

Didaktisk håndbog om mundtlighed



– for universitetsundervisere i
fremmedsprog

September 2023
Bente Mosgaard Jørgensen, Anja Krogsgaard
Vesterager, Marianne Høi Liisberg, Susana
Møllerup & Anke Heier



Didaktisk håndbog om mundtlighed
– – for universitetsundervisere i fremmedsprog

1. udgave 2024

Copyright © 2023 Forfatterne & NCFE

Forfattere: Bente Mosgaard Jørgensen, Anja Krogsgaard Vesterager, Marianne Høi Liisberg, Susana
Mellerup & Anke Heier

Grafisk opsætning: Spintype.com

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Indledning | 4 |
| Paradigmer inden for sprogtilegnelse | 6 |
| Kommunikativ undervisning med tasks | 10 |
| Interkulturel kommunikativ kompetence (IKK) | 17 |
| Mundtlig sprogproduktion | 23 |
| Arbejdsformer | 27 |
| Fremmedsprogsangst | 33 |
| Icebreakers i fremmedsprogsundervisningen | 38 |
| Feedback | 43 |
| Flersprogethed og translanguaging | 48 |
| Motivation | 52 |
| Ordforrådstilegnelse | 57 |
| Sprogbrugsstrategier (samtale- og kompensationsstrategier) | 60 |

Indledning

Denne didaktiske håndbog er skrevet med den hensigt at sammenstille viden om forskningsbegrundede metoder til undervisning i mundtlighed og søger at udmønte denne viden i konkrete forslag til undervisningen på danske universiteter. Inspirationen til at udvikle håndbogen kommer fra Folketingets nylige bevilling til styrkelse af mundtligheden på uddannelserne i tysk og fransk og de deraf følgende ekstra mundtlighedskurser, der er ved at blive udviklet, men udspringer også af en genuin interesse for at styrke professionaliseringen af et område, der har savnet fokus på de videregående uddannelser. Udviklingen af håndbogen er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog, NCFP, og er ét af en række projekter, der har til formål at styrke mundtlighedsundervisningen i fremmedsprogene. Den består af 12 korte artikler om emner, der er aktuelle inden for forskningen i fremmedsprogdidaktik, og 10 eksempler på, hvordan man kan bruge sin viden om disse emner i undervisningen.

Hvorfor så korte artikler?

Vi har skønnet, at korte artikler måske har en chance for at blive læst, kan vække en nysgerrighed og inspirere til at inddrage nye metoder i undervisningen. Man kan ”stikke” vores tekst ”i baglommen” og læse den i bussen. Den kan således læses i egen ret, men også bruges som indgang til den forskningsbaserede didaktiske litteratur, som vi henter vores viden fra. Det er vores håb, at vi med vores korte artikler kan inspirere andre til at læse noget af denne litteratur.

Hvorfor tasks?

Undervisningseksemplerne, som alle er afprøvet på Aarhus Universitet, har form af tasks, fordi megen aktuell forskning taler for netop den tilrettelæggelse af fremmedsprogsundervisning. Eksemplerne former læserne selv efter behov, men vi opfordrer til stadig at efterleve de grundlæggende kriterier, vi beskriver i artiklen **Kommunikativ undervisning med tasks**. Langt de fleste af de foreslåede tasks er beregnet til en dobbelttime.

Er håndbogen kun relevant for kurser i mundtlig sprogfærdighed?

Vores fokus har været på mundtlighed, men noget undervisning på de videregående uddannelser skal sideløbende med et indholdsfuldt fokus forberede de studerende til mundtlige eksaminer. Vi håber derfor, at denne håndbog også kan være til inspiration for denne undervisning.

Håndbogens forfattere er et netværk af fremmedsprogsundervisere i tysk, fransk og spansk på Aarhus Universitet, der har sat sig ind i relevante didaktiske stofområder, og som på baggrund af undervisningserfaring og kreativitet har givet forslag til, hvordan de kan omsættes i praksis. Dette er derfor et oplæg til dialog mellem sprogkolleger. Vi har arbejdet som et forfatterkollektiv, men det faglige indhold er den enkelte forfatters ansvar og fortjenester.

Paradigmer inden for sprogtilegnelse

Denne artikel giver en meget kort opsummering af de hovedparadigmer, som sprogtilegnelse som disciplin har gennemgået. Det er vigtigt at pointere, at pædagogiske tilgange fra ét paradigme ikke forsvinder helt med overgangen til et nyt. Den samme underviser kan derfor sagtens have flere af de tilgange, som vi beskriver nedenfor, som ledetråde i sin undervisning.

Grammatik-oversættelsesmetoden fokuserer på det skrevne sprog, med henblik på at sætte de studerende i stand til at læse litteratur på målsproget. Grammatiske strukturer forklares, og de studerende øver sig på dem ved at konstruere sætninger på målsproget og oversætte. Ulempen ved metoden er, at de studerende ikke lærer at kommunikere med sproget (Undervisningsministeriet, 2001, p. 21).

Under indflydelse af det behavioristiske læringsparadigme undersøgte man i 1950'erne forholdet mellem sproget og de lærendes mentale processer. Denne tankegang indebærer en ide om, at underviseren med en stram styring kan udvirke en læring hos de studerende. Man bruger den såkaldt audiolinguale metode, som går ud på at give de studerende bundne øvelser efter mønsteret præsentation – praksis – produktion. Typisk foregår undervisningen i sproglaboratorier, hvor de studerende præsenteres for den rigtige konstruktion, som de så skal reproducere. De studerendes fejl betragtes som forkerte vaner, der med underviserens hjælp kan rettes til korrekte vaner (Henriksen, 2014, p. 26).

1960'erne fik med Noam Chomsky et helt andet syn på sprogtilegnelse. Ifølge ham er formålet med tilegnelsen af fremmedsprog ikke at kunne læse, men at kunne kommunikere på sproget. Selve læringsprocessen ses i det kognitive paradigme ikke længere som en struktureret proces styret af underviseren. I stedet ses de studerende som aktivt lærende personer, som skal have mulighed for at afprøve hypoteser om sproget for selv at formulere regler og få feedback. Fejl er ikke forkerte vaner, men derimod tegn på, at den lærende befinder sig i en udviklingsproces i sin sprogindlæring. Således kom dette syn på sprogtilegnelse til at danne udgangspunkt for teorien om intersproget som den lærendes sprog, der langsomt nærmer sig målsprogets normer (Henriksen, 2014, p. 27).

Denne tilgang var banebrydende, fordi den indebærer en erkendelse af, at man som sprogstuderende aldrig bliver perfekte udøvere af målsproget, men altid kan lære mere.

Under det kognitive paradigme udviklede der sig forskellige hypoteser om, hvordan de studerendes aktive interaktion med sproget skal foregå. Stephen Krashen (1982, p. 21) mener med sin inputhypotese, at der skal lægges mest vægt på at eksponere de studerende for autentisk og varieret sprog på et niveau lige over deres eget. Michael Long knytter an hertil med interaktionshypotesen, ifølge hvilken de studerende lærer fremmedsproget bedst ved at interagere med hinanden, gerne i grupper og helst på hver sin side af en informationskløft, der tvinger dem til at samarbejde (Long & Porter, 1985). Roy Ellis og Michael Long plæderer for, at fremmedsprogsstuderende skal arbejde med tasks, der giver dem mulighed for at omarbejde input til et nyt output i samarbejde med andre (se fx Ellis, 2003). Merrill Swain lægger yderligere med sin outputhypotese vægt på, at de studerende skal skrive på målsproget for at blive opmærksomme på sproglige "huller", samt at hypoteseteste og reflektere over sproget (Swain & Lapkin, 1995).

I forbindelse med disse tilgange opstod med Lev Vygotsky og James Lantolf det sociokulturelle paradigme og teorierne om kollaborativ læring, der peger på, at læring sker i samspil mellem mennesker. To ting er især vigtige her: Vygotskys teori om at lærende skal udfordres inden for deres zone for nærmeste udvikling - dvs. lidt over det niveau, de befinder sig på aktuelt (Vygotskij et al., 1978, p. 86) - og begrebet scaffolding eller stilladsering. Stilladsering består i at give den studerende redskaber, så han eller hun hjælpes til at gennemføre sprogopgaver. Det kan ske ved at være opmærksom på opgavens sværhedsgrad, at stille forståelsesspørgsmål til teksten, at modellere det, der skal siges, samt at hjælpe i selve samtalen med hints, opmuntring og skabelse af god stemning (Henriksen et al., 2020). I tråd hermed arbejder Gibbons (2016) med begrebet mikrostilladsering, hvor underviseren støtter de studerende i at strække deres eget sprog ved eksempelvis at stille åbne spørgsmål i dialogen og ved at give plads og tid til, at hypoteser kan afprøves. Dette kan ske som korrektiv feedback (Lyster & Ranta, 1997), og underviseren er først og fremmest facilitator (Shaffalitzky, 2020).

I de seneste årtier har globaliseringen medført krav om, at man skal kunne kommunikere på tværs af grænser, hvilket har resulteret i, at der i stigende grad vægtes en kommunikativ tilgang til sprogundervisningen. Her er det de studerendes eget sprog, der er i fokus i virkelighedsnære sprogliche opgaver kaldet tasks.

I denne artikel har vi kort beskrevet en paradigmatisk udvikling i tankesæt om sprogundervisning. Den enkelte underviser vil imidlertid formentlig trække på elementer fra flere paradigmer.

Refleksionsspørgsmål

- Arbejder du i din undervisning (også) nogle gange efter mønstret ”præsentation – praksis – produktion” som i den audiolinguale metode?
- Hvordan taler du med dine studerende om deres sproglige fejl?
- Hvilken rolle mener du, du har som underviser, hvis vi betragter de studerendes fremmedsprog som et intersprog?
- Hvordan arbejder du og dine studerende typisk med sproget? Skal de især eksponeres for sprog? Skal de især producere sprog? Skal de især interagere på sprog? Finder du anledning til at justere på det?
- Hvilke muligheder ser du for at mikrostilladsere dine studerende, herunder at give korrektiv feedback?

Litteratur

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. OUP.

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen : sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. [i.e. 1.] udgave. 1. oplag. ed.). Samfundslitteratur.

Henriksen, B. (2014). Sprogssyn og læringsssyn. In Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (Ed.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur.

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sproglærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL quarterly*, 19(2), 207-228. <https://doi.org/10.2307/3586827>

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

Shaffalitzky, C. (2020). *Værktøjer til kvalificering af klassedialog* [Article]. <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/vaerktoejer-til-kvalificering-af-klassedialog>

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

Undervisningsministeriet. (2001). *Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning* (Version 1.0. ed.). Undervisningsministeriet.

Vygotskij, L. S., Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Kommunikativ undervisning med tasks

De undervisningssekvenser, vi foreslår i dette lille opslagsværk, er konstrueret som tasks. Tasks er problemløsningsopgaver, der er indrettet med henblik på at styrke de studerendes kommunikative kompetence på et fremmedsprog – dvs. ikke blot formmæssig kompetence, men også pragmatisk, diskursiv og strategisk kompetence (Pedersen, 2019, p. 60). Disse kompetencer skal sætte de studerende i stand til at udføre bestemte sproghandlinger: at sige deres mening, at bede om noget, at forhandle osv. Ved at fokusere specifikt på disse kompetencer, står task-baseret fremmedsprogsundervisning i modsætning til idéen om, at undervisning i mundtlig sprogfærdighed blot bør sigte efter at få de studerende mest muligt i tale på fremmedsproget. Der foregår således en decideret undervisning i mundtlighed og ikke blot træning i det (Henriksen et al., 2020, p. 70). For at det kan ske, må undervisningen være systematisk og målrettet bestemte delkompetencer, samtidig med, at de studerende producerer et eget sprog frem for at reproducere underviserens eller lærebogens sprog (Henriksen et al., 2020, p. 70). En task-baseret undervisning bygger endvidere på princippet om, at sprog læres bedst, hvis undervisningen sætter kontekster, hvori den lærendes naturlige læringskapacitet kan udvikle sig, fremfor systematiske forsøg på at lære sprogsystemet bid for bid (Ellis, 2009, p. 222). Målet for den task-baserede undervisning er at skabe en meningsfuld proces for de studerende, idet der hele tiden arbejdes med de lærendes sproglige videnssystem – deres såkaldte intersprog (se artiklen [Paradigmer inden for sprogtilegnelse](#)) (Pedersen, 2019, p. 61).

Hvad er en task

Fire kriterier

En task skal opfylde fire kriterier:

- Aktiviteten skal have fokus på semantisk eller pragmatisk betydning. Hvis de studerende også skal fokusere på form, er det kun fordi, den bidrager til betydning
- Der skal være et reelt behov for informationsudveksling – overordnet kaldet informationskløft - i enten en autentisk kommunikation eller en kommunikation, der bidrager til at opøve dagligdags ordforråd.
- De studerende skal hovedsageligt bruge deres egne sproglige ressourcer til at løse opgaverne. Det kan kun ske, hvis opgaven ikke er meget stramt styret (ex: du skal anvende konjunktiv)
- Aktiviteten skal have et veldefineret formål, som er mere end bare at bruge sproget. (Ellis, 2009, p. 223)

Andre karakteristika

Pedersen (2019, p. 59) lægger vægt på, at der efter task'en foreligger et kommunikativt resultat (f.eks. resultatet af en beslutningsproces eller en tekst, der er samlet (se nedenfor)), fordi det giver tasken retning. Task'en kan være fokuseret på at give de studerende input (læse og lytte), på at få dem til at ytre sig (skrive og tale) eller på begge (Pedersen, 2019, p. 59). Det er vigtigt, at der ligger en veldefineret arbejdsplan for task'en, fordi det fremmer chancen for, at de studerende får det sproglige udbytte, der var planlagt (Ellis, 2009, p. 230). For at sikre, at de studerende stadig anvender deres naturlige sprog, må underviseren dog sørge for ikke at styre for meget og for eksempel gøre task'en til en traditionel grammatisk øvelse. En løsere styring kan imidlertid medføre, at nogle studerende anvender sprogstrategier for at undgå at bruge de strukturer, det var meningen, de skulle lære. Det er en vurdering, man må foretage i den enkelte situation (Ellis, 2009, p. 230). Tasks kan være ufokuserede eller fokuserede. Den ufokuserede task lader de studerende bruge sproget helt generelt, mens den fokuserede task skal få dem til at arbejde med specifikke sproglige strukturer. Endelig kan sprogundervisning være taskbaseret eller taskstøttet. Taskbaseret undervisning har en læreplan, der består af ufokuserede tasks, hvor formmæssig korrekthed ingen rolle har, mens taskstøttet undervisning har

en struktureret læreplan, der også indeholder grammatisk fokus. Læreplaner kan også indeholde en blanding af de to typer (Ellis, 2009, p. 224).

Tre faser

En task består typisk af tre faser:

- **Før-task**, hvor de studerende klædes på til at udføre en opgave:
- **Under-task**, hvor selve kommunikationsopgaven ligger.
- **Efter-task**, hvor studerende og underviser evaluerer resultatet eller det eventuelle produkt af aktiviteten, og/eller hvor de studerende bevidstgøres om sproglige eller kommunikative strukturer, som de netop har anvendt (Pedersen, 2019, p. 70).

Overordnede eksempler på, hvad der kan indgå i de tre faser

Før-tasks: inputbaserede aktiviteter, aktiverende aktiviteter (f.eks. brainstorming), bevidstgørende aktiviteter, planlægning

Under-tasks: indsamling af materiale, gruppe, par- eller individuelt arbejde, fremlæggelse i plenum/for klassen

Efter-tasks: analyse og refleksion, konsolidering, korrektiv feedback, fokus på form (det sprog, de studerende har brugt) – f.eks. mini-grammatiktime (Henriksen et al., 2020, p. 74).

Konkrete eksempler på, hvad der kan indgå i før- og under-tasks

Puslespil: klip en tekst op, del den ud og få de studerende til at sætte den sammen

Informationskløft: bed de studerende vise vej i en by eller forklare, hvordan en medstuderende skal sætte legoklodser sammen til en bestemt figur eller tegne en bestemt tegning

Problemløsning: Til de studerende: Du vil som studerende frygteligt gerne på udveksling, men din kæreste (som du elsker) vil gå fra dig, hvis du beslutter at tage af sted.

Beslutningstagning: Der skal skæres et halvt år væk af bacheloruddannelserne i fremmedsprog. Hvilke elementer skal udgå? Opstil etiske dilemmaer

Meningsudveksling: Til de studerende: find frem til 3 film, I ikke kan lide og hvorfor ikke? Hvilken musik skal I have med på hyttetur? Hvilken mad skal I lave, og hvad må det koste? (Pedersen, 2019, pp. 66-68)

Betragt eksemplerne som typer, der kan bruges i forbindelse med den faglige undervisning, hvori mundtlighedsundervisning indgår. Find nedenfor Henriksen et al's skabelon til planlægning af en task. Indsæt gerne dine tanker i skabelonen.

Litteratur

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>

Henriksen, B., Fernández, S., Leth Andersen, H., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sproglærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Pedersen, M. S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*.

Eksempel

[TASK] *Demande d'offre de chambres d'hôtel*

| | |
|------------------------------------|--|
| Hovedformål med task'en | At styrke de studerendes evne til at tale i telefon samt at kunne bestille hotelværelser til en gruppe på fransk. |
| Sproglige fokuspunkter | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pragmatik i telefonsamtaler på fransk: indledninger, afslutninger, høflighed 2. Ordforråd inden for hotelbooking 3. Forhandling/aftaler |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | Det er gennemførelsen af to realistiske samtaler, der er i fokus, og alle de sproglige fokuspunkter har først og fremmest fokus på betydning. |
| Krav 2 – Informationskløft | Der foreligger en realistisk case og drejebog for hver af 2 deltagende parter: hhv. rejsebureau og hotel, og der kommer et konkret resultat i form af en aftale. |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | De studerende skal mobilisere deres almene sproglige ressourcer i kombination med opmærksomheden på de sproglige fokuspunkter. |

| | |
|--|--|
| Krav 4 – Klart formål | Der ligger et klart formål (se ovenfor), som de studerende kan se relevansen af i forhold til en eventuel fremtidig jobfunktion. |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) | (I timen) 1. Snak om, hvordan man bedst forbereder sig til en telefonsamtale på fransk. Hvilke problemer kan der forekomme, og hvordan kan man løse dem? Hvordan indleder og afslutter man samtalen? Hvordan er man tilstrækkelig høflig? 2. (til de studerende) Læs den opgaveformulering, der hører til din rolle. Forbered den sammen med de andre, der skal spille samme rolle. Der kan dannes undergrupper, hvis holdstørrelsen er til det. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | (I timen) De studerende arbejder nu i par. Der gennemføres 2 telefonsamtaler mellem Frankrigsrejser og Hôtel Central. De foregår over zoom uden billede og optages. De studerende har hver sin drejebog som angivet nedenfor (og har også forberedt sig i hver sin gruppe). De kender ikke samtalepartnerens drejebog. Drejebog til Rejsebureauet Frankrigsrejser (ST 1) Du har fået en henvendelse fra Marie Hansen, der gerne vil have dig til at lave en grupperejse for en gruppe på 5 par til Poitiers. I den forbindelse skal du finde et godt hotel til dem. Opgaven går ud på at kontakte hotellet og afdække, om det hotel kan bruges, og evt. lave en foreløbig mundtlig aftale. A. Første telefonsamtale Ring til "Hôtel Central" og spørg, om du kan bestille dobbeltværelser og enkeltværelser til gruppen. Reservationen drejer sig om 15.-22. august. Gruppen er villig til evt. at skubbe opholdet op til 3 dage frem. Få også den pris på værelserne, som du skal betale som rejsebureau (du kan se listepriiserne på hotellets hjemmeside). <i>Specialkrav:</i> Tre af parrene skal have eget bad på værelserne. De andre vil gerne nøjes med bad på gangen for at spare. Er det muligt, at alle værelser kan få udsigt til pladsen foran hotellet? |

Morgenmad:

En af de rejsende er mælkeallergiker. Findes der havremælk eller lignende?

Du accepterer tilbuddet og vil sende en ordre med de nævnte detaljer.

B. Anden telefonsamtale

(finder sted under gæsternes ophold):

Afløbet under bruseren på værelse 114 er stoppet. Kan det blive repareret?

En af de rejsende er meget dårligt gående. Kan hotellet skaffe en kørestol til hende for hendes egen regning?

Drejebog til Hôtel Central i Poitiers

A Første telefonsamtale

Du får en henvendelse fra Frankrigsrejser vedrørende reservation af værelser til en gruppe turister. Nedenfor er angivet, hvad du skal svare på de spørgsmål, der bliver stillet. Du skal ikke af dig selv føre samtalen videre.

Du skal kunne give prisen for værelserne – dobbelt og enkeltværelser (se evt. hotellets hjemmeside). Hvor stor er reduktionen for rejsebureauer? - Angiv evt. procentvis nedslag.

Du har de værelser, der ønskes i den nævnte periode, bortset fra, at kun ét af dobbeltværelserne vender ud mod pladsen. Men hvis gruppen kan acceptere at skubbe ("reporter à") deres ophold to dage, så kan de alle få udsigt til pladsen. Du har dog ingen værelser med bad på gangen, de blev afskaffet under en renovation af hotellet i 2005.

Til morgenmaden serveres ikke laktosefri mælk.

Når Frankrigsrejser accepterer tilbuddet, lover du at sende en skriftlig ordrebekræftelse med et prisoverslag og præcision af, hvor gæsterne kan parkere.

B Anden telefonsamtale

Når Frankrigsrejser ringer igen, skal du sige, at du straks vil tilkalde en VVS-mand.

Vedr. gangbesværet turist, så disponerer hotellet over en kørestol, som hun kan låne vederlagsfrit. Du vil

| | |
|--|---|
| | komme op med den. Hvilket værelse bor hun på? |
| Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer) | (I timen) Parrene lytter deres samtaler igennem og analyserer dem sammen: 1. Hvad gik godt? 2. Hvilke problemer mødte I? 3. Hvordan kan I undgå dem fremover? |
| <i>Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i> | |

Interkulturel kommunikativ kompetence (IKK)

Der er mange definitioner på begrebet interkulturel kommunikativ kompetence (IKK), og i litteraturen diskuteres det, hvordan begrebet bedst kan forstås (Bolten, 2016a; Dervin, 2016). Her forstår vi IKK som en kompetence til at interagere med andre mennesker i interkulturelle situationer på en situationsadækvat og problemløsningsorienteret måde (Dervin, 2016). En interkulturel situation er typisk kendetegnet ved en øget usikkerhed og uklarhed (Bolten, 2016b; Henriksen et al., 2020), fordi de mennesker, der mødes, føler, at de tilhører forskellige grupper med forskellig kommunikativ adfærd og måder at tænke på, dvs. med en anden kultur end dem selv. Hvis de interagerende er interkulturelt kompetente, formår de at overvinde egen usikkerhed og genskabe normalitet og fortrolighed over for sig selv og deres kommunikationspartnere (Rathje, 2015). IKK er derfor en dynamisk kompetence, som man kan håndtere forskellighed (Rathje, 2015) og forandring med (Bolten, 2016a).

Vil man hjælpe de studerende til at udvikle deres IKK, er det ikke nok, at de får en viden om et lands geografi, historie og traditioner eller kan tale og skrive grammatisk korrekt. Det er også vigtigt at de udvikler mere generelle evner og strategier inden for de tre dimensioner holdning, viden og færdigheder, som alle påvirker hinanden. I den affektive dimension "Holdning" styrker man de studerendes indstillinger og adfærd såsom åbenhed, nysgerrighed, respekt, ro, tålmodighed, og motivation (se artiklen [Motivation](#)) for at lære noget nyt, dvs. viljen til at kommunikere (Andersen et al., 2015, p. 126). I dimensionen "Viden" udvider man de studerendes kognitiv-deklarative kompetencer, dvs. kendskab til sprog og kultur generelt, og til hvad der er normalt og særligt i ens egen og i andre grupper. Desuden udvider man deres kognitiv-processuelle kompetencer (Bjerre & Daryai-Hansen, 2017; Heier, 2022b), dvs. evnen til at samle, bearbejde og strukturere viden ved at lytte, observere, fortolke, evaluere og sammenligne. Udviklingen af viden fremmer empati, rolledistancering og evner til at reflektere over egne og andres perspektiv (Heier, 2022b). I den pragmatisk-kommunikative dimension "Færdigheder" kan underviseren udvide de studerendes handlingsrepertoire og strategier, så de kan handle kommunikativt passende

og fleksibelt i konkrete autentiske situationer samt agere løsningsorienteret i forbindelse med konflikter (Heier, 2022b). Det er især i denne sidste dimension, at kommunikationen bliver central i den studerendes interkulturelle kompetence. Kommunikativ kompetence består således ifølge Bjerre og Daryai-Hansen (2017) af fire komponenter: at ville og kunne bruge sin viden om lyd, ord, sætninger (lingvistisk evne), at ville og kunne producere tekster og deltage i samtale (diskursiv evne), at ville og kunne udtrykke sig og forstå situationsadækvat (socio-pragmatiske evne) samt at kende og kunne anvende lærings- og kommunikationsstrategier (kommunikationsstrategisk evne).

Anbefalinger

Etablér muligheder for at indgå i autentisk mundtlig kommunikation: Organisér møder mellem dine studerende og mennesker med forskellig kulturel baggrund, f.eks. ved hjælp af fysiske eller virtuelle tandemmøder, studieture, besøg på holdet, strategispil, rollespil, interviews, interkulturelt projektarbejde (Bolten, 2016b) eller kooperative spil.

Forbered de studerende sprogligt, indholdsmæssigt og emotionelt på disse møder, og giv dem mulighed for sammen at reflektere over disse møder og samarbejder. Øv ordforråd til refleksion, kommunikationsstrategier og metakommunikation (Heier, 2022a; Heier & Hallsteinsdóttir, 2022; Henriksen et al., 2020) (se artiklen [Sprogbrugsstrategier](#))

Brug "indirekte møder", dvs. brug reception og produktion af mundtlige tekster, film, musik, nyheder m.fl., til at træne iagttagelse, analyse, fortolkning og refleksion (Andersen et al., 2015, pp. 128-131; Bjerre & Daryai-Hansen, 2017). Teksterne skal vise forskellige mennesker og disses tanker og adfærd i forskellige intra- og interkulturelle møder, og de skal give anledning til refleksion og diskussion. De må gerne vise vellykkede interkulturelle interaktioner (*positive incidents*) frem for problematisk interaktion (*critical incidents*) for at give eksempler på vellykket interkulturel kommunikation (Bolten, 2016b, pp. 7,9).

Udnyt de studerendes egne interkulturelle potentialer: Sørg for, at de studerende kommer til at arbejde sammen med mange forskellige medstuderende i par- og gruppearbejde (se artiklen Arbejdsformer) i den mundtlige del af din undervisning. Lad de studerende dele deres erfaringer fra de interkulturelle møder.

Arbejd med pragmatiske aspekter i sprog: Oplagte emner at tage op er (Andersen et al., 2015, p. 128f; Heringer, 2017):

- **Høflighed:** Hjælp de studerende med at forstå, hvad høflighed er, og med at afprøve mulige udtryksformer.
- **Sociale og kommunikative variationer:** Hjælp de studerende med at opbygge bevidsthed om sproglig variation og register.
- **Sproghandlinger:** De studerende kan øve sig i at forstå og bruge forskellige sproghandlinger: spørge, kritisere, afvise, opfordre mv.,
- **Kulturelt følsomme ord (hotwords) og emner (tabu), samt smalltalk:** Vis de studerende relevansen i at kunne forholde sig kommunikativt passende til smalltalk, at visse emner og ord er kulturelt tabubelagte, og at visse ord knytter an til bestemte kulturer og kræver fortolkning, f.eks. det danske ord "hygge".
- **Nonverbal kommunikation:** Hjælp de studerende med at tilegne sig viden om forskellige kulturelle former for mimik og gestik, og at kunne fortolke dem samt være opmærksom på deres eget kropssprog.

Litteratur

Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2015). Interkulturel kommunikativ kompetence. In H. L. Andersen, S. Fernández, D. Fristrup, & B. Henriksen (Eds.), *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Bjerre, K., & Daryai-Hansen, P. (2017). Interkulturel kommunikative kompetence og autentiske tekster – en oplagt mulighed. *Sproglæreren*, 1, 12-16.

Bolten, J. (2016a). Interkulturelle Kompetenz neu denken?! . „*Interkulturelle Kompetenz in der Kritik*“, *Polylog*, Sonderheft.

Bolten, J. (2016b). Interkulturelle Trainings neu denken. *Interculture Journal*, 15(26), 75-91. https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00519528?XSL.art.start=5

Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>

Heier, A. (2022a). *Fremme af interkulturel forståelse og interkulturelle kompetencer. Inspiration til udvikling af dansk-tyske projekter*. kultKIT, Center for Kultur og Borgerservice, Næstved Kommune. Retrieved 29.03.2023 from <https://www.stereotypenprojekt.eu/projekt-interkulturelle-kommunikation/>

Heier, A. (2022b). *Nøglebegreber i interkulturelle møder*. kultKIT-Projekt, Center for Kultur og Borgerservice, Næstved Kommune. Retrieved 29.03.2023 from <https://www.stereotypenprojekt.eu/projekt-interkulturelle-kommunikation/>

Heier, A., & Hallsteinsdóttir, E. (2022). *Interkulturelt samarbejde i dansk-tyske projekter*. kultKIT-Projekt, Center for Kultur og Borgerservice, Næstved Kommune. Retrieved 29.03.2023 from <https://www.stereotypenprojekt.eu/projekt-interkulturelle-kommunikation/>

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sprog lærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Heringer, H. J. (2017). *Interkulturelle Kommunikation : Grundlagen und Konzepte* (5., durchgesehene Auflage. ed.). A. Francke Verlag.

Rathje, S. (2015). Sinn und Unsinn interkultureller Kompetenz. *Kulturmanagement international* 108, 23-26. <http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2016/04/km1512.pdf>

Eksempel

[Task] *Med udveksling i sigte: Forberedelse til anvendelsen af de rette tiltaleformer i en udenlandsk universitetskontekst.*

| | |
|--------------------------------|---|
| Hovedformål med task'en | De studerende skal opnå færdighed i at anvende de rette tiltaleformer på et universitet i målsprogslandet. Om muligt anvendes task'en umiddelbart før en autentisk samtalsituation: et møde med en forfatter, oversætter, underviser eller lignende fra målsprogslandet. |
| Sproglige fokuspunkter | Tiltaleformer som navn, titel, personlige pronominer og possessive pronominer. |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | De studerende skal ikke blot registrere tiltaleformerne, men aflæse den betydning, der ligger i deres |

| | |
|--|--|
| | anvendelser. |
| Krav 2 – Informationskløft | I under-task-fasen skal de studerende tolke til og fra deres modersmål. |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | Tolkeopgaven er naturligvis noget bundet, men alligevel kommunikativ, idet det først og fremmest er det korrekte budskab, der formidles mellem sprogene. I diskussionen bruger de helt deres eget intersprog (se artiklen Paradigmer i sprogtilegnelse). |
| Krav 4 – Klart formål | Formålet gøres tydeligt i før-task'en, hvor opmærksomheden rettes mod tiltalestrukturer. |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <p>Arbejde med input fra autentisk materiale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Holdet præsenteres for en tekst eller video, der viser situationer på universitetscampus, hvor forskellige personer tiltaler hinanden og bruger titler, hilsner og personlige pronominer. 2. I grupper samler man op på formerne for tiltale og sætter dem i sammenhæng med de respektive personer og deres relationer til hinanden. De studerende skal være opmærksomme på erhverv, hierarki, situation og alder og snakke om, hvilke tendenser de ser. 3. Resultaterne sammenfattes i plenum. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <p>Sprogproduktion</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De studerende skal tolke en vejledningssamtale mellem en udvekslingsstuderende og en underviser fra målsprogslandet. <p>Underviser har skrevet samtalen som replikker på dansk hhv. målsproget.</p> |
| Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <p>Refleksion i grupper og i plenum</p> <p>De studerende arbejder i grupper med følgende opgaver:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sammenlign det, I har set og hørt, med jeres egne erfaringer med målsprogslandet 2. Sammenlign det, I har set og hørt, med lignende situationer i jeres hjemlande. 3. Diskuter, hvilken rolle høflighed spiller i tiltale i begge lande. |

| | |
|--|------------------------------|
| | Der samles kort op i plenum. |
| <i>Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i> | |



Mundtlig sprogproduktion

Ifølge den aktuelle forskning i sprogproduktion (Henriksen, 2014; Leth Andersen, 2014) kan undervisning i mundtlig sprogproduktion navnlig gavne den studerendes evne til at kommunikere flydende på målsproget. Mens undervisning i skriftlig sprogproduktion som oftest fokuserer på korrekthed og præcision, bør undervisning i mundtlig sprogproduktion altså rette sig mod den studerendes *fluency* (Henriksen, 2014, p. 104).

I arbejdet med *fluency* kan specielt den studerendes diskursive og pragmatiske kompetencer styrkes (Henriksen, 2014). **Den diskursive kompetence** har som mål at give den studerende redskaber til at indgå i en samtale og holde den i gang. Denne kompetence kan for eksempel øves vha. gambitter, der fungerer som ”samtalens olie, som holder maskineriet kørende” (Henriksen, 2014, p. 107). Det aktive arbejde med den diskursive kompetence kan styrke *fluency* ved at give den studerende et mere autentisk sprog og sikre at han/hun får mulighed for at påtage sig en aktiv og styrende rolle i samtalen (Henriksen, 2014, p. 108).

Den pragmatiske kompetence sætter den studerende i stand til at udføre talehandlinger på målsproget og til at afkode pragmatiske signaler såsom kulturspecifikke høflighedsformer (Henriksen, 2014, p. 109). I arbejdet med den pragmatiske kompetence kan det være en fordel at manipulere med undervisningssituationen af to årsager: for det første vil nogle talehandlinger typisk være mere fremherskende i undervisningssituationen end andre (argumentere, bede om information etc.). For det andet må det antages, at den studerende lærer en mere formel variant af målsproget end den, han/hun møder i hverdagssituationer i målsprogslandet (Reebirk & Lindschouw, 2020). Dermed kan den studerende opleve at mangle både pragmatiske greb og ordforråd for at kunne begå sig i konkrete kommunikative situationer i målsprogslandet.

For at mindske kløften mellem den studerendes lærte erfaringer fra undervisningen og de konkrete kommunikative situationer, han/hun møder i målsprogslandet, foreslår Lindschouw og Reebirk (2020), at undervisningen i mundtlig sprogproduktion præsenterer den studerende for autentiske eksempler på talesprog. Den studerende finder det generelt

motiverende at arbejde med denne type eksempler samtidig med, at de kan danne basis for styrkelse af fluency (se også Andersen, 2014, p. 56). Arbejdet med leksikalsk variation og forskellene mellem formelt og uformelt sprogbrug kan således ruste den studerende til bedre at kunne begå sig i hverdagssamtaler i målsprogslandet. Eksempelvis kan undervisningen beskæftige sig med forskellige typer af genrer, som tydeliggør forskellene mellem skrift- og talesprog. De dialogiske genrer (samtalen, telefonsamtalen, interviewet, etc.) lægger mere specifikt op til at arbejde med *fluency* (eller *confluence*), hvorimod monologiske genrer (talen, oplægget, planlagte/scriptede kommunikationer) både kan inddrage *fluency* og korrekthed. Indenfor andre genrer (sms, email, chat) kan grænserne mellem talesprog og skriftsprog endda være flydende, hvilket kan lede til diskussioner af overlapp mellem de to (Andersen, 2014).

Andersen (2014, p. 57) peger i forlængelse heraf på, at fremmedsproglæring ikke bør opfattes lineært men snarere som en spiral, hvor arbejdet med ét delområde aktivt støtter læringen af et andet. Dette synes at indikere, at et målrettet arbejde med den studerendes uformelle ordforråd (leksikalsk variation, slangudtryk, osv.) som bidrager positivt til at styrke *fluency*, også kan have en gavnlig effekt på korrekthed, efterhånden som den studerende avancerer.

Som et middel til at styrke den studerendes progression i den mundtlige sprogproduktion foreslår Henriksen (2014, p. 112), at undervisningsformer, der giver den studerende mest mulig taletid – det man i folkeskole- og gymnasieregi kalder ”elevcentreret læring” - er mest hensigtsmæssigt. To risici er forbundet hermed. Den første risiko er, at arbejdet med *fluency* potentielt kan ske på bekostning af arbejdet med korrekthed. Henriksen foreslår derfor et krav om afrapportering, så den studerende *først* fokuserer på *fluency* og *derefter* på korrekthed. Den anden risiko er, at underviseren slipper en del af kontrollen over undervisningssituationen, hvorved den studerende ikke fastholdes i brugen af målsproget. Task-formatet kan som svar herpå bidrage til at skabe retning og variation i undervisningen, mens aktiviteterne samtidig stilladserer sprogproduktionen (Henriksen, 2014, p. 112).

Litteratur

Andersen, H. L. (2014). Progression. In Andersen, H. L., Fernandez, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (Eds.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur.

Henriksen, B. (2014). Mundtlig sprogproduktion. In Andersen, H. L., Fernandez, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (Eds.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur.

Reebirk, C., & Lindschouw, J. (2020). Tilegnelse af uformel sprogbrug – med eksempler fra fransk. *Sprogforum* 70, 23-30.

Eksempel

[Task] *Talesprog i populærkultur*

| | |
|--|--|
| Hovedformål med task'en | Formålet med denne task er styrke de studerendes mundtlige sprogproduktion gennem et målrettet arbejde med uformelt talesprog. |
| Sproglige fokuspunkter | Forskelle mellem talesprog og skriftsprog herunder mellem formelt og uformelt sprog. |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | De studerende præsenteres for autentiske eksempler på talesprog hentet fra populærkulturer i målsprogslandet (fx pop- eller rapsange), hvori der indgår variationer af "standardsproget" herunder uformelt sprog (slang, sociolekt m.v.). Ved at oversætte teksterne til dansk arbejder de studerende med at aflæse og afkode betydning. |
| Krav 2 – Informationskløft | I under-tasken præsenterer de studerende hinanden for et oplæg, hvori de skal identificere uformel sprogbrug og talesprog. Deres observationer diskuteres efterfølgende på holdet. |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | Der mobiliseres egne ressourcer, idet de studerende skal udarbejde en dialog baseret på det udleverede materiale. |
| Krav 4 – Klart formål | Formålet tydeliggøres i introduktionen til task'en. Opmærksomheden rettes her mod forskelle mellem tale- og skriftsprog. |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) | I timen: Plenumdiskussion: hvad er forskellen på skriftsprog og talesprog? Hvilke sproglige fænomener finder vi i tale, men ikke på skrift? Underviseren noterer konkrete eksempler på tavlen. De studerende inddeles i grupper af fire, som hver tildeles en musikvideo samt sangtekster til en pop-/rap-sang, hvori der indgår uformelt sprog. Gruppen ser videoen sammen og hjælpes ad med at oversætte hele teksten til dansk. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | I gruppen: hver gruppe udarbejder en kort mundtlig dialog (max 2 minutter), som frit baserer sig på sangens plot og som kan fremføres i par. |

| | |
|---|---|
| | <p>Hvert par går sammen med et andet par, som har arbejdet med en anden sang (matrix-grupper). Parrene fremfører deres dialog for hinanden, mens det andet par noterer, hvilke konkrete talesprogs-elementer, der aktivt benyttes. Hvert par skal prøve at gætte, hvilken sang, det andet par har arbejdet med.</p> |
| <p>Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer)</p> | <p>I matrix-gruppen: De studerende diskuterer deres observationer med hinanden. Sammen skal de komme med forklaringer på, hvordan de i de konkrete eksempler kan skelne talesprog fra skriftsprog.</p> <p>På holdet: Underviseren samler op i plenum. Hvad observerede I? Hvorfor kategoriserede I X som talesprog? Hvilke observationer var I i tvivl om? Hvilke ville også kunne fungere på skrift? Hvilke ville ikke kunne fungere på skrift?</p> <p>De konkrete eksempler på talesprog noteres på tavlen.</p> |
| <p><i>Taskdesign frit efter Reebirk & Lindschouw (2020)</i></p> | |

Arbejdsformer

I litteraturen fremhæves særligt tre forskellige mundtlige arbejdsformer: 1) par-og gruppearbejde, 2) mundtlig præsentation og 3) klassesamtalen (Andersen, 2020, p. 12). I mundtlighedsundervisning bør en arbejdsform vælges ud fra, hvordan den kan være med til at støtte udviklingen af de studerendes mundtlige kompetencer (Andersen, 2020, p. 10). I det følgende kommenteres hver af disse arbejdsformer kort.

Par- og gruppearbejde

Par- og gruppearbejde anvendes ofte i sprogundervisningen, da det giver flere muligheder for, at den enkelte studerende kan interagere med andre på fremmedsproget. Dermed øges de studerendes taletid, og de kan påtage sig et større ansvar for egen læring (Gibbons, 2016, p. 67). Et trykt klasserum, hvor alle tør indgå i dialog på fremmedsproget, og hvor de studerende og underviseren har gode relationer til hinanden, er helt centralt for, at par- og gruppearbejdet kan fungere effektivt (Loewen & Sato, 2018) (se artiklen [Fremmedsprogsangst](#)). For at sikre aktiv deltagelse og højt læringsudbytte er det vigtigt, at de studerende får mulighed for at forberede sig til par- og gruppearbejdet, hvilket bl.a. kan opnås ved hjælp af taskbaseret undervisning (se artiklen [Kommunikativ undervisning med tasks](#)) med særligt fokus på før-task-fasen. En beslægtet mulighed er at anvende et *flipped classroom-setup* (Andersen, 2020, p. 13), der sætter fokus på at aktivere de studerende før, under og efter undervisningen, og hvor det, der foregår i lektionen, består af interaktion med underviseren som facilitator (Jacobsen & Olsen, 2019, p. 234). Gibbons (2016) anfører følgende faktorer som forudsætning for et velfungerende par- og gruppearbejde:

- **Tydelige instrukser:** Giv tydelige instrukser og benyt gerne formidlingsoverflod. Instrukserne bør også omfatte, hvad der forventes af de studerende i forhold til det at arbejde i grupper (Gibbons, 2016, pp. 72, 79).

- **Tydeligt mål:** Opgaven skal have et tydeligt mål, som skal kommunikeres til de studerende på en klar måde (Gibbons, 2016, p. 76).
- **Integration i et større fagligt perspektiv:** Opgaven skal passe ind i undervisningens øvrige faglige mål (Gibbons, 2016, p. 77).
- **Tilpasning til sprogligt niveau:** Opgaverne bør svare til de studerendes sproglige niveau og ved hjælp af stilladsering forberedes de studerende på at arbejde selvstændigt (Gibbons, 2016, p. 76).
- **Dialog:** Dialog mellem de studerende og aktiv deltagelse bør være en forudsætning for at løse opgaven (Gibbons, 2016, pp. 74-75, 78).
- **Tid til opgaveløsning:** De studerende skal have tilstrækkelig tid til at løse opgaven fyldestgørende (Gibbons, 2016, p. 78).

Mundtlig præsentation

Den mundtlige præsentation er udbredt i sprogundervisning og anvendes i stigende grad i takt med, at den lærende bevæger sig op gennem uddannelsessystemet (Fernandez & Andersen, 2019). Fordelene ved mundtlige studenteroplæg foran holdet er, at de kan lægge op til en fælles samtale om indhold, og at alle de studerende vil kunne lære af de sproglige rettelser, som underviseren giver. Ulemperne er, at disse præsentationer tager meget tid (Andersen, 2020, p. 14) og at de er svære at give feedback på uden at udstille oplægsholderen, hvilket for nogle studerende kan være forbundet med et stort psykologisk pres (se artiklen [Fremmedsprogsangst](#)) (Loewen & Sato, 2018, p. 301). Derudover er en faldgrube, at de andre studerende ofte ikke lærer meget af oplægget, og ikke oplever, at de bør spille en aktiv rolle. I stedet kan underviseren lade de studerende præsentere i små grupper (Andersen, 2020, p. 15) eller optage deres oplæg og lægge det på holdets intranetside, så det kan diskuteres i en efterfølgende time (Andersen, 2020, p. 14).

Klassesamtalen

Klassesamtalen bør have et kommunikativt frem for et sprogligt fokus (Seedhouse, 2019). Den rummer de samme udfordringer som den mundtlige præsentation både hvad angår tidsforbrug og præstationspres (Andersen, 2020, p. 14). Man kan motivere de studerende til deltagelse ved at sikre, at emnet for samtalen er interessant for dem (Andersen, 2020, p. 16; Henry & Thorsen, 2019, p. 38). Man kan give de studerende mulighed for at forberede sig sprogligt til samtalen i mindre grupper (Andersen, 2020, p. 14) (se artiklen [Kommunikativ undervisning med tasks](#)), og man kan sætte taletempoet ned (Gibbons,

2016, p. 57). En studerendes taletur kan forlænges, ved at underviseren stiller opfølgende spørgsmål (Cancino, 2017) og giver den studerende tid til at tænke over sit svar (Gibbons, 2016, p. 58). Det betyder, at hensynet til sproget vejer tungere end hensynet til flow i samtalen. Underviseren bør undgå at afbryde de studerende, men kan med fordel gentage og/eller genformulere deres bidrag (Walsh, 2012, p. 9) (se artiklen [Feedback](#)) og således anerkende de studerendes bidrag som relevant for samtalen.

Anbefalinger

Speed dating. Korte studenteroplæg (fx 3 minutter) kan forberedes i grupper. Herefter rejser de studerende sig og danner par med medlemmer af andre grupper. I parrene holder de to deres oplæg for hinanden, giver feedback og reviderer evt. oplæggene, inden de søger nye partnere. Når oplægget holdes for 3. gang, lægges noterne til oplæggene væk, og de studerende holder deres oplæg en sidste gang med det, de nu husker. Her er det deres intersprog (se artiklen [Paradigmer inden for sprogtilegnelse](#)), de bruger, og de tager mere ejerskab over indholdet. Fordele: De studerende får meget taletid, de skal være aktive lyttere, det er trygt for dem at tale i et rum, der summer af stemmer. Ulemper: Øvelsen er forbundet med et kontroltab for underviseren.

Matrixgrupper. Hver gruppe løser en delopgave i en samlet problemstilling. Herefter dannes nye grupper bestående af én fra hver af de første grupper. Her samles opgaven, idet alle i den nye gruppe gengiver resultatet af det første gruppearbejde, og gruppen kan eventuelt diskutere på baggrund af de forskelligartede input. Fordele: Alle er nødt til at være opmærksomme i de første grupper, og alle får lejlighed til at tale i de næste grupper. Ulemper: Uforberedte studerende risikerer at ødelægge strukturen (Biggs & Tang, 2011, 166).

Think-pair-share. Det er betydeligt lettere at få svar fra de studerende i en klassesamtale, hvis man lader dem summe med naboen i 1-2 minutter om et godt svar på underviserens spørgsmål. (Biggs & Tang, 2011, 146)

Litteratur

Andersen, L. K. (2020). Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk Indblik* (05), 4-31.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University (4th Edition)*. McGraw-Hill Education; Open University Press - LA English.

Cancino, M. (2017). Shaping learner contributions in the EFL language classroom: a conversation analytic perspective. *Lenguas modernas (Santiago)*(49), 53-75.

Fernández, S. S., & Andersen, H. L. (2019). Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. In.

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen : sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. [i.e. 1.] udgave. 1. oplag. ed.). Samfundslitteratur.

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sprog lærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

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. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.3>

Jacobsen, S. K., & Olsen, M. (2019). Kompetenceområder i sprogfagene – engelskfaget i et didaktisk perspektiv. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (3. udgave ed., Vol. Bind 1). Samfundslitteratur.

Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>

Seedhouse, P. (2019). L2 classroom contexts: deviance, confusion, grappling and flouting. *Classroom discourse*, 10(1), 10-28. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1555768>

Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL*, 6(1), 1-14.

Eksempel

[TASK] *Kampen om ytringsfrihed og islam i Frankrig*

| | |
|--------------------------------|--|
| Hovedformål med task'en | Formålet er at give de studerende mulighed for at sætte sig ind i og diskutere et væsentligt og aktuelt emne på målsproget |
| Sproglige fokuspunkter | Holdningsmarkører (ifølge, efter min/deres mening osv.). Modsætningsmarkører (derimod, dog, alligevel osv.). At opbygge et undersøgende og diskuterende sprog. |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | Forskellige synsvinkler til problematikken om |

| | |
|--|--|
| | ytringsfrihed skal lægges frem, forstås og diskuteres. |
| Krav 2 – Informationskløft | De studerende har ikke alle forberedt de samme tekster og er derfor nødt til at referere og lytte til hinandens referater for at kunne diskutere med hinanden. |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | Der er kun en meget enkel sproglig stilladsering, som kan udvides efter behov undervejs (gloser på tavlen). |
| Krav 4 – Klart formål | Formålet skal tydeliggøres for de studerende, så de ikke er i tvivl om, at det er <i>fluency</i> og <i>confluence</i> , der er fokus på. |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) Evt. hjemmearbejde | <p>Forberedelse hjemme</p> <p>De studerende opdeles i 4 grupper. De studerende i hver tekstgruppe forbereder deres forståelse af én af teksterne.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Video Samuel Patys sidste dage med frygt 2. Video Kampen for konfessionsløsheden 3. Karikaturtegningers behandling af ømfindtlige emner i Frankrig 4. Europæisk islam taget som gidsel og Washington betvivler Charlie Hebdos beslutning om at publicere muhammedtegningerne <p>I timen</p> <p>Studerende med de samme tekster etablerer sammen en forståelse af deres tekst og forbereder en fremlæggelse for en ny gruppe. Underviser opbygger gloseliste på tavlen efter behov.</p> |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <p>Diskussionsgrupper dannes med én studerende fra hver tekstgruppe. Hver af deltagerne i gruppen fremlægger den tekst, de har læst. Nu har gruppen en viden om forskellige perspektiver på problematikken. Den diskuterer nu med inddragelse af teksterne følgende spørgsmål:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Var det i orden af Charlie Hebdo at publicere Muhammedtegningerne i et Frankrig med over 4 millioner muslimske borgere? 2. Er ytringsfriheden altid vigtigere end hensynet til andre menneskers tro, følelser og liv? 3. Skal man anvende Muhammedtegningerne til |

| | |
|--|---|
| | <p>undervisning i ytringsfrihed?</p> <p>Grupperne skriver deres svar på de tre spørgsmål på en padlet, der deles og diskuteres på holdet – eventuelt på dansk. Underviser er hele tiden klar til at hjælpe med gloser og <i>chunks</i> i grupperne og på tavlen.</p> |
| <p>Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer)</p> | <p>Underviser spørger grupperne à tre runder:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fik I bedt om gloser nok til at kunne fastholde en samtale? 2. Hvad var svært? 3. Hvad er I blevet bedre til? 4. Hvordan skal vi følge op på den læring? 5. Blev I klogere på emnet? |
| <p><i>Taskdesign efter Henriksen et al. (2020)</i></p> | |

Fremmedsprogsangst

Fremmedsprogsangst defineres i litteraturen som ”den nervøsitet og de negative følelser, der er forbundet med tilegnelsen og brugen af fremmedsproget” (Nilsson, 2019, pp. 2, egen oversættelse). Der er med andre ord tale om en situationsbestemt angst, der hos nogle studerende optræder i situationer, hvor de skal udtrykke sig på fremmedsproget (Djafri & Wimbari, 2018, p. 2) og særligt i forbindelse med mundtlig kommunikation. Studier viser, at fremmedsprogsangst indvirker direkte på de studerende sproglige præstation og udvikling (bl.a. Lian & Budin, 2014; Mesri, 2012). Derfor er det som underviser vigtigt dels at være opmærksom på tegn på angst hos de studerende, dels at overveje, hvordan man tilrettelægger og udfører sin undervisning, så man reducerer de studerendes fremmedsprogsangst mest muligt.

Fremmedsprogsangst kan afsløres ved hjælp af en undersøgelse, hvor de studerende skal besvare en række spørgsmål, som skal måle deres grad af fremmedsprogsangst (*Foreign Language Learning Anxiety Scale*). Ofte afsløres fremmedsprogsangst dog også af de studerendes adfærd i undervisningssituationer. Der kan for eksempel være tale om studerende, som helt undgår at deltage i undervisningen og/eller bevidst undgår at udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget. Nogle studerende udviser også fysiske tegn på angst som eksempelvis at bevæge sig nervøst rundt på stolen, lege nervøst med deres hår, tøj eller andre genstande, eller ved at gå i stå midt i en sætning og være ude af stand til at færdiggøre sætningen. For nogle studerende viser angsten sig også som fysiske symptomer som eksempelvis fysisk ubehag, hovedpine eller mavepine (Hu & Wang, 2014, p. 123).

Som underviser kan man gøre meget for at reducere de studerendes fremmedsprogsangst:

- **Læringsmiljø:** Underviserens tilgang til sprogundervisningen og relationen til de studerende har stor betydning for, om de studerende oplever angst i relation til sprogundervisningen (Hu & Wang, 2014, p. 123). Derfor er det vigtigt at skabe et trygt og behageligt miljø i klassen, hvor alle tør at udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget. I den forbindelse er det vigtigt, at underviseren er tålmodig og imødekommende og støtter de studerende i deres udvikling (Djafri

& Wimbari, 2018, p. 14). Nogle studerende vil have behov for mere støtte og stilladsering end andre studerende, og i nogle tilfælde kan det være en hjælp at give opgaveinstruksen på modersmålet (Nilsson, 2021, p. 19).

- **Læringsmål:** Det er vigtigt, at der opstilles klare og konkrete læringsmål for de aktiviteter, der arbejdes med i undervisningen, og at underviseren skitserer, hvordan opgaven kan løses, samt hvilke strategier de studerende kan anvende i deres løsning af opgaven (Hu & Wang, 2014, p. 123).
- **Fejlretning:** Mange studerende er bange for at begå fejl og særligt i forbindelse med mundtlig sprogproduktion (Nilsson, 2019, p. 12). Derfor er det vigtigt at italesætte, at fejl er uundgåelige og indgår som en naturlig del af enhver sproglæringssituation (Nilsson, 2021, p. 17). I stedet for at betragte fejl som noget, vi skal undgå, bør fejl ses som en ressource i undervisningen og dermed en mulighed for at lære af sine egne og andres fejl. I den forbindelse kan det være en god ide at gøre det klart for de studerende, om man i den pågældende aktivitet arbejder med korrekthed eller fluency.
- **Undervisningsformer:** De studerende kan med fordel arbejde i par eller små grupper for at reducere fremmedsprogsangst (Djafri & Wimbari, 2018, p. 14; Nilsson, 2019, p. 17). Par- eller gruppearbejde kan også bruges som forberedelse til at udtrykke sig mundtligt for andre grupper, en større gruppe eller klassen som helhed. I praksis kan man eksempelvis lade de studerende fremlægge/diskutere gruppens resultater i en anden gruppe fx vha. Matrix-modellen.
- **Aktiviteter:** Det er vigtigt, at de studerende tilbydes mange muligheder for at øve sig og udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget (Nilsson, 2019, p. 17). Undervisningen kan med fordel tilrettelægges, så der arbejdes med mange forskellige aktiviteter, og spil kan med fordel indgå som et element (Hu & Wang, 2014, p. 123).
- **Forberedelse:** Studier har vist, at en af de primære faktorer, der kan udløse fremmedsprogsangst, er, hvis de studerende skal tale uden forberedelse (fx Nilsson, 2019, p. 12). Derfor er det vigtigt, at de studerende får mulighed for at forberede sig, før de skal ytre sig på fremmedsproget, og derfor er det oplagt at arbejde task-baseret (se artiklen [Kommunikativ undervisning med tasks](#)) i mundtlighedsundervisningen.

Litteratur

Djafri, F., & Wimbari, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher's

behaviors. *Asian-Pacific journal of second and foreign language education*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0058-y>

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sproglærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Hu, L., & Wang, N. (2014). Anxiety in Foreign Language Learning. <https://www.atlantispress.com/proceedings/series/aisr> The 2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science,

Lian, L. H., & Budin, M. B. (2014). Investigating the relationship between English language anxiety and the achievement of school based oral English test among Malaysian form four students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2 (1), 67-79.

Mesri, F. (2012). The Relationship between Gender and Iranian EFL Learners' Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2, 147-156.

Nilsson, M. (2019). Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples (Jyväskylä, Finland)*, 13(2), 1. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201902191584>

Nilsson, M. (2021). Sense of agency among frequently anxious learners of English in Swedish primary school: Mismatching beliefs and experiences. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8310>

Eksempel

[TASK] *Jeg vil gerne fortælle dig om...*

| | |
|--------------------------------|--|
| Hovedformål med task'en | Formålet med denne task er at styrke de studerendes kommunikative kompetencer på fremmedsproget (spansk, tysk, fransk) samt deres præsentationsteknik på en måde, som kan være med til at reducere fremmedsprogsangst. Task'en består i, at de studerende skal forberede en kort præsentation i PowerPoint om et selvvalgt emne, som de efterfølgende skal præsentere for deres medstuderende. |
| Sproglige fokuspunkter | Der er særligt fokus på sætningsåbnere og konnekto- rer. |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | De studerende skal indsamle og bearbejde materiale |

| | |
|--|--|
| | samt formidle det på en forståelig måde til andre medstuderende. |
| Krav 2 – Informationskløft | Den studerende præsenteres for et oplæg på målsproget, som han/hun ikke har hørt før, og om et emne, som han/hun ikke selv har arbejdet med. |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | Den studerende mobiliserer egne ressourcer i forbindelse med forberedelsen og afholdelsen af præsentationen. |
| Krav 4 – Klart formål | Task'en har to formål: 1) At forberede og holde en præsentation for medstuderende. 2) At styrke de studerendes kommunikative kompetencer på målsproget på en måde, som er med til at reducere fremmedsprogsangst. |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) Evt. hjemmearbejde | Task'en kræver, at de studerende selv finder relevant materiale som baggrund for deres præsentation, og at de har adgang til PowerPoint. 1. Underviseren introducerer tasken og inddeler de studerende i grupper (å 4 studerende). 2. Underviseren udleverer en liste med sætningsåbnere og konnektorer, som kan anvendes i præsentationen. 3. I grupperne: Valg af emne og brainstorm om gode søgeord til indsamling af materiale. 4. I grupperne: Indsamling og organisering af relevant materiale samt udarbejdelse af præsentation i PowerPoint. PowerPoint fungerer som støtte for de studerende i forbindelse med deres præsentation. De må ikke læse op, men de må gerne skrive notekort, de kan støtte sig til. Undervejs cirkulerer underviseren rundt i grupperne og giver formativ <i>feedback</i> . 5. Individuelt: De studerende øver sig hver især på at præsentere. 6. I grupperne: De studerende præsenterer på skift for hinanden og giver feedback og forslag til forbedringspunkter. 7. Individuelt: De studerende får lidt tid til hver især at justere deres præsentation på baggrund af |

| | |
|--|---|
| | feedback fra de andre gruppemedlemmer. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Underviseren inddeler de studerende i par, så de hver især danner par med en medstuderende fra en af de andre grupper, og udleverer et ark, som de studerende kan notere nye ord og udtryk på. 2. I par: De studerende præsenterer på skift for hinanden og noterer under præsentationen hver især nye ord og udtryk på det udleverede ark. |
| Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <ol style="list-style-type: none"> 1. I par: Efter præsentationerne diskuterer de studerende, hvilke ord de hver især har noteret, og skriver deres ord ind i et fælles online dokument. 2. I plenum: Fælles opsamling og diskussion af de ord, de studerende har noteret i klassens fælles dokument. |
| <i>Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i> | |

Icebreakers i fremmedsprogsundervisningen

Icebreakers kan være nyttige for at overvinde fremmedsprogsangst (se artiklen [Fremmedsprogsangst](#)) hos de studerende. De kan defineres som redskaber til at skabe en interaktion mellem studerende, der kan hjælpe dem til at benytte fremmedsproget i en uformel og underholdende kontekst (Forbess-Greene, 1983). I en undervisningssammenhæng kan icebreakeren altså benyttes for at få studerende til at interagere på fremmedsprog gennem sjove og stimulerende aktiviteter for på den måde at få de studerende varmet op til undervisningens egentlige opgaver.

Overordnet kan icebreakeren karakteriseres som en kort, enkel, kontrolleret og sjov aktivitet, som aktiverer de studerende og skaber en afslappet stemning på holdet. Den kan enten fungere som en kort introducerende aktivitet med relevans for dagens læringsmål, eller som et overraskelseselement, som ikke eventuelt relaterer sig til det pædagogiske emne, og hvis primære funktion er at få de studerende varmet op til at tale fremmedsproget.

I tilrettelæggelsen af icebreakeren bør underviseren tilpasse aktiviteten i forhold til den konkrete målgruppe og det overordnede pædagogiske mål med kurset. Således bør icebreakeren være:

- Enkel (jo enklere opgave, des bedre)
- Behagelig for den studerende (dvs. *non-threatening*)
- En mulighed for, at den studerende kan benytte egne strategier og udtryksformer
- Relevant for kursets pædagogiske mål
- Tilpas stimulerende i forhold til den studerendes niveau.

Eftersom aktiviteten sætter den studerendes engagement i centrum, kan det være en fordel, at underviseren deltager, enten som igangsætter af aktiviteten, feedback-giver eller menig deltager. På den måde kan underviseren tilskynde de studerende, hjælpe

når det er nødvendigt, sørge for at holde dem på sporet og samtidig bibeholde den motiverende atmosfære. Relevante aktivitetstyper i en icebreaker kan eksempelvis være spil (Linse, 2005), rollespil, gruppediskussioner, kommunikationslege, samtale-ark, sange eller ordlege (fx *tongue-twisters*).

Litteratur

Forbess-Greene, S. (1983). *The encyclopedia of icebreakers : structured activities that warm-up, motivate, challenge, acquaint and energize*. Pfeiffer & co.

Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. McGraw-Hill.

Eksempler

Korte icebreakers

Følgende aktiviteter tager mellem 5 og 10 minutter.

- Synge en fællessang på fremmedsproget (enten karaoke eller print).
- Diskussion i par på fremmedsproget evt. med sidemakker: *Hvad har du lavet i weekenden?*, *Hvad skal du lave/har du lavet i ferien?*, *Hvad lavede du i går?*

Længere icebreakers

1 Koncept: "Find nogen, som..."

NB: Denne aktivitet kræver, at de studerende kan bevæge sig rundt i klassen.

Underviseren/holdet laver en liste på tavlen med en række specielle karakteristika:

- Har fødselsdag i marts
- Har en kat
- Er opvokset på en gård
- Bor sammen med to eller flere andre
- Etc.

De studerende skal nu gå rundt blandt hinanden og tale med medstuderende på fremmedsproget for derigennem at finde nogen, der passer på hver af kategorierne. De kan notere navnene på de medstuderende, som passer på hver kategori.

Den, der finder flest på listen, har vundet.

2 Koncept: « Gengivelse af tegning ud fra en beskrivelse »

Denne aktivitet kan organiseres i grupper à 2-3:

- De studerende laver hver en lille tegning på et stykke papir. De må ikke vise tegningen til hinanden.
- Den studerende, som senest har haft fødselsdag, starter med at beskrive sin tegning for gruppen, mens de medstuderende hver især laver tegningen ud fra beskrivelsen.
- Når alle er klar, viser de studerende deres tegninger til hinanden, så de kan se, om de tre tegninger ligner hinanden.
- Dernæst gentages legen, således at en medstuderende (fx personen, som bor tættest på universitetet el.lign.) tegner og fortæller, mens de andre kopierer.

Aktiviteten kan evt. styres, fx ordføremæssigt, ved at en studerende får udleveret en færdig tegning eller billede, som skal beskrives for gruppen.

3 Koncept: "20 spørgsmål til professoren"

Denne aktivitet kan organiseres i mindre grupper eller for hele holdet. Hver studerende vælger en person/karakter/kendt, som de andre skal gætte. Det er vigtigt, at alle kender personen. De andre studerende skal nu stille spørgsmål på skift, og personen må kun svare ja eller nej.

4 "Vejviseren"

Denne aktivitet skal laves i mindre grupper (fx à 2 eller 3):

- De studerende går alle ind på google-maps på deres telefon/computer og finder et sted udpeget af underviseren (fx rutebilstationen i Aarhus).
- Underviseren indikerer nu et sted i gåafstand fra udgangspunktet. Hver studerende får nu tildelt deres eget sted, som er hemmeligt for de andre.
- De studerende skal nu forklare ruten fra udgangspunktet til deres individuelle destination uden at sige navnet på destinationen.
- Hver studerende skal forsøge at forklare ruten, så gruppemedlemmerne finder frem til destinationen.

5 « Gæt en tegneserie »

Denne aktivitet skal laves i par.

Underviseren præsenterer de studerende for 10 forskellige uddrag fra tegneserier:

- Hver studerende vælger nu to uddrag. Den første skal gætte, hvilke uddrag den anden har valgt.
- Den ene starter med at beskrive, hvad der sker i et af de valgte uddrag.
- Den anden studerende lytter uden at tale.
- Når beskrivelsen er færdig, skal den anden studerende gætte hvilket uddrag, der er valgt.
- Gentag, hvor rollerne er byttet.
- Dernæst fortsættes med det andet valgte uddrag.

6 Koncept: "Show and tell"- Online

Aktiviteten tager cirka 10 minutter:

- Sæt en timer på 1 minut og bed de studerende om at finde en personlig/sjov ting, som de vil vise frem.
- Inddel de studerende i små grupper (2-3 personer) i break-out-rooms
- Tag nu en runde, hvor hver studerende fortæller om tingen på fremmedsproget (hvad er det? hvor har du den fra? hvorfor er den speciel for dig? hvorfor valgte du den? etc.).

7 Koncept: "Show and tell" - Online

Aktiviteten tager cirka 20 minutter:

- Sæt en timer på 2 minutter og lad de studerende gå online og finde et billede fra et sted/en by i den fransktalende verden (eller et andet fremmedsprog), som de har besøgt (eller kender til og gerne vil besøge). De studerende skal anvende dette billede som deres baggrundsskærm på zoom.
- De studerende inddeles i tilfældige break-out-grupper af 2 personer.
- I break-out-rummet har de 10 minutter til at gætte, hvilket sted de hver især har valgt ved at skiftes til at stille spørgsmål på fremmedsproget. Man må kun svare ja eller nej. Hvis der er mere tid, kan de samtale om, hvorfor de har valgt netop det sted.

- Herefter mødes holdet igen i plenum, og de studerende præsenterer det sted, deres gruppemedlem har haft som billede. Hvis ikke det er lykket en studerende at gætte stedet, kan holdet hjælpe.

Feedback

Aktuel forskning (Fernandez, 2014; Walsh, 2012; Lyster et al., 2013) inden for det kommunikative paradigme (se artiklen [Paradigmer inden for sprogtilegnelse](#)) i fremmedsprogsundervisning anerkender, at feedback på mundtlig sprogfærdighed kan være dilemmafyldt. På den ene side bør underviseren "forme" de studerendes intersprog ved gennem fejlretning og bekræftelse at give den studerende mulighed for at tilpasse sine sprogstrategier og hypoteser (Fernandez, 2014, 133; Walsh, 2012, 6). På den anden side er der en risiko for, at underviserfeedback foran holdet medfører et brud i kommunikationsstrømmen (Fernandez, 2014, 131) og at den studerende taber ansigt (Lyster et al., 2013, 8). Et centralt vilkår for feedback er derfor, at underviseren formår at etablere et trygt *collaborative learning environment*, hvor der arbejdes aktivt med den studerendes progression og sprogbevidsthed (Lyster et al., 2013, 29). Underviserfeedback og peer-feedback imødekommer på forskellig vis dette dilemma.

Underviserfeedback

Underviserfeedback kan fokusere på korrekthed, kommunikationsflow eller *confluence*, dvs. det at kunne indgå i en samtale på fremmedsproget (Walsh, 2012). Det kan rangeres på et spektrum fra eksplicite til implicitte feedbackformer (Fernandez, 2014, 134; Lyster et al., 2013, 4), hvoraf nogle inddrager mulighed for den studerendes selvkorrektion:

Eksplicit feedback

- Reformulerer udsagnet med en tydelig indikation af fejlen.
- Retter fejlen og giver en metalingvistisk forklaring.
- Giver metalingvistiske stikord, som lægger op til selvkorrektion.

Implicit feedback

- Løser det kommunikative problem ved at reformulere udsagnet
- Bekræfter den studerende gennem verbale eller non-verbale signaler.
- Gentager den studerendes udsagn korrekt eller mens fejlen indikeres gennem spørgende intonation.
- Inviterer til selvkorrektion (fx ”jeg er ikke sikker på, jeg forstår”, ”kan du uddybe X”).

Undersøgelser af universitetsstuderende viser, at studerende med et højere sprogligt niveau foretrækker implicit frem for eksplicit feedback (Brown, 2009).

En omfattende forskning i feedback på videregående uddannelser har inden for de sidste 30 år udviklet sig fra en behavioristisk til en socialkonstruktivistisk tilgang, der lægger vægt på, at den studerende skal være centrum i sin egen læringsproces (Jørgensen, 2019). Fra den trækker vi følgende pointer ind, der taler for en mere udbredt brug af peerfeedback i sprogundervisningen, end der synes at være i dag (Gan et al., 2020).

Mod korrektiv peer-feedback

Formålet med feedback er at styrke de studerende evne til at bedømme deres sprog og progression for dermed selv at monitorere egen læringsproces. De skal derfor 1) bibringes viden om, hvad gode sproglige standarder er 2) kunne bedømme kvaliteten af eget sprog i forhold til disse standarder og 3) have et repertoire af redskaber til at forbedre dette sprog (Nicol, 2014). Feedback kan forstås som produkt eller proces. Når feedback forstås som produkt, er der tale om en transmission af viden i hvilken den studerende blot er modtager og derfor ikke nødvendigvis tager ejerskab for læringen (Price et al., 2010), hvilket udgør en faldgrube for underviserfeedback. Feedback forstås imidlertid ofte som en proces, hvor information udveksles, forhandles og anvendes med henblik på at forbedre den studerendes arbejde (Boud & Molloy, 2013). I peerfeedback bruger studerende deres egen forståelse til at evaluere andres arbejde, og de bruger andres arbejde til at forbedre deres eget i en dialogisk proces (Carless, 2015), hvor de samarbejder om deres udfordringer og sammenligner hypoteser og strategier (Nicol, 2014). I overensstemmelse hermed siger litteratur inden for fremmedsprogspædagogik, at den studerendes progression påvirkes i både udarbejdelsen og modtagelsen af feedback (Fernandez, 2014; Lyster et al., 2013; Sato & Lyster, 2012). Dette taler for at anvende peerfeedback, selv om den symmetriske relation mellem de studerende kan give udfordringer (Jørgensen, (2019), 3, 10). En klar rammesætning for feedback kan give den studerende tryk i rollen som feedbackgiver. Fx kan det være en hjælp at have en samtale om god feedback, en række spørgsmål, som den studerende kan benytte sig af (”Jeg forstår ikke X”, ”Hedder det ikke X?”), en række

fokuspunkter eller en feedbackguide udstykket af underviseren (se eksempel nedenfor) (se også Flanagan & Heine, 2015).

Anbefalinger

- Underviserfeedback kan med fordel gives til den enkelte studerende, mens holdet arbejder i grupper i stedet for foran holdet.
- Underviseren kan igangsætte diskussioner i små grupper, hvor de studerende først har fokus på *confluence* og dernæst (mens samtalen fortsættes) skal have fokus på egen og de andres sproglige korrekthed (Walsh, 2012).
- Der kan samles op på peerfeedback gruppevis (og ikke enkeltes problemer), og der kan systematiseres metalingvistisk på tavlen.

Litteratur

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698.

Brown, A. V. (2009). Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 93(1), 46-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>

Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment : Learning from award-winning teaching*. Routledge.

Fernandez, S. S. (2014). Feedback. In Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (Ed.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. (pp. 131-140). Samfundslitteratur.

Flanagan, M., & Heine, C. (2015). Peer-Feedback as a Translation Training Tool in Web-Based Communication. *Hermes (Aarhus, Denmark)*, 54(54), 115. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v27i54.22951>

Gan, Z., He, J., Liu, F., & Xie, Q. (2020). Classroom Feedback Practices and Students' Learning Motivation: Experiences of English as a Foreign Language (EFL) Students. *Applied language learning*, 30(1/2), 18.

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sprog lærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Jørgensen, B. M. (2019). Investigating non-engagement with feedback in higher education as a social practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 623-635. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525691>

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>

Nicol, D. (2014). Guiding Principles for Peer Review: Unlocking Learner's Evaluative Skills. In C. Kreber, Anderson, C., Entwistle, N. & McArthur, J. (Ed.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 197-224). Edinburgh University Press.

Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that Effort, but What Is the Effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>

Sato, M., & Lyster, R. (2012). PEER INTERACTION AND CORRECTIVE FEEDBACK FOR ACCURACY AND FLUENCY DEVELOPMENT: Monitoring, Practice, and Proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 591-626. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000356>

Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL*, 6(1), 1-14.

Eksempel

[TASK] *Peer-feedbackøvelse på mundtligt produkt*

(Denne task udføres på dansk om et produkt på målsproget)

| | |
|--------------------------------|---|
| Hovedformål med task'en | Formålet med denne task er at forbedre et fagspecifikt mundtligt produkt à ca. 3 minutters varighed (fx en kort præsentation af et emne eller en (del af en) mundtlig præsentation til en eksamen). |
| Sproglige fokuspunkter | I denne task lægger vi vægt på kommunikationsflow. |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | Den studerende skal signalere, hvis der er steder, hvor kommunikationen ikke er flydende. |
| Krav 2 – Informationskløft | Den studerende præsenteres for et oplæg på målsproget, som han/hun ikke har hørt før. |

| | |
|--|---|
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | Den studerende mobiliserer egne ressourcer ved at identificere fejl og komme med forslag til forbedringer af produktet. |
| Krav 4 – Klart formål | Tasken har to formål: 1) at forbedre et konkret produkt. 2) at styrke de studerendes sproglige bevidsthed. |
| De 3 taskefaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) Evt. hjemmearbejde | (Inden timen) Underviseren inddeler de studerende i grupper à 3 og giver en feedbackguide i form af to spørgsmål: 1. Hvad fungerer godt i oplægget? (struktur, indhold) 2. Er der nogle steder, hvor <i>flowet</i> kunne blive bedre? Har du idéer til, hvordan det sprogligt kan forbedres? Alle studerende i gruppen forbereder hver et oplæg på 3 minutter, der indspilles som en lydfil og deles med gruppen. De studerende lytter til hinandens filer i gruppen og forbereder feedback på baggrund af feedbackguiden. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | (I timen) Efter tur giver to af gruppens medlemmer feedback til den tredje, som herefter må stille opklarende spørgsmål. En af de andre opsummerer eventuelt. Der må forventes 30-45 minutter i alt. Alle bør give og få feedback for at sikre symmetri blandt de studerende. |
| Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer) | (I timen) Underviseren samler op i plenum ved at invitere til en fælles samtale om feedbacken ("hvad havde I helt styr på i gruppen?", "var der nogle fokuspunkter, I alle burde arbejde videre med?"), samt en opklaring over eventuelle tvivlsspørgsmål ("var der noget, I var i tvivl om?"). Underviser noterer samtidig på tavlen hvilke problemer, grupperne har behandlet, og gennemgår evt. kort de grammatiske regler for de mest generelle problemer. |
| <i>Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i> | |

Flersprogethed og translanguaging

I denne artikel vil vi introducere to begreber, der anvendes inden for moderne fremmedsprogspædagogik: flersprogethed og translanguaging. De to begreber forstås som stærkt forbundne (Holmen & Thise, 2019). Her vil vi for klarhedens skyld imidlertid søge at skille dem ad. Både flersprogethed og translanguaging bærer elementer i sig, der kan styrke de studerendes motivation for og evne til at lære fremmedsprog (Drachmann, 2022, p. 17).

Med flersprogethed forstås vi en praksis, hvor man i undervisning og læring trækker på de fremmedsproglige ressourcer, som de studerende bærer med sig (Drachmann, 2022). Formålet er at styrke de studerendes sproglige bevidsthed og deres læringsproces i det fremmedsprog, de studerer (Daryai-Hansen, 2018, pp. 30-39). Daryai-Hansen sonderer mellem tre tilgange til at udvikle de studerendes flersprogede kompetencer: (1) en integreret sprogdidaktik, som bygger bro mellem fremmedsproget og de sprog, de studerende kender, (2) inddragelse af flere sprog for at styrke de studerendes generelle sproglige opmærksomhed, og (3) en tilgang, der viser, hvordan ét sprog giver forståelsesmæssig adgang til de andre sprog inden for den samme sprogfamilie – fx de romanske sprog (Daryai-Hansen, 2018, pp. 30-39).

Med *translanguaging* forstås vi undervisnings- og læringspraksisser, hvor der indgår tekster og gloser på dansk eller et andet fremmedsprog end målsproget. Denne pluralistiske tilgang har ikke været typisk for fremmedsprogspædagogik i Danmark, hvor tendensen har været at undgå sprogblandinger og fastholde en enkeltsproget tilgang (Daryai-Hansen, 2018). Begrebet tiltrækker sig dog en stadig stigende opmærksomhed og har udviklet sig til en international fagterm inden for sprogspædagogik (Holmen & Thise, 2019, p. 13). Den amerikanske uddannelsesforsker, Ofelia Garcia, illustrerer *translanguaging* som en strøm, der løber gennem undervisningen og består af de sprog, som de studerende i forskellig grad behersker. Strømmen er altid til stede, og underviseren og de studerende kan trække på den efter behov. García bruger selv egne flersproglige ressourcer til navngivning af metaforen ved at blande engelsk og spansk: *a translanguaging corriente*, dvs. en strøm af sprog (Holmen & Thise, 2019, p. 16). Som didaktisk praksis handler

translanguaging således om at lære de studerende at inddrage alle deres sproglige ressourcer, når de skal kommunikere eller indhente viden på et fremmedsprog.

Anbefalinger

Flersprogethed

- Arbejdet med nye gloser kan indebære, at der ved fælles hjælp etableres en liste over, hvad ordet hedder på de sprog, der tales på det pågældende hold eller på sprog fra samme sprogfamilie (se artiklen [Ordforrådstilegnelse](#)).

Translanguaging

- Studerende i fremmedsprog på de videregående uddannelser skal i langt højere grad end elever i gymnasiet opnå ikke bare *fluency* og *confluence* (se artiklen [Feedback](#)), men også sproglig korrekthed. Alligevel kan det være klogt ind imellem at undlade at fokusere på sproglig form og tillade studerende at trække på et andet sprog i en taletur, så de får oplevelsen af at have løst en virkelighedsnær kommunikationsopgave. Underviser eller medstuderende kan notere det eller de ord, som blev sagt på et andet sprog, så de kan samles op på det korrekte sprog på tavlen til gavn for en fælles læring på holdet (Holmen & Thise, 2019, pp. 19-20).
- Foreslå de studerende, at de kan tage noter på de sprog, der falder dem ind først, med henblik på at øge notathastigheden, så deres personlige arbejdsprog kommer til at bestå af flere sprog (Holmen & Thise, 2019, pp. 19-20).
- Når fokus er på indholdsforståelse, skal de studerende have mulighed for at diskutere vanskelige ord og passager på deres modersmål.
- Giv gerne instruktioner og feedback på både dansk og fremmedsproget (Holmen & Thise, 2019, pp. 19-20).

Litteratur

Daryai-Hansen, P. (2018). *Fremmedsprogdidaktik : mellem fag og didaktik* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.

Drachmann, N. (2022). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogfagene: Idékatalog til udvikling af sprogsammenlignende aktiviteter. *Sproglæreren*, 3, 16-21.

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sproglærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Holmen, A., & Thise, H. (2019). Translanguaging. *Sprogforum*, 68.

Eksempel

|TASK| *Klimaændringer i floder*

| | |
|--|---|
| Hovedformål med task'en | Formålet med denne task er, at de studerende skal udarbejde en præsentation om en selvvalgt flod for deres medstuderende. |
| Sproglige fokuspunkter | <i>Translanguaging</i> indgår som metode til informations-søgning og opbygning af ordforråd der knytter sig til de semantiske felter "miljøforurening" og "sundheds-og miljømæssige konsekvenser af forurening". |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | De studerende skal indsamle og bearbejde materiale og formidle det på en forståelig måde til andre medstuderende. |
| Krav 2 – Informationskløft | Den studerende præsenteres for et oplæg på målsproget, som han/hun ikke har hørt før. |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | De studerende mobiliserer egne ressourcer i forbindelse med forberedelsen og afholdelsen af præsentationen. |
| Krav 4 – Klart formål | Task'en har to formål: 1) At indsamle og bearbejde materiale til præsentationen. 2) At præsentere for medstuderende. |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) Evt. hjemmearbejde | Materialer: <ul style="list-style-type: none"> • Youtube-video om forurenede floder på målsproget. • Tomme ordkort til at skrive begreber på. (1 timen): 1. De studerende introduceres til tasken. 2. Videoen vises i plenum, og de studerende tager |

| | |
|--|--|
| | <p>notater om de nævnte problematikker som forberedelse til det efterfølgende arbejde.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Fælles dialog i klassen med henblik på forståelse af videoen. 4. De studerende inddeles i grupper à 3-4. Hver gruppe skal forberede et oplæg om en miljøproblematik ved eller i en flod i et målsprogsland. 5. Grupperne samarbejder om at finde en flod og den nødvendige information om floden. De opfordres til at søge information i leksika på de sprog, de har til rådighed. Gruppen konstruerer sætningerne sammen på målsproget og skriver dem ned. De kan evt. finde passende billeder, så det er lettere at følge med for deres medstuderende under den mundtlige præsentation. Det er vigtigt, at grupperne har samme størrelse, da der vil blive arbejdet i matrixgrupper i under-task-fasen. 6. Alle gruppemedlemmer øver sig på hele præsentationen og støtter hinanden i forhold til udtale. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | I matrix-grupper (dvs. ét medlem fra hver af de oprindelige grupper) fremlægger de studerende deres flod-oplæg for hinanden. De andre i matrixgruppen lytter opmærksomt og skriver centrale ord på ordkortene. |
| Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer) | Matrixgruppen sorterer ordkortene og danner overbegreber for ordkort, som efter deres mening passer sammen. De skriver deres overbegreber ind i et fællesdokument, som hele klassen har adgang til (fx padlet, Google Docs e.l.). |
| <i>Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i> | |

Motivation

I litteraturen finder vi mange forskellige definitioner på begrebet motivation. Eksempelvis definerer Broussard & Garrison (2004) motivation som den egenskab, der får os til at gøre noget eller undlade at gøre noget, mens motivation hos Crookes & Schmidt (1991) defineres som den lærendes orientering mod målet om at lære et sprog. Ifølge Brooks et al. (2012) er motivation knyttet til forskellige psykologiske elementer, der hænger sammen med adfærd og beslutningstagning. Inden for motivationsteorien skelnes der mellem integrativ og instrumentel motivation på den ene side og indre og ydre motivation på den anden (Henriksen et al., 2020, p. 63). Den integrative motivation beskrives som den lærendes ønske om at identificere sig med målsprogets kultur, mens den instrumentelle motivation handler om nytteværdien af at lære fremmedsproget. Selv om begge former for motivation fordrer læring, betragtes den integrative motivation for at være en stærkere drivkraft i forhold til læring end den instrumentelle. Den indre motivation beskrives som en indre lystbetonet drivkraft, hvorimod den ydre motivation er en ydre drivkraft, der afhænger af belønning og målbare resultater. Den indre motivation betragtes generelt som en stærkere drivkraft end den ydre motivation, men de to motivationsformer hænger oftest uløseligt sammen (Henriksen et al., 2020, p. 63).

I litteraturen er der bred enighed om, at motivation er en vigtig forudsætning for læring og ikke mindst for at lære et fremmedsprog (fx Alizadeh, 2016, p. 11; Dörnyei & Csizer, 1998, p. 203; Henriksen et al., 2020, p. 61). Som underviser skal man derfor være opmærksom på vigtigheden af at tilbyde de studerende en motiverende undervisning. Samtidig fremhæves det, at motivation er en individuel størrelse på linje med eksempelvis læringsstil og læringsstrategier, og det vil derfor være forskelligt, hvad der motiverer den enkelte studerende til at lære (Henriksen et al., 2020, p. 61). Men hvordan kan man som underviser skabe motiverende undervisning for en bred skare af studerende med forskellige faglige og personlige styrker og svagheder?

Ifølge litteraturen er der en række ting, man som underviser kan gøre for at skabe en motiverende undervisning:

- **Sæt et personligt eksempel med din egen adfærd:** De studerende har behov for rollemodeller, de kan spejle sig i, og i klasseværelset er læreren den vigtigste rollemodel. Læreren spiller således en central rolle i forhold til de studerendes motivation for at lære, og derfor er det vigtigt selv at vise motivation og begejstring for det, man underviser i (Dornyei & Csizer, 1998, p. 215). Samtidig bør man sikre, at undervisningen er interessant og motiverer de studerende til at deltage aktivt, herunder gøre det muligt for de studerende at stifte bekendtskab med målsprogs-kulturen gennem autentiske kulturmøder (Dornyei & Csizer, 1998, pp. 216-218).
- **Skab en behagelig og afslappet stemning:** Det, at de studerende føler sig trygge ved at indgå i forskellige kommunikative sammenhænge på fremmedsproget, fremmer deres motivation til at deltage aktivt i undervisningen. I denne sammenhæng er det også vigtigt at skabe en god relation mellem underviseren og de studerende og indbyrdes mellem de studerende (Dornyei & Csizer, 1998, pp. 215-216). Dette er også et helt centralt element for at forebygge fremmedsprogsangst (se artiklen [Fremmedsprogsangst](#))
- **Sørg for at præsentere aktiviteten grundigt:** For at sikre interesse omkring aktiviteten og dermed at de studerende er motiverede til at deltage, bør læreren præsentere aktiviteten grundigt i forhold til mål, forventninger, metoder og strategier (Dornyei & Csizer, 1998, pp. 215-216).
- **Styrk elevens sproglige selvtillid ved hjælp af realistiske mål og succesoplevelser:** Tiltro til egne evner og til, at man kan opnå et mål, har stor betydning for den studerendes motivation (Dornyei & Csizer, 1998, p. 216). Derfor bør underviseren være opmærksom på dels at bekræfte den enkelte i, at han eller hun har evnerne til at lære fremmedsproget (og at underviseren således har positive forventninger til den studerende, og dels i samarbejde med den studerende definere realistiske mål og arbejde hen imod at skabe succesoplevelser for den studerende (Henriksen et al., 2020, pp. 43, 64).
- **Styrk den studerendes selvstændighed:** Flere studier viser, at motivation og ansvar for egen læring hænger uløseligt sammen (Dahlstrøm, 2017, p. 5; Dornyei & Csizer, 1998, p. 217), og derfor er det vigtigt at styrke den enkelte studerendes selvstændighed og selvregulering for at fremme læring. Det kan eksempelvis gøres ved at bruge og skabe indsigt i strategier, der fremmer den studerendes selvforståelse og læringsforståelse samt ved at opstille konkrete, realistiske mål og løbende indgå i dialog med den enkelte om vedkommendes progression (Henriksen et al., 2020, p. 64). Det er desuden en vigtig opgave for underviseren at understøtte den enkelte studerende i at finde læringsstrategier, der kan være motiverende for vedkommende, og som dermed kan fremme læring (Henriksen et al., 2020, p. 65).

- **Giv konstruktiv feedback:** Underviserens respons til den studerende skal helst være i form af "kærlig kritik og faglig feedback" (Henriksen et al., 2020, p. 44). Lærerens feedback (se artiklen Feedback) skal således være konstruktiv og faglig, og særligt den formative feedback, hvor der sættes fokus på, hvordan den studerende kan arbejde hen imod målet, virker befordrende for de studerendes motivation (Henriksen et al., 2020, p. 44).

Litteratur

Alizadeh, M. (2016). The Impact of Motivation on English Language Learning. *ijree*, 1(1), 11-15. <http://ijreeonline.com/article-1-23-en.html>

Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The power of mindsets: Nurturing engagement, motivation, and resilience in students. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_26

Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children. *Family and consumer sciences research journal*, 33(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/1077727X04269573>

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>

Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language teaching research : LTR*, 2(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sproglærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Mellerup, S. E., & Pérez, S. J. (2022). *Mundtlighed spansk – materialepakke 3. Fremmedsprogsvejlederuddannelsen*.

Eksempel

[TASK] Nu skal du høre, hvad jeg synes...

| | |
|-------------------------|--|
| Hovedformål med task'en | Formålet med denne task er at motivere de studerende til at indgå i en debat på målsproget og at |
|-------------------------|--|

| | |
|--|---|
| | udvikle deres samtalestrategier. |
| Sproglige fokuspunkter | Der er fokus på samtalestrategier, herunder at udtrykke enighed og uenighed. |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | Forskellige synsvinkler skal lægges frem, forstås og diskuteres. |
| Krav 2 – Informationskløft | De studerende indtager forskellige roller og præsenteres for argumenter fra deres medstuderende, som de ikke kender på forhånd. |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | Den studerende mobiliserer egne ressourcer i forbindelse med forberedelsen af og afholdelsen af debatten. |
| Krav 4 – Klart formål | Task'en har to formål: 1) At motivere den studerende til at indgå i en debat på målsproget. 2) At styrke den studerendes samtalestrategier, herunder at udtrykke enighed og uenighed. |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) Evt. hjemmearbejde | (Forberedelse inden timen) 1. Som forberedelse læser de studerende tekster om et givet emne, som skal debatteres i timen. (I timen) 1. Underviseren introducerer tasken. 2. De studerende inddeles i grupper. I grupperne fordeles tre roller: Én der skal argumentere for et synspunkt og én, der skal argumentere imod. Den sidste rolle er moderatoren, der skal forklare spillereglerne og facilitere debatten. 3. De studerende, der skal debattere, forbereder deres argumentation og lægger evt. en strategi for debatten. Moderatorerne forbereder sig på at sætte debatten i gang, stille spørgsmål og øver formuleringer, hvormed de kan afbryde en taler og give ordet videre til en anden. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | 1. I hver gruppe præsenterer moderatoren reglerne for debatten og indleder den. 2. Debattørerne fremfører på skift deres argumenter, og moderatoren styrer debatten, |

| | |
|--|--|
| | <p>så alle studerende får lov at fremføre deres synspunkter.</p> <p>3. Moderatoren afslutter debatten og opsummerer hovedpointerne.</p> |
| <p>Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer)</p> | <p>1. I grupperne: Fælles refleksion over debatten. Hvilke argumenter var gode? Hvad var det, der gjorde, at de var gode? Hvilke typer argumenter blev brugt? Hvilke samtalestrategier har de studerende lagt mærke til i debatten?</p> <p>2. I plenum: fælles opsamling med bidrag fra de enkelte grupper og afrunding af tasken.</p> |
| <p><i>Adapteret fra Mellerup & Pérez (2022). Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i></p> | |

Ordforrådstilegnelse

Danske undersøgelser viser, at det kan være svært at opnå et godt ordforråd på et fremmedsprog, hvis ordforrådsarbejdet ikke prioriteres højt i den kommunikativt orienterede sprogundervisning, hvor der er fokus på betydning, og hvor det kommunikative opprioriteres i forhold til form og sproglig præcision (se artiklen [Paradigmer inden for sprogtilegnelse](#)). Dette gælder især, når det drejer sig om fremmedsprog, som de studerende ikke møder så ofte uden for klasseværelset (Henriksen et al., 2020, pp. 100-102).

Ordforrådet kan udvikles efter et tilfældighedsprincip via læsning eller lytning på fremmedsproget og systematisk og eksplicit gennem tasks (Andersen et al., 2014; Henriksen et al., 2020). På de videregående uddannelser vil de studerende typisk lære flest ord efter tilfældighedsprincippet, fordi de læser og lytter meget på fremmedsproget, men den proces er langsom og kompleks. Et systematisk arbejde med udvikling af ordforråd kan derfor anbefales.

Stæhr gør opmærksom på, at ord skal kendes i dybden, for at de mestres (Stæhr, 2015, p. 171). Forudsætninger for at lære et ord i dybden er, at de studerende vier ordet en speciel opmærksomhed første gang, de møder det, at de møder ordet flere gange i forskellige kontekster, at de føler et behov for at lære ordet, og at de ser det i tre dimensioner: form, betydning og anvendelse. Ordforrådstilegnelse, der indgår i undervisningen, bør fokusere på frekvente ord, ord med bred betydning (som "gøre"), samtaleregulerende gambitter og *chunks*, dvs. små ordgrupper, der hænger sammen i daglig tale (fx vær så venlig, selv tak, det vil jeg gerne) samt kollokationer (Henriksen et al., 2020, pp. 203-224; Holst-Pedersen, 2018, p. 88). De nye ord kan placeres i semantiske felter (dvs. i deres kontekster), i ordfamilier (dvs. ord med samme rod), i betydningsrelationer (dvs. synonymer og antonymer) eller relateres til andre kendte sprog (se artiklen [Flersprogethed og translanguaging](#)). Man kan arbejde med tilegnelsen af nye ord ved hjælp af betydningsbaseret input og output: læse/lytte og skrive/tale med fokus på centrale ord. Man kan også arbejde med den sprogfokuserede indlæring som beskrevet

ovenfor og udviklingen af *fluency* (se artiklen *Feedback*) ved at anvende de nye ord i virkelighedsnær kommunikation (Stæhr, 2015, pp. 182-183).

Barcroft & Muñoz-Basol foreslår en række principper for input og tasks, som fremmer ordforrådstilegnelsen (se artiklen *Kommunikativ undervisning med tasks*). I begyndelsen af deres studium bør de studerende præsenteres for tekster af stadig stigende omfang og sværhedsgrad. Her kan underviser med fordel glossere teksterne let, så de studerende kan koncentrere sig om tekstens indhold. Forfatterne anbefaler i tråd med Ellis' principper for taskbaseret undervisning, at de studerende ikke forventes at producere et fast defineret output, og at før-tasks for eksempel lader de studerende selv trække vigtige ord ud af tekster, som de bagefter skal anvende. Endelig kan det være vigtigt for ordforrådstilegnelsen at være opmærksom på, hvordan ordforrådet varierer i forskellige regionale, sociale og kulturelle sammenhænge (Barcroft & Muñoz-Basols, 2021, p. 2). Det anbefales, at de studerende også får mulighed for at afkode sådanne varianter med hensyn til morfologi, syntaks og ordforråd i talt og skrevet sprog (Barcroft & Muñoz-Basols, 2021, p. 16).

Litteratur

Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur.

Barcroft, J., & Muñoz-Basols, J. (2021). *Spanish vocabulary learning in meaning-oriented instruction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315100364>

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sprog lærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Holst-Pedersen, J. v. (2018). Chunks – et stillads for sproglig udvikling. In P. Daryai-Hansen (Ed.), *Fremmedsprogsdidaktik : mellem fag og didaktik* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.

Stæhr, L. S. (2015). Ordforrådstilegnelse – fundament for kommunikativ kompetence. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.

Eksempel

[TASK] *Ord i selskab*

| | |
|-------------------------|---|
| Hovedformål med task'en | Formålet med denne task er at systematisere et leksikalsk felt for at få de studerende til at fiksere og huske visse semantiske felter. |
| Sproglige fokuspunkter | Ords semantiske felter og kollokationer. |

| De 3 taskfaser | |
|--|---|
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <p>Task'en består i, at de studerende undersøger kombinationer af ord, der normalt optræder i pressen. Aktiviteten kræver ikke specifikt materiale, blot at de studerende har adgang til internettet og en liste med links til forskellige aviser.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De studerende søger på 5 af de hyppigste ord i nyhederne som for eksempel: angreb, mord, eksplosion, ulykke, sammenstød, valg, udtalelser, strejke, traktat, skandale, kidnapning, røveri, kup, retssag, indsættelse, sejr, politisk parti, møde. 2. De laver et mindmap med de fundne ord og kollokationer og diskuterer evt. i par, hvilke andre ord de fundne ord kan kombineres med. |
| Under-task-fase (Aktiviteter, materialer) | <ol style="list-style-type: none"> 1. De studerende arbejder i par/grupper med at forberede en kort nyhedsudsendelse i form af en video, som inkluderer de ord, de har fundet. 2. Afhængig af holdstørrelse vises videoerne i plenum eller i små grupper, og der gives respons i forhold til produktets forståelighed og udførelse. |
| Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer) | Hver gruppe samler de ord, de har arbejdet med (evt. på en Padlet), så holdet opbygger en fælles ordliste, som de studerende kan downloade og gemme på deres egen computer. |
| <i>Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i> | |

Sprogbrugsstrategier (samtale- og kompensationsstrategier)

I en fremmedsprogsundervisning, der vil fremme de studerendes selvstændige sprogbrug, er formidlingen af sprogbrugsstrategier central. Sprogbrugsstrategier kan overordnet beskrives som værktøjer til at optimere de kommunikative processer (Tönshoff, 2007, pp. 331-335; Wolff, 1998, p. 72). Der findes mange forskellige strategier, som hver især er mere eller mindre effektive afhængigt af sprogbrugerens personlighed, situation og bevidsthed om strategier. Fælles for dem er dog, at det kræver formidling og regelmæssig øvelse i at udvikle et bredt repertoire af strategier og at kunne bruge dem hensigtsmæssigt i den pågældende situation (Smasal, 2010; Tönshoff, 2007). Blandt sprogbrugsstrategier skelnes der mellem samtale- og kompensationsstrategier:

Samtalestrategier

Samtalestrategier skal bidrage til at sikre *confluence* (se artiklen [Feedback](#)) (Bimmel et al., 2000, pp. 74-76). Overordnet kan de inddeles i strategier, der forbereder samtaler, og strategier, der anvendes under selve samtalen.

Blandt forberedelsesstrategierne finder vi strategier til:

- At aktivere emnespecifik forhåndsviden, viden om verden og de respektive teksttyper. Desuden skal de studerende have et relevant ordforråd for at kunne deltage i samtalen. Dette kan fx øves med hukommelsesstrategier.
- At forberede sig ved hjælp af stikord, som den studerende efterfølgende medbringer til samtalen (Bimmel et al., 2000).

Blandt strategierne, der anvendes under samtalen, findes der en række lytte- og taleteknikker, som den studerende kan benytte:

- At bruge tekstspecifikke faste vendinger, dvs. vendinger, der hyppigt forekommer i de respektive teksttyper.

- At bruge gambitter, dvs. typiske samtalestrukturerende ord, lyde og vendinger, der viser, at man deltager aktivt i samtalen. De studerende skal være bevidste om, at gambitter er sprogspecifikke (Henriksen, 2014, p. 107).
- At trække på deres viden om den kommunikative kontekst.
- At anvende gættestrategier på baggrund af deres viden om sprog.
- At deltage aktivt i samtalen og at sikre forståelsen ved at stille spørgsmål, ved at opsummere og ved at omformulere med egne ord, samt ved at bede om feedback på det, man selv har sagt (Jacobsen & Olsen, 2019, pp. 234-248).

Kompensationsstrategier

Kompensationsstrategier hjælper den studerende med at kompensere for eventuelle huller med hensyn til ordforråd og struktur (Ballweg et al., 2013, p. 97; Bimmel et al., 2000, p. 75f; Henriksen, 2014, p. 111). Underviseren kan med fordel diskutere og øve følgende strategier med de studerende:

- Bruge mimik, gestik, lyd og visualisering som kompensation.
- Bruge hypernymer, antonymer, synonymer, parafraser, pladsholder-ord som tysk ”*Dingsda*” (på dansk ”tingest”).
- Opfinde nye ord.
- Afprøve, om fremmedord også virker på det andet sprog.
- Have nøgleord på et stykke papir.
- Give sig selv sproglige tænkepauser med *chunks* på det respektive sprog (hvad hedder det?).
- Bede om hjælp, f.eks. ved at spørge om formuleringer, bede om feedback.
- Skifte kortvarigt til et andet sprog eller bruge ord fra et andet sprog (se artiklen [Flersprogethed og translanguaging](#)).
- Undgå eller erstatte strukturer, man endnu ikke har tilegnet sig fuldt ud.
- Undgå visse samtaleemner, man ikke har tilstrækkeligt ordforråd til at tale om.

Fire skridt i strategiformidling

Strategier for sprogbrug bør øves regelmæssigt, og gerne integreret i taskorienterede aktiviteter i undervisningen, hvor de studerende opmuntres til at afprøve forskellige strategier (Cohen & Macaro, 2007, p. 51). I litteraturen fremhæves særligt fire trin til at

fremme samtale- og kompensationsstrategier (Robbins et al., 1999; Smasal, 2010; Smasal, 2017; Tönshoff, 2007):

1. Skab opmærksomhed omkring strategierne: Lad de studerende reflektere over, hvordan de plejer at tale, hvordan de lytter, hvordan de forbereder sig til en samtale, og hvordan de sikrer forståelsen.

2. Informér om udvalgte strategier: Informér om, hvordan de virker, samt med hvilket formål og hvornår de skal anvendes. Vælg nogle strategier, der skal øves.

3. Øv strategier: Lad de studerende afprøve forskellige strategier. Underviseren skal sikre, at strategierne anvendes korrekt (se artiklen [Feedback](#)).

4. Evaluér erfaringer og overfør til andre opgaver: Lad de studerende reflektere over, hvilke strategier, der fungerede godt og mindre godt.

Litteratur

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaityte, L. (2013). *2 Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. Klett-Langenscheidt. .

Bimmel, P., Rampillon, U., & Meese, H. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt.

Cohen, A., & Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice* Oxford University Press.

Henriksen, B. (2014). Mundtlig sprogproduktion. In Andersen, H. L., Fernandez, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (Eds.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur.

Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? : refleksionshåndbog for sproglærere* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.

Jacobsen, S. K., & Olsen, M. (2019). Kompetenceområder i sprogfagene – engelskfaget i et didaktisk perspektiv. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (3. udgave ed., Vol. Bind 1). Samfundslitteratur.

Robbins, J., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Chamot, A. U. (1999). *The learning strategies handbook*. Longman.

Smasal, M. (2010). Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. *Profil* 2, 171-188.

Smasal, M. (2017). Strategien fördern das Lernen. *Sprache*(juni 2017). <https://www.goethe.de/de/spr/spr/20997418.html>

Tönshoff, W. (2007). Lernerstrategien. In K.-R. Bausch, H. K. Christ, & Hans-Jürgen (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 331-335). A. Francke Verlag.

Wolff, D. (1998). Lernerstrategien. In K.-R. Bausch, H. K. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* A. Francke Verlag.

Eksempel

[TASK] *En flydende diskussion – anvendelse af udvalgte kompensationsstrategier*

| | |
|--|--|
| Hovedformål med task'en | At styrke de studerendes evne til at kunne føre en faglig diskussion mere flydende. Fra den faglige undervisning vælges et emne, som de studerende har svært ved at tale om, fordi de mangler ordforråd. |
| Sproglige fokuspunkter | Kompensationsstrategier som for eksempel synonymer, parafraaser og fremmedord. |
| De 4 taskkrav/kriterier | |
| Krav 1 – Fokus på betydning | Aktiviteten arbejder med betydning i den forstand, at de studerende udfordres til at bevare et flow i samtalen og formidle betydning trods manglende ordforråd. |
| Krav 2 – Informationskløft | Informationskløften består her af, at der skal gættes ord på baggrund af mundtlige forklaringer (se artiklen <i>Kommunikativ undervisning med tasks</i>). |
| Krav 3 – Egne sproglige ressourcer | De studerende bruger deres eget sprog i et spil. De beslutter selv, hvilke kompensationsstrategier, de ønsker at blive gode til at bruge. |
| Krav 4 – Klart formål | Formålet er at blive bevidst om og dus med sproglige redskaber til at opretholde flow på trods af manglende ordforråd, |
| De 3 taskfaser | |
| Før-task-fase (Aktiviteter, materialer) | Trin 1 og 2: Skab opmærksomhed og informér 1. Underviser introducerer begrebet kompensationsstrategier, og i grupper à max. 5 studerende udveksler de studerende deres |

| | |
|---|--|
| | <p>erfaringer med at bruge dem. Underviser går rundt og henter ideer fra grupperne og laver en opsamling med holdets og nogle af litteraturens ideer.</p> <p>2. Hver studerende vælger én eller flere strategier, som han eller hun ønsker at udvikle, og skriver dem ned.</p> |
| <p>Under-task-fase (Aktiviteter, materialer)</p> | <p>Trin 3 og 4: Øv</p> <p>De studerende spiller Taboo i grupper, og spillet optages på en telefon. Der spilles i fx 30 minutter.</p> |
| <p>Efter-task-fase (Aktiviteter, materialer)</p> | <p>Trin 5: Efterbearbejdning</p> <p>Lydfilen afspilles, og hver studerende noterer sig, om han eller hun har brugt de valgte strategier. Gruppen udveksler erfaringer med at prøve deres nye strategier af.</p> |
| <p><i>Taskdesign efter Henriksen et al (2020)</i></p> | |