

Fremmedsprogsangst i tyskundervisningen

En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af taleangst fra STX-gymnasieelevers
perspektiv

Amanda Rask

Cand.mag i tysk og matematik (Københavns Universitet), Danmark
amanda.rask@gmail.com

Abstract

Artiklen tager udgangspunkt i mit speciale fra Københavns Universitet, institut for Engelsk, Germansk og Romansk, der blev afsluttet d. 31.05.2024 under vejledning af Petra Daryai-Hansen og Annika Milena Schimpff. Specialets resultater vil også blive formidlet i WissensWert (Rask, 2025). Ved interesse for at læse hele specialet kan man henvende sig til mig via den oplyste mail. Artiklen undersøger hvorfor og hvordan, STX-gymnasieelever med tysk fortsættersprog B oplever *fremmedsprogsangst* i undervisningen. *Fremmedsprogsangst* inddeles i *testangst*, *social angst* og *taleangst*, hvor nærværende artikel fokuserer på sidstnævnte. Årsager til taleangst afgrænses til at omhandle personelle- og interpersonelle bekymringer samt overbevisninger om fremmedsprogstilegnelse. Herudover undersøges hvordan angsten kommer til udtryk med udgangspunkt i en model, der blev udviklet i specialet, samt i hvilke talesituationer eleverne oplever et højere niveau af frygt. Datagrundlaget består af elevbesvarelser fra en spørgeskemaundersøgelse samt semistrukturerede interviews. Analysen peger på et overtal af elever, der er enige i flere udsagn, som tager udgangspunkt i taleangst. Den største bekymring blandt elevernes svar er relateret til klassekammeraternes og lærerens bedømmelse, som operationaliseres gennem karakterer. Elevernes bekymringer udgør en betydelig hæmmende barriere for deres mundtlige deltagelse og læring i tyskundervisningen, som understreger emnets relevans.

Nøgleord: *Fremmedsprogsangst, taleangst, STX-gymnasium, mundtlig elevdeltagelse, Danmark*

1. Indledning

I det danske skolesystem er der tradition for kommunikativ undervisning, hvor elevernes evne i at kunne udtrykke sig verbalt også vurderes. En undersøgelse foretaget af NCFE (Lund et al., 2023) viser, at eleverne efterspørger flere muligheder for at træne deres mundtlighed. Til trods for dette oplever lærere, at det er blevet vanskeligere at få elever til at tale i fremmedsprogsundervisningen (Andersen, 2020; Romme-Mølby, 2024, Lund et al., 2023). For at fremme mundtligheden er det nødvendigt at undersøge og forstå nogle af de faktorer, der kan være hæmmende for den mundtlige deltagelse. I de senere år er der kommet mere opmærksomhed på og forskning i, hvordan de affektive variabler kan påvirke sprogstilegnelsen negativt (fx Zachariasz-Janik, 2020; Lund et al., 2023). Kommunikativ frustration er ofte uundgåelig ifm. at lære et fremmedsprog, men nogle elever reagerer på disse frustrationer med ængstelighed (MacIntyre, 1992) eller oplever at have en mental blokering, der hæmmer deres evne i at kunne lære fremmedsproget, selvom de trives i andre læringssituationer (Horwitz et al. 1986: 125). *Fremmedsprogsangst* er ikke et nyt fænomen, og det har været genstand for international forskning gennem årtier, men i dansk forskningskontekst er det

kun repræsenteret i snævert antal publikationer (fx Jørgenset et al., 2023; Nørregård & Ryberg, 2021; Daryai-Hansen et al., 2022). Som et bidrag til den forskningsmæssige mangel forsøger denne artikel at sætte mere fokus på *fremmedsprogsangst* og nærmere bestemt *taleangst*. *Taleangst* behandles i nærværende artikel som en forstyrrende faktor for den mundtlige kompetence i fremmedsprogstilegnelsen for tyskfortsættersprog B for STX-elever.

Artiklen er udarbejdet på baggrund af specialets problemformulering: Hvorfor og hvordan oplever gymnasieelever på STX, der har tysk fortsættersprog B, taleangst i tyskundervisningen?

Artiklen søger desuden at besvare følgende underspørgsmål:

- I hvilken grad oplever eleverne taleangst ifm. deres tyskundervisning?
- Hvilke personelle og interpersonelle bekymringer og hvilke overbevisninger om sprogtilegnelse ligger til grund for elevernes taleangst?
- Hvordan kommer elevernes taleangst til udtryk?

For at kunne besvare disse spørgsmål vil de følgende afsnit give et indblik i det teoretiske grundlag for *fremmedsprogsangst* og *taleangst* samt undersøgelsens metodiske tilgang. Artiklen afsluttes med en præsentation af hovedresultaterne og en konklusion, der opsummerer de væsentligste fund.

2. Definition af fremmedsprogsangst

Fremmedsprogsangst er et komplekst fænomen, der defineres og afgrænses forskelligt afhængigt af den pågældende forsker. Derfor findes der ikke en alment anerkendt definition. *Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA)* refererer til den specifikke angst, der opstår i forbindelse med sprogtilegnelse i klasseværelset. Iflg. Horwitz et al. (1986) er den ofte forbundet med selvopfattelser, overbevisninger og følelsesmæssige reaktioner, og han definerer *FLCA* som: “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 1986: 128). Huang (2012: 46) definition er mere åben men afgrænset til talefærdigheden: „Anytime that students experience nervousness associated with speaking the foreign language in the classroom, they are experiencing FLCA”. *Fremmedsprogsangst* kan også opstå uden for undervisningen og beskrives af MacIntyre (1999: 27) som: “The worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language”. MacIntyre og Gardner (1994: 284) definerer *fremmedsprogsangst* på tværs af færdighederne: “The feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning”. På tværs af disse definitioner kan *fremmedsprogsangst* sammenfattes som et sammensat fænomen af individuel ængstelighed, der kommer til udtryk både i og uden for undervisningen ifm. tilegnelsen af et fremmedsprog.

Forskere (fx Zachariasz-Janik, 2020; Horwitz et al., 1986) skelner mellem tre situationsspecifikke angsttyper relateret til fremmedsprogstilegnelse, som kan oversættes til dansk som: *Social angst*, *testangst* og *taleangst*, hvor nærværende artikel fokuserer på sidstnævnte. *Taleangst* behandles som den individuelle følelse af ængstelighed, nervøsitet eller frygt, der kommer til udtryk i undervisningen ifm. tilegnelsen af målsproget. Det er karakteriseret ved en specifik angstform, som opstår under talehandlingen eller i tiden op til at skulle tale (Pollay, 2012: 10).

3. Årsager til taleangst

Årsager til *taleangst* afgrænses i nærværende artikel til at være forankret i personelle og interpersonelle bekymringer samt elevs overbevisninger om fremmedsprogstilegnelse, der underbygger og opretholder bekymringerne.

3.1 Interpersonelle bekymringer

De interpersonelle bekymringer relaterer sig til social angst, som i nærværende artikel omfatter: *Negative vurderinger fra kammerater, negative vurderinger fra lærere og karakterer*. Iflg. Young (1991: 427) opstår *social angst* som følge af risikoen for interpersonel bedømmelse i virkelige eller forestillede situationer. Læreren kan påvirke elevernes sproglyst negativt, hvis eleverne frygter at *blive negativt vurderet af læreren* fx ved at modtage kritik, ofte afbrydelser fra læreren eller opleve at få dårlige *karakterer* (Corcevschi, 2023: 188). Når eleven ikke kan præstere ordentligt, giver det en unøjagtig vurdering fra læreren, som kan udmunde sig i en frygt for *lærerens evaluering*.

3.2 Personelle bekymringer

De personelle bekymringer relaterer sig til elevernes selvvurdering og operationaliseres heri som: *At være bange for at begå fejl* og *negative selvvurderinger*, der afspejler elevernes retrospektive evaluering af deres præstationer, som ofte baseres på tidligere negative erfaringer eller selvpfattelser. Ængstelige elever kan fokusere deres opmærksomhed på deres opfattede utilstrækkelighed, muligheden for at fejle og konsekvenserne af den forestillede fiasko i stedet for at koncentrere sig om selve opgaven (MacIntyre et al., 1997: 269). *At være bange for at begå fejl* kan bl.a. være forårsaget af lærerens adfærd eller selvproduceret stress (Fischer, 2005). Elevernes selvvurdering er ofte betinget af at vurdere deres sprogfærdighedsniveau i relation til andre, og når elever bekymrer sig over andres opfattelser og sammenligner sine sprogkundskaber med andres, påvirkes tilegnelsesprocessen negativt (Young, 1991).

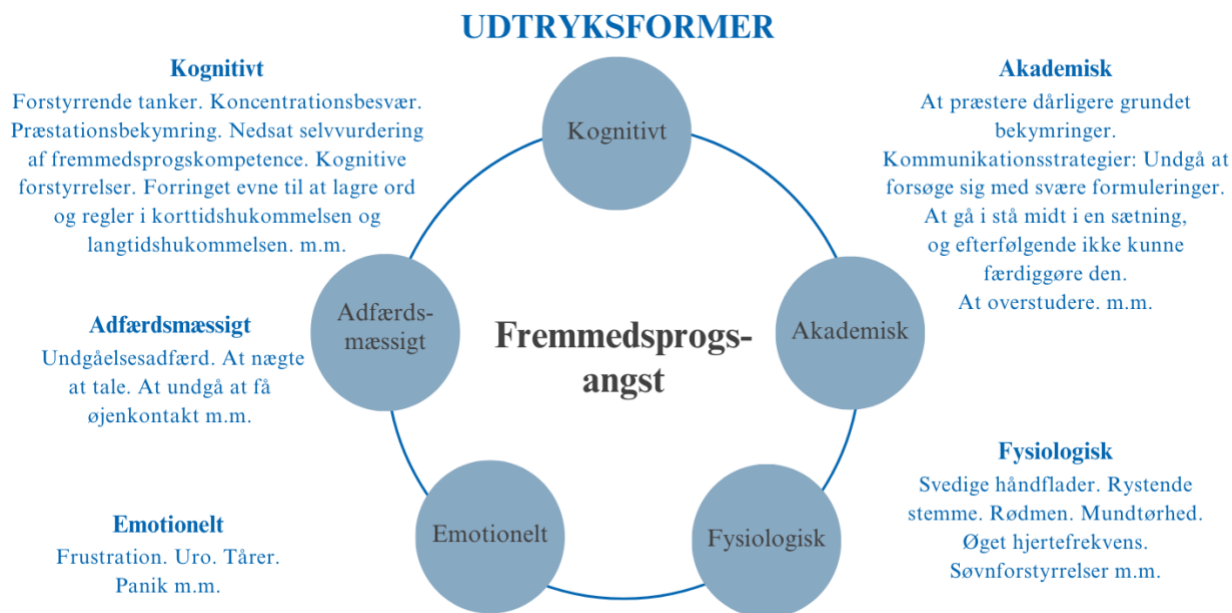
3.3 Overbevisninger

Elevers overbevisninger om fremmedsprogstilegnelse har ofte større indflydelse på udviklingen af *fremmedsprogsangst* end de faktiske lærings- eller kommunikationssituationer (Nerlicki, 2011: 187). Forskere (fx Young, 1991; Horwitz, 1988) har undersøgt en række af elevs overbevisninger om sprogtilegnelse ift. angst, hvor nærværende artikel vil fremhæve 3 centrale. Overført til tyskundervisningen lyder overbevisninger som følgende: 1) *Når jeg skal tale tysk, skal det være grammatisk korrekt*, 2) *Når jeg skal tale tysk, skal det være perfekt* og 3) *De andre elever taler bedre tysk, end jeg gør*.

3.4 Udtryksformer

Det ubehag, som elever med *fremmedsprogsangst* føler, kan afstedkomme mange forskellige reaktioner. Forskere (Young, 1991; Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989; Dewaele, 2017; Corcevschi, 2023) giver på baggrund af empiriske undersøgelser forskellige kategoriske eksempler. På grund af det begrænsede omfang, der er at finde om *fremmedsprogsangst*, forekommer der også begrænset forskningsteori, hvor jeg som specialestuderende, med udgangspunkt i den eksisterende teori, har været nødsaget til at sammenfatte egen teori og udarbejde nedenstående model. Dette understreger behovet for flere undersøgelser, der undersøger de affektive faktorer.

Udtryksformerne kategoriseres som: *Emotionelt, kognitivt, adfærdsmæssigt, fysiologisk og akademisk.*



Figur 1 Kategoriske udtryksformer præsenteret i en fem-delingsmodel (Rask, 2024:18)

Ovenstående model tjener som et analytisk redskab til at forstå samt henlede opmærksomheden på de forskellige udtryksformer ved *taleangst*, som kan påvirke elevernes sprogtilegnelse og mundtlige præstationer i undervisningen.

4. Empiri og metode

Empiriindsamlingen bestod af en spørgeskemaundersøgelse blandt 716 STX-gymnasieelever med tysk fortsættersprog B samt 5 individuelle, semistrukturerede interviews. Empirien er metodisk blevet analyseret med kvalitativ indholdsanalyse og deskriptiv statistik. Undersøgelsens kombination af kvalitative og kvantitative data muliggør en bredere og samtidig dybere forståelse af *taleangst*, som ikke blot identificerer generelle tendenser, men også uddyber de personlige tanker og følelser, om 'hvorfor' eleverne oplever bekymringer ved at tale tysk i undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen bruges hovedsageligt til at besvare de to første underspørgsmål, og det sidste underspørgsmål besvares på baggrund af interviewene.

Undersøgelsen er foretaget med et bevidst retorisk valg om ikke at nævne (*tale*)angst eksplicit for ikke at påvirke eleverne i deres svar. Eleverne blev oplyst om, at specialet undersøgte bekymringer og forestillinger om at tale tysk, som er indholdsmæssigt dækkende for *taleangst*.

Spørgsmålene er bl.a. udarbejdet med afsæt i *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (Horwitz et al., 1986), som er en anerkendt og anvendt måleskala til *fremmedsprogsangst*.

5. Centrale fund fra analysen

Spørgeskemaundersøgelsen understøtter relevansen af at undersøge nærværende emne, idét kun 11,6% af respondenterne angiver, at de ikke er bekymret for at tale tysk.

Resultaterne fra analysen inddeles i følgende kategorier: Interpersonelle bekymringer, personelle bekymringer, overbevisninger om sprogtilegnelse, elevernes grad af frygt ift. forskellige talesituationer og udtryksformer.

5.1 Interpersonelle bekymringer

Sprogtilegnelse er en proces, der er særligt udsat for angst, bl.a. fordi fejlkorrektion både er en uundværlig del af læringen men også giver grund til angst (Dewaele & MacIntyre, 2014). Uheldigvis har angst også en tendens til at øge antallet af fejl (MacIntyre & Gardner, 1994), hvilket resulterer i en ond cirkel mellem angst, nervøsitet og fejl. Ofte intensiveres *taleangsten*, når elever afbrydes eller korrigeres under taleproduktionen (Nerlicki, 2011), og 24% af respondenterne bekymrer sig om at blive korrigeret ved fejl. Læreren tilstedeværelse og lyttende øre er en vigtig del af sprogundervisningen, men lærerens vurderende rolle udgør også en stor bekymring. 56% (n = 398) af eleverne har angivet, at de bekymrer sig om at blive negativt vurderet af læreren, når de taler tysk. Eleverne frygter at begå fejl og lærerens dertilhørende korrigerende og efterfølgende vurdering. Eleverne oplever korrigeringerne som hårde og/eller socialt ydmygende, der får dem til at fremstå ”dårlige”, ”elendige” og ”dumme” m.m. overfor kammeraterne og læreren.

Langt de fleste af elevernes svar omkring læreren relaterer sig til lærerens rolle som bedømmer, der manifesteres gennem karakterer. Eleverne skal lære tysk i en kontekst, hvor de tilmed bedømmes, som udfordrer dem i at kunne bruge deres eksisterende kompetencer. Eleverne frygter, hvad en lav karakter kan betyde for deres fremtidsmuligheder. Flere elever giver derfor udtryk for at forblive tavse, så de ikke laver fejl i frygt for at blive trukket ned i standpunktskarakter.

Blandt de interpersonelle bekymringer forekommer social angst som følge af interpersonel bedømmelse. De kvantitative data viser, at knap hver fjerde elev (22%) bekymrer sig om, at deres kammerater vil grine af dem, når de taler tysk i undervisningen. En del af elevernes bekymringer ved at tale tysk i en social kontekst skyldes holdsammensætningen på tværs af stamklasser. En manglende relation til de andre kammerater medvirker til et utrygt klasseværelse, som hæmmer lysten til at deltage.

5.2 Personelle bekymringer

Fejl i læringssituationer er nødvendige, fordi de viser, at eleven afprøver noget nyt (Zachariasz-Janik, 2020: 349). Dog deler alle elever ikke samme opfattelse. Nærværende undersøgelse viser, at 62% af respondenterne bekymrer sig om at begå fejl, og der hersker en opfattelse om, at de helst ikke skal begå fejl, når de taler tysk. Fejl, som eleverne bekymrer sig om, med afsæt i undersøgelsen er: Ikke at have en god udtale (36%), ikke at kunne gøre sig forståelig (45%), at gå i stå, mangle ordforråd, lave grammatiske fejl m.m.

Blandt de kvalitative svar til spørgeskemaet omhandler ca. 70 af dem *negative selvvurderinger*. Elevernes svar indikerer, at deres selvvurdering og faglige niveau afhænger af *karakterer* eller *sammenligningen med de andre elever*, som udfoldes i næste afsnit. De negative selvvurderinger og en frygt for fiasko fjerner fokus fra udførelsen af selve talehandlingen og medvirker til, at eleverne ikke tør tale tysk. Knap hver tredje elev (30%) er uenige i at føle sig sikker, når de taler tysk. De føler sig ”dumme”, ”ikke gode nok” eller er bange for at lave fejl. Undersøgelsen viser, hvordan elevernes opfattelser af deres egen utilstrækkelighed bliver hæmmende for det sproglige output og for deres risikovillighed.

5.3 Overbevisninger om sprogtilegnelse

En stor andel af eleverne beskriver tysk som et svært sprog med begrundelser som: Svær udtale, manglende ordforråd, manglende eksponering overfor det tyske sprog i hverdagen i modsætning til engelsk og grammatik. Flere af eleverne har en overbevisning om, at korrekt grammatik er afgørende for at kunne tale tysk. 31% er enige i, at *de ikke vil sige noget på tysk, hvis de ikke kan sige det helt korrekt*. Overbevisninger som disse giver anledning til angst, da eleverne forventes af kommunikere på fremmedsproget, før de kan tale fejlfrit. Overbevisningerne medvirker desuden til manglende risikovillighed, som hæmmer den mundtlige udvikling. Overbevisningen om et mundtligt korrekt sprogbrug udspringer for nogle elever på baggrund af lærerens forventninger og den undervisningspraksis, som de møder, der i højere grad er struktureret omkring grammatik end mundtlighed. Selvom der under bedømmelseskriterier i læreplanen står: ”Et sammenhængende og nogenlunde flydende sprog er vigtigere end korrekthed i detaljen” (BUVM, 2017a: 3), er der flere elever, der giver udtryk for, at de i praksis oplever det anderledes. For nogle elever bliver bestræbelsen på at kunne tale grammatisk korrekt en bekymring for at begå fejl. Mange elever sidestiller tysk med at skulle lære en masse grammatiske regler, og 53% af de adspurgte elever er enige i overbevisningen om: *At lære tysk er for det mest et spørgsmål om at lære grammatiske regler*.

Eleverne oplever desuden en for stor indbyrdes niveauspredning, hvoraf 37% af respondenterne er enige i udsagnet om: *Jeg føler altid, at de andre elever taler bedre tysk, end jeg gør*. Med en overbevisning om, at de andre elever taler bedre tysk, genererer eleverne selvnedgørende tanker og føler sig mindre kompetente end de andre elever.

5.4 Elevernes grad af angst på tværs af talesituationer

Selvom flere elever bekymrer sig over deres kammeraters vurdering, rapporteres der generelt lavere frygt ved at tale i par og grupper, hvor hhv. 18% og 19% af eleverne frygter at tale tysk ved denne kommunikationsform. Derimod frygter 55% af eleverne at kommunikere på tysk foran hele klassen. Eleverne er i højere grad mere trygge, når de har haft mulighed for at forberede sig. 60% af eleverne er enige i, at de frygter at kommunikere på tysk, når de ikke har haft mulighed for at forberede sig. Når de derimod har haft mulighed for at forberede sig, så er tallet reduceret til 25%. Selvom det er mere end en halvering af eleverne, der oplever frygt, er det en vigtig pointe, at der fortsat er 25% af eleverne, der frygter at kommunikere mundtligt – uanset forberedelsestid.

5.5 Udtryksformer

Alle fem udtryksformer er repræsenteret på tværs af de fem interviewede elever enten i en højere eller lavere grad. Til den akademiske udtryksform nævner flere af eleverne, at de (u)bevidst anvender forskellige kommunikationsstrategier, som reducerer frygten for at tale tysk fx at give *korte og ukomplicerede svar* eller at forblive *tavse*, så læreren ikke opdager elevens faktiske sproglige niveau. Adfærdsmæssigt kommer elevernes frygt for at tale tysk til udtryk som *passiv adfærd* fx ved at *undgå øjenkontakt* med læreren, *ikke at række hånden op* eller at *udeblive for undervisningen*. Kognitivt set oplever eleverne *koncentrationsbekymringer* med at skulle præstere, som kommer til udtryk ved at *gå i sort* eller *glemme ord*, de ellers er bekendte med. Af fysiologiske udtryksformer opleves *hjerterbanken*, *rystende stemme*, *tørhed i munden*, *rødme i ansigtet* og *stammen*. Emotionelt berettes der om en følelse af *panik* og *uro i kroppen*, *nervøsitet* og *ubehag* ved at tale tysk.

6. Konklusion

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mellem 30-62% af eleverne er enige i hvert udsagn, der er udarbejdet iht. *taleangst*, som bl.a. forankres igennem bekymringer, frygt og overbevisninger. Af de adspurgte har 363 elever et gennemsnit på under 3 i de 14 lukkede udsagn, hvilket betragtes som negativt.

Tabel 1 Gennemsnitsværdier til de lukkede spørgsmål

	$1 \leq X < 2$	$2 \leq X < 3$	$3 \leq X < 4$	$4 \leq X \leq 5$
Antal elever	64	309	276	67
Antal elever i %	8,9%	43,2%	38,5%	9,4%

Blandt elevernes svar opleves den højeste grad af frygt i de uforberedte talesituationer og ved mundtlige præsentationer foran klassen. Mulighed for forberedelsestid reducerer frygten for at tale tysk og øger deres oplevelse af at kunne præstere mere korrekt.

Årsager til *fremmedsprogsangst* er afgrænset til at vedrøre personelle og interpersonelle bekymringer samt overbevisninger til sprogtilegnelse. Personelle bekymringer som *negativ selvvurdering* og bekymringen for at *begå fejl* er fremtrædende blandt eleverne, hvor 62% af eleverne bekymrer sig om fejl – og i høj grad om grammatiske fejl. Interpersonelle bekymringer inkluderer *social angst* og *frygt for andres negative vurdering*, hvor 22% er bekymrede for, at klassekammerater vil grine af dem, når de taler tysk. Lærernes vurdering skaber også betydelige bekymringer hos eleverne, som 56% af eleverne har angivet. Bekymringerne for lærerens vurdering og karaktergivning opretholder og bidrager negativt til bekymringen om at *begå fejl*.

Elevernes bekymringer afspejles også i de udvalgte overbevisninger, som forstærker *taleangsten*. Flere af eleverne opfatter tysk som et svært sprog bl.a. på baggrund af den manglende eksponering men særligt på grund af grammatikken. 53% mener, at tysk primært handler om at skulle lære grammatiske regler, som de baserer bl.a. på den undervisningspraksis, de møder. Dette øger presset samt overbevisningen om at skulle tale fejlfrit. Derudover sammenligner eleverne sig med hinanden og har en følelse af, at de andre elever taler bedre tysk end dem selv. Undersøgelsen viser, at elevernes bekymringer og overbevisninger hæmmer den mundtlige deltagelse.

Taleangsten kommer fysisk og psykisk til udtryk blandt de fem adspurgte elever, hvor alle fem udtryksformer (kognitive, akademiske, fysiologiske, emotionelle og adfærdsmæssige) repræsenteres enten enkeltvist eller samtidigt. Særligt fremtrædende er den kognitive og den adfærdsmæssige udtryksform. Kognitivt oplever eleverne at *glemme lærte færdigheder* eller *gå i sort*, mens deres adfærd præges af passivitet som *undgåelse af øjenkontakt*, *tavshed* og *ikke at række hånden op*.

Litteraturliste

- Andersen, L. K. (2020). *Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen*. DPU, Aarhus Universitet. <https://dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/mundtlighed-i-fremmedsprogsundervisningen>
- Angouri, J. (2010). Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. I L. Litosseliti (Red.), *Research methods in linguistics* (s. 29-45). Continuum International Publishing Group.
- Armășel, G. (u.å.). *Sprehangst im Fremdsprachenunterricht – etwas dagegen?* Goethe-Institut. Lokaliseret den 19. februar 2024 på <https://www.goethe.de/prj/fok/de/akt/21750711.cfm>
- Arnold, J. (2020). Affective factors in language learning: making a difference. I M. Simons & T. F.H. Smits (Red.), *Language Education and Emotions: Research into emotions and language learners, language teachers and educational processes* (s. 3-19). Routledge.

- Boolsen, M. W. (2017). *Kvalitative analyser: at finde årsager og sammenhænge* (2. udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). *The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis*. (s. 26-56). *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1).
- Botes, E., Dewaele, J. M., Greiff, S., Westhuizen, L. V. D. & MacIntyre, P. (2022). *Validating the Short-form Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. (s. 1006-1033). *Applied Linguistics* 43(2). https://www.researchgate.net/publication/360167377_Validating_the_Short-form_Foreign_Language_Classroom_Anxiety_Scale
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.) (s. 13-28). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) (2017). *Tysk fortsættersprog B, stx-læreplan august 2017*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/tysk-fortsaettersprog-b-stx-august-2017-ua.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) (2023). *Tysk fortsættersprog B, stx - Vejledning*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/230508vejledning-til-tysk-fortsaettersprog-b--stx.pdf>
- Bøye, E. M. (2006). *Deskriptiv statistik* (4. udg.). Swismark.
- Cervantes, I.M (2013). *The Role of Risk-Taking Behavior in the Development of Speaking Skills in ESL Classrooms* (s. 421-435). *Revista de lenguas modernas* 19.
- Corcevschi, S. (2022). *Sprehangst im DaF-Unterricht – Strategien zur Überwindung*. Staatliche Universität der Republik Moldau. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/39-47_20.pdf
- Corcevschi, S. (2023). *Sprehangst als ein typisches Problem im DaF-Unterricht*. Zenodo. <https://zenodo.org/records/7623974>
- Cristófol Garcia, B. & Appel, C. (2020). Online speaking interaction in foreign languages: how and why do students experience anxiety? I M. Simons & T. F.H. Smits (Red.), *Language Education and Emotions: Research into emotions and language learners, language teachers and educational processes* (s. 55-77). Routledge.
- Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A.-M., Fenyvesi, K., Gebauer, M., Gorbahn, K., & Hansen, C. F. (2022). *Motivationsorienteringer i tyskundervisningen: en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer* (s. 48-56). *Sprogforum*, 28(74). <https://doi.org/10.7146/spr.v28i74.133031>
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. I S. Loewen & M. Sato (Red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (s. 433-450). Routledge.
- Dewaele, J.-M. & P. D. MacIntyre. (2014). *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 237-274.
- Dörnyei, Z. (2005). Motivation and 'Self-Motivation'. I Z. Dörnyei (Red.), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (Red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 9-42). *Multilingual Matters*.
- Eskjær, M. F. & Helles, R. (2015). *Kvantitativ indholdsanalyse*. Samfundslitteratur.
- Fernández, S. (2014). Feedback. I H. L. Andersen, S. S. Fernández, D. Frstrup & B. Henriksen (Red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (s. 131-141). Samfundslitteratur.
- Fischer, S. (2005). *Sprechmotivation und Sprehangst im DaF-Unterricht* (No. 3). *GFL Journal*. <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf>

- Fritz, Thomas (2003). *Sprechen Sie jetzt! Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaF/DaZ Unterricht* (s. 6-15). ÖDaF-Mitteilungen, 2/2003.
- Hansen, N-H. M., Marckmann, B., Nørgaard-Nielsen, E., Rosenmeier, S. L. & Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer: i virkeligheden* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Hembree, R. (1988). *Correlated, causes, effects, and treatment of test anxiety*. (s. 47-77). Review of Educational Research, 58 (1).
<https://www-jstororg.ep.fjernadgang.kb.dk/stable/1170348?sid=primo>
- Henriksen, B. (2014). Mundtlig sprogproduktion. I H. L. Andersen, S. S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (Red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (s. 103-115). Samfundslitteratur.
- Horwitz, E. K. (1988) *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students* (s. 283-294). Modern Language Journal Vol. 72, No. 3.
- Horwitz, E. K. (2001). *Language anxiety and achievement*. (s. 112–126). Annual Review of Applied Linguistics, 21.
- Horwitz, E.K. (2010) *Foreign and second language anxiety*. (s. 154–167). Language Teaching (2).
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety* (s. 125-132). The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2.
- Huang, J. (2012): *Overcoming foreign language classroom anxiety*. New York: Nova Science Publishers.
- Jacob. (2022). *Fremmedsprogsangst*. Din Camp. Lokaliseret den 19. februar 2024 på
<https://www.dincamp.dk/blog/fremmedsprogsangst/>.
- Jørgensen, B. M., Vesterager, A. K., Liisberg, M. H., Møllerup, S. & Heier, A. (2023). *Didaktisk håndbog om mundtlighed – for universitetsundervisere i fremmedsprog*. NCFE.
<https://viden.ncff.dk/ncff/en-didaktisk-haandbog>.
- Klippel, F. (2004): *Lust zum Sprechen im Englischunterricht. Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-Ditfurth (s. 173–186). Gunter Narr Verlag.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. udg.). Oxford University Press.
- Lund, S.B., Jakobsen, A. S., Andersen, M. S. & Kjærgaard, H. W. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog. <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>
- Luo, H. (2012). *Sources of foreign language anxiety: towards a four-dimension model* (s. 49-61). Contemporary Foreign Language Studies, 12.
- Luo, H. (2013). *Foreign Language Anxiety: Past and Future*. I: Chinese Journal of Applied Linguistics (s. 442-464).
- Luo, H. (2014). *Foreign Language Speaking Anxiety: A Study of Chinese Language Learners* (s. 99-117). Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages, 15.
- Mosgaard Jørgensen, B., Krogsgaard Vesterager, A., Høi Liisberg, M., Møllerup, S. & Heier, A. (2023). *Didaktisk håndbog om mundtlighed: – for universitetsundervisere i fremmedsprog*. Det Nationale Center for Fremmedsprog. <https://viden.ncff.dk/ncff/en-didaktisk-haandbog>.
- MacIntyre, P. D. (1992). *Anxiety and Language Learning from a Stages of Processing Perspective*. The University of Western Ontario.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. I D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (s. 24-45). McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. I C. Gkonou, M., Daubney, & J.-M. Dewaele (Red.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (s. 11-30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and Second Language Learning: Towards a Theoretical Clarification* (s. 251–275). *Language Learning* 39.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language* (s. 283-305). *Language Learning*, 44(2).
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). *Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language test performance* (s. 265-287). *Language Learning*, 47(2).
- Nerlicki, K. (2011). Foreign Language Speaking Anxiety from the Perspective of Polish Students of German Studies. I: J. Majer, E. Waniek-Klimczak & M. Pawlak (Red.), *Speaking and instructed foreign language acquisition* (s. 183-199). *Multilingual Matters*.
- Nilsson, M. (2019). *Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms* (Vol. 13,2). Apples –Journal of Applied Language Studies.
<https://apples.journal.fi/article/view/97944/55957>
- Oflaz, A. (2019). *The foreign language anxiety in learning german and the effects of total physical response method on students' speaking skill* (s. 70-82). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212101.pdf>
- Phillips, E. M. (1992). *The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes* (s. 14–26). *The Modern Language Journal*, 76(1).
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x>
- Pollay, A. (2012). *Redeangst abbauen. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines integrativen Trainings* (s. 6-22). *Diplomica Verlag*.
- Rask, A. (2024). *Fremmedsprogsangst i tyskundervisningen: en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af taleangst fra STX-gymnasieelevers perspektiv* [Kandidatspeciale]. Københavns Universitet.
- Rask, A. (2025). Fremmedsprogsangst i tyskundervisningen: opmærksomhedspunkter for tilrettelæggelsen af undervisning set fra gymnasieelevers perspektiv. *WissensWert*.
- Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen? I J. Quetz & G. von der Handt (Red.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (s. 49-81). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
<https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf>
- Romme-Mølby, M. (2023). *Undervisningen får elever til at miste lysten til at lære sprog. Gymnasieskolen*. <https://gymnasieskolen.dk/articles/undervisningen-faar-elever-til-at-miste-lysten-til-sprog/>
- Romme-Mølby, M. (2024). *Når læreren står i baggrunden, begynder flere elever at tale. Gymnasieskolen*. <https://gymnasieskolen.dk/articles/naar-laereren-staar-i-baggrunden-begynder-flere-elever-at-tale/>
- Schwarzer, R. (1986). *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale.
- Schramm, K. (2016). Empirische Forschung. I: D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Red.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (s. 49-59). Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. I: J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc & C. Riemer (Red.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 33-45). *Schöningh*.
- Scovel, T. (1978). *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research* (s. 129-142). *Language Learning* 28 (1).
- Young, D. J. (1991). *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* *The Modern Language Journal*, Vol. 75, No. 4, (s. 426-439). <https://www.jstor-org.ep.fjernadgang.kb.dk/stable/329492?sid=primo>
- Zachariasz-Janik, M. (2020). *Didaktische Mittel zur Überwindung der Sprechangst am Beispiel der Jugendkurse des Goethe-Instituts im Inland* (s. 345-359).
<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7a6cf36f-15c2-48bd-9759-f3c0ea6dad7>