

## Interaksjonsmønstre i språkklasserommet: Hvordan tilrettelegge for læring og bruk av målspråk?

Eva Thue Vold

*Universitetet i Oslo*

e.t.vold@ils.uio.no

### Abstract

I kommunikativ språkundervisning anses det som helt essensielt at elevene får praktisert målspråket muntlig i klasserommet gjennom alle deler og nivåer av språkopplæringen. Likevel viser studier fra norske klasserom at det er stor variasjon mellom ulike språkfag når det gjelder hvilke muligheter elever får for muntlig deltakelse på målspråket: Mens engelsk oftest er hovedspråket i engelskklasserom på ungdomstrinnet, er elevens muligheter for bruk av fransk i franskklasserommet svært begrenset (Vold, 2022). Samtidig er det store forskjeller innad i fagene mellom ulike klasserom. Denne artikkelen gjør noen dypdykk inn i et lite utvalg engelsk- og franskklasserom i norske ungdomsskoler og undersøker hvordan ulike interaksjonsmønstre tilrettelegger for muntlig elevdeltakelse. Dataene stammer fra videoopptak av 21 engelsktimer og 20 fransktimer på 9. og 10. trinn (elevvalder 14-15 år) fra fem norske ungdomsskoler. Artikkelen diskuterer likheter og forskjeller mellom de ulike klasserom med tanke på hvor mye og hva slags målspråkbruk elevene produserer, samt hvordan lærere responderer på denne språkbruken i form av språklige korreksjoner eller andre typer tilbakemeldinger og oppfølgingskommentarer. Hensikten med studien er å belyse hvordan ulike språkbruks- og tilbakemeldingspraksiser gir ulike muligheter for læring, samt å inspirere til økt bevissthet om og økt fokus på læringsfremmende interaksjonspraksiser i språkundervisning.

### Keywords

Engelskundervisning; franskundervisning; målspråkbruk; interaksjonsmønstre i språkklasserom; læreres muntlige tilbakemeldingspraksiser.

## Innledning

De norske læreplanene i engelsk og fremmedspråk legger til grunn en kommunikativ tilnærming til språkundervisning. Kommunikasjon – i både skriftlig og muntlig form – var framhevet som hovedområder i læreplanene i engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2013) og fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2006) under Kunnskapsløftet<sup>1</sup>, og er nå framhevet som kjerneelementer i de reviderte læreplanene under Fagfornyelsen<sup>2</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b). I kommunikativ språkundervisning brukes målspråket i utstrakt grad, og elevene kommuniserer om emner og i situasjoner lik dem som forekommer naturlig i verden utenfor klasserommet. De utveksler informasjon og formidler meningsinnhold framfor å automatisere inn språklige strukturer i form av kontekstløse enkeltfraser.

Likevel viser tidligere studier av språkundervisning i norsk skole at det er veldig varierende i hvilken grad målspråket tas i bruk, og i hvilken grad det fokuseres på innhold eller form i kommunikasjonen. [LISE-prosjektet](#) er et stort videoforskningsprosjekt fra norske ungdomsskoler som har undersøkt undervisning i seks fag, deriblant språkfagene engelsk og fransk. Funnene viste at engelsk dominerte som undervisningsspråk i engelsktimene (Brevik & Rindal, 2020), mens norsk var undervisningsspråket i fransktimene på de samme skolene, med unntak av ett klasserom (Vold & Brkan, 2020). Videre viste analysene at den muntlige kommunikasjonen som foregikk i de to fagene var av svært ulik art: I engelsktimene var det fokus på innhold og på det temaet som ble diskutert, mens det i fransktimene var fokus på språklige formuleringer (Vold, 2022).

Det er ikke overraskende at undervisningen i de to språkfagene arter seg forskjellig, sett i lys av at engelsk og fransk på ungdomsskolen undervises på to helt ulike nivåer: I fransk er elevene nybegynnere, mens de har mange års erfaring med engelsk. Elevene er omgitt av engelsk også utenfor skolehverdagen, mens fransk er et språk de fleste av dem sjelden hører eller ser rundt seg. I læreplanene er det imidlertid ingenting som skulle tilsi at undervisningen i de to fagene skulle bruke så ulike metoder og ha så ulikt innhold, selv om det språklige nivået er ulikt: Begge fag har en innholdsdel og en ferdighetsdel, og begge handler om å kunne kommunisere og å kunne forstå og bli forstått (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019a og 2019b).

Denne artikkelen gjør et dybdykk i deler av dataene fra LISE-prosjektet og ser nærmere på hvilke interaksjonsmønstre som karakteriserer målspråkbruk i engelsk- og fransktimer i de ulike

---

<sup>1</sup> Kunnskapsløftet er navnet på læreplanreformen som ble innført i Norge i 2006, revidert i 2013 og fornyet i 2020.

<sup>2</sup> Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å fornye læreplanene for Kunnskapsløftet 2020.

klasserommene og hvordan disse kan fremme eller hemme videre muntlig elevdeltakelse på målspråket. Artikkelen fokuserer på interaksjonen mellom lærer og elev. I en slik interaksjon har læreren rollen som den mer kompetente andre (Vygotsky, 1978). På hvilken måte benytter engelsk- og fransklærerne seg av denne rollen for å hjelpe elevene framover, og hvordan kan slike interaksjoner se ut? Hensikten med denne artikkelen og med refleksjonene rundt disse spørsmålene, er å belyse hvordan ulike interaksjonsmønstre og tilbakemeldingspraksiser gir ulike muligheter for læring, samt å inspirere til økt bevissthet om, og økt fokus på, læringsfremmende interaksjonspraksiser i språkundervisning, både blant språklærere og i lærerutdanningen.

### **Teoretiske perspektiver og tidligere forskning**

Det er bred enighet om at bruk av målspråk er essensielt i andre- og fremmedspråkundervisning, men det er ikke enighet om hvor mye målspråk man bør ta sikte på å bruke. Hva som er vanlig, akseptert eller ansett som idealet, varierer mellom ulike kontekster (Ellis & Shintani, 2014). Ulike språkfag har også ulike tradisjoner. Internasjonalt har engelskfaget en spesielt lang og sterk tradisjon for å utelukkende bruke målspråket (Philipson, 2016). I norsk skole synes målspråkbruken å variere med hvilket språkfag som undervises: I det ovennevnte LISE-prosjektet ble tid brukt på målspråket vs. tid brukt på førstespråket målt i henholdsvis 60 og 45 engelsk- og fransktimer på 9. og 10. trinn (elevelder 14-15) på seks ungdomsskoler. Brevik & Rindal (2020) fant at det først og fremst var engelsk som var undervisningsspråket i engelsktimene, mens Vold & Brkan (2020) fant at norsk var undervisningsspråket i fransktimene, med unntak av én skole der fransk ble brukt like mye som norsk. Vold (2022) analyserte videre materialet fra 10. trinn og målte antall og lengde på elevyttringer på målspråket i begge fag. Analysen bekreftet resultatet fra tidsmålingen: Mens elever i engelskklasserommet ytret seg ofte og mye på engelsk, var det svært begrenset med muntlig målspråkdeltakelse fra elever i fransktimene. Videre viste studien at den muntlige kommunikasjonen som foregikk i engelsktimene, handlet om seriøse temaer som dødsstraff, abort, naturvern og presidentvalg, mens det i fransktimene først og fremst var fokus på språklige formuleringer.

Uavhengig av mengden målspråkbruk i et klasserom, er interaksjonsmønstre når målspråket brukes av stor betydning for elevenes læring. Språkforskere som Walsh (2002, 2011) og Cullen (2002) har beskrevet hvordan ulike former for lærerrespons på muntlige elevyttringer kan forme og videreutvikle elevenes bidrag, ikke bare for den enkelte elev, men også for hele klassen. Walsh (2002, 2011) kaller slik respons for *shaping learner contribution*, et begrep som

beskriver hvordan lærere kan respondere på en elevytring ved å gjøre noe med den framfor å simpelthen akseptere den som et avsluttende svar og dermed avrunde interaksjonen. Walsh og Li (2013) viste hvordan slik respons skaper rom for læring ved at alle elevene inkluderes og at de utfordres til å bidra både mer og mer aktivt, gjennom at læreren stiller spørsmål, oppsummerer, ber om begrunnelser og utdypinger, repeterer og omformulerer slik at alle elevene får med seg det som ble sagt. Cullen (2002) skiller mellom to hovedkategorier av tilbakemeldingspraksiser: evaluerende tilbakemeldinger, som kan være negative (korrigerende tilbakemeldinger) eller positive (rosende tilbakemeldinger) og andre typer oppfølgende tilbakemeldinger, slik som oppfølgingsspørsmål, omformuleringer, sammenfattende kommentarer, og oppfordringer overfor elevene til å avklare, utdype og begrunne ytringer og synspunkt. Mens forskere innen andre- og fremmedspråktilegnelse har vært mest opptatt av den første kategorien, og da særlig korrigerende tilbakemeldinger, har forskere innen konversasjons-, samtale- og diskursanalyse vært mer opptatt av andre typer oppfølgende lærerrespons.

Når det gjelder korrigerende tilbakemeldinger fins det ulike taksonomier som grupperer de forskjellige strategiene etter ulike kriterier. Lyster og Rantas (1997) taksonomi er et av de mest brukte. Sheen og Ellis (2011) tok utgangspunkt i Lyster og Rantas (1997) taksonomi og utarbeidet en versjon der de organiserte de forskjellige korreksjonsstrategiene etter hvor eksplisitte de er og ut fra om de innebærer å oppgi korrekt form (*input-providing*) eller om de tar sikte på å få eleven til å selv finne korrekt form (*output-prompting*). Når det gjelder hvor eksplisitte strategiene er, skiller Sheen og Ellis (2011, s. 594) mellom strategier som er så godt integrert i resten av interaksjonen at de er lite merkbare for eleven, og strategier som tydelig signaliserer at det er noe galt med elevytringen. De godt integrerte strategiene, slik som integrerte *recasts* (læreren gjentar elevens ytring i korrekt form og fortsetter interaksjonen) og *clarification requests* (læreren ber eleven klargjøre), forstyrrer ikke kommunikasjonsflyten, men til gjengjeld har de kanskje liten effekt og bidrar ikke til forbedret språkbruk hos eleven. Eksplisitte strategier, slik som eksplisitt korreksjon (lærer påpeker en feil og oppgir korrekt form) og elisitering (lærer forsøker å lokke fram korrekt form fra eleven), med eller uten metalingvistisk informasjon, trekker oppmerksomheten mot form framfor meningsinnhold og er lettere å oppfatte for eleven. I en studie av språklæreres korreksjonsstrategier basert på et bredt datamateriale fra ulike deler av verden, viste Seedhouse (2004) hvordan valg av type strategi påvirkes av hva det pedagogiske målet med den aktuelle aktiviteten er. Han skilte mellom aktiviteter som fokuserte på form og korrekthet og aktiviteter som fokuserte på mening og flyt. I de førstnevnte var eksplisitte korreksjonsstrategier mest fremtredende, mens implisitte

strategier dominerte når mening og flyt var målet. I Seedhouse sin studie vekslet lærerne mellom disse ulike fokusområdene i løpet av undervisningstiden.

Vold (2022) studerte begge kategoriene av respons – både korrigerende tilbakemeldinger og andre typer oppfølgende respons – og undersøkte hvor ofte og hvordan de ble brukt av engelsk- og fransklærere i norske ungdomsskoler. Analysene viste at korrigerende av muntlig produksjon forekom betydelig oftere i fransktimer enn i engelsktimer – faktisk var språklige korrigeringer svært sjeldne i engelsktimene. Når de forekom, var det i form av de minst eksplisitte strategiene, slik som integrerte *recasts*, der læreren riktignok gjentar elevens ytring i en korrigerert versjon, men gjør ikke noe for å bevisstgjøre eleven på korreksjonen. Slike korreksjoner oppfattes ikke nødvendigvis av elevene, og kommunikasjonen flyter videre uten avbrudd (Ha, Murray & Riazi, 2021; Sheen, 2006). Fransklærerne brukte på sin side eksplisitte strategier mest: De gjorde elevene oppmerksomme på hva som var feil, og la ofte til forklarende kommentarer eller hint som styrte elevenes oppmerksomhet mot grammatiske regler og strukturer. Når de brukte *recasts*, brukte de såkalte isolerte *recasts* (Ha, Murray & Riazi, 2021), dvs. at de ikke gjentok hele elevytringen, men kun den delen som var feil, og gjerne med trykk, slik at korreksjonen ble ganske merkbar og lignet en eksplisitt korreksjon. Engelsklærerne ga til gjengjeld andre typer respons, som det var svært lite av i fransktimene: De oppsummerte, kommenterte og stilte oppfølgings spørsmål til det elevene sa. Vold (2022) konkluderte med at engelsklærerne hadde fokus på mening og flyt, mens fransklærerne fokuserte på form og korrekthet. Ingen av fagene vekslet mellom de to fokusområdene i løpet av undervisningstiden, slik lærerne i Seedhouse (2004) sin studie gjorde.

I Vold (2022) er resultatene oppgitt på gruppenivå og studien sier ingenting om eventuell variasjon mellom de ulike engelsk- og franskklasserommene. I denne artikkelen ser jeg nærmere på de enkelte klasserom for å vurdere i hvilken grad dette mønsteret gjenspeiler forskjeller mellom fagene og i hvilken grad det er påvirket av individuelle forskjeller i lærernes undervisningsstil. Hvilke muligheter får elevene til å ytre seg på målspråket i de forskjellige klasserommene og hvilke forventninger til målspråkaktivitet uttrykkes? Hva betyr lærerresponsen for elevenes videre muntlige målspråkaktivitet?

## **Metode**

### *Deltakere og datainnsamling*

Denne studien bruker datamateriale fra LISE-prosjektet, som i perioden 2015-2017 samlet inn videodata og elevspørreskjema fra undervisning i seks ulike fag på 9. og 10. trinn (elevvalder

14-15) i syv norske ungdomsskoler. Undervisningen ble filmet ved hjelp av to små kameraer som ble festet på veggene i klasserommet: ett som rettet seg mot læreren, og ett som fokuserte på klassen. To mikrofoner ble brukt: en lærermikrofon, og en som ble plassert midt i klasserommet. Videoopptakene ble gjennomført etter skriftlig samtykke fra alle involverte, og etter at prosjektet hadde fått godkjenning av NSD (i dag SIKT), Norges kontrollorgan for personvern i forskning.

I denne artikkelen brukes dataene fra 10. trinn. Fem av skolene som deltok i LISE deltok med engelsk- og franskundervisning på 10. trinn, og det er disse som er inkludert i denne studien<sup>3</sup>. Tabell 1 (gjengitt i Vold, 2022) gir en oversikt over deltakerne og datamaterialet.

Videoopptak kan ses som en nokså inngripende måte å samle data fra klasserom på, men erfaring fra tidligere videoprojekter tilsier at elever og lærere fort blir vant til kameraene og ikke tenker stort over at de er der (Blikstad-Balas, 2017). Videoopptak som metode har i tillegg en rekke fordeler i det at innsamlingsfasen skilles fra analysefasen. Materialet kan bevares over lengre tid og forskeren kan se det om og om igjen og bruke det til å analysere ulike problemstillinger fra ulike vinkler. I tillegg kan flere forskere analysere det samme materialet, noe som styrker reliabiliteten (Blikstad-Balas, 2017). Det er likevel viktig å være klar over at innsamlingsmetoden kan påvirke hva slags klasseromssituasjoner man fanger (jf. diskusjonsavsnittet i denne artikkelen).

*Tabell 1: Oversikt over deltakende skoler og lærere, samt filmede skoletimer (demogr = demografi, SØS = sosioøkonomisk status, STP = studiepoeng (ECTS), år erf. = lærererfaring i antall år, klassestr. = klassestørrelse).*

Skole			Lærere			Klassestr. <sup>a</sup>	Skoletimer
Kode	Demogr	SØS	Fag	STP I faget	År erf.		
SH	Forstad	Høy	Engelsk	61–90	6	Stor	4 x 70 min
			Fransk	61–90	26	Middels	4 x 70 min
UM	Urban	Middels	Engelsk	None	16	Stor	4 x 45 min
			Fransk	≥ 300 (Master)	12	Middels	4 x 40 min
UH	Urban	Høy	Engelsk	31–60	3.5	Middels	4 x 60 min
			Fransk	31–60	10	Middels	4 x 60 min
RM	Distrikt	Middels	Engelsk	61–90	20	Middels	5 x 60 min
			Fransk	31–60	26	Liten	4 x 60 min
SM	Forstad	Middels	Engelsk	31–60	18	Stor	4 x 45 min
			Fransk	≥ 300 (Master) <sup>b</sup>	2.5	Stor	4 x 45 min

<sup>a</sup>Liten = færre enn 10 elever, middels = 10–20 elever, stor = flere enn 20 elever.

<sup>b</sup>Denne læreren har fransk som morsmål.

<sup>3</sup> Skolen der både norsk og fransk ble brukt som undervisningsspråk i fransktimene, deltok ikke på 10. trinn.

### *Dataanalyse*

Denne artikkelen bygger på dataanalyse foretatt i Vold (2022). Elevenes bruk av målspråk ble målt i antall ytringer og lengden på dem. Som nevnt, var det kun lærer-elev interaksjon som ble registrert, da artikkelens problemstilling fokuserer på lærerens responsstrategier. Eventuell elev-elev interaksjon der læreren ikke var tilhører, er derfor ikke med i materialet. Ytringer på kun ett ord og ytringer uttalt av klassen i kor ble ikke inkludert i analysen. Kvantifisering av ytringer ble utført i Nvivo gjennom å lytte gjennom videoopptak og lese transkripsjoner av opptakene. Elevytringene ble delt inn i to kategorier ut fra om de var i samsvar med normer i målspråket eller ikke. Ytringer som ikke var i samsvar med normen (heretter *ikke-normerte ytringer*), var ytringer som inneholdt grammatiske eller leksikalske feil, eller ufullendte ytringer som stoppet opp fordi elevene manglet ord eller strukturer for å si det de ønsket. Hvilken tematikk som ble diskutert eller omtalt på målspråket, ble også notert.

Interaksjonsmønstre ble undersøkt ved å studere hver elevytring på målspråket og se hva slags lærerrespons den utløste. Lærerresponsene ble kodet og sortert i ulike kategorier i en abduktiv analyseprosess, dvs. en vekselbruk av deduktive og induktive prosesser: Sheen og Ellis' (2011) kategorier av korreksjonsstrategier og Cullen (2002) og Walsh (2002, 2011) sine lister over andre typer oppfølgingstrekk, ble brukt som utgangspunkt (deduktiv prosess), men funn i dataene medførte også visse nye kategorier og endringer i allerede eksisterende kategorier (induktiv prosess). En fullstendig redegjørelse for analyseprinsipper og metodisk fremgangsmåte finnes i Vold (2022). Her nøyer jeg meg med å gi en oversikt over og en beskrivelse av de ulike kategoriene jeg endte med å bruke (se tabell 2).

I tabellen er strategiene gruppert etter hva slags funksjon de fyller: *Korreksjons- og hjelpestrategier* brukes i forbindelse med ikke-normerte ytringer og skal hjelpe eleven til å bruke språket korrekt. *Oppfølging av faglig innhold* omfatter strategier som følger opp eller utdyper det eleven har sagt. I gruppen *andre typer lærerrespons* finner vi strategier som kan fungere som samtalemarkører og avslutningsindikatorer, samt lærerrespons på elevinitiert interaksjon og deltakelse i såkalte *konversasjonssekvenser* (Crichton, 2013), dvs. dagligdagse interaksjonsmønstre som ikke lar seg analysere i det tradisjonelle mønsteret for pedagogisk interaskjon, *Initiation-Response-Follow-up* (IRF) (Sinclair & Brazil, 1982). I det følgende oppgis funnene når det gjelder strategibruk for hvert klasserom, og jeg skal diskutere forskjeller innad i fagene og hvordan interaksjonsmønstrene påvirker ytterligere elevbidrag og læringsmuligheter.

Tabell 2: Oversikt over kategorier av ulike typer lærerrespons

<b>Korreksjons- og hjelpestrategier</b>	
Recast	Lærer gjentar elevens ytring, men i korrigert form
Eksplisitt korrigerer	Lærer gjør eleven oppmerksom på at noe var feil og oppgir den riktige formen.
Eksplisitt korrigerer med metalingvistisk forklaring	Lærer oppgir den riktige formen og forklarer hvorfor noe var feil, f.eks. ved å vise til grammatikkregler.
Forespørsel om klargjøring	Lærer ber eleven klargjøre hva som faktisk var ment med ytringen
Elisitering	Lærer forsøker å lokke fram korrigerer fra eleven selv
Elisitering med metalingvistisk hint	Lærer forsøker å lokke fram korrigerer fra eleven selv ved å gi et hint om hva som er feil rent språklig.
Hjelp med ord og uttrykk (scaffolding)	Læreren hjelper eleven med å fullføre ytringen ved å oppgi ord og strukturer eleven leter etter.
Ingen korrigerer	Lærer ignorerer alle feil i elevytringen og gir ingen hjelp i formuleringen
<b>Oppfølging faglig innhold</b>	
Oppsummering/utdyping/kommentar innhold	Lærer oppsummerer, kommenterer eller utdyper innholdet i det eleven har sagt
Oppsummering og utdyping av språklig form	Lærer kommenterer og utdyper rundt språklige valg i det eleven har sagt
Oppfølgingsspørsmål	Lærer stiller oppfølgingsspørsmål for å få eleven til å utdype/begrunne/forklare
Tilbakemelding på innhold	Lærer gir faktaopplysninger til innholdet i elevytringen
<b>Andre typer lærerrespons</b>	
Generell ros	Lærer gir korte og generelle, positive tilbakemeldinger
Minimal respons	Lærer svarer bekreftende og kort med <i>ja, okei, mm</i> , o.l. Disse kan komme som avslutningsindikatorer etter en elevytring, eller midt i en elevytring for å signalisere at man lytter og at eleven kan fortsette.
Kun lytting	Lærer bare lytter og gir ingen respons
Repetisjon	Lærer repeterer på en bekreftende måte det eleven har sagt
Bekreftelsessjekk	Lærer ber om bekreftelse på at man har oppfattet elevytringen rett
Omformulering	Lærer bekrefter elevytringen ved å gjenta den i noe omformulert form
Svar på elevspørsmål	Lærers respons er svar på et elevspørsmål, etter elevens initiativ
Deltakelse i konversasjonssekvens	Lærer svarer som i en vanlig dagligdags samtale, og ikke for å følge opp eller korrigere elevens ytring



## Interaksjonsmønstre i engelsk- og franskklasserommene

Tabell 3 viser antall normerte og ikke-normerte elevytringer på målspråket i hvert klasserom. Siden lengden på undervisningsøktene, og dermed mengden videopptak, varierer mellom skolene, oppgis i parentes gjennomsnittlig antall elevytringer på målspråket per klokke (jf. Tabell 1). I alle engelskklasserommene ytrer elevene seg på målspråket, selv om mengden varierer en del: fra gjennomsnittlig 34 ytringer i timen i klassen med lavest målspråksbruk, til 90 i timen i klassen med høyest målspråksbruk. I franskdelen av materialet står to klasserom (SH og RM) for tilnærmet all målspråksbruken, men selv i disse klasserommene ligger målspråksaktiviteten godt under det laveste engelskklasserommet. Skole UH har en del elev-elev interaksjon, da noen elevgrupper går på grupperom for å øve muntlig på ferdigskrevne manus. Læreren er imidlertid i liten grad innom disse rommene for å veilede. Dermed har ikke målspråksbruken lærerens oppmerksomhet og er derfor ikke fanget opp i analysen.

*Tabell 3: Antall normerte og ikke-normerte elevytringer på målspråket i de ulike engelsk- og franskklasserommene. Gjennomsnittlig antall elevytringer per time i parentes, rundet av til nærmeste hele tall. Tallene inkluderer ikke elev-elev interaksjon som ikke har lærerens oppmerksomhet.*

	Skole SH <sup>4</sup>	Skole UM	Skole UH	Skole RM	Skole SM	Totalt
<b>Engelsk</b>						
Ikke-norm. ytr.	47 (10/t)	67 (22/t)	27 (7/t)	20 (4/t)	32 (11/t)	193 (10/t)
Norm. ytr.	212 (45/t)	202 (67/t)	110 (28/t)	212 (42/t)	180 (60/t)	916 (46/t)
Totalt	259 (55/t)	269 (90/t)	137 (34/t)	232 (46/t)	212 (71/t)	1109 (56/t)
<b>Fransk</b>						
Ikke-norm. ytr.	56 (12/t)	9 (3/t)	10 (3/t)	56 (14/t)	8 (3/t)	139 (8/t)
Norm. ytr.	58 (12/t)	3 (1/t)	2 (1/t)	27 (7/t)	5 (2/t)	95 (5/t)
Totalt	114 (24/t)	12 (4/t)	12 (3/t)	83 (21/t)	13 (4/t)	234 (13/t)

For hver av disse målspråkytringene er det undersøkt hvordan læreren responderte på og fulgte opp ytringen. Tabell 4 og 5 viser antall og andel forekomster av de forskjellige korreksjons- og hjelpestrategiene i henholdsvis hvert engelsk- og franskklasserom. Siden korreksjons- og hjelpestrategier kun er relevante for ikke-normerte ytringer, er prosentandelen av disse strategiene regnet ut på grunnlag av antall ikke-normerte ytringer. Tabell 6 og 7 viser antall og andel forekomster av øvrige lærerresponsstrategier i henholdsvis hvert engelsk- og franskklasserom. Prosentandelen for disse øvrige typer strategier er regnet ut fra totalt antall ytringer i det aktuelle klasserommet. En elevytring, uavhengig av om den er normert eller ikke-normert, kan bli møtt av flere ulike responsstrategier, for eksempel kan læreren kombinere ros

<sup>4</sup> Alle skolene er anonymisert ved hjelp av en kode. Jeg har valgt å bruke samme kodene som i Vold (2022).

med korrigeringer, eller bruke flere ulike korrigeringsstrategier til én og samme ytring. Dermed kan et klasserom ha flere korrigeringer enn antall ikke-normerte elevytringer.

*Tabell 4: prosent (rundet av til nærmeste hele %) og antall (n) forekomster av ulike korreksjons- og hjelpestrategier. Prosent sett i forhold til antall ikke-normerte elevytringer i engelskklasserom.*

Strategi	Skole SH	Skole UM	Skole UH	Skole RM	Skole SM	Total
<i>Korreksjonsstrategier</i>						
Recast	13% (6)	9% (6)	19% (5)	-	13% (4)	11% (21)
Ekspl. korr.	2% (1)	-	15% (4)	-	3% (1)	3% (6)
Ekspl. korr. med metaling. forkl.	-	-	-	-	-	-
Forespørsel om klargjøring	4% (2)	13% (9)	4% (1)	10% (2)	6% (2)	8% (16)
Elisitering	-	1% (1)	-	-	-	1% (1)
Elisitering med metaling. hint	-	-	-	-	-	-
<i>Sum korreksjonsstrategier</i>	<i>19% (9)</i>	<i>24% (16)</i>	<i>33% (9)</i>	<i>10% (2)</i>	<i>22% (7)</i>	<i>22% (43)</i>
<i>Andre strategier</i>						
Hjelp med ord og uttrykk	4% (2)	6% (4)	30% (8)	30% (6)	6% (2)	11% (22)
Ingen korrigering	77% (36)	67% (45)	33% (9)	50% (10)	66% (21)	63% (121)

*Tabell 5: prosent (rundet av til nærmeste hele %) og antall (n) forekomster av ulike korreksjons- og hjelpestrategier. Prosent sett i forhold til antall ikke-normerte elevytringer i fransklasserom*

Strategi	Skole SH	Skole UM	Skole UH	Skole RM	Skole SM	Total
<i>Korreksjonsstrategier</i>						
Recast	29% (16)	-	30% (3)	27% (15)	13% (1)	25% (35)
Ekspl. korr.	18% (10)	44% (4)	40% (4)	20% (11)	-	21% (29)
Ekspl. korr. med metaling. forkl.	5% (3)	11% (1)	10% (1)	9% (5)	-	7% (10)
Forespørsel om klargjøring	4% (2)	-	-	2% (1)	-	2% (3)
Elisitering	7% (4)	44% (4)	10% (1)	2% (1)	-	7% (10)
Elisitering med metaling. hint	4% (2)	78% (7)	60% (6)	9% (5)	-	14% (20)
<i>Sum korreksjonsstrategier</i>	<i>67% (37)</i>	<i>178% (16)</i>	<i>150% (15)</i>	<i>68% (38)</i>	<i>13% (1)</i>	<i>77% (107)</i>
<i>Andre strategier</i>						
Hjelp med ord og uttrykk	18% (10)	44% (4)	20% (2)	18% (10)	25% (2)	20% (28)
Ingen korrigering	9% (5)	-	10% (1)	20% (11)	63% (5) <sup>5</sup>	16% (22)

<sup>5</sup> Disse episodene refererer til fem elever som leser hver sin del av en muntlig presentasjon. I Vold (2022) ble mangelen på korreksjon fra lærer regnet som ett tilfelle av 'ingen korreksjon', siden de fem ytringene leses rett etter hverandre. Jeg har her omkodet dette til fem tilfeller, siden det faktisk er fem ulike ytringer som ikke får noen korreksjon. Denne endringen medfører at total prosent for 'ingen korreksjon' er 16% her, men 14% i Vold (2022).

Tabell 4 viser at de fem engelsklærerne er ganske like når det gjelder korreksjons- og hjelpestrategier. Funnene på gruppenivå som ble rapportert i Vold (2022) gjelder for dem alle: De bruker generelt lite korreksjonsstrategier, og når de gjør det bruker de implisitte strategier. Lærer UH skiller seg noe ut ved å korrigere oftere enn de andre og ignorere færre feil. Tematikken i dette klasserommet er imidlertid like seriøs som i de andre: De diskuterer verdens kulturarv og globale utfordringer. Den hyppigste korreksjonsstrategien er integrerte *recasts*, som i følgende eksempel:

Skole UH: Klassen diskuterer urbefolkningens historie i Australia

Lærer: [Elevnavn], what were you going to say?

Elev: The thing I probably will remember the best, is the stolen generation ((uttalt med g-lyd)).

Lærer: The stolen generation? ((med korrekt uttale 'dʒ')) RECAST

Elev: They took the children from their parents and to, you know, to make them more (uhørlig)

Lærer: Mm. It's horrible. KOMMENTAR TIL INNHOLD

Elevens uttalefeil medfører ingen fare for misforståelser, men læreren velger likevel å gjenta ytringen med korrekt uttale, dvs. hun bruker en recast. Den spørrende tonen fungerer samtidig som en invitasjon til eleven om å utdype sitt svar om 'the stolen generation'.

Blant fransklærerne, som jevnt over korrigerer betydelig mer enn engelsklærerne, er det større individuelle forskjeller. I franskklassen på skole SM får elevene svært sjelden korrigerende tilbakemeldinger på sin produksjon, selv om de gjør feil som forstyrrer kommunikasjonen. De fleste av målspråkytringene i denne klassen, er høytlesing av ferdigskrevne manus til muntlige presentasjoner. Flere av elevene som leser høyt, snakker med utydelig uttale, bruker en setningsoppbygging som er vanskelig å forstå, og et ordvalg som ikke passer til situasjonen. Likevel ignoreres feilene, og ytringene møtes heller ikke i noen særlig grad av andre typer responsstrategier (jf. tabell 7).

I motsatt ende av skalaen finner vi lærer UM og UH, som begge korrigerer nær sagt alle ikke-normerte elevytringer, gjerne med flere strategier. I snitt møtes hver ikke-normerte elevytring av 1,78 og 1,5 korrigeringer. Lærerne kan gi flere korreksjonsstrategier etter endt elevytring, eller ulike korreksjonsstrategier underveis i én og samme elevytring, som i følgende eksempel, der eleven har blitt bedt om å si den franske oversettelsen av «Jeg har snakket til henne»:

Skole UM: Klassen arbeider med plassering av objektspronomen

Lærer: «Jeg har snakket til henne», da ?

Elev: Je ... æh ... har ...

Lærer: Nei, nå kommer «til henne». Je lui ... ELISITERING + HJELP MED ORD OG STRUKTURER

Elev: ... parle ...

Lærer: Nei, verbet, hjelpeverbet “har” ELISITERING MED METALINGVISTISK HINT

Elev: ... a ...

Lærer: Nei. Hvordan uttaler du det ((peker))? ELISITERING

Elev: ...ai? ((uttales «ey», som i engelsk «hey»))

Lærer: ai ((uttalt korrekt)) EKSP LISITT KORREKSJON

Elev: ...ai parle pas, nei?

Lærer: parlé EKSP LISITT KORREKSJON

I dette eksempelet, som er illustrerende for den muntlige aktiviteten i skole UM, blir elevytringen avbrutt underveis av lærers korrigerings<sup>6</sup>. Lærerens elisiteringer fungerer som en slags hjelp (scaffolding) for å konstruere en grammatisk korrekt setning. Det er ikke egentlig snakk om muntlig kommunikasjon, men om en grammatisk øvelse som foregår muntlig.

Mellom disse to ytterpunktene (lærer SM og lærerne UM og UH), finner vi lærerne SH og RM, som korrigerer ofte sammenliknet med engelsklærerne, men ikke så hyppig som lærer UM og UH. I skole RM jobber klassen med å beskrive hva de ser på en rekke bilder. Dette medfører at en del fraser gjentas ofte, og det samme gjelder feil i disse frasene. Læreren korrigerer samme type feil gjentatte ganger ved bruk av isolerte recasts. Etter hvert ser vi eksempler på korrekt bruk og autokorrigerings hos elevene.

*Skole RM: Klassen arbeider med å beskrive bilder*

Elev : ...et il y a beaucoup arbres

Lærer : beaucoup d’arbres, oui. RECAST

((en kort stund senere))

Elev 1: ...avec beaucoup maisons et

Elev 2: beaucoup arbres

Lærer : beaucoup d’arbres. Oui, c’est un parc, n’est-ce pas. RECAST + KOMMENTAR

INNHold

((en kort stund senere))

Elev 1: il y a un montagne et

Elev 2: et beaucoup de arbres

Lærer : beaucoup d’arbres RECAST

---

<sup>6</sup> Dette regnes som én oppdelt ytring, da intonasjon og setningsstruktur viser at det dreier seg om samme ytring.

Læreren velger her å gjentatte ganger bruke en eksplisitt form for recasts (Lyster, Saito & Saito, 2013; Ha, Murray & Riazi, 2021). Man kan spørre seg om ikke en enda mer eksplisitt strategi, i form av å tilføye metalingvistisk informasjon, kunne ført til en raskere endring hos elevene.

Alle lærerne gir tidvis elevene hjelp med ord og strukturer - fransklærerne noe oftere enn engelsklærerne, noe som er naturlig når man tar i betraktning elevenes språklige nivå. Det er ikke mulig å lokke mer muntlig produksjon ut av elevene hvis de ikke har ord eller strukturer å bruke. Slik scaffolding er derfor helt essensielt på nybegynnernivå når elevene har et svært begrenset vokabular og få språklige strukturer tilgjengelig. Slik hjelp kan fortone seg som at læreren 'legger ord i munnen på eleven', men det bidrar også til at elevene lærer nye ord og formuleringer, særlig hvis de gjentas flere ganger i løpet av skoletimen.

Tabell 6: prosent (%) og antall (n) forekomster av øvrige typer lærerrespons. Prosent sett i forhold til elevytringer (normerte og ikke-normerte) i engelskklasserom.

Strategi	Skole SH	Skole UM	Skole UH	Skole RM	Skole SM	Totalt
<i>Oppfølging faglig innhold</i>						
Oppsum./utdyp./komm. innhold	33% (86)	28% (80)	29% (40)	11% (26)	23% (48)	25% (280)
Oppsummering og utdyping språklig form	1% (2)	0% (1)	4% (5)	1% (2)	-	1% (10)
Oppfølgingsspørs.	15% (39)	9% (27)	19% (26)	3% (7)	13% (27)	11% (126)
Tilbakemeld. innhold	12% (31)	5% (14)	1% (2)	3% (6)	4% (9)	6% (62)
<i>Sum faglig komm.</i>	<i>61% (158)</i>	<i>45% (122)</i>	<i>53% (73)</i>	<i>18% (41)</i>	<i>40% (84)</i>	<i>43% (478)</i>
<i>Andre typer lærerrespons</i>						
Generell ros	0% (1)	-	-	7% (17)	15% (32)	5% (50)
Minimal respons	7% (17)	22% (65)	16% (22)	17% (40)	8% (16)	15% (160)
Kun lytting	-	0% (1)	1% (1)	4% (10)	3% (9)	2% (21)
Repetisjon	12% (30)	7% (20)	13% (18)	4% (10)	15% (32)	10% (110)
Bekreftelsessjekk	7% (17)	11% (31)	1% (2)	3% (7)	3% (6)	6% (63)
Omformulering	3% (9)	3% (10)	3% (4)	0% (1)	2% (5)	3% (29)
Svar på elevsp. m.	12% (31)	6% (18)	4% (6)	7% (17)	11% (23)	9% (95)
Konversasjonssek.	8% (21)	0% (1)	4% (5)	6% (13)	3% (7)	4% (47)

Tabell 7: prosent (%) og antall (n) forekomster av øvrige typer lærerrespons. Prosent sett i forhold til elevytringer (normerte og ikke-normerte) i franskklasserom.

Strategi	Skole SH	Skole UM	Skole UH	Skole RM	Skole SM	Totalt
<i>Oppfølging faglig innhold</i>						
Oppsum./utdyp. komm. innhold	6% (7)	-	45% (5)	2% (2)	-	6% (14)
Oppsum./utdyp. språklig form	3% (3)	17% (2)	-	4% (3)	-	3% (8)
Oppfølgingsspørs.	6% (7)	-	-	4% (3)	8% (1)	5% (11)
Tilbakemeld.innhold	4% (4)	-	9% (1)	2% (2)	8% (1)	3% (8)
<i>Sum faglig komm</i>	<i>18% (21)</i>	<i>17% (2)</i>	<i>50% (6)</i>	<i>12% (10)</i>	<i>15% (2)</i>	<i>18% (41)</i>
<i>Andre typer lærerrespons</i>						
Generell ros	4% (4)	17% (2)	18% (2)	13% (11)	-	8% (19)
Minimal respons	4% (5)	-	-	27% (22)	8% (1)	12% (28)
Kun lytting	3% (3)	-	-	-	-	1% (3)
Repetisjon <sup>7</sup>	22% (25)	33% (4)	-	12% (10)	8% (1)	17% (40)
Bekreftelsessjekk	-	-	-	-	-	-
Omformulering <sup>8</sup>	3% (3)	-	-	1% (1)	-	2% (4)
Svar på elevspm.	-	-	-	2% (2)	-	1% (2)
Konversasjonssekv.	-	-	9% (1)	-	15% (2)	1% (3)

Når det gjelder strategier som kommenterer faglig innhold, ser vi at i fire av fem engelskklasserom får gjennomsnittlig mellom 40-60% av elevytringene en type slik oppfølgingskommentar eller -spørsmål fra læreren. Lærer RM skiller seg noe ut ved å ha en prosentandel av slike kommentarer som ligger mer på fransklærernes nivå. Lærer UH gjør noe mer bruk av oppfølgingskommentarer på språklige trekk enn de andre. Dette er også den engelsklæreren som brukte mest korreksjonsstrategier (jf. tabell 4).

De fem fransklærerne har en del likhetstrekk: Alle bruker oppfølgingskommentarer og oppfølgingsspørsmål i nokså liten grad sett i forhold til engelsklærerne. Prosentandelen slike kommentarer hos lærer UH synes høy, men det er så få målspråksytringer i dette klasserommet at slike tall fort blir misvisende. Lærer SH og RM viser større bredde i type

<sup>7</sup> Repetisjon med spørrende intonasjon kan fungere som en korreksjonsstrategi til ikke-normerte ytringer. Denne bruken var det ingen eksempler på i materialet. Alle tilfellene av repetisjon gjelder normerte ytringer, med unntak av tre tilfeller i franskmaterialet der læreren repeterer ikke-normerte elevytringer med bekreftende intonasjon.

<sup>8</sup> Omformulering og bekreftelsessjekk er strategier som brukes utelukkende til normerte ytringer. Tilsvarende respons på ikke-normerte ytringer er henholdsvis *recasts* og forespørsel om klargjøring (*clarification request*).

oppfølgingskommentarer enn de andre. Det er også i disse to klasserommene at målspråksaktiviteten er høyest.

Når det gjelder de andre typene strategier, forekommer så godt som alle i alle engelskklasserommene, selv om ingen av dem kan sies å være spesielt hyppige, kanskje med unntak av minimal respons (som for eksempel 'yes', 'right'<sup>9</sup>). Slike samtalemarkører er et tegn på at man lytter aktivt og deltar i samtalen. I franskklasserommene er det lærer SH og lærer RM som har størst bredde i strategibruken. Det er først og fremst hos disse lærerne (særlig lærer RM) vi finner bruk av minimal respons. Dette kan ses som enda et tegn på at det er i disse to klasserommene det foregår mest målspråksinteraksjon, selv om det må understrekes at aktiviteten også her er lav. Repetisjon, omformulering og bekreftelsessjekk er også tegn på at man følger med og lytter aktivt. Alle engelsklærerne bruker alle disse strategiene i noe varierende grad, men det er kun repetisjon som brukes av fransklærerne. Når engelsklærerne bruker repetisjon, følger de gjerne opp med en kommentar eller et spørsmål, mens fransklærerne typisk bruker repetisjonen for å bekrefte et svar før de avslutter interaksjonen med den aktuelle eleven og går videre til en annen elev med et nytt spørsmål. Eksemplene nedenfor illustrerer forskjellen: I engelskeksemplene utdyper læreren informasjonen eleven kom med (UH) eller spør eleven om hens personlige erfaringer (SM). I franskeksempelen gis ordet videre til en annen elev.

*Skole SH: Temaet er presidentvalg i USA*

Lærer: Where is Idaho on the map?

Elev: North of Nevada

Lærer: North of Nevada: North-west up here, so close to the state of Washington and Oregon. REPETISJON + UTDYPING AV INNHOLD

*Skole SM: Temaet er fordeler og ulemper ved å være ung*

Elev: A disadvantage I wrote, people may not take you seriously

Lærer: People may not take you seriously. Very well. Do you, does that happen to you a lot? REPETISJON + OPPFØLGINGSSPØRSMÅL

*Skole SH: Temaet er lytteforståelse i forbindelse med en tekst om Canada*

Lærer : Comment s'appelle la jeune Canadienne ? Ssh, silence. Comment s'appelle la jeune Canadienne, [elevnavn] ?

Elev : Elle s'appelle Thérèse.

Lærer : Elle s'appelle Thérèse. Thérèse a quel âge, [nytt elevnavn]? REPETISJON

I alle engelskklasserommene hender det at elevene tar initiativ til interaksjon på målspråket, og det foregår også enkelte dagligdagse samtaler, dvs. autentisk kommunikasjon av den typen

---

<sup>9</sup> Disse markørene er regnet som minimal respons kun når de forekommer alene. En markør som 'right' etterfulgt av f.eks. et oppfølgingsspørsmål, ble kodet som oppfølgingsspørsmål (jf. Vold, 2022).

Crichton (2013) kaller konversasjonssekvenser (se eksempelet nedenfor). I fransktimene er disse to interaksjonsmønstrene nesten fraværende.

*Skole SM (lærer deler ut arbeidsark til elevene)*

Elev: uhm, eh, you didn't give [elevnavn]...

Lærer: Is he here? ((Går mot elevens pult og legger et ark der)) RESPONS PÅ

ELEVINITIATIV

Elev: Yeah, but I don't know where he is at the moment.

Lærer: Okay. That's very thoughtful of you to point out. KONVERSASJONSSEKVEN

## Diskusjon

Denne artikkelen har undersøkt hvordan lærer-elev interaksjoner på målspråket fortøner seg i ti engelsk- og franskklasserom på norske skoler (elevvalder 14-15). Hyppigheten av de ulike strategiene i de forskjellige klasserommene, og eksemplene på interaksjon, viser at resultatene på gruppenivå som ble rapportert i Vold (2022) gjelder jevnt over for alle engelsklærerne, mens det er større individuelle forskjeller i lærerstil hos fransklærerne. Lærer-elev interaksjonen i engelskklasserommene ligner naturlige samtaler i det at læreren bygger videre på det eleven sier, stiller oppfølgende spørsmål og gir kommentarer til innholdet. I franskklasserommene får elevene få muligheter til målspråkbruk. Kun i to av klasserommene (SH og RM) vises visse forventninger til målspråkbruk<sup>10</sup>, og selv i disse klasserommene er samtalene mer tradisjonelt 'skolske' i den forstand at det er svært korte interaksjoner som raskt blir avsluttet før en ny, kort interaksjon blir innledet med en annen elev. Elevene blir ikke utfordret til å utdype, forklare eller selv stille spørsmål. Dette gjelder også for de to klasserommene med mest målspråkbruk. Når interaksjonen avsluttes såpass raskt uten at det gjøres noe forsøk på å lokke fram mer målspråkbruk fra eleven, får ikke læreren spilt ut sin rolle som en mer kompetent annen som kan hjelpe eleven til å produsere mer språk. Lærerne tar imidlertid til en viss grad denne rollen når de hjelper elevene med ord og uttrykk (*scaffolding*). Dette gjør fransklærerne noe oftere enn engelsklærerne.

Hvorfor er det så store forskjeller mellom fagene, når læreplanene har så mye til felles? En åpenbar årsak er elevenes språklige nivå: Det er klart at elevene i fransktimen ikke kunne ha snakket seg imellom på målspråket om de samme temaene som i engelsktimen. Det gjør at det ikke er like enkelt å få til autentiske diskusjoner på målspråket i klasserommet. Fremmedspråklærere oppfordres derfor gjerne til å legge til rette for autentisk kommunikasjon med andre, mer kompetente, brukere av språket, dvs. at elevene kommuniserer med noen andre

---

<sup>10</sup> Det framgår også i noen grad forventninger på skole UH, til de elevene som øver på egne grupperom. Disse har imidlertid få muligheter for interaksjon med læreren.



enn medelever og lærere og at denne kommunikasjonen skal ha et formål utover selve språktreningen. Slike aktiviteter medfører likevel ikke automatisk autentisk målspråkbruk i timen. Aktiviteten i skole UH er kommunikativ og autentisk i den forstand at elevene skal lage et radioinnslag til en skolekonkurranse. De lager et produkt som skal lyttes til, forstås og evalueres av andre enn læreren, og de må sørge for et meningsfullt innhold som er tilpasset mottakergruppen og situasjonen. Likevel er det lite kommunikativt orientert interaksjon i klasserommet – elevene arbeider med å skrive manus til innslaget, og læreren korrigerer og gir hjelp til språklige formuleringer, men ellers bare svært generelle tilbakemeldinger uten å ‘pushe’ elevene til å produsere mer meningsfullt innhold.

En annen måte å få til autentisk kommunikasjon på, er å bruke spill og lek i undervisningen. Det var ingen eksempler på det i materialet, noe som ikke nødvendigvis betyr at det sjelden forekommer. Selve datainnsamlingen med videoopptak kan ha gjort at lærerne valgte vekk enkelte aktiviteter. I enkelte av klasserommene var det én eller to elever som ikke skulle være med i prosjektet, og disse ble plassert i kameraets dødsvinkel. Men andre ord vanskeliggjør datainnsamlingen i seg selv aktiviteter som krever fri bevegelse rundt i klasserommet, noe som er nødvendig i noen leker. Bildebeskrivelsesoppgaven i skole RM er imidlertid et eksempel på en aktivitet som kunne vært bygget ut til en lek uten å kreve bevegelse. Oppgaven slik den er, er god, men kunne gitt et enda større læringsutbytte dersom elevene ikke hadde visst hvilket bilde deres medelever beskrev. Om de hadde fått i oppgave å finne ut hvilket bilde, blant mange mer eller mindre lignende bilder, medeleven beskrev, ville kommunikasjonen blitt mer autentisk, fordi det ville være et reelt behov for å høre etter og forstå hva som ble sagt. Jo likere bilder, jo mer presist må eleven uttrykke seg. For å hindre vill gjetting kunne man innføre minuspoeng for gale svar. Slik kan en tradisjonell oppgave med noen små grep bli en mer engasjerende øvelse.

En annen årsak som kan spille inn, er lærernes språklige nivå. (Nær)autentisk kommunikasjon er uforutsigbar (Canale & Swain, 1980) og kan derfor kreve stor fleksibilitet av læreren rent språklig sett. Dette kan være en utfordring hvis man har begrensede ferdigheter. I vårt materiale kan ikke dette forklare den lave målspråkbruken og den lave andelen oppfølgingsstrategier i UM og SM. Disse lærerne har begge master eller mer i franskfaget, og læreren i SM har dessuten selv fransk som morsmål (jf. tabell 1). Hun burde derfor ha gode muligheter for å gi umiddelbar og korrigerende respons. Siden lærerintervjuer ikke var del av datamaterialet, er det uklart om den manglende responsen er et bevisst valg fra lærerens side. Tidligere studier har vist at mange lærere antar at det er ubehagelig for elevene å bli rettet på (Li, 2017; Roothoof & Breeze, 2016), og at de derfor prøver å unngå korreksjoner for å hindre

at elevene utvikler en aversjon mot å snakke i klassen. En lang rekke studier viser imidlertid at en slik frykt er betydelig overdrevet, og at elever ønsker å bli rettet på for å lære (Ha et al., 2021; Jean & Simard, 2011; Kartchava et al., 2020; Roothoof & Breeze, 2016). En strategi som kan være godt ment fra lærerens side, kan altså ende med at mye potensiale for læring går tapt, og kan til og med føre til at elever feilaktig tror at produksjonen deres var feilfri. De innsamlede dataene forteller oss for øvrig ikke noe om hva som skjedde etter timen, og det er godt mulig elevene fikk tilbakemeldinger av læreren i etterkant. Vi vet imidlertid at tilbakemeldinger ofte har størst effekt når de er umiddelbare (Hattie & Timperley, 2007), og slik sett framstår det som en tapt læringsmulighet når elevene ikke får noen tilbakemeldinger på sin muntlige presentasjon fra læreren i timen.

Ulikhetene mellom de to fagene kan også handle om undervisningstradisjonen i de ulike språkfagene: Mens engelsk har en lang *target language only*-tradisjon (Macaro, 2001), har fransk en tradisjon som er mer orientert mot språket som system (Simard & Jean, 2011). Lærernes språklæringssyn kan antagelig forklare en del individuelle forskjeller: Noen tenker nok at en må lære en viss mengde ord og strukturer før man kan begynne å ta språket i bruk. Et slikt språklæringssyn kan komme i konflikt med læreplanen som insisterer på at språket skal tas aktivt i bruk fra første stund. Utfordringen for lærere med et slikt språklæringssyn blir dermed å finne en balanse mellom egne oppfatninger og læreplanens krav.

Andre faktorer som påvirker, kan være lærebøkene som brukes og sluttvurderingssystemet. Lærebøkene kan nok langt på vei forklare utvalget av temaer, men i liten grad mengde målspråkbruk og interaksjonsmønstre. Når det gjelder sluttvurdering, er muntlig eksamen i Norge lokalgitt, og hva man legger vekt på kan dermed variere fra en region til en annen, selv om alle baserer seg på samme læreplan. Lærere som underviser i kommuner der man opplever at korrekthet veier tungt til muntlig eksamen, kan derfor undervise i tråd med en slik vektlegging.

Til slutt er det viktig å nevne at vårt materiale ikke nødvendigvis har fanget alle former for muntlighet og interaksjonsmønstre som regelmessig forekommer i de studerte klasserommene. Analysene som er presentert her og i Vold (2022) bygger på kun fire skoletimer fra hver klasse, og selv om tidligere forskning viser at fire timer er nok for å få et representativt bilde av en lærers undervisning (Klette et al., 2017), kan man heller ikke se bort fra at i noen klasserom kan aktivitetene være mer blokklagt: dvs. at man en periode fokuserer på grammatikk, mens en annen periode kan man jobbe med en muntlig presentasjon. Materialet fra 9. trinn i de samme klasserommene underbygger imidlertid tydelig mønsteret fra 10. trinns-analysene (Vold & Brkan, 2020).

Oppsummert viser denne studien at det ser ut til å være et behov for å styrke målspråkbruken i franskklasserom og å arbeide for interaksjonsmønstre som fokuserer på meningsinnhold i tillegg til språklig korrekthet. For det første trenger elevene mange muligheter for å bruke målspråket, f.eks. i form av at læreren introduserer flere informasjonshuloppgaver, genuine spørsmål-svar sekvenser og (nær)autentiske samtalsituasjoner. Forventningene til elevenes målspråkbruk kan uttrykkes tydeligere, gjennom at læreren tar i bruk et større spekter av responsstrategier, dvs. inkluderer oppfølgingsspørsmål, innholdskommentarer og sammenfattende kommentarer som fører dialogen videre og ikke avslutter den etter første, korte elevsvar. Essensielt i et slikt arbeid er det å hele tiden hjelpe elevene med vokabular og strukturer som er relevante for det temaet man arbeider med, slik at elevene besitter noen lingvistiske ressurser de kan ta i bruk. For engelskfaget viser funnene at undervisningen er kommunikativ og målspråkbruken høy, men det er lite fokus på korrekthet, noe som kan medføre en viss risiko for fossilisering av feil. En noe økt bruk av eksplisitte korreksjonsstrategier kunne muligens vært hensiktsmessig for å hjelpe elevene med å forbedre sitt språk.

## **Konklusjon**

Denne artikkelen har vist hvordan engelsk- og fransklærere på norske skoler tilrettelegger for og responderer på elevers målspråksbruk. Funnene viser at det i liten grad fokuseres både på innhold og form i slike interaksjoner. I engelsktimene fokuserte lærerne nesten utelukkende på innhold: kun én av engelsklærerne fokuserte i noen grad på form. I fransktimene var det form som stod i fokus. Ved å sette søkelys på disse interaksjonsmønstrene, kan denne studien bidra til økt bevissthet om ulike responsstrategier og hvilken virkning de har på elevers målspråksbruk, både hos språklærere og i språklærerutdanningen.

Artikkelen har også vist hvordan datainnsamling generelt, og videoopptak spesielt, potensielt kan påvirke hva slags data man får tak i. Dette er det viktig å ta høyde for når man rapporterer og tolker funn fra klasseromsforskning. Jo større og bredere datamengde man har, jo mindre risiko for at man får et skjevt bilde av den undervisningen som vanligvis foregår. I forlengelsen av LISE-prosjektet er det startet et nytt og mer omfattende videoforskningsprosjekt om engelsk- og franskundervisning: LANGUAGES-prosjektet. I dette prosjektet deltar åtte norske ungdomsskoler, i tillegg til skoler i England og Frankrike. I LANGUAGES gjøres det en omfattende bruk av supplerende datakilder som spørreskjema, lærer- og elevintervjuer og språktester. Gjennom en slik kombinasjon av datakilder kan man få god informasjon om

hvordan datainnsamling og prosjektdeltakelse eventuelt påvirker valg av aktiviteter og arbeidsformer. Sammen med datamaterialet fra LISE-prosjektet, vil dataene som samles inn i LANGUAGES-prosjektet etter hvert kunne gi oss et ganske godt bilde av engelsk- og franskundervisning i norske ungdomsskoler, og av sentrale utfordringer og muligheter i disse fagene i skolen.

## Referanser

- Blikstad-Balas, M. (2017) Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation, *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Brevik, L. M., & Rindal, U. (2020). Language use in the classroom: Balancing target language exposure with the need for other languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925-953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Crichton, H. (2013). Production and reception formats: An alternative participation framework for analysis of classroom discourse? *British Educational Research Journal*, 39, 166-181.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT Journal*, 56, 117-127.
- Ellis, R., Shintani, N. (2014). Using the L1 in the L2 classroom. I R. Ellis & N. Shintani (red.), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research* (s. 225-249). Routledge.
- Ha, X.V., Murray, J.C., Riazi, A.M. (2021). High school EFL students' beliefs about oral corrective feedback: The role of gender, motivation and extraversion. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11, 235-264.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jean, G. & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44, 467-494.
- Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., Trofimovich, P. (2020). Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 24, 220-249.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), art. no 10.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i engelsk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i engelsk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i fremmedspråk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Li, S. (2017). Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback. I H. Nassaji, & E. Kartchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (s. 143-157). Routledge.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R., Saito, K., Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.
- Macaro, E. 2001. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Phillipson, R. (2016). Native speakers in linguistic imperialism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(3), 80-96.
- Roothoof, H., Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, 25, 318-335.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10, 361-392.
- Sheen, Y., Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. I E. Hinkel, E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (s. 593-610). Routledge.
- Sinclair, J.M., Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Vold, E. T. & Brkan, A. (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System*, 93, <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309>.
- Vold, E. T. (2022). Learner spoken output and teacher response in second versus foreign language classrooms. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688211068610>
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6, 3-23.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse*. Routledge.
- Walsh, S., Li, L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23, 247-266.