

Mundtlighed, CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder – to undervisningsforløb set fra motivationsforskningens perspektiv

Petra Daryai-Hansen

Københavns Universitet

petra.dhansen@hum.ku.dk

Natalia Morollón Martí

Københavns Universitet

nmm@hum.ku.dk

Abstrakt

Hvordan kan undervisning i fremmedsprog tilrettelægges, så elever og studerende motiveres til at kommunikere mundtligt på deres fremmedsprog? Artiklen tager udgangspunkt i Coyles model for undersøgelse af motivation (Coyle, 2011) og har som mål at belyse de muligheder, som Content and Language Integrated Learning (CLIL) samt arrangerede sprog- og kulturmøder har for at fremme de lærendes motivation. Med afsæt i to konkrete undervisningsforløb zoomer artiklen ind på, hvilket potentiale der ligger i de to didaktiske tilgange, og hvordan dette potentiale kan forklares ud fra motivationsforskningens perspektiv.

Artiklen indledes med en opridsning af tidligere forskning samt resultater fra en surveyundersøgelse, der giver et indblik i hvilket potential og hvilke udfordringer, der er forbundet med de to tilgange. Derefter beskrives Coyles model og undersøgelsesernes metodiske tilgang. Modellen anvendes i rammen af en deduktiv kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2014 2015) til at belyse to undervisningsforløb i to forskellige pædagogiske kontekster, på henholdsvis grundskole- og universitetsniveau, hvor der arbejdes med CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder.

I analysen anvendes Coyles model dermed i en CLIL-kontekst, dvs. den kontekst, som modellen er udviklet indenfor, og modellens ramme udvides til at omfatte en anden didaktisk tilgang, hvor sprog- og kulturlæring indgår i et samspil i fremmedsprogsundervisningen: arrangerede sprog- og kulturmøder.

Nøgleord

Motivation, mundtlighed, CLIL, arrangerede sprog- og kulturmøder, online interkulturelle udvekslinger.

1. Introduktion

Hvordan kan elever og studerende motiveres til at kommunikere mundtligt på deres fremmedsprog? For at belyse dette spørgsmål tager vi udgangspunkt i Coyles ”Motivational Process Model”, en model for undersøgelse af motivation (Coyle, 2011), hvor motivationsbegrebet betragtes som et dynamisk og komplekst samspil mellem kognitive, sociale og affektive aspekter (Coyle, 2011, s. 17). Med afsæt i modellen fokuserer vi i artiklen på to didaktiske tilgange i fremmedsprogsundervisningen: Content and Language Integrated Learning og arrangerede sprog- og kulturmøder.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) kan ud fra en bred definition defineres som en didaktisk tilgang, der integrerer de lærendes sproglige læring og deres faglige læring f.eks. ved at trække på emner fra skolens andre fag:

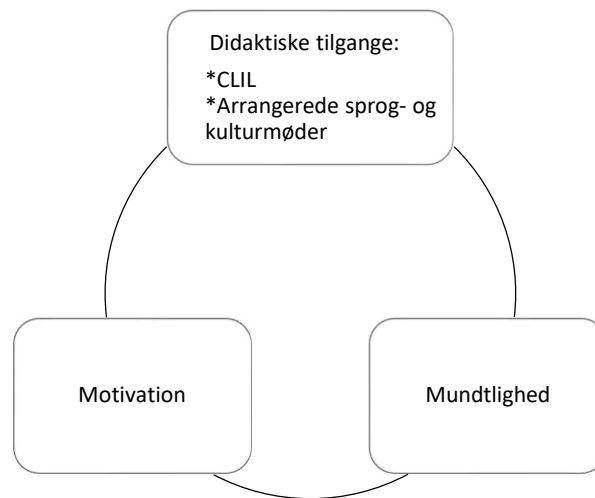
CLIL is a tool for teaching and learning of content and language. The essence of CLIL is integration. The integration has a dual focus:

- Language learning is included in content classes [...]
- Content from subjects is used in language-learning classes.

(Mehistö, Marsh & Frigols, 2008, s. 11)

Arrangerede sprog- og kulturmøder, herunder online interkulturelle udvekslinger, defineres som møder, der bidrager til sprog- og kulturlæring, f.eks. som led i en uddannelse (Sonne Jakobsen, Fernández, Kirkebæk, Prien, Tranekjær & Vonsbæk, 2017, s. 3), og som dermed, i en universitær kontekst, giver de studerende mulighed for at få direkte kontakt med det fremmedsprog, de studerer (Lewis & O’Dowd, 2016). I denne artikel vil fokus være på online interkulturelle udvekslinger, der arrangeres på universitetsniveau for at give de studerende mulighed for at indgå i et sprog- og kulturmøde med andre universitetsstuderende.

Artiklen er på den ene side interesseret i sammenhængen mellem CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder som to didaktiske tilgange, læreren kan trække på i fremmedsprogsundervisningen, og på den anden side zoomer den ind på de lærendes motivation for deres andet og tredje fremmedsprog med særligt henblik på deres mundtlige sprogfærdigheder. Vi ønsker at undersøge, hvorvidt to didaktiske tilgange potentielt motiverer elever og studerende til at deltage aktivt i en fremmedsprogsundervisning, der har mundtlighed som fokus. Artiklens formål kan visualiseres gennem Figur 1:



Figur 1. Sammenhæng mellem undersøgelsens tre centrale felter.

Med afsæt i en deduktiv kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2014, 2015) rejser artiklen spørgsmålet om, hvilket potentiale der ligger i de to tilgange, når man vil motivere elever og studerende til at kommunikere mundtligt på fremmedsproget, og hvordan dette potentiale kan forklares ud fra modellen for undersøgelse af motivation, som Coyle (2011) har udviklet. Modellen bruges i artiklen til at besvare forskningsspørgsmålet, hvordan et CLIL-undervisningsforløb i den tidlige tyskundervisning i 5. klasse og et forløb med arrangerede sprog- og kulturmøder i spanskfaget på universitetsniveau bidrager til at fremme elevernes motivation for at kommunikere mundtligt på deres fremmedsprog.

Coyles model er specifikt udarbejdet til at undersøge motivation inden for CLIL-sprogtilgængelseskontekster, idet dette læringsmiljø ifølge Coyle adskiller sig fra andre, mere traditionelle, læringskontekster. Coyle påpeger, at et af CLIL-tilgangens kendetegn er, at den sproglige og kulturelle dimension fremstår som sammenflettet (Coyle, 2011, s. 15). I denne artikel anvender vi derudover Coyles model til at analysere data fra et projekt om online arrangerede sprog- og kulturmøder. Vi mener, at disse to læringskontekster deler kendetegn

med hensyn til deres konceptualisering af fremmedsprogstilegnelsen, da der i begge tilgange kan ses en sammenfletning af den sproglige og kulturelle dimension.

Artiklen indledes med en oversigt over tidligere forskning samt resultater fra en surveyundersøgelse, som blev gennemført på den fællesskandinaviske konference “Tal!”¹, der giver et indblik i de potentialer, der ligger i de to tilgange ud fra et motivationsperspektiv, og i de udfordringer, der er forbundet med de to tilgange ud fra et mundtligt kommunikationsperspektiv. Derefter beskriver vi Coyles model for undersøgelse af motivation og vores metodiske tilgang. Med udgangspunkt i modellen analyserer vi data fra to forsknings- og udviklingsprojekter, der blev gennemført i hhv. 2016-2018 og 2020, og som vi har været involveret i:

- den didaktiske tilrettelæggelse af et CLIL-undervisningsforløb, der kom til udtryk gennem forløbets lærervejledning og elevark, som blev udviklet inden for rammen af projektet ‘Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed’ i grundskoleregi, og
- universitetsstuderendes overvejelser i forhold deres deltagelse i et online interkulturelt forløb inden for rammen af projektet ‘Udvikling af interkulturel kompetence i spansk som fremmedsprog’ på Københavns Universitet.

Analysen retter blikket bagud, idet de oprindelige projekter ikke havde motivation som deres primære mål.

2. De to didaktiske tilgange: potentialer og udfordringer

Tidligere forskning har vist, at der – ud fra et fremmedsprogsdidaktisk perspektiv – ligger et potentiale i arrangerede sprog- og kulturmøder (Fernández, Kanareva-Dimitrovska & Morollón Martí, 2017) og i fremmedsprogsfagenes såkaldte ‘eksterne tværfaglighed’ (Daryai-Hansen & Fernández, 2019, s. 37), der repræsenteres af CLIL-tilgangen.

I en globaliseret verden, hvor interkulturelle relationer og teknologianvendelse er blevet en del af hverdagen, er det oplagt, at sprogundervisere tilpasser deres didaktiske praksis og inddrager nye tilgange og undervisningsmetoder, der kan bidrage til at fremme autentiske kommunikationsformer med andre mennesker uden for klasseværelsets kontekst. Arrangerede

¹ Den fællesskandinaviske konference “Tal!”, som blev afholdt 28.-29. oktober 2021, blev arrangeret af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE), Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen og Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier ved Uppsala Universitet. Emnet for konferencen var mundtlighed og mundtlig kommunikation i fremmedsprogsundervisningen på tværs af uddannelsesniveauer.

sprog- og kulturmøder kan defineres som møder, der er kendetegnet ved, at de har et formål: ”De skal bidrage til sprog- og kulturlæring, f.eks. som led i en uddannelse, eller for at man kan finde sig til rette som nyankommen flygtning og migrant, eller for at man kan blive integreret på det danske arbejdsmarked” (Sonne Jakobsen et al., 2017, s. 3). Videre pointerer Galal, Hvenegård-Lassen og Tranekjær (2017, s. 13), med fokus på en mere overordnet dannelsesdimension, at ”[m]ålet for arrangerede kulturmøder er at skabe forandring i form af bedre integration, større tolerance og sameksistens, eller udvikling af evnen til at begå sig i et pluralistisk og globalt samfund.” Sprog- og kulturmøder kan finde sted i form af fysisk mobilitet (udveksling i udlandet, turisme, migration osv.) og i form af onlineudveksling (møder ved hjælp af digital kommunikation). Det er den sidstnævnte form og dens didaktiske anvendelse i fremmedsprogsundervisningen, vi vil fokusere på i denne artikel.

Denne type udvekslinger åbner op for forskellige muligheder, når de tilrettelægges således, at de kan blive tilpasset og implementeret i en lang række forskellige formater i forhold til det valgte kommunikationsværktøj, samtalens emner, opgavetyper og det anvendte sprog. Online interkulturelle udvekslinger giver også mulighed for at arbejde med de fire delfærdigheder, der er fremhævet i Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (Europarådet, 2001).

Online interkulturelle udvekslinger er et oplagt alternativ til fysisk mobilitet, og på universitetsniveau er det blevet påvist, at disse projekter kan støtte udvikling af sproglige og interkulturelle færdigheder (Helm, 2015; Lewis & O’Dowd, 2016), give mulighed for at etablere kontakt med personer, der taler det studerede sprog (Belz & Kinginger, 2005) og udvikle online literacy (Guth & Helm, 2010), alt sammen inden for en institutionaliseret kontekst og under vejledning af en underviser (Belz, 2003). Desuden har denne form for kulturmøde den fordel, at den kan integreres i og/eller supplere aktiviteter, der arbejdes med i klasseværelset, i en såkaldt *blended-learning* eller *hybrid tilgang* (Helm, 2013). En af fordelene ved at bruge denne hybride metode er, at den ”tillader underviserne at engagere deres elever i regelmæssig, (semi)autentisk kommunikation med medlemmer af andre kulturer i fjerntliggende lande og tillader samtidig eleverne efterfølgende at reflektere over og lære af resultaterne af disse interkulturelle udvekslinger i klasseværelsesarbejde” (Fernández, Kanareva-Dimitrovska & Morollón Martí, 2017, s. 23).

CLIL-tilgangen kan, ligesom interkulturelle udvekslinger, bruges til at arbejde med de forskellige delfærdigheder, der indgår i Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (Larsen, Daryai-Hansen, Holmen, 2016, s. 53). De lærende kan f.eks. læse tekster på et fremmedsprog i biologiundervisningen, lytte til nyheder på fremmedsprog i samfundsfag og skrive et abstract på fremmedsproget i forbindelse med en projektopgave, der er skrevet på

dansk. Det er derudover, som f.eks. Huang (2011) viser, oplagt at trække på denne tilgang for at styrke elevernes motivation for at kommunikere mundtligt på fremmedsproget. Huang (2011) kvalitative undersøgelse peger på, at elever i 1. klasse i højere grad bruger engelsk som fremmedsprog og engagerer sig i undervisningen, når deres fremmedsprogsundervisning er baseret på indhold fra andre fag, som eleverne bliver undervist i, i dette tilfælde fysik, matematik og samfundsfag. Undersøgelsen viser, at eleverne, der modtager undervisning, som er baseret på CLIL, er mere ivrige efter at deltage mundtligt i interaktionen, at deres ytringer er markant længere, og at de selv tager initiativ til at kommunikere på fremmedsproget om indhold, der ikke er blevet initieret af læreren (se også, Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018b, s. 78ff). En grund hertil kan være, som Tranekjær, Svendsen Pedersen, Daryai-Hansen & Søndergaard Gregersen (2015) pointerer, med afsæt i Dalton-Puffer og Smith (2007), at CLIL ”i højere grad er knyttet an til et formål og et indhold, som ligger udover sproglæringen i sig selv, og vil derfor opleves mere meningsfuld og nødvendig for eleverne end undervisning i sprog for sprogets skyld” (Tranekjær et al., 2015, s. 127). Derudover har CLIL, som forfatterne fremhæver, ”fordele på det affektive niveau, idet den større grad af fokus på et indhold og et formål, som ligger udover sproglæringen i sig selv, reducerer den angst og stress som undervisning i fremmed- eller andetsprog kan medføre” (Tranekjær et al., 2015, s. 127).

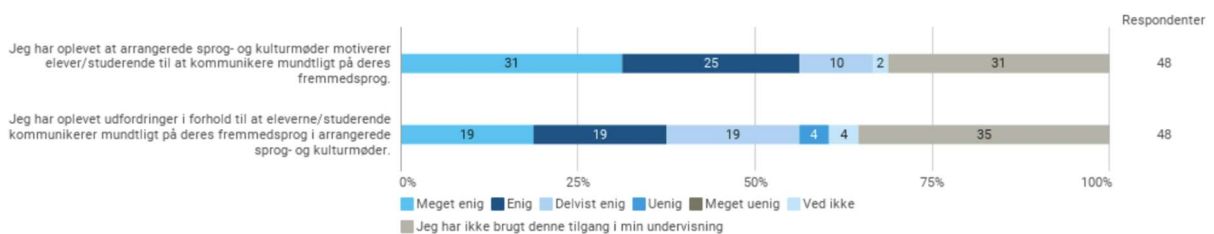
Samtidig fremhæver Tranekjær et al., med afsæt i data, der er indsamlet inden for rammen af et udviklingsprojekt, som havde til formål at fremme internationaliseringen i de danske gymnasier, også de udfordringer, der kan være forbundet med de to tilgange. Daryai-Hansen opsummerer erfaringerne ved at pointere, at ”der er en tendens til, at en fremmedsprogsundervisning, der inkluderer kulturdimensionen [...], er motiverende for eleverne, men ikke i tilstrækkelig grad sikrer, at de undervisningsaktiviteter, der igangsættes, også er sproglæringsaktiviteter” (Daryai-Hansen, 2016, s. 28). Med henblik på CLIL-aktiviteter fremhæver Tranekjær et al., at projektet viser, at disse risikerer at forsømme at udvikle elevernes kommunikative kompetencer på målsproget: ”Det er centralt at holde fast i, at den fagintegrerede, indholdsbaseerede fremmedsprogsundervisning skal fremme elevernes kommunikative kompetencer på målsproget og eksplicite den særlige didaktiske opgave med at balancere mellem sprogdelen og indholdsdelen af undervisningen” (Tranekjær et al., 2015, s. 127).

I forhold til de sprog- og kulturmøder, der blev arrangeret inden for rammen af udviklingsprojektet, var en vigtig konklusion, at der er en tendens til, at eleverne på udvekslingsophold ikke tager deres andet og tredje fremmedsprog i brug, men primært kommunikerer mundtligt på engelsk som det fælles kommunikationssprog, når de møder elever

fra målsprogslandene. En af projekternes praksisanbefalinger er derfor: ”Det er centralt at definere, hvordan der på udvekslingsophold kan tilrettelægges sproglæringsaktiviteter i elevernes andet og tredje fremmedsprog, der forhindrer, at eleverne gennem projekterne lærer, at det egentlig er tilstrækkeligt, hvis man bare kan engelsk som *lingua franca*” (Tranekjær et al., 2015, s. 136).

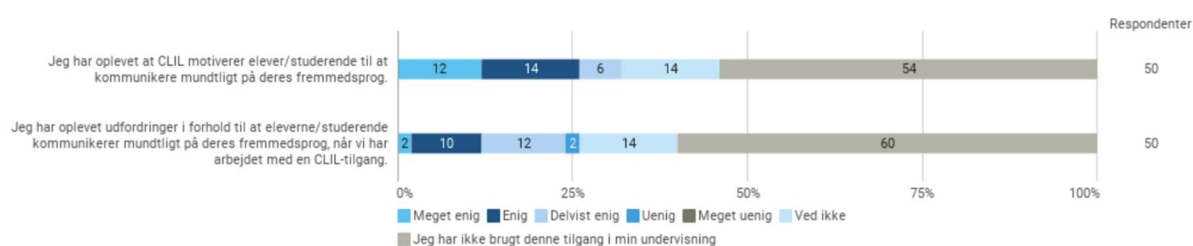
Surveyundersøgelsen, som artiklens forfattere har gennemført på konferencen ”Tal!”, afspejler, at undervisere på tværs af de skandinaviske lande og undervisningsniveauer har lignende erfaringer med de to tilgange. Surveyen blev besvaret af deltagerne på workshoppen ”Mundtlighed, CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder – set fra motivationsforskningens perspektiv” og bestod af tre dele: 1) Baggrundsinformationer (*I hvilket land underviser du? På hvilket uddannelsesstrin underviser du?*), 2) spørgsmål relateret til CLIL og 3) spørgsmål relateret til arrangerede sprog- og kulturmøder. Del 2 og 3 omfattede tre lukkede spørgsmål samt et åbent spørgsmål, hvor respondenterne fik mulighed for at tilføje deres eventuelle kommentarer. 48 respondenter har besvaret alle spørgsmål. Tre respondenter har delvist besvaret surveyen. Vi præsenterer i det følgende analysen af de lukkede spørgsmål baseret på deskriptive statistik (Holcomb, 1997). I analysen indgår alle indkomne svar.

Respondenternes svar viser, at ca. to tredjedele af workshopdeltagerne vurderer, at de har initieret arrangerede sprog- og kulturmøder i deres undervisning, mens mere end halvdelen angiver, at de ikke har arbejdet med CLIL. Næsten alle respondenter, der vurderer, at de har arbejdet med arrangerede sprog- og kulturmøder, angiver, at de er (meget) enige i, at de har oplevet, at disse møder motiverer deres lærende til at kommunikere mundtligt på deres fremmedsprog. Over halvdelen angiver dog også, at de er (meget) enige i, at de har oplevet, at der er udfordringer i forhold til elevernes/de studerendes mundtlige kommunikation på fremmedsprog i sprog- og kulturmøderne (se Figur 2).



Figur 2. Undervisernes erfaringer med arrangerede sprog- og kulturmøder og mundtlighed

En lignende tendens viser sig ift. CLIL. Her er godt halvdelen af de respondenter, der giver udtryk for, at de arbejder med CLIL i undervisningen, (meget) enige i, at CLIL motiverer de lærende til at kommunikere mundtligt på deres fremmedsprog, mens ca. en tredjedel angiver, at de er (meget) enige i, at de har oplevet udfordringer i forhold til elevernes mundtlige kommunikation, når de har arbejdet med denne didaktiske tilgang. CLIL er langt mindre udbredt blandt respondenterne end arrangerede sprog- og kulturmøder. Det afspejler sig bl.a. i, at der er en stor gruppe respondenter, der besvarer begge spørgsmål med 'Ved ikke' (se Figur 3).



Figur 3. Undervisernes erfaringer med CLIL og mundtlighed

Surveyundersøgelsen peger ligesom tidligere forskning på, at der ud fra et motivations- og mundtlighedsperspektiv både er et potentiale, men også udfordringer, forbundet med de to tilgange. Vi vil i det følgende se nærmere på, hvorvidt de to didaktiske tilgange kan motivere elever og studerende til at deltage aktivt i fremmedsprogsundervisning, der har mundtlighed som fokus. Vi zoomer først ind på motivationsbegrebet og præsenterer Coyles model for undersøgelse af motivation. Derefter analyserer vi data fra to undervisningsforløb med afsæt i Coyles model.

3. Coyles model for undersøgelse af motivation

Inden for fremmedsprogstilegnelse er forskere og undervisere i dag næppe uenige i, at motivation er et væsentligt aspekt i forhold til de lærendes sprogtilegnelse. På trods af denne anerkendelse og den plads, motivation indtager i undervisningsplanlægning og evalueringer, er det dog stadig et vanskeligt begreb at definere. Dette faktum har resulteret i en forenkling af begrebet ved at knytte det til graden af udvikling af kommunikative kompetencer hos de lærende. Det er således ikke ualmindeligt, at der etableres årsagssammenhænge, der fører til den antagelse, at motiverede elever opnår bedre resultater (Coyle, 2011, s. 12).

Forskellige forskere har foreslået modeller til at konceptualisere motivation i andet- og fremmedsprogstilegnelsen, der anerkender kompleksiteten af fænomenet (se f.eks. Gardner, 1985; Dörnyei & Otto, 1998; Dörnyei, 2001). Motivation bør ud fra deres perspektiv betragtes

som et komplekst fænomen, der rummer forskellige dimensioner, som ikke altid kan observeres. Derfor er der – på trods af at motivationens grundlæggende relevans anerkendes i læringsprocessen – stadig forskellige fortolkninger af begrebet. Mens Gardner (1985) i 80'erne foreslog at skelne mellem en integrativ motivation (som involverer holdningsfaktorer og målorienteret adfærd) og en instrumentel motivation (som involverer en praktisk eller pragmatisk grund til sproglæring) som de vigtigste elementer i sprogtilægnelsen, er denne dualisme blevet kritiseret af nyere forskning, hvor fokus er blevet rettet mod andre sociale aspekter. Dörnyei & Ushioda (2011) foreslår et perspektivskifte, hvor fokus går fra udelukkende at være rettet mod individet og den kognitive dimension til også at tage højde for den sociale kontekst, som den lærende indgår i, og hvor sprogtilægnelsens emotionelle dimension og de lærendes identiteter spiller en central rolle.

Artiklen tager udgangspunkt i Coyles model for undersøgelse af motivation (Coyle, 2011; se også Bower 2019), som fokuserer på kognitive, sociale og affektive aspekter i studiet af motivation.² Modellen identificerer og eksemplificerer en række karakteristika for forskellige aspekter af motivation, der kan komme til udtryk i en sprogtilægnelseskontekst, og foreslår undersøgelsesmetoder, som kan anvendes til at understøtte både forsknings- og undervisningsdesignet. Coyles model trækker på Dörnyeis motivationsmodel (Dörnyei, 2001), da denne vurderes som relevant bl.a. ved, at den fremhæver de relationer, der etableres i læringsmiljøet, og de lærendes erfaringer og udfordringer i forhold til deres brug af fremmedsproget (Coyle, 2011, s. 14). I forbindelse med CLIL-sprogtilægnelseskontekster pointerer Coyle, at

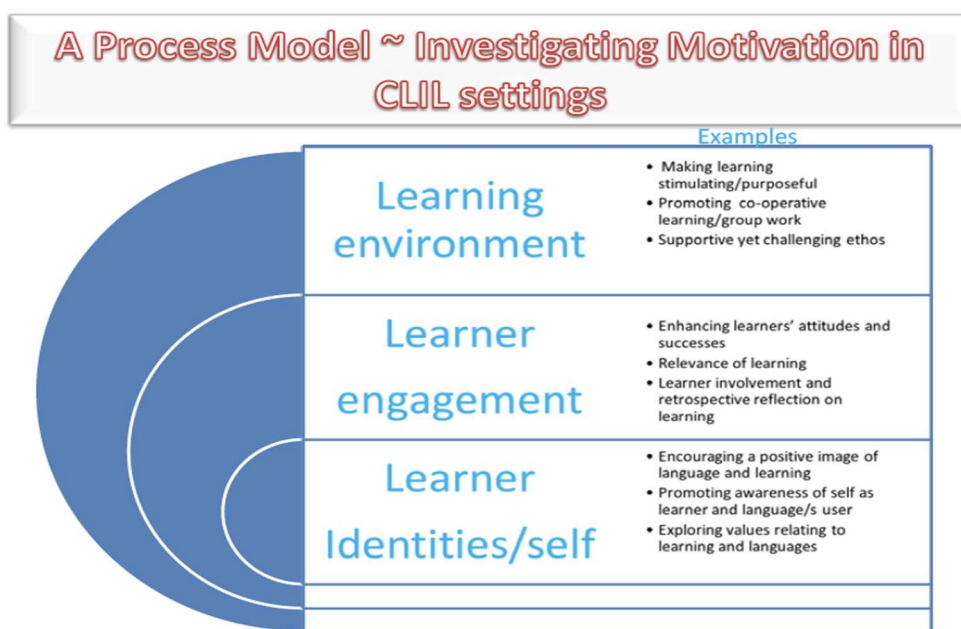
one of the most important differences between more traditional language learning classes and CLIL lessons is the distinction between language learning and 'language using'. This is based on the assumption that when learners use language in order to learn, new language will also emerge when new learning takes place (Coyle, Hood, Marsh, 2010). (Coyle, 2011, s. 15)

Ifølge Coyle (2011) erstattes den strukturbaserede sproglæring inden for rammen af CLIL-undervisningen med et behov for at bruge det allerede eksisterende sprog og at lære nyt sprog for at lære mere om forskellige emner. Det funktionelle sprogtilægnessyn, der kommer til udtryk i citatet, og som udelukkende forbindes med en CLIL-tilgang, danner også det centrale

² Gabillon (2020) belyser forskellige læringsteoretiske grundlag for CLIL og laver en metaanalyse af de anvendte teorier i en række CLIL-publikationer. Coyles model for motivation indgår ikke i Gabillons analyse, men analysen viser, at Coyle positionerer sig gennem hendes publikationer både inden for kognitivismen og sociokulturelle teorier.

udgangspunkt for arrangerede sprog- og kulturmøder, hvor et af de centrale mål er brugen af målsproget som kommunikationsværktøj i en interkulturel kontekst til at udveksle information eller specifik viden (se f.eks. Morollón Martí & Fernández, 2016).

Coyles model har til formål at støtte identificering af aspekter, der er relateret til de særlige forhold og erfaringer i CLIL-kontekster, og er udviklet til at give et grundlag for at designe undervisningsmaterialer og evalueringsværktøjer, der kan bruges af lærere og deres elever/studerende. Modellen kan anvendes til at åbne for en fælles forståelse af, hvad der virker i undervisningen, og hvorfor. Modellen fokuserer på tre dimensioner: (1) læringsmiljøet (*learning environment*), (2) den lærendes engagement (*learner engagement*) og (3) de lærendes identiteter/selv (*learner identities/self*).



Figur 4. Coyles model for undersøgelse af motivation (Coyle, 2011, s. 17)

Som det fremgår af Figur 4, præsenterer modellen konkretiseringer for alle tre kategorier, der kan bruges som udgangspunkt for at undersøge de lærendes motivation. Således relaterer kategorien om *læringsmiljøet* til at gøre læring stimulerende/meningsfuld for de lærende, fremme kollaborative arbejdsformer som par- og gruppearbejde og et udfordrende, men støttende etos. Kategorien den *lærendes engagement* relaterer til at styrke de lærendes holdninger og succesoplevelser, de lærendes involvering og retrospektive refleksion over deres læring og deres oplevelse af læringens relevans. Kategorien de *lærendes identiteter/selv* refererer til at styrke et positivt billede af sprog og læring, at fremme bevidstheden om sig selv

som lærende og sprogbruger og til at udforske værdier relateret til læring og sprog. Selvom Bower (2019) vurderer, at eksemplerne i Coyles model kan være for generelle og afhængige af læserens fortolkning, mener vi, at det netop er disse konkretiseringer, der gør modellen velegnet til brug i analysen af forskellige undervisningssammenhænge.

Som Coyle (2011, s. 17) fremhæver, giver anvendelsen af modellen mulighed for at distancere sig fra en læringsevaluering, der udelukkende fokuserer på elevernes præstationer, som kan måles gennem sprogtests, ved at tage hensyn til både kognitive, sociale og affektive aspekter og dermed den enkelte lærende i et holistisk perspektiv, ved at fokus er på "the continual interaction and flow between learner engagement and the importance of purposeful learning thereby generating a sense of meaning for the individual" (Coyle, 2011, s. 18).

4. Metodisk tilgang

I det følgende vil vi først anvende Coyles model til at lave en analyse af den didaktiske tilrettelæggelse, der kommer til udtryk i lærervejledningen og elevernes arbejdsark, inden for rammen af et CLIL-undervisningsforløb, der er målrettet begynderdidaktik i tysk i 5. klasse. Derefter vil modellen anvendes til at analysere resultaterne af en evaluering udført efter udviklingen af et onlineudvekslingsprojekt med universitetsstuderende. I analysen tager vi udgangspunkt i Coyles tre dimensioner samt de tre konkretiseringer, som angives inden for hver dimension. I nærværende afsnit præsenterer vi de specifikke kontekster, hvori de to foreslåede forløb blev implementeret, samt vores data og analysemetode.

Det første undervisningsforløb, "Mein Lieblingstier" ("Mit yndlingsdyr"), blev udviklet inden for rammen af projektet "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".³ Projektet havde til formål "at skabe det fundament, som lærerne har savnet, for at kunne møde de nye krav til tidligere sprogstart fra Skolereformen 2014" (Albrechtsen & Daryai-Hansen, 2018a, s. 8) ved at designe teoribaserede og praksisforankrede undervisningsmaterialer til den tidlige sprogundervisning i engelsk (1. klasse) samt fransk og fransk/tysk (5. klasse). For alle tre fag blev der udviklet en eksemplarisk årsplan, fem undervisningsforløb med lærervejledninger samt arbejdsark til eleverne og digitale læremidler på sprogleg.dk. I analysen vil der være fokus på det eksemplariske CLIL-undervisningsforløb,

³ Projektet *Tidligere sprogstart* blev fra 2016 til 2018 støttet af A. P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til almene Formaal. Alt materiale, der er udviklet inden for rammen af projektet, er offentlig tilgængelig på hjemmesiden <https://tidligeresprogstart.ku.dk>. Forløb 5, *Mein Lieblingstier*, herunder lærervejledning og arbejdsark til eleverne kan tilgås på: <https://tidligeresprogstart.ku.dk/tysk/forloeb-5>. For mere informationer om projektet, herunder dets teoretiske grundlag, se: Daryai-Hansen & Albrechtsen (2018a).

som projektets tyskgruppe har udviklet til begynderdidaktik i tysk i 5. klasse (se Albrechtsen & Daryai-Hansen, 2018b). I forløbet arbejder eleverne med emnet ”Mein Lieblingstier” (”Mit yndlingsdyr”). Emnet ‘dyr’ integreres i mange undervisningsmaterialer for begynderdidaktik. Tyskgruppen har været drevet af spørgsmålet om, hvordan man kunne løfte dette for eleverne nære og relevante emne fra at have fokus på ordforråd, dvs. at kunne navngive forskellige dyr, til at lægge op til, at eleverne kommunikerer meningsfuldt og fagligt om deres yndlingsdyr. Læringsmål for forløbet er, at eleverne kan beskrive forskellige dyr mundtligt og skriftligt, og at de kan gætte og forstå beskrivelsen af et dyr.

Det andet undervisningsforløb, et onlineudvekslingsprojekt, blev udviklet inden for rammen af projektet ”Udvikling af interkulturel kompetence i spansk som fremmedsprog” på Københavns Universitet.⁴ Formålet med dette projekt var at bygge bro mellem de aktiviteter, der udførtes i og uden for klasseværelset (*hybrid tilgang*), samt at skabe et aktivt læringsmiljø, hvor de studerende kunne anvende deres fremmedsprog (spansk) i autentisk mundtlig kommunikation med spansktalende studerende fra Universidad Alcalá de Henares i Madrid i Spanien. I stedet for at udføre mundtlige kommunikative øvelser i par i klasselokalet, hvor der mange gange bruges dansk, skulle de studerende udføre tre onlinesamtaler på spansk med de studerende fra Spanien. Emner for disse tre samtaler var: 1) det danske og spanske uddannelsessystem, 2) hvordan det føles at lære et fremmedsprog og 3) ‘hygge’ og begrebets betydning i Danmark og Spanien. Onlineudvekslingsprojektet blev implementeret som en del af faget Anvendt fonetik i Spansk sprog og kultur og havde fokus på udviklingen af de studerendes mundtlige sprogfærdigheder.

De datasæt, der lægges til grund for analysen, er forskelligartede, men begge datasæt analyseres med afsæt i Mayrings (2014, 2015) deduktive kvalitative indholdsanalyse. Mayring (2014, s. 96) beskriver syv trin, der danner rammen for den deduktive kvalitative indholdsanalyse: (1) forskningsspørgsmålet og undersøgelsens teoretiske baggrund ekspliciteres (se artiklens indledning og afsnit om Coyles model), (2) kodningskategorierne udformes med afsæt i teorien (artiklens deduktive kvalitative indholdsanalyse bygger på en kodning, som tager afsæt i de tre dimensioner samt konkretiseringerne, der fremstilles i Coyles model), (3-6) kodningsmanualen udvikles i et samspil mellem teori og data (refleksioner vedr. sammenfald mellem Coyles tre dimensioner og deres konkretiseringer indgår i den afsluttende diskussion), (7) analysen gennemføres.

⁴ Udviklingen af projektet blev finansieret af Københavns Universitet med midler til eksperimenter med forskningsintegration i undervisningen. Et overblik over projektet kan findes i Morollón Martí & Hernández-Flores (2020).

CLIL-forløbet omfatter syv lektioner og analyseres mhp. forløbets didaktiske tilrettelæggelse. Som data bruges forløbets lærervejledning, der er på ti sider, samt fire arbejdsark til eleven, der linkes til fra lærervejledningen: ”Schülerkopie 1: Bestimmter Artikel im Singular” (”Elevkopi 1: Den bestemte artikel i singular”), ”Arbeitsblatt 1: Ich beschreibe den Goldfisch!” (”Arbejdsark 1: Jeg beskriver guldfisken”), ”Arbeitsblatt 2: Was kann ich verstehen – und warum?” (”Arbejdsark 2: Hvad kan jeg forstå – og hvorfor?”) samt ”Schülerkopie 2: Was ist das für ein Tier?” (”Elevkopi 2: Hvad for et dyr er det?”). I analysen præsenteres centrale resultater med afsæt i Coyles tre dimensioner.

For at evaluere udvekslingsprojektet på Københavns Universitet blev der gennemført en spørgeskemaundersøgelse med otte spørgsmål, både åbne og lukkede, hvor der blev registreret 32 svar ud af 50 studerende, som var tilmeldt faget. Spørgeskemaets oprindelige formål var at evaluere både projektets tilrettelæggelse, gennemførelse og dets resultater i forhold til de konkrete aktiviteter, der blev gennemført. Til analysen udført i denne artikel blev de lukkede spørgsmål analyseret ved hjælp af deskriptive statistik (Holcomb, 1997), mens de åbne spørgsmåls besvarelser blev analyseret med afsæt i Mayrings deduktive kvalitative indholdsanalyse. Mens resultater fra de lukkede spørgsmål giver os et konkret syn på de studerendes vurdering af forløbet og de udfordringer, de er stødt på under forløbet, blev besvarelserne fra de åbne spørgsmål systematiseret og kodet med udgangspunkt i Coyles tre overordnede kategorier og deres konkretiseringer. I analysen præsenteres centrale resultater med afsæt i spørgeskemaets svar i hhv. de lukkede spørgsmål og de temaer, som oftest forekom i kodningen af svarene registreret i de åbne spørgsmål.

5. CLIL i begynderdidaktikken i tysk

I den følgende analyse fokuserer vi først på, hvordan den didaktiske tilrettelæggelse, der kommer til udtryk i lærervejledningen og elevernes arbejdsark i forløbet ”Mein Lieblingstier” (”Mit yndlingsdyr”), fremmer de *lærendes engagement*. Derefter belyses det *læringsmiljø*, som lærervejledningen og elevernes arbejdsark lægger op til, og afslutningsvis diskuteres, hvordan forløbets didaktiske tilrettelæggelse understøtter *de lærendes identiteter/selv*. Analysen har særligt fokus på, hvordan den didaktiske tilrettelæggelse motiverer eleverne til at kommunikere mundtligt på tysk som deres andet fremmedsprog.

5.1 De lærendes engagement

Analysen viser, at forløbet i høj grad understøtter *de lærendes engagement* ved at sætte den enkelte elev i centrum (*learner involvement*) gennem emnet ”Mit yndlingsdyr”. Forløbet bygger på elevernes involveringsmotivation (se f.eks. Pless et al., 2015), idet der etableres et læringsrum, som tager afsæt i emnet elevernes yndlingsdyr, og hvor der skabes mange muligheder for, at eleverne kan kommunikere mundtligt om deres yndlingsdyr på tysk: Allerede i starten af forløbets første lektion introducerer læreren temaet med chunken ”Mein Lieblingstier ist ...” (”Mit yndlingsdyr er ...”) og initierer derefter en klassesamtale: ”Was ist dein Lieblingstier?” (”Hvad er dit yndlingsdyr?”). Eleverne byder ind med forskellige dyrenavne og forsøger via gættestrategier at kommunikere dyrenavnene mundtligt på tysk (Lærervejledning (i det følgende: LV), s. 3).

Eleverne formår gennem forløbet at opleve tyskfaget og deres mundtlige kommunikation på tysk som relevant (*relevance of learning*): I lektion 3 vælger hver elev et dyr og forbereder med afsæt i ”Schülerkopie 2: ’Was ist das für ein Tier?’” (”Hvad for et dyr er det?”) en beskrivelse af dyret. Det valgte dyr beskrives mundtligt inden for rammen af en gætteleg, hvor eleverne går rundt i en CL-struktur: Eleverne interviewer hinanden med udgangspunkt i spørgsmålene, der fremgår af Schülerkopie 2, hvor de skal gætte, hvilket dyr der beskrives. Rollerne byttes, og processen gentages med den næste elev. I slutning af lektion 3 opfordrer læreren eleverne til at lægge sig fast på et dyr, som de vil beskrive mere udtømmende på tysk (LV, s. 5f). I lektion 4-5 udformer eleverne først en skriftlig beskrivelse af det dyr, som de har valgt, for derefter i lektion 6 at lave interviews, hvor de mundtligt spørger ind til hinandens dyr (LV, s. 6-9). I forløbet fordyber eleverne sig dermed og taler sammen om et emne, de selv har valgt, og som dermed er interessant for dem, og de oplever, at deres kommunikation er relevant, fordi de gennem deres beskrivelse skal give en anden elev mulighed for at kunne gætte deres dyr, ligesom de selv skal stille spørgsmål og lytte aktivt for at kunne forstå informationerne om de andres dyr.

Et andet eksempel på, at forløbet har fokus på den enkelte lærendes engagement, er hjemmeopgaven i lektion 2. I denne lektion har eleverne arbejdet med en tekst om vildsvin, der ligger på den tyske hjemmeside lingonetz.de. Forløbet lægger op til, at eleverne får mere kendskab til hjemmesiden og bruger tysk uden for tyskundervisningen, ved at læreren opfordrer dem til at gå på opdagelse på hjemmesiden og selv vælge en tekst om et andet dyr. I starten af lektion 3 arbejder eleverne i par og præsenterer på dansk det dyr og den tekst, som de har valgt, for en anden elev (LV, s. 4).

Ved at forløbet bygger på elevernes involveringsmotivation, og eleverne får mulighed for at opleve tyskundervisningen som relevant (*relevance of learning*), åbner forløbet samtidig op for muligheden for at forbedre elevernes holdninger til tyskfaget (*enhancing learners' attitudes*). Forløbet understøtter derudover *de lærendes engagement*, ved at der flere gange gennem forløbet lægges op til, at eleverne retrospektivt reflekterer over deres læring (*retrospective reflexion*). I lektion 2 arbejder eleverne f.eks. med Arbeitsblatt 2, der rummer en tekst om vildsvin, som optræder under overskriften ”Was kann ich verstehen – und warum?” (”Hvad kan jeg forstå og hvorfor?”) Eleverne arbejder først individuelt og derefter i par med teksten (LV, s. 4). De læser teksten og reflekterer over, hvilke ord og afsnit fra teksten de kan forstå og hvorfor (se Illustration 1).

Hvorfor kan du forstå teksten? Fremhæv alle ord/chunks i teksten som du kan forstå. Overvej hvorfor du kan forstå ordene. Sammenlign med en partner!

Ligner sprog jeg har kendskab til	På grund af billederne	Andet fx tal

Illustration 1. Retrospektiv refleksion, ”Arbeitsblatt 2: Was kann ich verstehen – und warum?”

Efter elevernes pararbejde initierer læreren en klassesamtale, hvor eleverne reflekterer over deres gættestrategier, og i slutning af timen igangsætter læreren en opsamling med afsæt i spørgsmålet: ”Hvad har I lært i dag?” (LV, s. 4)

Lektion 7 er den sidste lektion i CLIL-forløbet og samtidig den sidste lektion i de fem forløb, der er blevet tilrettelagt inden for rammen af projektet. Denne afsluttende lektion giver eleverne rum for at reflektere over, hvad de har lært både i forløb 5 og i løbet af deres første skoleår med tysk. Eleverne udfylder sprogportfolioen, der er udviklet i projektet, hvor de med afsæt i læringsmålene for forløb 5 reflekterer over deres læring og deres sproglæringsstrategier. I portfolioen opfordres eleverne til at sætte ring om de strategier, som de har brugt. I forløb 5 angives to strategier: ”Jeg har talt tysk” og ”Jeg har brugt og lyttet til tysk udenfor undervisningen”. Derudover er der plads til, at eleven kan angive yderligere strategier. Som afslutning initierer læreren en klassesamtale, hvor eleverne rekapitulerer og reflekterer over, hvad de synes, de har lært ved at arbejde med de fem forløb i løbet af året (LV, s. 10).

Ved at forløbet, som den følgende analyse vil vise, derudover gennem forskellige stilladseringsformer lægger op til, at den enkelte lærende kan få succesoplevelser i tyskundervisningen (*enhancing learners' successes*), lever CLIL-forløbet op til alle konkretiseringer, der angives i Coyles model under *de lærendes engagement*.

5.2 Læringsmiljøet

Den deduktive indholdsanalyse viser, at forløbet i høj grad lægger op til, at eleverne kan opleve deres læring i tyskundervisningen som meningsfuld (*making learning stimulating/purposeful*), og at forløbet udfordrer eleverne, men at der samtidig konstrueres et *læringsmiljø*, der understøtter eleverne til at kommunikere på målsproget (*supportive yet challenging ethos*). Der findes adskillige stilladseringsformer i forløbsbeskrivelsen: CLIL-forløbet er først og fremmest et ”opsamlende forløb, hvor mange af de sproglige værktøjer (chunks), som eleverne har tilegnet sig i årets løb, repeteres i arbejdet med dyr” (LV, s. 1). Eleverne trækker i deres beskrivelser af deres yndlingsdyr bl.a. på, at de har lært at kommunikere om tal, farver og kropsdele på tysk. Forløbet arbejder gennemgående med en spiralformet progression, hvor det allerede lærte, bruges og udvides. I lektion 6 introducerer læreren f.eks. til aktiviteten ”Tierdialog” (”Dyredialog”), hvor eleverne opfordres til at bruge det, de har lært i løbet af deres første år med tysk, til at skabe en dialog mellem deres yndlingsdyr (LV, s. 9f).

Andre eksempler på stilladsering er, at eleverne i lektion 3 bruger den tyske tekst om vildsvin som model til at udforme deres egne tekster (LV, s. 5) sammen med ”Schülerkopie 1: Was ist das für ein Tier?” (”Hvad for et dyr er det?”), som i Coyle, Hood og Marshs (2010) terminologi (se også Albrechtsen & Daryai-Hansen, 2018b, s. 84f) stilladserer elevernes ”faglige sprog” og ”sprog til læring” (se Illustration 2).

Thema 5: Mein Lieblingstier

Schülerkopie (2)

Was ist das für ein Tier?



Was ist das Tier? Das Tier ist ein Haustier / wildes Tier / Nutztier.



Wo lebt das Tier? Das Tier lebt im Haus / im Stall / in der Luft.
Das Tier lebt in Afrika / Amerika / Australien / Europa / Asien.
Das Tier lebt überall.

Was frisst das Tier? Das Tier / Es frisst alles.
Was trinkt das Tier? Das Tier frisst Pflanzen / Fleisch.
Das Tier trinkt Wasser / Milch.



Was wiegt das Tier? Das Tier ist schwer: 800 Kilogramm.
Das Tier ist leicht: 100 Gramm.

Wie groß ist das Tier? Das Tier ist groß: 5 Meter.
Das Tier ist klein: 5 Zentimeter.



Wie sieht das Tier aus? Das Tier ist grau.
Das Tier hat vier Beine, vier Pfoten, zwei Ohren...



Ich mache Tierpantomime

Warum magst du das Tier? Das Tier ist süß, klug, stark...

... Das ist die Kuh!



Illustration 2. Stilladsering, "Schülerkopie 1: Was ist das für ein Tier?"

Stilladseringen omfatter derudover et arbejde med elevernes "sprog gennem læring" (Coyle, Hood og Marsh, 2010; Albrechtsen & Daryai-Hansen, 2018b): For at kunne beskrive deres yndlingsdyr bliver eleverne introduceret til at bruge en dansk-tysk ordbog mhp. at få redskaber for på egen hånd at kunne udtrykke deres sproglige behov. I denne introduktion viser læreren på et smartboard eleverne, hvordan man laver ordbogsopslag, og eleverne reflekterer over, hvilke informationer man kan finde i opslagene (LV, s. 7).

En anden central form for stilladsering er, at eleverne i lektion 4 og 5 får tid til at formulere teksten om deres yndlingsdyr skriftligt, inden de i lektion 6 kommunikerer mundtligt om deres dyr, ved at de interviewer hinanden (LV, s. 9). I interviewet skal eleverne kunne stille en række spørgsmål og svare på dem: 'Wie heißt dein Tier? Was ist dein Tier: ein Haustier, ein wildes Tier oder ein Nutztier? Wie sieht dein Tier aus? Was wiegt dein Tier? Wie lang ist dein Tier?'

Wo lebt dein Tier? Was frisst dein Tier? Was trinkt dein Tier? Warum magst du dein Tier?” (LV, s. 9) For at stilladsere overgangen mellem det skriftlige produkt og den mundtlige interaktion yderligere flytter eleverne, efter de har formuleret deres tekst skriftligt, ”teksten over i Bookcreator, læser den op og gemmer oplæsningen som lyd” (LV, s. 7).

En væsentlig stilladseringsform, som projektet ”Tidligere Sprogstart” tager højde for, er, at der bruges en flersprogethedsdidaktisk tilgang (se f.eks. Daryai-Hansen, 2018) for at støtte elevernes sproglige udvikling på målsproget. I CLIL-forløbet arbejder eleverne med den såkaldte integrerede sprogdidaktik, en tilgang, der bygger bro mellem sprog, som eleverne allerede har kendskab til (Daryai-Hansen, 2018, s. 210), ved at sammenligne den bestemte artikel på tysk, dansk og engelsk (Schülerkopie 1). I aktiviteten ”Was kann ich verstehen und warum?” (”Hvad kan jeg forstå og hvorfor?”) reflekterer eleverne over, om de kan forstå ord/chunks fra teksten om vildsvin, fordi disse virker bekendte fra sprog, som eleven har kendskab til (LV, s. 4). Denne fremgangsmåde er oplagt, fordi tysk ligesom dansk og engelsk, som eleverne lærer som deres første fremmedsprog, er et germansk sprog. Aktiviteten trækker dog ikke udelukkende på en interkomprehensionstilgang, der bygger bro mellem sprog, som er i samme sprogfamilie (Daryai-Hansen, 2018, s. 215), men åbner også op for andre sprog, eleverne har kendskab til, f.eks. deres hjemmesprog. I lektion 4 arbejder eleverne med en sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (Daryai-Hansen, 2018, s. 213), når eleverne ser en flersproget udgave af sangen ”Der alte McDonald hatte eine Farm” på Youtube. Læreren lægger op til, at eleverne lytter efter transparente ord, og eleverne opfordres til selv at byde ind med versioner af sangen på andre sprog, som de har kendskab til (LV, s. 8).

Forløbets *læringsmiljø* er desuden i høj grad præget af, at der gennemgående i lektionerne lægges op til pararbejde og CL-strukturer (*promoting co-operative learning/group work*). Eleverne arbejder f.eks. i par, når de i lektion 1 sorterer dyrene i de tre kategorier ”Haustier”, ”Nutztier”, ”wildes Tier” og laver en pantomime over dyrenavnene (den ene elev laver pantomimen, den anden gætter på tysk, og derefter byttes rollerne) (LV, s. 3). Eleverne arbejder derudover flere gange med CL-strukturer: I lektion 2 bruges f.eks. CL-strukturen ”Mix og match”: ”Alle elever får udleveret et kort med enten et billede eller en sætning og skal nu finde frem til den elev, der har det matchende kort. Når det matchende kort er fundet, sætter parret sig på gulvet ved siden af hinanden” (LV, s. 4). I lektion 3 opfordres ”eleverne til selv at vælge et dyr og forberede en beskrivelse af det udvalgte dyr til en CL-struktur” (LV, s. 4).

CLIL-forløbet indfrier dermed, som analysen har vist, også alle tre konkretiseringer, der angives i Coyles model under *læringsmiljøet*.

5.3 De lærendes identiteter/selv og afrunding

CLIL-forløbet bidrager, ifølge en analyse som Ginman & Svendsen Pedersen (2018) har foretaget af forløbet, derudover til konstruktionen af *de lærendes identiteter/selv*:

Når de emner, der arbejdes med, indgår som en del af børnenes videns- og erfaringsverden, er de også forbundet med følelser, fantasi og kropslige fornemmelser (von Holst-Pedersen, 2017, s. 75-77) – og dermed knyttet til børnenes identitet: En tiger er et ‘farligt’ dyr, som man er fascineret af, men helst ikke vil alt for tæt på; en kanin er ‘nuttet’ og har en blød pels, som man gerne vil røre ved (Ginman & Svendsen Pedersen, 2018, s. 67).

Ginman & Svendsen Pedersen pointerer, at ”den viden og de erfaringer, børnene har, er en del af deres kulturelle verdener” (Ginman & Svendsen Pedersen, 2018, s. 67). Det er f.eks. oplagt, at elever, der har et kæledyr, laver en mundtlig beskrivelse af dette dyr, ”som de har både en viden om, erfaringer med samt følelser og fornemmelser for” (Ginman & Svendsen Pedersen, 2018, s. 67). Forfatterne skelner derudover mellem børn, der er vokset op på landet, og børn, der bor i byen, og fremhæver, at forløbet giver eleverne mulighed for at bringe deres *identiteter/selv i spil*: ”hvis der er børn, der bor på en bondegård på landet, indgår dyr måske på en anden måde i deres erfaringsverden end for børn i byen, der måske mest kender dyr fra en zoologisk have” (Ginman & Svendsen Pedersen, 2018, s. 67).

Elevernes konstruktion af deres *lærendes identiteter/selv* bliver også fremmet gennem opgaver i elevernes portfolioer, hvor de efter hvert forløb evaluerer, hvad de synes, de har lært, og får feedback fra hinanden, deres lærer eller andre (f.eks. deres forældre eller en anden elev) (*promoting of awareness of self as learner and language/s user*).

I projektet ”Tidligere Sprogstart” har eleverne løbende bidraget til at evaluere undervisningsforløbene, og projektet har derudover gennemført afsluttende interviews med eleverne for at spørge om deres oplevelser med forløbene (Daryai-Hansen & Ghandchi, 2021). I et interviewudsnit, der indgår i Albrechtsen & Daryai-Hansen (2018b, s. 86), giver de deltagende tyskelever udtryk for, at de var særligt glade for CLIL-forløbet og fremhæver den sproglige og faglige læring, som de oplevede i forløbet, som de bl.a. sammenligner med en projektopgave. Eleverne giver i interviewudsnittet eksempler på *de lærendes engagement* inden for rammen af forløbet, og gennem deres refleksioner bliver det tydeligt, at forløbet formår at skabe et *læringsmiljø*, hvor eleverne gennem deres kommunikation om deres yndlingsdyr oplever tyskundervisningen som meningsfuld, og at forløbet bidrager til at konstruere *lærendes identiteter/selv* ved at fremme positive repræsentationer af tyskundervisningen.

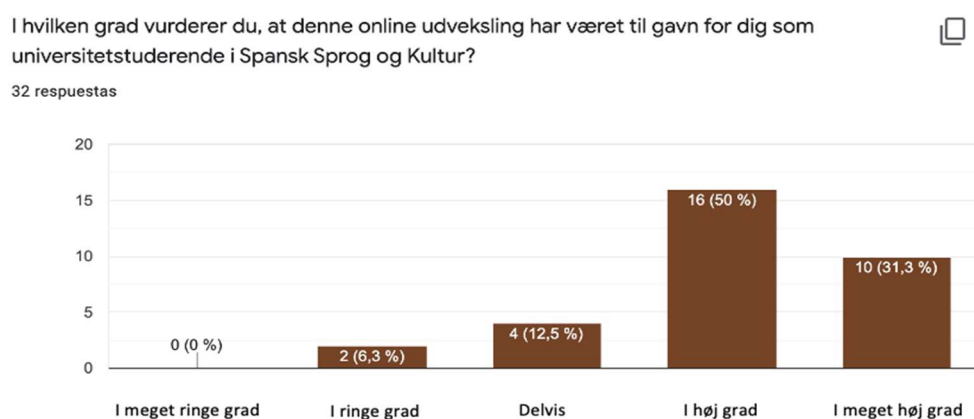
Inden for rammen af følgeforskningsprojektet har eleverne dermed fået mulighed for at reflektere over deres holdninger og værdier ift. at tilegne sig deres andet fremmedsprog (*exploring values relating to learning and languages*), men denne dimension er ellers ikke repræsenteret i undervisningsforløbet og kunne med fordel indarbejdes, f.eks. i portfolioen, ved at stille et spørgsmål som ”Hvad synes du om forløb 5, Mein Lieblingstier?”

Sammenfattende kan der på baggrund af den kvalitative indholdsanalyse, der har taget afsæt i Coyles model for motivation, konkluderes, at lærervejledningen og elevark af forløbet ”Mein Lieblingstier” tilrettelægger et *læringsmiljø* samt understøtter *de lærendes engagement* og *de lærendes identiter/selv*, som lægger op til at motivere eleverne for tyskfaget generelt og for at kommunikere mundtligt på tysk som deres andet fremmedsprog.

6. Arrangerede sprog- og kulturmøder i en universitetskontekst

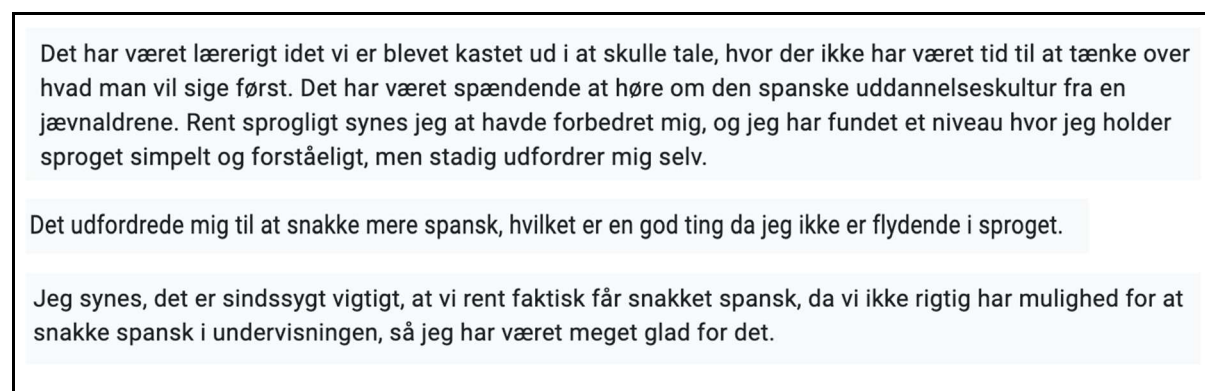
I dette afsnit vil vi belyse, hvordan de studerende i deres besvarelser på spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med deres deltagelse i onlineudvekslingen giver udtryk for *de lærendes engagement*, *det læringsmiljø*, der blev fremmet under forløbet, og *de lærendes identiteter/selv*, der kom til udtryk, gennem deres besvarelser i form af skriftlige refleksioner.

Resultaterne fra den spørgeskemaundersøgelse, der blev besvaret af 32 studerende, som deltog i onlineudvekslingsprojektet, viser, at en høj procentdel (81,3%) mener, at deltagelsen i onlineudvekslingen i (meget) høj grad var til gavn for dem som universitetsstuderende. Dette lægger op til, at de studerende oplevede *det læringsmiljø*, der blev etableret i forløbet gennem den hybride tilgang og de tre emner, de studerende arbejdede med, som motiverende (Figur 5).



Figur 5. Studerendes vurdering, om forløbet har været til gavn for dem som universitetsstuderende

Analysen af de studerendes svar på det åbne spørgsmål, der var relateret til deres deltagelse i forløbet (Figur 6), viser, at de studerende refererer til *læringsmiljøet* og dets betydning for at bruge deres mundtlige sprogfærdighed på spansk ved at fremhæve, at ”det har været lærerigt, idet vi er blevet kastet ud i at skulle tale”, og at ”det udfordrede mig til at snakke mere spansk”. Det fremgår af de studerendes svar, at de oplever det etablerede *læringsmiljø* som meningsfuldt (*making learning stimulating/purposeful*) i forhold til at udvikle deres mundtlige sprogfærdighed på fremmedsproget. En studerende fremhæver med afsæt i sine erfaringer fra projektet, at ”det er sindssygt vigtigt, at vi rent faktisk får snakket spansk”. Der er ingen studerende, der i deres svar giver udtryk for, at forløbet havde en negativ indvirkning på deres motivation for at kommunikere mundtligt på spansk.



Figur 6. Udvalg af studerendes refleksioner over deres deltagelse i forløbet

De studerendes refleksioner viser derudover, at de oplever forløbet som udfordrende, men at de er fortalere for denne form for onlineudveksling, da de anerkender, at deres deltagelse i de arrangerede sprog- og kulturmøder understøtter deres sprogtilegnelsesproces (*supportive yet challenging ethos*).

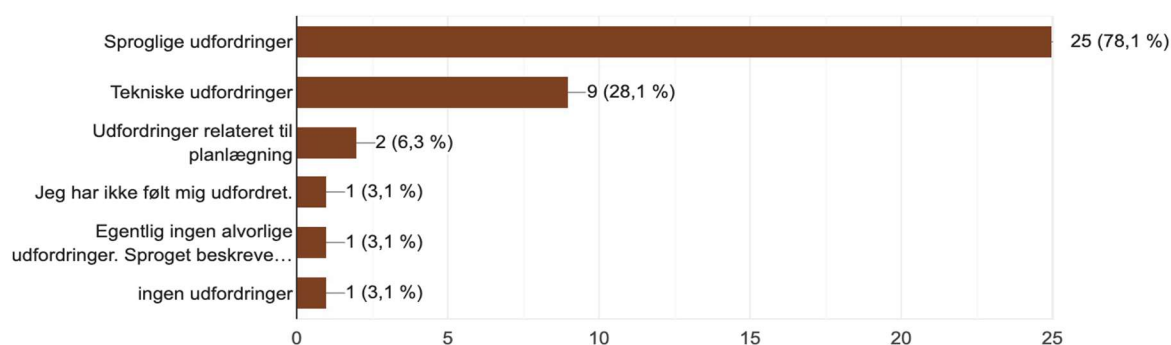
Andre refleksioner, som ”det har været spændende at høre om den spanske uddannelseskultur fra en jævnaldrende”, viser, at kollaborative samarbejdsaktiviteter (*promoting co-operative learning*) med andre studerende kan bidrage til at styrke de lærendes motivation. I deres udsagn italesætter de studerende også deres eget *engagement* i forløbet, når de reflekterer over deres holdninger og succeser i forhold til deres læringsproces og deltagelse i projektet (*enhancing learners' successes*), f.eks. når de pointerer, at ”rent sprogligt synes jeg at have forbedret mig”, eller når en studerende fremhæver, at forløbet var ”en god ting, da jeg ikke er flydende i sproget”.

Ud fra de svar, som de studerende gav vedrørende de udfordringer og problemer, de stødte på under deres deltagelse i projektet (Figur 7), viser det sig, at de studerende har mødt tekniske

og logistiske udfordringer, men at deres hovedudfordring lå i det sproglige. Ud fra Coyles model kan man tolke dette resultat som en retrospektiv selvrefleksionsaktivitet (*retrospective reflexion*), hvor de studerende reflekterer over deres egen kommunikative deltagelse i de mundtlige interaktioner. Denne selvbevidsthed og anerkendelse af deres sproglige udfordringer vil kunne føre til, at de studerende bliver motiverede til at forbedre deres mundtlige sprogfærdighed på spansk.

Hvilke udfordringer har du haft i løbet af denne udveksling?

32 respuestas



Figur 7. Udfordringer, som studerende er stødt på i løbet af deres deltagelse i forløbet

Som det fremgår af Figur 8, viser de studerendes uddybende refleksioner, ud over en refleksiv kapacitet ift. de udfordringer, de mødte i gennemførelsen af online samtaler, en evne til at reflektere over forløbets betydning og de implikationer deres sproglige udfordringer har haft for deres deltagelsesmuligheder i samtalen.

Det har været mit eget ordforråd der har begrænset mig mest. Til tider både i forståelsen af hvad den spanske studerende sagde, og når jeg selv skulle formulere sætninger, men det var aldrig så slemt at jeg ikke forstod eller kunne deltage i samtalen.

Det var udfordrende at tale om emner hvor man ikke har så stort et ordforråd. Men på den gode måde, fordi man lærte meget af det.

Det har været utroligt grænseoverskridende for mig at skulle bevæge mig ud på glatis i forhold til mine sproglige begrænsninger, men alt i alt er jeg virkelig glad for at jeg gjorde det, og det har været dejligt at mærke hvordan jeg har følt mig mere rolig og sikker for hver samtale vi havde. Jeg er sikker på at mit spanske ville blive virkelig godt, hvis det havde fortsat. Så det har været meget grænseoverskridende men fedt!

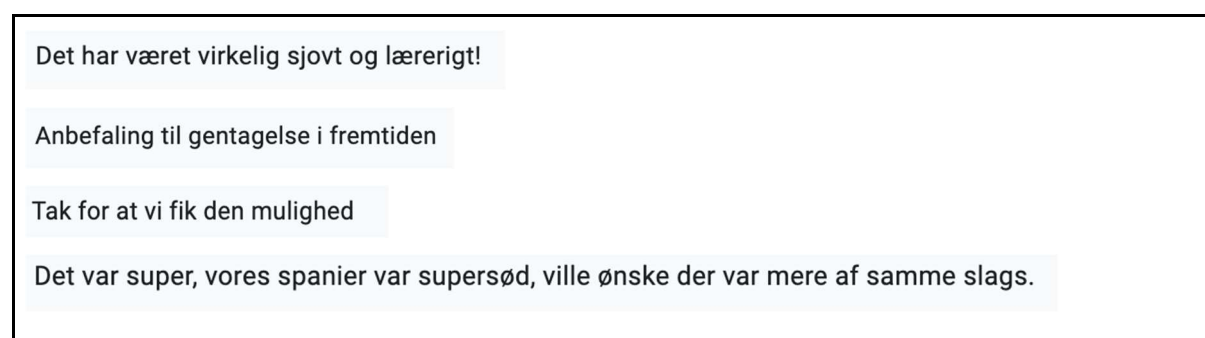
Figur 8. Udvalg af studerendes refleksioner over deres deltagelse i forløbet

De studerendes retrospektive refleksion over deres egen læringsproces viser, at de reflekterer over deres succesoplevelser i samtalerne (*enhancing learners' successes*), selvom de

anerkender deres udfordringer i forbindelse med f.eks. ordforråd eller formuleringer ved at referere til, at ”det var aldrig så slemt, at jeg ikke forstod eller kunne deltage i samtalen”, ”man lærte meget om det” og ”jeg har følt mig mere roligt og sikker for hver samtale, vi havde”. Samtidig viser disse udsagn de studerendes anerkendelse af værdien af den interkulturelle onlineudveksling for udviklingen af deres mundtlige kommunikationsfærdighed. Dette peger på, at de studerende har oplevet forløbets læringsmiljø som motiverende, da de studerendes refleksioner indikerer, at de mundtlige læringsaktiviteter har været stimulerende for dem. Derudover giver de studerende i deres udsagn også udtryk for *lærendes identiteter/selv*, som kan ses i refleksioner som ”men det var aldrig så slemt, at jeg ikke forstod eller kunne deltage i samtalen”, ”det var udfordrende [...] men på den gode måde, fordi man lærte meget af det” og ”alt i alt er jeg virkelig glad for, at jeg gjorde det”. I disse tre udsagn fremmer de studerende selv et positivt billede af sprogtilegnelsen, der fandt sted gennem deres deltagelse i onlineudvekslingen (*encouraging a positive image of language and learning*).

Analysen af de studerendes refleksioner over deres deltagelse i det online interkulturelle projekt viser, at de tre dimensioner, der skelnes imellem i Coyles model, nemlig *læringsmiljøet*, *de lærendes engagement* og *de lærendes identiteter/selv*, flettes sammen i den enkelte lærendes udtalelser.

Afsluttende blev de studerende i spørgeskemaundersøgelsen spurgt, om de havde yderligere kommentarer. Deres besvarelser viser, at de studerende, på trods af de sproglige udfordringer, som de har oplevet i samtalerne, understreger, at de har været meget glade for at have deltaget i projektet, og at de har et ønske om, at denne slags forløb gentages i fremtiden (se Figur 9).



Figur 9. Udvalg af de studerendes yderligere kommentarer ift. deres deltagelse i forløbet

Ud fra den gennemførte analyse kan det konkluderes, at tilrettelæggelsen af online mundtlige aktiviteter i arrangerede sprog- og kulturmøder er en oplagt mulighed for at igangsætte en dynamik i klasseværelset, hvor de studerende bliver bevidste om deres sproglige

begrænsninger, men samtidig motiveres til at turde kaste sig ud i mundtlig kommunikation på fremmedsprog på trods af disse begrænsninger. Ved som underviser at tilbyde støtte og hjælp i klasseværelset, samt ved at skubbe de studerende ud af deres komfortzone og tvinge dem til at prøve noget nyt, oplever de studerende, at de kunne deltage i en mundtlig interaktion, som ikke er mulig i klasseværelset. Deltagelsen i samtalerne har bidraget til udvikling af en positiv selvopfattelse af deres egen indsats i de mundtlige samtaler, hvilket er en succesoplevelse, som de studerende kan tage videre med sig til deres næste sprog- og kulturmøder, såvel online som fysisk.

Analysen peger dermed på, at arrangerede sprog- og kulturmøder i form af onlineudveksling som en didaktisk tilgang ikke blot kan anvendes som redskab til at øve fremmedsproget mundtligt og skriftligt ved at samarbejde med andre studerende, men også til at øge motivation blandt de fremmedsprogsstuderende, som kan bruge sproget i autentiske kommunikationssituationer.

Med hensyn til udvikling af mundtlig sprogfærdighed er det nødvendigt at påpege, at det er en kompleks og dynamisk evne at tale et fremmedsprog, og at denne evne både stiller kognitive, fysiske og sociale krav til den talende (Burns, 2019). I denne forbindelse skal det tages i betragtning, at lærerne mange gange i klasseværelset bliver mødt med tavshed, med elever/studerende, der er bange for at lave fejl eller synes, at det er pinligt at følge bestemte på forhånd givne instruktioner og deltage i rollespil med uklare forventninger. Derfor er det væsentligt, at der i planlægningen af aktiviteter i klasseværelset med fokus på mundtlighed tages højde for, at "[u]ndervisningen kan [...] ikke blot bestå i at lade eleverne øve sig i at tale" (Krogager Andersen, 2020, s. 5).

Ud fra disse overvejelser viser den ovenstående undersøgelse relevansen af at planlægge (1) aktiviteter, som kræver brug af mundtligt målsprog for at udføre dem, f.eks. samtaler om faglige emner, udvikling af et fælles produkt, idéudveksling osv., (2) aktiviteter, der fremmer autentisk og spontan kommunikation, og (3) aktiviteter, der integreres i undervisningen som en del af semesterplanen. På denne måde kan undervisere og lærere balancere mellem sprogdelen og indholdsdelen af undervisningen (jf. Daryai-Hansen & Kraft, 2014).

7. Konklusion og perspektivering

Analysen, der blev præsenteret i de to foregående afsnit, peger med afsæt i Coyles model på, hvordan to didaktiske tilgange, CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder, kan bidrage til at motivere elever/studerende til at kommunikere mundtligt på deres fremmedsprog.

I forbindelse med CLIL-forløbet har vi gennem den kvalitative deduktive indholdsanalyse kunnet vise, at forløbets lærervejledning og elevark tilrettelægger et *læringsmiljø*, der fremmer *de lærendes engagement* og en konstruktion af *de lærendes identiter/selv*, som bidrager til at motivere eleverne for tyskfaget generelt og for at kommunikere mundtligt på tysk som deres andet fremmedsprog. Den eneste konkretisering, som Coyle præsenterer i sin model, og som forløbet ikke tager højde for, er, at der tilrettelægges et læringsrum, f.eks. i elevernes portfolio, hvor eleverne kan reflektere over deres holdninger og værdier ift. at tilegne sig tysk som deres andet fremmedsprog (*exploring values relating to learning and languages*).

I vores analyse har vi derudover brugt Coyles model i en ny didaktisk kontekst, der er sammenlignelig med CLIL, idet den sproglige læring også inden for rammen af denne tilgang flettes sammen med den kulturelle læring: arrangerede sprog- og kulturmøder. I forbindelse med universitetsprojektet har den kvalitative indholdsanalyse af de studerendes evalueringer vist, at deltagelsen i denne form for forløb er motiverende for dem, da læringsmiljøet sætter de nødvendige rammer for de studerendes deltagelse i de mundtlige samtaler og fremkalder en positiv præstationsfølelse og stolthed blandt dem, på trods af at der opstår en selvbevidsthed om de sproglige udfordringer, de møder undervejs. Det skal påpeges, at dette universitetsprojekt kun gik ud på at udføre tre mundtlige samtaler, og at der, ligesom det er blevet nævnt i forbindelse med CLIL-projektet, inden for rammen af forløbet med fordel kunne inddrages og tilrettelægges flere muligheder for systematiske refleksioner over de studerendes egen fremmedsprogstilegnelsesproces i planlægningen.

Coyles model er udviklet til en CLIL-kontekst, og en analyse af forløbets didaktiske tilrettelæggelse synliggør med udgangspunkt i Coyles model det potentiale, der ligger i at arbejde med CLIL. Det er derfor beklageligt, at denne tilgang – som svarene på surveyundersøgelsen på konferencen ”Tal!” også indikerer – kun i begrænset grad er kendt og implementeret. Dette bekræftes af en større spørgeskemaundersøgelse, der i 2021 blev gennemført med CLIL-eksperter fra 29 europæiske lande inden for rammen af projektet “CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages”, der finansieres af European Centre for Modern Languages (Daryai-Hansen & Lindemann, 2021). Undersøgelsen peger på tre centrale faktorer, der gør det vanskeligt at implementere CLIL på andre sprog end engelsk, og som dermed kan betragtes som oplagte udviklingsfelter:

- 1) At der ikke er tilstrækkelig mange lærerne, der er uddannet til at bruge denne tilgang / at CLIL ikke er en del af læreruddannelsen.
- 2) At undervisningstraditioner gør det vanskeligt at bruge denne tilgang, fordi traditionerne ikke lægger op til, at der bygges bro mellem sprog og andre fag.
- 3) At der mangler undervisningsmateriale og grundlæggende information om, hvordan man kan implementere denne tilgang. (Daryai-Hansen & Lindemann, 2021, s. 25).

Coyles model kan, som vores analyse har vist, derudover bidrage til at belyse det potentiale, der ligger i andre didaktiske tilgange, i dette tilfælde arrangerede sprog- og kulturmøder. Også denne tilgang har forskellige udfordringer og er, som det fremgår af Figur 7, bl.a. af teknisk og logistisk art. Disse udfordringer bekræftes også i andre studier, som f.eks. i Helm (2015), og ved at anvende Coyles model til undersøgelse af motivation for at analysere to konkrete forløb har vi kunnet konkretisere, at CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder har potentiale til at skabe et *læringsmiljø*, at understøtte *de lærendes engagement* og at konstruere *de lærendes identiteter/selv*, der fremmer de lærendes motivation til at kommunikere mundtligt på deres fremmedsprog. Samtidig har vores analyse vist, at de tre dimensioner, der præsenteres i Coyles model, til dels overlapper hinanden. Et eksempel på det er de studerendes udsagn i Figur 8. Når man ser overordnet på forløbene som helhed, indgår alle tre dimensioner i dem og fletter sig ind i hinanden. Derudover er vi gennem analysen også blevet opmærksomme på, at der til dels er sammenfald mellem de konkretiseringer, der angives i de tre dimensioner, f.eks. mellem *supportive ethos* (læringsmiljø) og *enhancing learners' successes* (de lærendes engagement) samt *making learning stimulating/purposeful* (læringsmiljø) og *relevance of learning* (de lærendes engagement). Dette sammenfald mellem de tre dimensioner og deres konkretiseringer kan forklares med afsæt i modellens opbygning, hvor de tre dimensioner ikke repræsenteres som ligestillede, men hvor læringsmiljøet visualiseres som ramme for *de lærendes engagement*, og hvor konstruktionen af *de lærendes identiteter/selv* udfoldes i rammen af dette engagement. Dette samspil ekspliciteres ikke tydeligt i Coyles beskrivelse af modellen, men relationen mellem de tre dimensioner visualiseres i selve modellen.

Afslutningsvis vil vi pege på, at modellen med fordel kunne anvendes i rammen af analysen af andre forløb og projekter, hvor sprog- og kulturlæring indgår i et samspil i fremmedsprogsundervisningen. Derudover kunne der planlægges og udvikles forløb og projekter med udgangspunkt i modellen. Disse fremtidige udviklings- og forskningsprojekter kunne f.eks. udforske, om der er andre konkretiseringer end dem, der angives af Coyle, i hver af de tre dimensioner, for herigennem at bidrage til en videreudvikling af modellen.

Litteraturliste

- Albrechtsen, D., & Daryai-Hansen, P. (2018a). Indledning og læsevejledning. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-18). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Albrechtsen, D., & Daryai-Hansen, P. (2018b). At bygge bro mellem sproglig læring og emner fra skolens andre fag. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 76-90). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 68-99.
- Belz, J. A., & Kinginger, C. (2005). Socio-cultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: Microgenetic case studies from telecollaboration and residence abroad. *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 369–421.
- Bower, K. (2019). Explaining motivation in language learning: a framework for evaluation and research. *The Language Learning Journal*, 47(5), 558-574.
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 1-11.
- Coyle, D. (2011). *ITALIC Research Report. Investigating Students Gains: Content and Language Integrated Learning*. University of Aberdeen.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., & Smith, U. (2007) (red.). *Sprache im Kontext, Volume 26: Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Peter Lang AG.
- Daryai-Hansen, P. (2016). ”Hvilke sprogdidaktiske greb kalder nutidens og fremtidens sprogundervisning på - og hvordan kan vi motivere eleverne til at lære andre fremmedsprog end engelsk?” I *Tænketanken om sprog – anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet* (s. 27-29). Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Daryai-Hansen, P. (2018). ”Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen – hvorfor og hvordan?”. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 204 - 226). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (2018a) (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (2018b). “At bygge bro mellem sproglig læring og emner fra skolens andre fag”. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 76-90). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Fernández, S. S. (2019). ”Intern og ekstern tværfaglighed i fremmedsprogsfag”. I L. Krogager Andersen, P. Hobel & S.-E. Holgersen (red.), *Tværfaglighed og fagligt samspil* (s. 35-62). Aarhus Universitetsforlag.
- Daryai-Hansen, P., & Ghandchi, N. (2021). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.). (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 42-62). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

- Daryai-Hansen, P., & Kraft, K. (2014). "Sproglige ressourcer, praksisser og profiler: RUC som internationalt universitet". *Rask*, 79-101.
- Daryai-Hansen, P., & Lindemann, B. (2021). "'Zu wenig bekannt' – CLIL på andre sprog end engelsk". *Wissenswert*, 46, 22-27.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the foreign language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education.
- Europarådet (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Language Policy Division, Strasbourg. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Fernández, S. S., Kanareva-Dimitrovska, A., & Morollón Martí, N. (2017). Sprog og kulturmøder gennem telekollaboration. *Sprogforum*, 64, 22-30.
- Galal, L. P., Hvenegård-Lassen, K., & Tranekjær, L. (2017). Det arrangerede kulturmøde. *Sprogforum*, 64, 13-21.
- Gabillon, Z. (2020). Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Contextes et didactiques*, 15, 88-116.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Ginman, M., & Svendsen Pedersen, M. (2018). "Kommunikative færdigheder – mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer". I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 64-75). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Guth, S., & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Peter Lang.
- Helm, F. (2013). A Dialogical Model for Telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 28-48.
- Helm, F. (2015). The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.
- Holcomb, Z. C. (1997). *Fundamentals of Descriptive Statistics*. Routledge.
- Huang, K. M. (2011). Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivated behaviours and classroom verbal interaction. *System*, 39, 186-201.
- Krogager Andersen, L. (2020). *Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen*. *Pædagogisk indblik*, 5. DPU, Aarhus Universitet Nationalt Center for Skoleforskning. Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/fremmedsprogsundervisning/For_skningsoversigt_Mundtlighed_i_fremmedsprogsundervisningen
- Larsen, S., Daryai-Hansen, P., & Holmen, A. (2016). "Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk". *Sprogforum*, 62, 51-57.
- Lewis, T., & O'Dowd, R. (red.). (2016). *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge.

- Lærervejledning (uden dato). *Lærervejledning til forløb 5 – Mein Lieblingstier*.
https://tidligereprogstart.ku.dk/tysk/materiale-tysk/forloeb-5/Forl_b_5_L_rervejledning_Mein_Lieblingstier_tysk_final_.pdf
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagensfurt, 2014. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.
- Morollón Martí, N., & Fernández, S. (2016). Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 34-48.
- Morollón Martí, N., & Hernández-Flores, N. (2020). *Udvikling af interkulturel kompetence i spansk som fremmedsprog*. https://fbu.ku.dk/dokumenter/Spansk_anvendt_fonetik.pdf
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unge motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Sonne Jakobsen, K., Fernández, S., Kirkebæk, M. J., Prien, U., Tranekjær, L., & Vonsbæk, M. (2017). Sprogforums redaktion, Forord. *Sprogforum*, 64, 3-7.
- Tranekjær, L., Svendsen Pedersen, M., Daryai-Hansen, P., & Søndergaard Gregersen, A. (2015). *Slutrapport fra følgeforskningsgruppen på projekt om Internationalisering i Gymnasiet*. Roskilde Universitetscenter.