tilbøjelige til at tage ordet på fremmedsproget, hvis de oplever miljøet som trygt og støttende, dvs. gerne i mindre grupper, og hvis de har gode relationer til læreren og klassekammeraterne.

Det sociale miljø i den enkelte klasse spiller en vigtig rolle for elevdeltagelsen, fx hos Tomita og Spada (2013), der viser, hvordan det i nogle tilfælde kan være problematisk for eleverne at påtage sig rollen som ”den dygtige elev, der taler engelsk”, og hos Skogmyr & Kunitz (2017), der viser, hvordan komplekse sociale orienteringer i gruppen spiller ind på de roller, eleverne påtager sig i gruppearbejdet, og dermed på deres mundtlige deltagelse og sprogvalg.

Forberedelsestid påvirker også gruppearbejdets forløb; dette fremhæves ligeledes af Zarrinabadi & Ebrahimi (2019) og Kim & McDonough (2011). Zarrinabadi & Ebrahimi (2019) argumenterer for, at deres flipped

classroom-setup bidrager til, at eleverne er og føler sig mere velforberedte og derfor deltager mere aktivt i gruppearbejdet.

Kim & McDonough (2011) sammenligner elever, der inden udførelsen af en samarbejds-task har set et tilsvarende gruppearbejde modelleret på video med en kontrolgruppe, og forfatterne fremhæver forsøgselevernes samarbejde og diskussioner om sproglig form og funktion. Disse resultater bekræfter før-task-fasens betydning for udbyttet af task-arbejdet. Denne betydning fremhæves ligeledes af både Ellis (2012) og East (2015) i deres reviews af forskningen i Task-Based Language Teaching (TBLT) samt af de øvrige empiriske undersøgelser (van Batenburg et al. 2019; van de Guchte et al. 2019).

En række andre studier undersøger, hvordan konkrete samarbejdsorienterede læringsaktiviteter og læremidler spiller ind på gruppearbejdets kvalitet: bl.a. undersøges læringsteknologier, brætspil og andre spil, elevernes hobbyer og et projektarbejde i lokalsamfundet (de la Guia et al. 2016; Dodgson 2017; Luk 2013; Urrutia & Vega 2010; Vaca Torres & Gómez Rodríguez 2017). Samtlige undersøgelser viser eksempler på undervisning, der formår at engagere eleverne, hvilket illustrerer, at der findes mange måder at skabe engagerende undervisning på, og at engagementet bidrager til at få eleverne til at deltage mundtligt.

Mundtlig præsentation

Den mundtlige præsentation på fremmedsproget kommer ifølge Fernandez & Andersen (2019) mere og mere i fokus, efterhånden som eleverne bevæger sig igennem uddannelses-



systemet. Der er imidlertid flere udfordringer forbundet med denne type mundtlighed i klasserummet:

- Den optager meget tid, når alle elever skal høres (Ekembe 2014)
- For nogle elever kan presset ved at præsentere for hele klassen være overvældende (Loewen & Sato 2018).

Derfor er det interessant, at flere studier bevæger sig væk fra den traditionelle model med individuel eller parvis forberedelse efterfulgt af præsentation i klassen og undersøger anvendelsen af andre, digitalt understøttede formater til mundtlig præsentation.

I Gómez' (2016) undersøgelse eksperimenteres der således med et projektarbejde, hvor eleverne i grupper i forskellige europæiske lande skriver sangtekster til kendte melodier på både deres modersmål og fremmedsprog, hvorefter de filmer og lydoptager disse og deler dem digitalt med eleverne fra de andre lande. I dette forløb engageres eleverne på tværs af lande- og sprogrænser i et fælles projekt. Gómez konkluderer, at projektet virker motiverende for både elever og lærere, der herigennem anvender fremmedsproget på en meningsfuld måde sammen med klassekammeraterne og samtidig indgår i en autentisk kommunikation med elever fra andre lande og sprogområder.

Også Jensen & Lams (2012) undersøgelse benytter digitale medier til at motivere og støtte eleverne i deres mundtlige præsentationer. Her anvendes den digitale platform VoiceThread i tyskundervisningen til at engagere eleverne kollektivt i udviklingen af deres mundtlige præsentationsevner. Eleverne laver en individuel mundtlig præsentation der-

hjemme, hvor de ud fra et foto fortæller om udsigten fra deres vindue.

Arbejdsspørgsmål: Digitale hjælpemidler til mundtlighedsundervisning

- ✓ Anvender I mundtlige afleveringer?
- ✓ Hvordan understøtter jeres læringsportal og digitale ressourcer muligheden for at arbejde digitalt med mundtlig præsentation, fx i form af mundtlige afleveringer, der kan kommenteres af lærer eller elever?
- ✓ Kender I nogle særligt gode eksempler på digitale medier eller læremidler, der kan bruges til at understøtte det mundtlige arbejde?

Klassekammeraterne kommenterer præsentationen online, hvorefter eleverne kan uddybe, udvikle og genindtale deres præsentation. Denne fremgangsmåde giver eleverne mulighed for at udnytte hjælpemidler og stilladsere hinanden kollektivt, samtidig med at den fjerner lidt af det præstationspres, der ellers øvrigt kan være forbundet med den mundtlige præsentation.

Klassesamtalen

Den lærerstyrede klassesamtale kan udgøre en vigtig del af sprogundervisningens mundtlige interaktion, men rummer også udfordringer. Det kan være svært at finde tid til at høre alle elever, og det store publikum i klassesamtalen kan afskrække elever fra at tage ordet.



Det at udtrykke sig mundtligt på et fremmedsprog er for mange angstprovokerende, for nogle elever i en sådan grad, at de vægrer sig fuldstændigt. For de særligt nervøse elever kan det være nødvendigt at begrænse den aktive mundtlige deltagelse til mindre grupper, idet disse opleves som mindre skræmmende.

Seedhouses (2019) samtaleanalytiske andetsprogsforskning viser, hvordan elever og lærere i samspil etablerer og opretholder normer for klassesamtalen. Dermed sættes rammerne for, hvad der i forskellige kontekster er relevante elevbidrag, og disse rammer orienterer eleverne sig imod. Hvis eleverne opfatter samtalen som fokuseret på korrekthed, så vil de forsøge at bidrage med korte og korrekte svar, men hvis de forstår den som fokuseret på indhold, så vil de i højere grad bidrage med længere, mere indholdsorienterede svar.

Derfor er lærerens stilladsering og støtte afgørende for, hvordan elevbidragene udvikler sig. Walsh (2012) fremhæver følgende interaktionelle lærertræk, der øger elevdeltaelsen: en klar etablering af undervisningens fokus og klassesamtalens forståelsesramme, åbenhed i samtalen med plads til forskellige elevsvar, og at læreren undgår at afbryde elever eller gentage sig selv, men derimod gerne gentager og genformulerer elevbidrag.

Evnitskaya & Berger (2017) viser gennem detaljerede analyser af klassesamtaler, hvordan elevernes faktiske bidrag til samtalen og deres *kommunikationsparathed* varierer undervejs afhængigt af klassesamtalens forløb. De konkluderer, at der er tre forudsætninger for, at en elev i et givet øjeblik tager ordet i klassesamtalen:

- Eleven skal være kommunikationsparat
- Eleven skal være i besiddelse af de nødvendige sproglige ressourcer
- Eleven skal være i en position, hvor han/hun kan få taleturen.

Klassesamtalens interaktionelle struktur er altså afgørende for de deltagelsesmuligheder og dermed læringsrum, der åbnes for eleverne. Inden for forskning i fremmedsprogpædagogik er særlig én bestemt samtalestruktur velkendt og udskældt (se fx Vijayavarathan-r 2017: 186): nemlig sekvensen *lærerspørgsmål – elevsvar – læreropfølgning* (ofte beskrevet som IRF: *initiation-response-follow-up*).

Denne sekvens har været kritiseret for at sætte så skarpe rammer for elevbidragets form og indhold, at den hæmmer elevdeltaelsen (Seedhouse 1996; Waring 2009), men Hawkes' artikel (2010) viser, at IRF-sekvenser ikke altid er af negativ karakter. Spørgsmålet er, hvilket indhold der fyldes i strukturen, og hvad formålet hermed er.

Forskningen viser, at arten af lærerens spørgsmål har stor betydning for klassesamtalens forløb; hermed nuanceres diskussionen af IRF, idet både det indledende spørgsmål og opfølgningen kan have forskellig karakter og effekt. Fx viser Cancino (2017), hvordan to forskellige læreres begge meget støttende og opmuntrende spørgestil får forskellige konsekvenser for elevernes bidrag. Hvor den ene lærer har tendens til at bekræfte og anerkende elevbidragene hurtigt og dermed afslutte den pågældende elevs taletur, stiller den anden opfølgende spørgsmål i form af anmodninger om præcisering



eller uddybning, hvilket opmuntrer eleven til at fortsætte sin taletur. Lignende resultater ses hos Hawkes (2010), Herazo Rivera & Sagre Barboza (2016) og Thoms (2012).

Lærerens interaktionelle stil spiller altså en vigtig rolle for udviklingen af klasesamtalen og elevernes bidrag hertil. Forskningen viser klart, at den type spørgsmål, læreren stiller, såvel som hans/hendes opfølgning på dem har betydning for effekten (det kan fx være åbne eller lukkede spørgsmål, autentiske spørgsmål eller spørgsmål med ét forudbestemt svar).

En anden faktor med stor betydning for klasesamtalens forløb er ifølge den foreliggende forskning samtaleens emne. Alder og geografi synes forbundet med en variation i de emner, der engagerer eleverne. Fx viser Hong & Kellogg i et studie af koreanske børn i indskolingsalderen (2016), hvordan eleverne helst engagerer sig i at fortælle fiktive historier, hvorimod andre studier viser, at samtaler om egne oplevelser kan engagere eleverne (fx Dodgson 2017).

Dermed kan der ikke siges noget universelt om, hvilke emner der kan engagere elever i undervisningen – og dog. Et fællestræk ser ud til at være, at eleverne er engagerede i emner, de enten interesserer sig for i forvejen (egne hobbyer, spændende historier), eller som de kan relatere direkte til (herunder feriemål i Frankrig, projektarbejde i lokalsamfundet, eller sågar om sidemanden egentlig har en kæreste).

Selvom emnet kan bruges til drivkraft for elevdeltagelsen, viser Henry & Thorsens studie (2019), hvordan et emne uden iboende elevappel (poesi i engelskundervisningen) kan gøres til genstand for elevengagement,

når læreren formår at bygge bro til elevernes liv uden for klassen. Lærerens interesse i og viden om elevernes hverdag bidrager til at skabe forbindelser mellem deres personlige liv og faglige arbejde.

Et tilsvarende eksempel ser vi hos aus der Wieschen & Eskildsen (2017), hvor en dansk 4.-klasse engageres i livlig engelsksproget diskussion af en sang, som en af eleverne selv har udvalgt og præsenteret for klassekameraterne. Begge studier viser eksempler på undervisning med en høj grad af åbenhed og dynamik, hvor læreren følger op på elevernes initiativer og dermed lader elevernes fokuspunkter og interesser få indflydelse på undervisningens forløb.



17 – 31



FOTO: STIG NØRHOLD/RITZAU SCANPIX



Fremmedsproget som klasserumssprog

18 – 31

Et særligt kendetegn ved fremmedsprogundervisningen er, at fremmedsproget både kan være målsprog og undervisningssprog. Det kan dog være vanskeligt at indføre fremmedsproget som undervisningssprog, selvom det ifølge Seedhouse (2019) er kræfterne værd, da der er masser af kommunikative udvekslinger i en almindelig time, der med fordel kan foregå på målsproget.

Der er stor forskel på at anvende målsproget som undervisningssprog i begynderundervisningen og i fortsætterundervisningen; indførelsen af fremmedsproget som klasserumssprog betyder da heller ikke, at det danske eller andre sprog skal bandlyses fra undervisningen, men derimod blot, at målsproget med fordel kan anvendes som det primære sprog. Hermed opnår man at give eleverne lejlighed til at træne forskellige typer mundtlighed i en autentisk kontekst.

Amir (2013) viser eksempler på en engelskundervisning i Sverige, hvor det svenske sprog principielt er udelukket fra undervisningen. Der tales engelsk hele tiden, og eleverne retter sig selv og hinanden, hvis de kommer til at tale svensk. Her er etableret en strengt etsproget klasserumsnorm, hvilket pædagogisk måske kan være en fordel, men ikke er en entydig fordel i et sprogtilegnelsesperspektiv. Psykolingvistisk forskning har nemlig vist, at vores sproglige viden i hjernen er forbundet på tværs af sprog, og at denne sammenkobling er til gavn for sprogudviklingen på det enkelte sprog (Bialystok 2009), og derfor kan eleverne med fordel opmuntres til at skabe tværsproglige koblinger i deres beskæftigelse med fremmedsproget (Jessner 2018; Laursen 2019).

Arbejdsspørgsmål: Diskuter!

- ✓ Bruger I målsproget som undervisningssprog?
- ✓ Hvorfor, hvorfor ikke?
- ✓ Hvilke udfordringer ser I i forhold til at bruge målsproget som undervisningssprog?
- ✓ Har I nogle gode erfaringer med, hvordan det kan lykkes?



Udfordringer med mundtlighed

19 – 31

På trods af alle gode intentioner om at arbejde med mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen kan det være vanskeligt at motivere elever til at tale fremmedsproget. Som det beskrives af Rod Ellis (2012), er en grundlæggende udfordring, at kommunikationsformen i sprogundervisningen sjældent er autentisk – lærer og elever forsøger altså ofte at samtale på fremmedsproget uden at have noget egentligt budskab at formidle til hinanden, men blot for at eleverne kan øve sig.

Dette er imidlertid blot en ud af flere udfordringer, der kan påvirke mundtlighedsarbejdet og elevernes aktive deltagelse heri. Også sprogundervisningens ydre rammer i form af undervisningstid og -niveau, læreplaner og læremidler samt det konkrete fremmedsprogs og fremmedsprogskompetencernes status i det omkringliggende samfund kan påvirke motivationen hos den enkelte (Dörnyei & Al-Hoorie 2017).

Mundtlighedsarbejdet foregår i et krydsfelt mellem sociale, psykologiske og sproglige forhold og kan blive udfordret af hvert af disse aspekter. Derfor skal vi i det følgende se på, hvad forskningen fortæller os om hvert af de tre aspekters påvirkning af elevers mundtlighed: først det sociale aspekt, så det psykologiske og til sidst det sproglige.

Sociale udfordringer i fremmedsprogsundervisningen

Mundtlighedsarbejdets sociale kontekst spænder fra et makroniveau, hvor elevers deltagelse både kan påvirkes af sprogets status i samfundet og dets indlejring i skolesystemet, til et mikroniveau, hvor deltagelsen påvirkes af stemningen i klassen og den sociale relati-

on mellem parterne i et gruppearbejde.

Sociale forhold på makroniveauet, som fx overgangene mellem forskellige uddannelsesstrin, kan have konsekvenser for elevernes motivation, som det beskrives af Graham et al. (2016), der viser, hvordan elevernes motivation daler, efterhånden som undervisningens fokus i de større klasser fjerner sig mere og mere fra det, de selv oplever som relevant i fremmedsprogstilignelsen. Hvis dette ses i relation til den ændring i fokus for mundtlighedsundervisningen fra et uddannelsesstrin til det næste, der beskrives af Fernández & Andersen (2019) i en dansk kontekst, kan det betyde, at elever også i Danmark efter skift fra et trin til det næste oplever et fald i egen mundtlig kompetence, hvilket kan virke demotiverende.

Samtidig viser forskningen, at faktorer som klassestørrelse og -sammensætning spiller ind. Ekembe (2014) fremhæver udfordringerne ved at bedrive kommunikativ undervisning i store klasser, og mange forskellige niveauer samlet i den samme klasse skaber et stort behov for differentiering (Amir 2013; aus der Wieschen 2018; Krogager Andersen 2019). Desuden kan den sociale dynamik i klassen bidrage til elevernes vilje til eller uvilje mod at ytre sig på fremmedsproget (Amir & Musk 2013; Skogmyr Marian & Kunitz 2017; Tomita & Spada 2013).

Normer for legitim deltagelse i undervisningen skabes grundlæggende i samspil mellem elever og lærer, men der kan i nogle sammenhænge være ganske stærke modnormer, der trives blandt eleverne. Tomita & Spadas (2013) undersøgelse af japanske teenageres gruppearbejde i engelskundervisningen viser således en situation, hvor det kan være socialt uacceptabelt i gruppen at formulere sig på målsproget.



Denne undersøgelse synes at behandle et ekstremt tilfælde, men den illustrerer samtidig et fænomen, der er ganske udbredt i litteraturen, nemlig at det kan være konfliktfyldt for eleverne at tale fremmedsprog over for hinanden, og at der ofte er, hvad Dörnyei (2007) kalder en *norm of mediocrity* – altså en slags internationalt dokumenteret jantelov, som gør det uattraktivt for eleverne at gøre deres bedste.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter hvorvidt og i givet fald hvordan det sociale pres i klasserummet giver udfordringer for elevernes mundtlige deltagelse i jeres undervisning
- ✓ Hvad gør I for at modvirke det?

I den situation bliver den didaktiske udfordring altså at skabe nogle rammer, der nødvendiggør og dermed legitimerer den mundtlige brug af målsproget. Til det formål viser forskningen mange forskellige veje, hvoraf de fleste fokuserer på at øge elevernes engagement i det, der tales om, dvs. emner, fagligt indhold, materialer, projekter osv.

Der findes dog også en anden trend i forskningen, der fokuserer på klasserummets sociale normer og på at tilpasse disse, så der skabes større udfoldelsesrum for elevernes mundtlighed. Dette sker bl.a. ved at sætte elever i bestemte roller i gruppearbejdet – ordfører, facilitator, ansvarlig for

bestemte resultater mv., hvorved eleverne får et kommunikationsbehov, der kan legitimere samtalen på fremmedsproget.

Lærerens didaktiske valg har på den vis konsekvenser for de deltagelsesmuligheder, der åbner sig for eleverne i undervisningen, både i klassesamtaler, dialoger og gruppearbejde. Forskningen viser, at det er muligt for lærere i meget forskellige sproglige, geografiske og sociale kontekster at etablere samtalerum, hvor eleverne både tør udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget og bliver motiverede for at gøre det.

De meget forskelligartede undersøgelser viser samstemmende, at når det lykkes at skabe både indholdsengagement og trygge rammer, så interagerer eleverne også mere, både med læreren og med hinanden. De trygge rammer skal i denne kontekst forstås sådan, at der i gruppen er en høj tolerance-tærskel (Dörnyei 2007), så det både accepteres at tale fremmedsproget godt og udvise kommunikativ kompetence, men ligeledes at begå fejl og modtage hjælp.

Klassens sociale normer, rollefordeling og tolerancetærskel udvikles over tid og kan være bevægelige eller fastlåste og sætter de overordnede rammer for elevernes mundtlige deltagelse. Men den enkelte elevs vilje til på et givet tidspunkt at tage ordet i klassen (elevens *kommunikationsparathed*) kan ifølge en omfattende forskningsgennemgang af Zhang et al. (2018) anses for at være dynamisk og påvirkelig af elevens oplevelse af både aktivitetens/samtalens formål, kammeraternes samarbejdsvilje og lærerens støtte. Hermed understreger forskningsresultaterne samspillet mellem klassens sociale kontekst og elevens indre liv.



Psykologiske udfordringer med at tale fremmedsproget

Forskningen i fremmedsprogstilegnelse har igennem årtier beskæftiget sig med individuelle, psykologiske faktorerers betydning for fremmedsprogstilegnelsen. Der har været stor forskningsinteresse i, hvilke kognitive og psykologiske træk der kendetegnede den kompetente sprogelev (Dörnyei & Ryan 2015), samt hvad den sprogdidaktiske forskning kunne lære af sådanne elever.

Uafhængigt af elevernes kognitive forudsætninger er der visse psykologiske variable, der ifølge forskningen er afgørende for den enkeltes succes med udviklingen af mundtlig sprogfærdighed:

- motivation
- kommunikationsparathed
- psykologisk tryghed

Motivation til fremmedsprogstilegnelse beskrives ofte vha. Dörnyeis teori om fremmedsprogsrelaterede selvbilleder (Dörnyei & Ryan 2015). Denne teori fremhæver betydningen af elevens forestilling om sit fremtidige selv i relation til det pågældende sprog. Det vil sige, at hvis en elev har en stærk drøm om at blive en dygtig fransktalende, der både kan begå sig på ferien i Frankrig og læse Sartre på originalsproget, så kan dette ideelle selvbillede fungere som en stærk motiverende drivkraft i franskundervisningen.

Hvis den samme elev derimod mener, at alle mennesker taler engelsk, og der derfor ikke er grund til at lære andre fremmedsprog end engelsk, så kan det ske, at eleven

kun motiveres af en forestilling om, hvad andre (fx lærere og forældre) synes, man burde gøre (fx være flittig i alle fag). En sådan forestilling har ikke samme motiverende kraft som det ideelle selvbillede.

Ifølge Dörnyei & Ryan (2015) spiller udviklingen af en personlig fremmedsprogsvision derfor en vigtig rolle, og sammen med Al-Horrie (2017) argumenterer Dörnyei desuden for, at denne vision er specifik for hvert sprog, selvom der kan være samspil mellem selvbilleder i relation til forskellige sprog.

Graham et al. (2016) viser konkret, hvordan et mismatch mellem elevernes vision for deres fremtidige selv og deres oplevelse af undervisningens fokus virker demotiverende. Eleverne i denne undersøgelse har nogle konkrete drømme om at kunne begå sig på fremmedsproget i ferien, men oplever ikke, at undervisningen hjælper dem til at opnå denne form for kommunikativ kompetence. Artiklen viser, at det er afgørende for visionens motiverende kraft, at eleverne føler, at de bevæger sig hen imod den.

Et ønske om at kunne et sprog og en vision af sig selv som fremtidig sprogbruger er altså nødvendige, men ikke tilstrækkelige forudsætninger for, at elever bidrager mundtligt i undervisningen. Shirvan et al.s (2019) metaanalyse af forskning i *kommunikationsparathed* viser, at elevernes subjektive oplevelse af egne sproglige kompetencer er den faktor, der i forskningen bedst forudsiger deres vilje til at tale fremmedsprog. Samme pointe understreges af MacIntyre og Doucettes spørgeskemaundersøgelse (2010), der viser, at netop en lav vurdering af egne sproglige kompetencer ligesom tendenser til



tøven og nervøsitet kan afholde elever fra at tale fremmedsproget i klasserummet.

I en dansk sammenhæng påviser Fenyvesi et al. (2018) konkret, at fremmedsprogsnervøsitet for visse elevgrupper helt ned i 3. klasse kan påvirke fremmedsprogstilegnelsen negativt, hvorimod elever med en stærk overbevisning om, at alting kan læres ("a growth mindset") fremviser særligt god udvikling i engelsktilegnelsen. Disse fund understreger betydningen af at arbejde målrettet med elevernes fremmedsprogsselv billeder helt ned i indskolingsalderen, hvor eleverne måske drømmer om at imponere læreren og vennerne med en flot udtale af de nye lyde eller om at kunne forstå musik og tegnefilm på målsproget.

Psykologiske udfordringer med at tale fremmedsproget

Evnitskaya & Berger (2017) fremhæver den væsentlige pointe, at eleverne for at deltage mundtligt i undervisningen har behov for at være i besiddelse af de relevante sproglige ressourcer. Det kan dreje sig om ordforråd og morfologisk, syntaktisk eller pragmatisk kompetence, eller det kan være et spørgsmål om at have de relevante sprogstrategier til rådighed. Holst-Pedersen (2015) illustrerer, hvordan arbejdet med *chunks* eksempelvis kan bidrage til, at eleverne tør sige noget i tyskundervisningen, netop fordi de er i besiddelse af relevante sproglige ressourcer i form af chunks.

Chunks

- ✓ Chunks er den engelske betegnelse for flerordsfraser, der kan indlæres som sådanne og automatiseres. Et forråd af faste flerordsfraser frigiver energi til at koncentrere sig om andre elementer i den mundtlige produktion. Hvis du vil læse mere om chunks, beskrives de fx i Gregersen (2017).

Van Batenburg et al. (2019) viser i et stort undervisningseksperiment, hvordan elevernes mundtlige selvsikkerhed vokser gennem undervisning med fokus på kommunikationsstrategier, og flere andre artikler viser den gavnlige effekt af før-task-arbejde for elevernes mundtlige præstation i en task; tilsammen understreger disse resultater virkningen af forskellige tiltag, der øger elevernes sproglige ressourcer.

I begynderundervisningen er elevernes sproglige ressourcer på målsproget dog i sagens natur meget begrænsede. Forskning viser, at der i den situation kan være god grund til at trække på de ressourcer, eleverne har med sig fra andre sprog (modersmål eller første fremmedsprog), og støtte eleverne i at opbygge ressourcerne på målsproget derudfra (Amrani et al. 2019; Krogager Andersen 2019).



Med en sådan tværsproglig tilgang er det muligt for eleverne at opleve sig selv som kompetente sprogbrugere og engagere sig i indholdet allerede tidligt i deres beskæftigelse med det nye målsprog. Dette ses bl.a., når eleverne hos Li & Seedhouse (2010) engageres i historiefortælling på engelsk og selv bidrager til samtalen på kinesisk, eller når danske tredjeklasseelever i engelskundervisningen deltager aktivt på dansk, mens læreren taler engelsk, som påvist af aus der Wieschen & Sert (2018). Når undervisningen giver plads til denne form for tværsproglig elevpraksis (kendt fra andetsprogsforskningen som *translanguaging*), kan det kompensere for, at eleverne ikke har de sproglige ressourcer, det ville kræve at indgå i samtalen på målsproget.

Translanguaging

- ✓ Translanguaging er et begreb, der stammer fra tosprogethedsforskningen (García 2009) og både anvendes om en kommunikativ praksis, hvor samtalepartnere trækker på sproglige ressourcer fra flere forskellige sprog, og om en specifik sprogdidaktisk praksis, hvor læreren taler målsprog og eleverne taler de sprog, de kan (Wei 2018).

Forskningen viser desuden en række didaktiske greb, læreren kan anvende for at støtte elevernes mundtlige deltagelse. Fx viser Herazo Rivera & Sagre Barboza (2016),

hvilke pædagogiske greb en lærer i en colombiansk 9.-klasse benytter for at stilladsere sine elever – det drejer sig bl.a. om åbne spørgsmål, *recasts* og *chunks*.

Recast

- ✓ Et *recast* er en form for feedback, hvor læreren ikke eksplicit evaluerer elevens output, men blot gentager det i en målsprogskorrekt form.

En mere gennemgribende behandling af sådanne interaktionelle pædagogiske greb findes hos Walsh (2012), der beskriver beherskelsen af disse som lærerens interaktionskompetence (*Classroom Interactional Competence*). Han fremhæver med udgangspunkt i foreliggende forskning og samtaleanalytiske eksempler, hvordan læreren kan facilitere klassesamtalen, så den fremmer elevernes mundtlige deltagelse:

Pauser

Samtaleanalytisk forskning viser, at lærere generelt venter under et sekund efter at have stillet et spørgsmål. At trække tiden er imidlertid nyttigt for at give eleverne længere tid til at formulere et svar på fremmedsproget.

Få rettelser

I en kommunikativ kontekst er det fordelagtigt at begrænse rettelser af elevernes ytringer for at give dem mulighed for at udfolde deres budskab.



Klare instrukser

Det er vigtigt, at eleverne ved, hvad der forventes af dem i samtalen. Det er derfor hjælpsomt at eksplicitere dette i samtaleforløbet.

Længere elevbidrag

I stedet for hurtigt at reagere på elevens bidrag og gå videre kan læreren vente længere, evt. give minimalrespons eller opfølgende spørgsmål, eller blot afvente, at eleven uddyber sit bidrag til samtalen.

Opfølgende spørgsmål

Kan anvendes for at få eleven til uddybe sit bidrag og dermed sige mere, men også for at få eleven til at præcisere sit bidrag og dermed strække sine sproglige ressourcer.

Opsamling på elevbidrag

- Når læreren recaster, opsummerer eller videreudvikler elevens bidrag, sikrer det, at alle elever kan følge med i samtalen. Desuden modellerer det for den ta-

lende elev, hvordan hans/hendes bidrag også kunne formuleres på målsproget.
Frit efter Walsh (2012)

Walshs analyser af konkrete interaktive træk, der fremmer elevernes mundtlige deltagelse, giver nogle nyttige fingerpeg om, hvordan en lærer i en konkret undervisningssituation trods de ovenfor skitserede sociale, psykologiske og sproglige udfordringer gennem målrettede tilpasninger af sin egen samtaleteknik i klasserummet kan øge elevdeltagelsen.

Mundtlighedsundervisning er dog som nævnt mere end klassesamtaler, og mange af de inkluderede studier undersøger da også effekten af specifikke arbejdsformer eller sprogpedagogiske tilgange; dem vender vi blikket mod i næste afsnit.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Tiltag med fokus på mundtlighed

25 – 31

Den inkluderede forskning undersøger bl.a. en række pædagogiske tiltag med det fælles fokus at fremme mundtligheden. Nogle af undersøgelserne fokuserer på at øge elevernes *kommunikationsparathed*, andre fokuserer på at øge omfanget af elevernes mundtlige bidrag, andre på kvaliteten af disse (i form af præcision, korrekthed og

flydende tale) og atter andre på elevernes indbyrdes interaktion eller deres deltagelse i klassesamtaler.

Medenstående skema sammenfatter hovedpointerne for hvert af de undersøgte tiltag og sprogpædagogiske koncepter:

Sprogpædagogisk tilgang	Hovedpointer	Resultater	Studier
Task-baseret undervisning (TBLT)	Undervisningen er bygget op om kommunikative tasks med det formål at engagere eleverne i meningsfuld kommunikation på fremmedsproget.	Der er enighed i forskningen i TBLT om, at formatet med fordel kan bruges til at få elever til at tale mere i undervisningen, særligt i grupper og par. Tasks kan tilpasses på mange måder, og forskningen anbefaler bl.a. tilføjelse af en før-task-fase, gentagelsen af tasks og tilpasning af kompleksitetsniveau til undervisningens formål.	East (2015) García Mayo (2018) Robinson (2011) Se desuden: Ellis (2012) Burns (2013)
Fremmedsproget som klasserums-sprog	Hvis fremmedsproget anvendes som hovedsprog i undervisningen, får eleverne flere erfaringer både med at lytte og forstå og med at formulere sig på fremmedsproget.	Det er muligt at skabe en norm, hvor målsproget er det primære sprog i klasserummet. På den måde opstår flere autentiske kommunikationssituationer, der giver eleverne mulighed for at udvikle kommunikativ kompetence.	Amir (2013) Amir & Musk (2013) Seedhouse (2019)



Digitale og webbaserede ressourcer	Talerbotter, digitale platforme og artefakter giver nye muligheder i sprogundervisningen. Hvis platformene udnyttes i kombination med innovative didaktiske design, åbnes nye muligheder for mundtlighed.	VoiceThread og tilsvarende programmer kan anvendes didaktisk til at give elever lejlighed til at udtrykke sig mundtligt og arbejde fokuseret med deres mundtlige udtryk. Internetplatforme gør det muligt at arbejde grænseoverskridende og dermed skabe autentiske sprog møder med elever i andre lande.	Cong-Lem (2018) Dodgson (2017) Gómez (2016) Jensen & Lam (2012)
Leg og spil	Når eleverne samarbejder om spil og lege, indtræder de i forskellige sociale roller, der giver anledning til autentisk kommunikation.	Elevernes varierende roller i aktiviteterne skaber en anderledes kommunikativ kontekst, der kan føre til øget og mere varieret mundtlig deltagelse.	Luk (2013) Urrutia & Vega (2010) Dodgson (2017)
Projektarbejde	Elevernes samarbejde om et fælles projekt giver både anledning til autentisk kommunikation og forbedrer deres interne sociale relationer.	Øget mundtlig deltagelse i kraft af selve projektarbejdet samt som følge af øget tryk i klasserummet.	Vaca Torres (2017)
Kommunikationsstrategier	Kommunikationsstrategier er en vigtig del af den kommunikative kompetence.	Eleverne bliver mere selv-sikre i task-arbejdet, når det kombineres med strategiundervisningen.	Van Batenburg et al. (2019)
Flipped classroom	Eleverne forbereder sig hjemme ved at se en undervisningsvideo, herefter indgår de i gruppearbejde på klassen.	Da eleverne har haft lejlighed til at forberede sig og tænke over gruppearbejdet hjemme, er de mere tilbøjelige til at tage ordet i situationen.	Zarrinabadi & Ebrahimi (2019)
Den kommunikative klassesamtale	Gennem en særlig kommunikativ interaktionsstil i klasserummet kan elev-deltagelsen øges. Denne interaktionsstil er kendetegnet ved åbenhed i samtalestrukturen samt over for elevernes perspektiver.	Øget kommunikationsparathed; længere og mere uddybede elevbidrag i klassesamtalen.	Hawkes (2010) Henry & Thorsen (2019) Nakamura (2010)



Fælles træk – undervisning, der fremmer mundtligheden

27 – 31

Selvom de undervisningsdesign, der undersøges i studierne bag denne forskningsoversigt, er meget forskellige, har de det til fælles, at lærere og forskere gennemfører innovative didaktiske tiltag, der er specifikt målrettet øget mundtlighed i sprogundervisningen. Den overvejende del af studierne finder, at de valgte tiltag har en positiv effekt.

Dette afspejler formodentlig, at de valgte didaktiske metoder er tilpasset den konkrete kontekst og den type mundtlighed, man ønsker at fremme. Ingen af de nævnte metoder kan således alene løse alle udfordringer med undervisning i mundtlighed. Derfor er den overordnede konklusion på forskningsoversigten, at lærere kan fremme kvaliteten af mundtlighedsundervisningen gennem didaktisk refleksion og planlægning, der indretter undervisningen efter lige præcis den kontekst, de læringsmål og den mundtlige arbejdsform, der gælder for denne undervisning.

Den inkluderede forskning viser, at der kan være mange udfordringer forbundet med at øge mundtligheden i klassen. Nogle af disse har at gøre med ydre vilkår, man som sprogunderviser ikke kan ændre ved; andre med sociale forhold i klassen eller med den enkelte elevs individuelle forestillinger om sproget og sine egne kompetencer. Disse forhold kan man som underviser søge at påvirke igennem sine didaktiske og pædagogiske valg.

Hvis man som sproglærer ønsker at udnytte den forskningsviden, disse studier bidrager med, kan man derfor med fordel anvende forskningsoversigten som grundlag for didaktisk refleksion over de udfordringer, man selv møder i arbejdet med mundtlighed.

I de foregående afsnit har du kunnet læse konklusionerne fra 63 forskningsstudier fra perioden 2009-2019, der omhandlede mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen og specifikt bidrog til at besvare spørgsmålene om, hvorfor det kan være vanskeligt at få elever til at tale fremmedsproget, og hvilke pædagogiske og didaktiske tiltag der kan bidrage til at overvinde disse vanskeligheder.

I protokollen til denne oversigt finder du listen over de udvalgte studier, og i litteraturlisten nedenfor fremgår den øvrige litteratur, der refereres til i teksten. Men hvis du har lyst til at læse mere praksisrettede og formidlende tekster, der kan inspirere din undervisning i mundtlighed, kan jeg anbefale følgende:

Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red.) (2018): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

- Denne publikation præsenterer en række praksisanbefalinger med udgangspunkt i et stort udviklingsprojekt og indeholder bl.a. kapitler om at skabe meningsfulde sprogbrugssituationer, om sproglæringsstrategier og om anvendelsen af målsproget som klasserumssprog.

Byram, Michael S. & Gregersen, Annette S. (2015): *Sprogfag i forandring* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Denne antologi indeholder bl.a. kapitler om sproglæring og om task-baseret undervisning og sætter fokus på omsætningen af Fælles Mål til faktiske læringsprocesser i skolen.



Om forfatteren



Line Krogager Andersen

er nyuddannet ph.d. fra DPU's Afdeling for Fagdidaktik, hvor hun har forsket i tværspørgsmål samarbejde mellem fagene dansk, engelsk

og tysk. Hun er oprindeligt uddannet som lingvist fra AU og konferencetolk fra CBS, og har i sit faglige virke beskæftiget sig med sprog og sprogtilegnelse fra mange forskellige teoretiske og praktiske vinkler. I sin forskning lægger hun vægt på praksisnærhed og på et tæt samarbejde med sproglærere; derfor arbejder hun inden for aktionsforskningstilgangen.

Litteraturliste

- Albert, A. & Kormos, J. (2011): Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study. *Language Learning* 61(1), 73-99..
- Amir, A. (2013): Self-Policing in the English as a Foreign Language Classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 7(2), 84-105.
- Amir, A. & Musk, N. (2013): Language Policing: Micro-Level Language Policy-in-Process in the Foreign Language Classroom. *Classroom Discourse* 4(2), 151-167.
- Amrani, C., Hvidtfeldt Lorentzen, A.K. & Krogager Andersen, L. (2019): Tværspørgsmål Læringsrum. *Sprogforum* 68, 38-46.
- Andersen, H.L. & Blach, C. (2010): *Tysk og fransk fra grundskole til universitet: sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, H.L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015): *Fagdidaktik i sprogfag* (1. udgave). Frederiksberg: Frydenlund.
- Aus der Wieschen, M.V. (2018): Category-bound rights and obligations of young EFL learners in Denmark. *Hacettepe University Journal of Education* 33(Special Issue), 156-178.
- Aus der Wieschen, M.V. & Eskildsen, S.W. (2017): Embodied and occasioned teachables and learnables in early EFL classrooms. I: M.V. aus der Wieschen (red.): *Classroom Practices in Early Foreign Language Teaching in Denmark: On the Role of Quantity and Quality of Exposure to English inside the Classroom*. Odense: Syddansk Universitet.
- Aus der Wieschen, M.V. & Sert, O. (2018): Divergent language choices and maintenance of intersubjectivity: the case of Danish EFL young learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17.
- Bialystok, E. (2009): Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1), 3-11.
- Burns, A. (2013): *A holistic approach to teaching speaking in the language classroom*. Conference paper.
- Burns, A. (2019): Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal* 12(1), 1-11.
- Burns, A. & Goh, C. (2012): *Teaching speaking: A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Cancino, M. (2017): Shaping learner contributions in the EFL language classroom: a conversation analytic perspective. *Lenguas Modernas* 49, 53-75.
- Carrero, P. & Nubia, P. (2016): Effects of Tasks on Spoken Interaction and Motivation in English Language Learners. *GIST Education and Learning Research Journal* 13, 34-55.
- Cong-Lem, N. (2018): Web-Based Language Learning (WBLL) for Enhancing L2 Speaking Performance: A Review. *Advances in Language and Literary Studies* 9(4), 143-152.



- Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (2018): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- De la Guia, E., Camacho V.L., Orozco-Barbosa, L., Brea Lujan, V.M., Penichet, V.M.R. & Perez, M.L. (2016): Introducing IoT and Wearable Technologies into Task-Based Language Learning for Young Children. *IEEE Transactions on Learning Technologies* 9(4), 366-378.
- Dodgson, D. (2017): Digging Deeper: Learning and Re-Learning with Student and Teacher Minecraft Communities. *TESL-EJ* 20(4).
- Dörnyei, Z. (2007): Creating a Motivating Classroom Environment. I: J. Cummins & C. Davison (red.): *International Handbook of English Language Teaching*. Boston, MA: Springer US, 719-731.
- Dörnyei, Z. & Al-Hoorie, A.H. (2017): The Motivational Foundation of Learning Languages Other than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *Modern Language Journal* 101(3), 455-468.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015): *The Psychology of The Language Learner Revisited*. New York & London: Routledge.
- East, M. (2015): Taking Communication to Task – Again: What Difference Does a Decade Make? *Language Learning Journal* 43(1), 6-19.
- Ekembe, E.E. (2014): Interaction and Uptake in Large Foreign Language Classrooms. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research* 45(3), 237-251.
- Ellis, R. (2012): *Language teaching research and language pedagogy*. Malden, MA: John Wiley & Sons Inc.
- Evnitskaya, N. & Berger, E. (2017): Learners' Multimodal Displays of Willingness to Participate in Classroom Interaction in the L2 and CLIL Contexts. *Classroom Discourse* 8(1), 71-94.
- Fenyvesi, K., Hansen, M.B. & Cadierno, T. (2018): The role of individual differences in younger vs. older primary school learners of English in Denmark. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- Fernández, S.S. & Andersen, H.L. (2019): Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13(1), 49-67.
- García Mayo, M.d.P. (2018): Child Task-Based Interaction in EFL Settings: Research and Challenges. *International Journal of English Studies* 18(2), 119-143.
- García, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Pub.
- Gómez, S. (2016): How Working Collaboratively with Technology Can Foster a Creative Learning Environment. I: A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez & P. Rodríguez-Arancón (red.): *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*. Dublin: Research-publishing.net, 39-50.
- Graham, S., Courtney, L., Tonkyn, A. & Marinis, T. (2016): Motivational Trajectories for Early Language Learning across the Primary-Secondary School Transition. *British Educational Research Journal* 42(4), 682-702.
- Gregersen, A.S. (red.). (2017): *Tidlig sprogstart i skolen* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hawkes, R. (2010): Talking to Learn and Learning to Talk: Teacher and Learner Talk in the Secondary Foreign Languages Classroom. *International Journal of Learning and Change* 4(3), 217-236.
- Henry, A. & Thorsen, C. (2019): Weaving Webs of Connection: Empathy, Perspective Taking, and Students' Motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9(1), 31-53.
- Herazo Rivera, J.D. & Sagre Barboza, A. (2016): The Co-Construction of Participation through Oral Mediation in the EFL Classroom (La co-construcción de la participación a través de la mediación en el aula de lengua extranjera). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* 18(1), 149-163.
- Holst-Pedersen, J.v. (2015): Chunks – en vej til kommunikativ kompetence i tyskundervisningen. *Sprogforum* 61, 51-56.
- Hong, S. & Kellogg, D. (2016): Realism and Imagination in Child Foreign-Language Productions: Three Reasons for an Early Exit from the "Gold Standard" of Personal Experience. *Classroom Discourse* 7(3), 207-220.
- Jensen, A.B. & Lam, S. (2012): Der Blick aus meinem Fenster. *Sprogforum* 54, 29-37.
- Jessner, U. (2018): Metacognition in Multilingual Learning. I: Å. Haukås, C. Bjørke & M. Duypedahl (red.): *Metacognition in language learning and teaching*. New York: Routledge, 31-47.
- Kim, Y. & McDonough, K. (2011): Using Pretask Modelling to Encourage Collaborative Learning Opportunities. *Language Teaching Research* 15(2), 183-199.
- Kirkebak, M.J. & Ballegaard Hansen, P. (2014): Tasks. I: H.L. Andersen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 141-156.
- Krogager Andersen, L. (2019): *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Laursen, H.P. (2019): *Tegn på sprog – set indefra. En forskningsmæssig opsamling*. København: Københavns Professionshøjskole.
- Li, C.-Y. & Seedhouse, P. (2010): Classroom Interaction in Story-Based Lessons with Young Learners. *Asian EFL Journal* 12(2), 288-312.
- Loewen, S. & Sato, M. (2018): Interaction and Instructed Second Language Acquisition. *Language Teaching* 51(3), 285-329.
- Luk, J.C.M. (2013): Forms of Participation and Semiotic Mediation in Board Games for Second Language Learning. *Pedagogies: An International Journal* 8(4), 352-368.
- MacIntyre, P.D. & Doucette, J. (2010): Willingness to Communicate and Action Control. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 38(2), 161-171.
- Nakamura, I. (2010): Formulation as Evidence of Understanding in Teacher-Student Talk. *ELT Journal* 64(2), 125-134.



- Pedersen, M.S. (2015): Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: A.S. Gregersen (red.): *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 227-247.
- Peña, M. & Onatra, A. (2009): Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia. *PROFILE* 11(2).
- Robinson, P. (2011): Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language Learning* 61(1), 1-36.
- Seedhouse, P. (1996): Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal* 50.
- Seedhouse, P. (2019): L2 Classroom Contexts: Deviance, Confusion, Grappling and Flouting. *Classroom Discourse* 10(1), 10-28.
- Shirvan, M.E., Khajavy, G.H., MacIntyre, P.D. & Taherian, T. (2019): A Meta-analysis of L2 Willingness to Communicate and Its Three High-Evidence Correlates. *Journal of Psycholinguistic Research* 48(6), 1241-1267.
- Skogmyr Marian, K. & Kunitz, S. (2017): "Well if we're wrong it's your fault": Negotiating participation in the EFL classroom. *TRANEL* 67, 49-77.
- Thoms, J.J. (2012): Classroom Discourse in Foreign Language Classrooms: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals* 45(S1), S8-S27.
- Tomita, Y. & Spada, N. (2013): Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *The Modern Language Journal* 97(3), 591-610.
- Urrutia, William & Vega, Esperanza (2010): Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School. *PROFILE* 12(1), 11-31.
- Vaca Torres, A.M. & Gómez Rodríguez, L.F. (2017): Increasing EFL Learners' Oral Production at a Public School through Project-Based Learning. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* 19(2), 57-71.
- Van Batenburg, E.S.L., Oostdam, Ron J., van Gelderen, Amos J.S., Fukkink, Ruben G. & de Jong, Nivja H. (2019): Oral Interaction in the EFL Classroom: The Effects of Instructional Focus and Task Type on Learner Affect. *The Modern Language Journal* 103(1), 308-326.
- Van de Guchte, M., Rijlaarsdam, G., Braaksma, M. & Bimmel, P. (2019): Focus on Language versus Content in the Pre-Task: Effects of Guided Peer-Video Model Observations on Task Performance. *Language Teaching Research* 23(3), 310-329.
- Vijayarathan-r, K. (2017): *Teacher cognition of grade 8 teachers on teaching speaking in English as a foreign language in The Faroe Islands and its impact on teachers' pedagogical praxis: seven case studies*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Walsh, S. (2012): Conceptualising Classroom Interactional Competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 6, 1-14.
- Waring, H.Z. (2009): Moving out of IRF. *Language Learning* 59(4), 796-824.
- Wei, L. (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39.
- Zarrinabadi, N. & Ebrahimi, A. (2019): Increasing peer collaborative dialogue using a flipped classroom strategy. *Innovation in Language Learning and Teaching* 13(3), 267-276.
- Zhang, J., Beckmann, N. & Beckmann, J.F. (2018): To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom. *System* 72, 226-239.



Kommende udgivelser

Normeringer i dagtilbud

Skolevægning

Børns læselyst

Inklusion

Faglig og social elevtrivsel i gymnasieskolen

It i undervisningen på de videregående uddannelser



dpu.au.dk/paedagogiskindblik



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS



 **NCS**
NATIONALT CENTER
FOR SKOLEFORSKNING