Pixi om Mundtlighed



Inspiration til at arbejde med elevernes mundtlige sprogfærdighed

November 2023
NCFF

Pixi om Mundtlighed
– Inspiration til at arbejde med elevernes mundtlige sprogfærdighed
2. udgave 2026
Copyright © 2023 Forfatterne & NCFF

Forfatter: NCFF

Opdateret august 2024

Indholdsfortegnelse

Forord 4

Hvad er mundtlighed? 5

Hvorfor er det vigtigt at arbejde med mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen? 8

Refleksion 10

Hvordan gør man i praksis? 11

Refleksion 20

Mere viden om mundtlighed og inspiration til praksis 21

Forord

NCFF's pixier omhandler emner, som er centrale for fremmedsprogsundervisningen i det danske uddannelsessystem, og kan tilgås på NCFF's vidensbank under Temahæfter. Der er udgivet pixier inden for:

- Kommunikativ sprogundervisning
- Flersprogethed
- Funktionel grammatik
- Interkulturel kommunikativ kompetence
- Mundtlighed
- Ordforrådstilegnelse
- Task-baseret sprogundervisning

Og flere pixier er på vej. Pixierne kan læses i vilkårlig rækkefølge, men det kan være en god idé at starte med pixien om kommunikativ sprogundervisning, idet den gør rede for det kommunikative, funktionelle sprogsyn, som alle pixierne tager afsæt i. Det er også det sprogsyn, som fremmedsprogsfagene undervises ud fra ifølge grundskolens faghæfter og læreplanerne for de gymnasiale uddannelser. Et kommunikativt, funktionelt sprogsyn indebærer, at man ser sproget som et redskab til at handle med, at gøre ting med, at opnå det, man gerne vil; det er sprogets funktion. Og den eneste vej til at opnå denne kompetence er at bruge sproget. Sprog er dermed både mål og middel.

Denne pixi indledes med en kort gennemgang af de vigtigste principper inden for mundtlighed. Der er her tale om en kortfattet introduktion, der i sagens natur ikke er udtømmende, men er forankret i og har henvisninger til den nyeste teori inden for emnet. Derefter gives der inspiration til, hvordan man kan arbejde videre med mundtlighed i fremmedsprogsfagene. Pixien indeholder også små refleksionsaktiviteter, som fx kan bruges som udgangspunkt for diskussioner i faggrupper og læringsfællesskaber. Til slut er der henvisninger og links til de bøger, artikler og projekter, pixien baserer sig på samt til, hvor man kan finde mere viden om mundtlighed og inspiration til at arbejde videre med det.

Hvad er mundtlighed?

Ifølge det kommunikative tilegnelsessyn tilegner man sig et fremmedsprog ved at bruge det, og den mundtlige brug af sproget, det at tale på fremmedsproget og forstå, hvad der bliver sagt er særlig central i sprogtilegnelsen. Det er især i den mundtlige sprogproduktion, at eleven skubbes til at danne og afprøve hypoteser, fordi der i den mundtlige sprogproduktion er kortere tid til at processere sammenlignet med skriftlig sprogproduktion.

At lære at tale et fremmedsprog er en meget kompleks proces, der vanskeliggøres af, at der på en og samme tid stilles både kognitive, sociale og sproglige krav til den talende. Det er også en proces, der næsten er uendelig, fordi man altid kan forfine og lære nye måder at tale målsproget på. Derfor må både lærer og elever hele tiden forholde sig til udfordringer, der er knyttet til hvert af disse forhold. Det betyder også, at undervisning i mundtlighed ikke kun handler om at lade eleverne øve sig i at tale:

> "For at undervise i mundtlighed må lærerne didaktisk fokusere på de forskellige typer af viden, der er forbundet med at tale et fremmedsprog. Dette didaktiske fokus kan antage forskellige former, herunder anvendelse af specifikke sprogpædagogiske metoder og tiltag."
>
> Line Krogager Andersen i *Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen*, 2020, s. 5

I de følgende afsnit opridses nogle af de overordnede forhold omkring mundtlighed, som man som lærer skal være opmærksom på, og som samtidig også peger på, hvorfor det at undervise i mundtlighed er komplekst.

Forskellige typer af mundtlighed

Når man planlægger at arbejde med mundtlighed, skal man i første omgang overveje, om der er tale om dialogisk mundtlighed eller monologisk mundtlighed, og om kommunikationen er planlagt eller uplanlagt. Hvis man fx arbejder med dialogisk, uplanlagt mundtlighed, indebærer det krævende kognitive ressourcer af eleven, fordi der typisk ikke er lang tænketid i en dialog, før man afkræves et svar.

Mundtlighed er som nævnt komplekst, fordi der anvendes forskellige sproglige normer i forskellige kommunikationssituationer. Det skal fx overvejes, hvor formel eller uformel sprogbrugen skal være i en given mundtlig aktivitet. Der er stor forskel på sprogbrug i fx den uformelle hverdagssamtale og det mere tilrettelagte og forberedte oplæg. Der skal også arbejdes målrettet med elevernes metasproglige bevidsthed i forhold til at kende til forskellige typer af mundtlighed, dvs. at man skal tale med dem om, hvilken sprogbrug der er velegnet i en given kommunikationssituation.

Mange sproglige elementer

Mundtlig sprogbeherskelse er også komplekst, fordi det kræver kompetencer inden for mange deldiscipliner, som fx udtale, ordforråd, syntaks. Også det pragmatiske aspekt, altså, hvordan sprogbrug varierer afhængigt af den specifikke kommunikationssituation, er en del af sprogbeherskelsen, der undertiden viger til fordel for fokus på sproglige elementer.

Når man anlægger et kommunikativt syn på sprogundervisningen, er ordforrådstræning og situationstilpasset kommunikation på målsproget det helt centrale, mens grammatisk viden primært skal inddrages, når det er nødvendigt for, at eleverne kan kommunikere hensigtsmæssigt i en konkret kommunikationssituation.

Affektive faktorer

Endelig er et af de aspekter, der vanskeliggør mundtlighedstræning, af psykologisk karakter. Elevernes lyst til at deltage i mundtlighedstræning kan være udfordret, bl.a. fordi de undertiden mangler tro på – eller har en lav vurdering af – egne evner. Derfor er det centralt at få etableret et læringsrum baseret på tillid og tillidsfulde bånd mellem elever og lærer og eleverne imellem, fordi et trygt socialt rum med høj tolerancetærskel understøtter elevernes motivation og deres sproglige *confidence*/selvtillid. Ligeledes giver det eleverne et godt afsæt for at oparbejde en grad af *fluency* på fremmedsproget over tid, fordi tryghed kan skabe en højere grad af interaktion i klassen.

Selvom selvtillid og oparbejdelse af *fluency* er helt centrale faktorer, når man arbejder ud fra et kommunikativt sprogsyn, er præcision og korrekthed naturligvis også væsentlige faktorer i al kommunikation. Det er dog vigtigt, at der i første omgang sættes fokus på *confidence* og *fluency*-aktiviteter, så elevernes mestringstro/*self-efficacy* styrkes i forhold til deltagelse i mundtlighedstræning. Et stort fokus på sproglig korrekthed kan ofte være en hæmsko i forhold til at kaste sig ud i kommunikationen og dermed nye sproglige afprøvninger. Eleverne skal derfor motiveres til at teste deres egne hypoteser om målsproget ved at bruge målsproget så meget som muligt.

Hvorfor er det vigtigt at arbejde med mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen?

Som nævnt er den mundtlige sprogbrug en vigtig vej til sprogtilegnelse, men undersøgelser viser, at mange elever ikke oplever, at dette område får tilstrækkelig opmærksomhed i undervisningen. NCFF's landsdækkende elevundersøgelse viser samtidig også, at eleverne – både i grundskolen og på gymnasiet – netop opfatter den mundtlige sprogfærdighed som det mest centrale og det mest motiverende at lære. Desuden viser forskningen, at det ofte er fremmedsprogslæreren, der taler mest i undervisningen.

Selvom en del elever og lærere oplever, at der er en del mundtlighed i deres timer, kan der nogle gange være tale om en form for mundtlighed, hvor eleverne finder det, de skal sige, i en tekst og gentager det i lettere parafraseret form eller læser en skriftlig besvarelse af arbejdsspørgsmål højt. Ofte ses også en form for mundlighedstræning, som kendes som IRE-tilgangen (*Initiation – Response – evaluation*), hvor læreren stiller et spørgsmål: "What color is this?", eleven svarer: "It's yellow", og læreren måske responderer: "Yes, that's right". Her er der kommunikativt meget lidt på spil, og alle ved, at læreren kender svaret på forhånd, så incitamentet til at svare er ikke nødvendigvis særlig stort hos eleverne.

Ovenstående peger på et behov for at sætte fokus på, hvordan man kan arbejde med en mere autentisk form for mundtlighed. Det handler først og fremmest om at give eleverne en grund til at tale og efterstræbe mere kommunikation, der af eleverne opleves som mere autentisk. Hvorvidt en aktivitet opleves som autentisk kommunikation, kan vurderes med afsæt i følgende tre kriterier, som sprogforskeren Diana Larsen-Freeman har betegnet: *gap – choice – feedback*, som alle relaterer sig til task-begrebet (beskrives i afsnittet Hvordan gør man i praksis):

- ***Gap*:** Der skal være en kløft, som nødvendiggør kommunikation, for at en opgave kan løses eller giver mening:
    - *information gap*: når en person i en samtale ved noget, som samtalepartneren ikke ved.
    - *opinion gap*: når personen har en anden holdning til et spørgsmål eller ræsonnerer anderledes end samtalepartneren.
- ***Choice*:** Den talende skal have et valg, ift. hvad vedkommende kan sige, og hvordan vedkommende ønsker at sige det. Hvis en opgave er for stramt styret, har den talende ikke noget valg, og opgaven er ikke kommunikativ.
- ***Feedback*:** Ægte kommunikation tjener et formål. Man kan evaluere, hvorvidt ens kommunikative formål er nået ved at kigge på de svar, man får fra sin samtalepartner. Hvis denne har fået mulighed for at svare, stille afklarende spørgsmål, bruge kropssprog osv. er opgaven kommunikativ – ellers ikke.

Doing speaking vs. teaching speaking

Ud over at gøre sig overvejelser omkring autenticiteten af den kommunikation, der foregår i undervisningslokalet, kan der også være behov for mere viden om, hvordan man kan træne mundtlig sprogfærdighed mere systematisk. Inden for nyere fremmedsprogsdidaktik skelner man mellem det, man kalder *doing speaking* og *teaching speaking*. Førstnævnte begreb betegner en lidt usystematisk tilgang, hvor der tales fremmedsprog i klasserummet, men uden en tydelig rammesætning for, hvad eleverne skal lære gennem aktiviteten.

Heroverfor står begrebet *teaching speaking,* som betegner en mere målrettet og systematisk tilgang til mundtlighedstræning, hvor man som lærer fx gør sig konkrete overvejelser over, hvilken type af mundtlighed man arbejder med (fx monologisk/ dialogisk, planlagt/uplanlagt), hvilke konkrete sproglige ressourcer eleven har brug for i forhold til at gennemføre en given mundtlig aktivitet, og hvordan man giver eleverne feedback på aktiviteten, så de oplever progression. *Teaching speaking* er en vanskelig opgave, fordi mange faktorer spiller ind, hvilket kan være godt at holde sig for øje, når man planlægger en aktivitet eller et forløb med fokus på mundtlighed. I afsnittet *Hvordan gør man i praksis* anviser vi en række centrale indsatser i det systematiske arbejde med at styrke elevernes mundtlige fremmedsprogskompetencer.

Refleksion

- Hvilken type mundtlighedstræning bruger I hyppigst?
    - Monologisk/dialogisk
    - Planlagt/uplanlagt
- Hvad gør I for at understøtte jeres elevers sproglige *confidence* og give dem mod på at tale?
- Overvej, hvilke tilgange til mundtlighed der er mest kendetegnende for jeres undervisning lige nu.
    - IRE-tilgang: Lærer-initieret spørgsmål – elev-svar – lærerfeedback
    - Gap – Choice – Feedback- tilgang
    - Doing teaching vs teaching speaking

Hvordan gør man i praksis?

I det følgende peges der på forskellige fremmedsprogsdidaktiske områder, man kan arbejde med for at styrke elevernes mundtlige sprogfærdighed.

Teaching speaking – systematisk undervisning i mundtlighed

Goh og Burns' *teaching speaking cycle* (2012) er en model, som kan anvendes til at planlægge undervisning i mundtlig kommunikation, og som har fokus på en systematisk tilgang til udviklingen af elevernes talefærdigheder. De forskellige faser i modellen er forklaret og illustreret:



Goh og Burns' teaching speaking cycle (2012) - oversat og bearbejdet af NCFF.

De første to faser (**noticing og input**) handler om forberedelse til selve kommunikationsfasen.

I fase 1 introduceres eleverne til den kontekst, de skal tale i (fx at bestille mad på en restaurant, at diskutere klimaforandringer…). Begrebet **noticing** refererer til processen, hvor elevernes opmærksomhed rettes mod specifikke sproglige elementer og mønstre i det sprog, de skal lære, og hvorfor de skal lære det. Det er en vigtig del af forberedelsesfasen, som dels handler om at skabe opmærksomhed omkring selve sproglæringsprocessen, og dels retter elevernes fokus mod fx et særligt ordforråd, et særligt (kontekstafhængigt) samtalemønster, eller særlige sproglige strukturer, som de kan få brug for i selve kommunikationsfasen.

I fase 2, **input**-fasen, præsenteres eleverne for det indhold og de materialer, der skal anvendes i fase 3, **output**-fasen. Her interagerer eleverne med hinanden på målsproget: diskuterer, laver rollespil eller lign. afhængigt af formålet med øvelsen.

I fase 4, **stilladserings**fasen rettes elevernes opmærksomhed igen mod fx de særlige sproglige mønstre som fx chunks, man gerne vil have, de skal lære. Brugte de dem i kommunikationen? Fandt de andre veje? Evt. hvilke? Var disse hensigtsmæssige ift. kommunikationssituationen? Brugte de kommunikationsstrategier, når målsproget ikke slog til?

I fase 5 arbejdes der med gentagelse af fase 3, eventuelt med små justeringer, så eleverne efterhånden får en god fornemmelse af mestring og progression, da det er en vigtig pointe, at systematisk træning af mundtlighed netop kræver **repetition** og **konsolidering.**

I de afsluttende faser er der, ligesom der var i begyndelsen, fokus på at gøre eleverne opmærksomme på, hvad de har lært, **metabevidsthed**, og give dem **feedback**.

Goh og Burns model giver, som nævnt, et godt fundament for en mere systematisk tilrettelæggelse af mundtlighedstræningen, fordi den både rummer sproglig opmærksomhed, refleksion over læringsprocessen og feedback i en kontinuerlig cyklus. Den er dermed et godt redskab i en kommunikativ og taskbaseret tilgang til sprogundervisningen. Task-begrebet uddybes nedenfor.

Tasks

Som nævnt kan man styrke elevernes mundtlige kompetencer ved at opstille situationer, hvor undervisningen er organiseret omkring elevcentrerede aktiviteter, og hvor eleverne bruger sproget i meningsfulde og autentiske kommunikationssituationer. Taskbaseret

undervisning er et eksempel på en sådan tilgang, som netop giver eleverne mulighed for at udvikle deres mundtlighed på målsproget.

For det centrale ved en task-tilgang er, at eleverne bliver nødt til at bruge sproget aktivt til at kommunikere og 'forhandle' med hinanden for at nå til et resultat, og dermed er tasken et oplagt didaktisk redskab til at fremme mundtlighed. En task vil typisk indeholde en form for informationskløft, holdningskløft eller lignende, så eleverne har behov for at give eller få information fra hinanden, at diskutere noget osv. Der skal være et klart defineret kommunikativt formål med opgaven, dvs. at eleverne fx skal nå til enighed om noget, opstille en rangordnet rækkefølge af noget eller lignende.

Inddragelse af tasks er samtidig en meget konkret måde, hvorpå man kan arbejde (mere) systematisk med elevernes sprogindlæring, *teaching speaking*-modellen ovenfor, fordi tasks typisk er organiseret i tre faser:

- En forberedende fase også kaldet før-fasen, hvor den sproglige og/eller indholdsmæssige rammesættes jf. fase 1 og 2 i *teaching speaking*-modellen.
- Selve kommunikationsfasen, hvor selve opgaven udføres jf. fase 4 i modellen.
- En eftertask-fase, hvor lærer og elever laver sproglig efterbearbejdning af task-arbejdet jf. fase 5-7 i modellen.

Hvad er en task?

- En task er en autentisk, kommunikativ problemløsningsopgave, hvor eleverne løser et problem gennem sproglig interaktion.
- I en task skal målsproget bruges for at nå til et resultat: Der skal altså være behov for at udveksle information, opnå enighed om noget eller lignende.
- Der findes både ufokuserede og fokuserede tasks – sidstnævnte kan designes for at få eleverne til at have fokus på en bestemt del af målsproget.
- Typer af tasks:
    - At sammenligne noget
    - At liste noget eller ordne og sortere information
    - At problemløse
    - At dele erfaringer
    - Diverse kreative tasks.

Ordforråd

Elevernes muligheder for at indgå i kommunikative aktiviteter som fx tasks er dybt afhængige af størrelsen på og kvaliteten af deres ordforråd. Derfor er det en god idé at arbejde systematisk med ordforråd, så eleverne med tiden oparbejder et automatiseret ordforråd, som de kan trække på, og som de ubesværet kan aktivere i kommunikationssituationer. Et automatiseret ordforråd er særligt vigtigt, når man har fokus på dialogisk mundtlighed.

I pixien om ordforråd kan man læse mere om ordforrådstilegnelse. Her skal blot nævnes, at et godt basisordforråd etableres ved i særlig grad at have fokus på de højfrekvente ord. Forskning viser, at et ordforråd på mindst 2000 ord er nødvendigt for at kunne deltage i en uformel samtale på et fremmedsprog. Dansk forskning tyder desværre på, at mange elever har et ordforrådsefterslæb i fremmedsprog langt op i gymnasiet, så der er god grund til at sætte fokus på tilegnelsen af ord.

Læs mere i Pixi om Ordforrådstilegnelse på viden.ncff.dk.

Kommunikationsstrategier

Ligegyldigt hvor meget man arbejder med at styrke elevernes ordforråd, vil de opleve kommunikationssituationer, hvor de mangler ord. Det er derfor godt at tale med eleverne om, hvilke strategiske muligheder de har, når sproget ikke slår til. Nogle elever anvender formentlig allerede nogle af disse strategier – måske helt ubevidst – men det er vigtigt at skabe en metasproglig bevidsthed hos alle elever om, at strategisk kompetence er en helt central færdighed i fremmedsprogsundervisningen. Det er også en god idé at tale med dem om, at man for at rykke sig fagligt bliver nødt til at kaste sig ud i at presse sit sprog og bruge alle midler for at få sit budskab igennem. Hvis eleven ikke presser sit sprog (fx undlader at forsøge at bruge datid, fordi eleven er usikker på formerne, og derfor holder fast i førnutid, som hun/han allerede behersker), konsoliderer eleven blot den viden, som vedkommende allerede har, men lærer ikke noget nyt.

Hvad er en kommunikationsstrategi?

Der findes mange typer af produktive kommunikationsstrategier. Her er et par eksempler på nogle af de mest almindelige:

- Omskrivning/parafrasering: Her vælger man andre ord til at beskrive et ord eller udtryk, man ikke kan huske. "L'enfant du cheval" / "the horse's child", hvis man ikke kender ordet "poulain/foal".
- Overbegreber: "vegetable" fremfor "carrot" eller "animal" fremfor "kitten"

- Sprogskift: Her prøver man med et ord fra et andet sprog, man kender. Måske er ordet transparent, og man bliver forstået.
- Afklaringsspørgsmål: Her bruger man chunks og fraser, så man kan søge hjælpe hos samtalepartneren: "Cómo se dice…." eller "Wie sagt man…"
- Nonverbale strategier: Her tager man mimik og kropssprog i brug.
- Opdigtning af nye ord: "snegade" i stedet for "løjpe"
- Tænkepauser/tøven. Her bruger man tøveord og fyldord, som kan give en tænketid: "lad mig se…" eller "a ver…"

Gambitter (diskursregulerende småord)

Gambitter er betegnelsen for en række småord, som også kendes under betegnelsen 'samtalens olie'. Gambitter har ikke det store betydningsindhold, men er vigtige i forhold til at få en samtale til at glide. Brugen af disse småord kan bidrage til at give mundtlighedstræningen et autentisk præg, og de er særligt interessante, når man arbejder med dialogisk mundtlighed. Du kan se eksempler på gambitter og deres funktioner i samtalen i boksen herunder.

Eksempler på gambitter og deres diskursfunktioner på forskellige sprog

- Turtagning:
    - ”Hør lige her…”
    - ”Tell me…”
    - ”Oye…”
    - ”Hör mal…”
    - ”Écoute!”

- Turfastholdelse:
    - ”Hvad hedder det…?”
    - ”¿Cómo se dice…?,
    - ”Wie sagt man…?”
    - ”Comment cela s’appelle?”

- Turafgivelse:
    - ”Synes du ikke?”
    - ”Nicht wahr?”
    - ”Tu comprends?”
    - “¿No te parece?

- Ekspressiv feedback:
    - “Hvor godt!”
    - “Sikke en skam!”
    - ”Qué bien!”
    - ”Wirklich?”
    - ”Ah bon, c’est vrai?”

- Emneskifte:
    - ”Det minder mig om…”
    - ”Hablando de…”
    - ”Übrigens…”
    - ”Cela me fait rappel à …”

Det er en god idé at arbejde struktureret og målrettet med gambitter, så eleverne bliver fortrolige med dem og kan aktivere dem i mundtlige kommunikationssituationer. Man kan også sagtens arbejde med gambitter i andre sammenhænge, fx via lytteøvelser. Alle typer af øvelser, der har til formål at rette elevernes opmærksomhed mod brugen af gambitter på målsproget, kan bidrage til at give eleverne fortrolighed med at anvende disse småord i deres eget mundtlige sprog, hvorved deres sprog får et mere naturligt og målsprogsrettet præg.

Sproghandlinger

Når fokus i undervisningen er på mundtlighed, er der en række sproghandlinger, som er typiske, uanset hvilken type af indhold der formidles eller diskuteres, fx:

- At videregive information
- At udtrykke holdninger
- At fremsætte argumenter (fx for at overbevise nogen om noget)
- At diskutere argumenter

Alt afhængigt af elevernes sproglige niveau kan et systematisk ordforrådsarbejde, der klæder eleverne på til at diskutere, formidle eller argumentere således være et centralt indsatsområde i fremmedsprogsundervisningen.

Der findes dog 'i den virkelige verden' en lang række andre, typiske sproghandlinger, som oftest optræder parvist, og som bruges til at skabe sammenhæng i en dialog: hilsen – genhilsen, invitation – accept/afslag osv. Nogle sproghandlinger kan virke truende eller krænkende, fx hvis man klager over noget, og derfor kan det i visse situationer være vigtigt at bruge forskellige høflighedsstrategier. Disse sproglige konventioner skal læres, når vi tilegner os et nyt fremmedsprog, fordi det er vigtigt at kende til de forskelle, der kan være i de sproglige omgangsformer, fx ift. graden af høflighed. Arbejdet kan i begynderfasen fokuseres omkring faste vendinger, men kan senere udvides til fx at indbefatte diskussioner af forskellige formalitetsniveauer i forskellige kommunikationssituationer: fra "Pass the salt, please" til " If it's not too much trouble, would you please pass the salt".

Mundtlighed og feedback

Det kan være en god idé at tale med eleverne om, at fejl, eller det som i forskningslitteraturen ofte omtales som afvigelser, er en central del af læringsprocessen, når man lærer et nyt sprog. Fejl opstår, fordi man som sprogbruger tester sine hypoteser om målsproget. Fejl er helt naturlige, ja endda nødvendige, for hvis man ikke presser sit sprog og tester sine nye sproglige antagelser, udvikler ens sprog sig ikke. Det er de nye sproglige hypoteser,

man danner, som kan generere fejl. Har man i begynderundervisningen fx arbejdet med regelmæssig datid på engelsk, kunne man have den hypotese, at verbet 'to go' hedder 'goed' i datid. Den slags fejl er et udtryk for, at eleven er i proces med at lære datid.

Det er klart, at den enkelte elev også har brug for at få korrigeret sine sproglige hypoteser for ikke at lære og konsolidere noget forkert. Det er forskningsmæssigt omdiskuteret, i hvilket omfang man skal give feedback på elevers mundtlige sprogproduktion og hvordan. Den direkte feedback, hvor man som lærer afbryder eleverne og retter deres fejl – evt. efterfulgt af en metalingvistisk, grammatisk forklaring – kan bryde elevernes kommunikative flow, og eleverne kan måske føle, at de taber ansigt over for de andre elever. Det kan også skade deres selvtillid, hvilket kan få den uheldige konsekvens, at de ikke længere tør åbne munden. Omvendt vil manglende lærerfeedback måske få andre elever til at undre sig, hvis de faktisk lægger mærke til en fejl. Her kan *recasts*, hvor læreren gentager, hvad eleven sagde, men med rettelse, være en fornuftig feedback-strategi (se skema nedenfor). Den mere indirekte feedback, hvor du efter en kommunikationsøvelse tager nogle generelle fejltyper op, som du har lagt mærke til i elevernes kommunikation, er også en måde at fjerne fokus fra den enkelte elevs sprogproduktion og skabe en fælles refleksion over de sproglige normafvigelser, som kommunikationssituationen affødte. Taskbaseret arbejde har netop denne forsinkede feedback som en del af sin grundstruktur, idet man i efter-task-fasen typisk sætter fokus på sproglige problematikker, som er opstået i selve task-arbejdet. Eleverne har måske også selv opdaget huller i deres sprog, som kan danne afsæt for en klassediskussion.

Der er ikke noget entydigt svar på feedback-problematikken, men det er en god idé at reflektere over, hvornår det fx er hensigtsmæssigt at give feedback på form, og hvornår det måske er mere hensigtsmæssigt at give feedback på indhold. Hvis man vil give feedback på form (fx udtale, grammatik osv.), er det også en god idé at være bevidst om, hvilke former for feedback man typisk bruger som lærer, så man kan træffe nogle bevidste og velovervejede valg, når man giver feedback. I samme forbindelse kan det være hensigtsmæssigt at gøre eleverne opmærksomme på, hvornår man giver feedback på indhold, og hvornår på form.

I boksen nedenfor beskrives en række typiske feedbackmetoder ved mundtlighedstræning baseret på en undersøgelse af sprogforskeren Ruili Chu.

Typiske feedbackmetoder ved mundtlighedstræning	
Reformulering/Recast	Elev*: He take the bus to go to school.* Lærer*: He takes the bus to go to school.*
Eksplicit korrektion	Elev: *He take the bus to go to school.* Lærer: *Oh, you should say he takes the bus…*
Metalingvistisk feedback	Elev: *He take the bus to go to school.* Lærer: *Do we say he take? How can we form the third person singular form in English? Can you correct that?*
Afklaringsspørgsmål	Elev: *He take the bus to go to school.* Lærer: *Pardon me?*
Repetition	Elev: *He take the bus to go to school.* Lærer: *He take?*

Refleksion

- Hvilke fejl retter I typisk? (udtale, grammatik, ordforråd, alle fejl…)
- Hvilke af ovenstående feedback-typer anvender I typisk – og hvornår?
- Er der forskel på, hvordan I giver feedback til forskellige elever?
- Hvordan kan I på jeres skole på tværs af niveauer og sprogfag arbejde med elevernes mundtlighed?
- Hvordan kan I implementere jeres viden om mundtlighed i undervisningen?

Mere viden om mundtlighed og inspiration til praksis

Bøger, artikler mv.

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

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

Chu, R. (2011). Effects of teacher's corrective feedback on accuracy in the oral English of English-majors college students. *Theory and practice in language studies*, *1*(5), 454-459. https://academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/05/03.pdf

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.

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

Larsen-Freeman, D, (2000). *Techniques and principles of language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

På EMU findes der en række inspirationsmaterialer om mundtlighed under de enkelte fremmedsprogsfag.

Viden om fremmedsprog – Inspiration fra NCFF's udviklingsprojekter

Få inspiration til at undervise i mundtlighed fra udviklingsprojekter i vidensbanken. https://viden.ncff.dk/Kategori/Mundtlighed

Se også præsentation og slides fra konferencen *TAL! Den fællesskandinaviske konference om mundtlighed/mundtlig kommunikation i fremmedsprogsundervisningen.*https://ncff.dk/tal

Projektet "Læreres literacitet i sprogtestning og evaluering" (LiSE) har udviklet en række materialer til evaluering af elevernes mundtlighed. https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/laereres-literacitet-i-sprogtestning-og-evaluering/vejledningsmateriale/

Materialepakker

NCFF's materialepakke om mundtlighed til sprogfagene engelsk, fransk, spansk og tysk indeholder en introduktionsvideo til mundtlighed (på målsproget), refleksionsspørgsmål, henvisninger til anvendt og relevant litteratur og eksempler på tasks og aktiviteter til brug i fremmedsprogsundervisningen. https://ncff.dk/til-din-undervisning/materialepakker