

Hvad hedder det på fransk? Ordforrådstilegnelse og mundtlig kommunikation

Blandt sprogforskere er der bred enighed om, at elever bedst tilegner sig sprog gennem en undervisning, der tager udgangspunkt i kommunikative sammenhænge (Bjerre & Ladegaard 2013). Derfor lægges der i dag vægt på, at fremmedsprogsundervisningen styrker elevernes kommunikative kompetencer, og at de opnår et flydende, komplekst og nuanceret sprog både receptivt og produktivt (Lund 1996; 2015a). Den kommunikative tilgang til sproglæring kommer ligeledes til udtryk i bekendtgørelsen for fransk fortsættersprog i gymnasiet, ved at faget afsluttes med en mundtlig prøve, hvor eleven skal kunne samtale på fransk om almene og kendte emner. Som underviser i fransk er oplevelsen dog, at det kniber for eleverne at udtrykke sig mundtligt på fransk, især i samtalsituationer, hvor kravet om sprogproduktion er under et vist tidspres. Eleverne mangler et tilstrækkeligt ordforråd og et hyppigt stillet spørgsmål i undervisningen er derfor: »Hvad hedder det på fransk?«.

Denne artikel tager udgangspunkt i et kvalitativt studie i fremmedsprogsundervisningen i fransk på hhx blandt 10 1.årselever og har særlig fokus på elevernes ordforrådstilegnelse, mundtlige kommunikation samt deres anvendelse af kommunikationsstrategier. Studiet hviler på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn, hvor vægten ligger på elevernes kommunikative behov, hvori indgår samtalestrukturer, høflighedsparametre og kommunikationsstrategier. Sprogtilegnelsessynet er baseret på Selinkers intersprogsteori (Bjerre & Ladegaard 2013), et sociokognitivt sprogtilegnelsessyn (Lund 2015b) samt Swains outputshypotese (Swain & Lapkin 1995). Data er indsamlet via tre forskellige metoder: introspektive data via spørge-

**SIGRID BENDSEN**

Cand.mag. i fransk og engelsk
Adjunkt, HHX Knord Frederikssund
sib@knord.dk

skema, via interviews samt empiriske data i form af logbogsnotater noteret efter hver undervisningsseance (forfatteren har selv undervist som en del af studiets gennemførelse).

Studiet søger at besvare følgende spørgsmål:

- Hvilke aktiviteter udvikler ifølge eleverne deres ordforråd bedst?
- Hvilke øvelser øger ifølge eleverne deres færdigheder i at tale fransk?
- Hvilke kommunikationsstrategier anvender eleverne?

Undervisningsmetode

Undervisningen bygger på den kommunikative sprogundervisning med særlig fokus på mundtlig interaktion eleverne imellem og på en systematisk ordforrådstræning, der tager udgangspunkt i Nations (2011) fire principper vedrørende sprogundervisning:

1. Inputfokuseret undervisning,
2. Outputfokuseret undervisning,
3. Sprogligt fokuseret undervisning og
4. Fluency.

Herudover har undervisningen sigtet mod at træne eleverne i anvendelsen af kommunikationsstrategier, særligt anvendelsen af parafrasering. Der er arbejdet med elevcentrerede arbejdsformer, hvor eleverne fortrinsvist har arbejdet i par eller mindre grupper.

Inputfokuseret undervisning

Denne del af undervisningen har fokuseret på ordforrådstilegnelse gennem inputbaserede opgaver såsom læsning af tekster inden for forskellige genrer og med forskellige sværhedsgrader – alle inden for emnet *La vie quotidienne des jeunes Français* (franske unges hverdagsliv). I timerne er der blevet arbejdet i dybden med teksterne med inddragelse af elevernes forforståelse og tolkning af teksternes emne (*top-down-strategi*) og med fokus på at udvikle elevernes ordforråd via arbejde med dybden og bredden i elevernes ordforråd (*bottom-up-strategi*) (Vandergrift 2004). En anden top-down-baseret del af de inputfokuserede opgaver har baseret sig på diverse lytteøvelser, hvor eleverne enten har lyttet til autentisk talt fransk eller lyttet til hinanden, f.eks. gennem rollespil eller billedbeskrivelser. Herudover har eleverne praktiseret duetlæsning i par som optakt til det ordforråd, der har været i fokus for dagens lektion. Fordelen ved duetlæsning

er, at 50% af eleverne hele tiden er i gang med at læse op, mens resten følger aktivt med, idet de skiftes til at læse hver deres del af teksten op (Baujault Borresen & Rosenkvist 2010).

Outputfokuseret undervisning

De outputfokuserede opgaver lægger op til interaktion og dialogisk mundtlighed eleverne imellem og kræver, at eleverne reflekterer over sproget. Der har været anvendt både lukkede og åbne opgaver (Svendsen Pedersen 2001). De lukkede opgaver er sædvanligvis lettere og har en forholdsvis enkel og konkret løsning. Her har eleverne blandt andet arbejdet med billedbeskrivelser i relation til lektionens særlige tema. De åbne opgaver kræver derimod større sproglig kunnen og kan derfor med fordel suppleres af forslag fra lærerens side til konkret ordvalg og nyttige vendinger, men de skaber samtidig mulighed for, at eleverne selv kan forhandle sig frem til betydning og brug af kendte såvel som ukendte ord sammen med deres makker. Her har eleverne arbejdet med meningsudvekslinger, kortere telefonsamtaler, interviews samt mindre rollespil.

Sprogligt fokuseret undervisning

Forskning viser, at en systematisk og eksplicit tilgang til ordforråd er effektiv for sprogtilægnelsen (f.eks. Laufer 2005). Dette er baggrunden for aktiviteter, der er eksplicit rettet mod ordforrådstræning. Eleverne har arbejdet med et ordforråd, der primært har haft fokus på ord og nyttige leksikalske fraser inden for det udvalgte emne blandt andet ved brug af ordkort, såkaldte *flashcards*. Ordkort er små vendekort med et ord på målsproget på den ene side og en oversættelse til modersmålet på den anden side. Eleverne arbejder i par og præsenterer på skift ordene på kortene for hinanden, indtil de begge har lært sig alle ordene. Herved træner eleverne ordene både receptivt og produktivt samt øver den franske udtale. Udover ordkort som eksplicit tilgang til ordforrådstilegnelse har eleverne også arbejdet med øvelser, hvor de enten har skullet kategorisere eller liste franske ord i egne interaktive *mindmaps*.

Fluency

For at konsolidere og automatisere både kendte og nytillærte ord har eleverne arbejdet med opgaver, som træner deres fluency på fransk. Her har de fortrinsvis arbejdet med en såkaldt 3/2/1-tilegnelsesteknik (Nation 2011), hvor de på tid taler på målsproget om f.eks. hver

deres billede i relation til lektionens tekst. 3/2/1-teknikken udmønter sig i, at eleverne i par hver taler i tre minutter. Herefter roterer eleverne til en ny makker, og hver elev giver den samme information til deres nye makker men nu kun i to minutter efterfulgt af endnu en rotation, hvor eleverne skiftes til at fortælle men nu kun i ét minut. Ved netop at fortælle det samme flere gange under et stadig større tidspres får eleverne trænet deres fluency på målsproget. Samtidig kræver en taletid på op til tre minutter, at eleverne udfordres til at sige så meget, de kan, og presses til at lede efter ord i deres ordforråd, som de måske ikke sædvanligvis anvender, hvilket kan føre til, at et receptivt ordforråd aktiveres og bliver produktivt. Denne øvelse stiller således krav til eleverne om at præstere et såkaldt *pushed output*. Det er ifølge Swain (Swain & Lapkin 1995) typisk i en presset sprogproduktion, hvor sprogeleverne prøver at sige noget, der ligger over deres niveau, at de bliver opmærksomme på deres sproglige mangler. Denne opmærksomhed presser eleverne til at ændre i deres output på fremmedsproget, og det er ifølge Swain især i denne pressede proces, at sprogtilegnelse finder sted.

Kommunikationsstrategier

For at styrke eleverne i at fastholde deres aktive rolle i samtalen, så de ikke går i stå eller måske helt undlader at deltage, har undervisningen endvidere sigtet mod, at eleverne træner forskellige kommunikationsstrategier såsom parafrase og lånestrategier. Parafrase indebærer f.eks., at eleverne anvender synonymer eller over- og underbegreber for at udtrykke det ord, de mangler i deres ordforråd, eller de kan helt omskrive deres udsagn. Lånestrategier indebærer, at eleverne låner ord fra et andet fremmedsprog eller eget modersmål og måske forsøger at tillempe dem til målsproget. De kan f.eks. også bede om hjælp ved at spørge om ordet på dansk (Liskin-Gasparro 1996). Disse strategier er nyttige redskaber til at understøtte elevernes læring og brug af fremmedsproget, men det kræver samtidig, at eleverne har mod på at presse deres sprog og på at arbejde kreativt med sproget.

Undersøgelsesresultater og implikationer for undervisningen

Undersøgelsesresultaterne viser, at eleverne vurderer en sprogligt fokuseret tilgang med anvendelse af ordkort som den aktivitet, der giver størst oplevet læringsudbytte i forhold til at lære nye ord på fransk. Flere af eleverne begrundede dette med, at ordkortene bliver gentaget, indtil de kan huske alle ordene, men øvelsen opleves også

som sjov og lærerig. En elev uddyber, at det at se ordene på skrift og få oversættelsen præsenteret umiddelbart efter hjælper hende til at huske ordene bedre. En anden elev fremhæver, at billeder fra ordkortene understøtter hans læring. Observationerne bekræfter, at ordkort virker som en lettilgængelig måde for eleverne at lære nye ord, og data viser, at eleverne får anvendt ordene fra ordkortene i efterfølgende samtaleøvelser. Hermed bekræfter resultaterne Laufers (2005) forskning, der viser, at aktiviteter, hvor der er specifik og eksplicit fokus på ordene, hjælper eleverne med at huske dem – både receptivt men især også produktivt.

Undersøgelsesresultaterne peger også på, at eleverne oplever outputfokuserede øvelser som meget lærerige i forhold til at tilegne sig nye ord på fransk. Flere elever indikerer, at netop det produktive element, der ligger i selv at konstruere udsagn, altså det at finde og bøjede ord og selv sætte dem sammen til et udsagn, der giver mening, styrker deres ordforråd, især når de bliver stillet over for krav om at anvende udvalgte ord og vendinger på målsproget, altså et *pushed output*. Her giver eleverne udtryk for, at de bliver udfordret i deres sprogbrug og presses ud af deres *comfort zone*, hvor de ellers er tilbøjelige til at anvende de samme og mere simple ord og sætningskonstruktioner.

Modsat opleves den inputfokuserede tilgang, herunder læsning, som den mindst udbytterige i forhold til at lære nye ord på fransk. Flere elever begrundede dette med, at de primært fokuserer på at forstå teksten som helhed, og at dette sker på bekostning af ordforrådstilegnelse, idet de angiver, at de ofte springer de ord over, de ikke helt forstår, og i stedet gætter sig frem til en helhedsforståelse. Dette stemmer overens med Svensson og Henriksens forskning (2006), der peger på, at eleverne ofte ignorerer betydningen af ukendte ord, når de læser fremmedsprogede tekster. Det tyder således på, at eleverne anvender en top-down-tilgang fremfor en bottom-up-tilgang, når de læser, hvilket er en væsentlig faktor for en underviser at holde sig for øje i forbindelse med ordforrådslæring og tekstlæsning.

I forhold til at tale fransk giver eleverne udtryk for, at deres samtalefærdigheder øges gennem de interaktive aktiviteter, hvor alle deltagere får talt fransk, men især det at skulle tale på tid under 3/2/1-tilegnelsesteknikken i samspil med kravet om at anvende bestemte ord fremhæver de som meget givende. Flere elever fortæller således, at de er blevet bedre til at tale fransk, og at deres tale er blevet mere flydende. Dette understøttes af observationerne, idet der ses en betydelig fremgang i elevernes fluency samt et mere nuanceret ordforråd. Kravet om *pushed output* synes således at understøtte elevernes sproglæring.

Med hensyn til kommunikationsstrategier oplever eleverne generelt, at disse er svære at anvende. Når der er et ord, de ikke kender på fransk, foretrækker de i overvejende grad at anvende lånestrategier, hvor de typisk låner ord fra enten engelsk eller eget modersmål, som de »forfransker«. Parafrase – eller omskrivning – som kommunikationsstrategi oplever de som svær, og de giver udtryk for, at de mangler ordene på fransk til at omskrive. Kommunikationsstrategier kan derfor med fordel introduceres for eleverne tidligt i et undervisningsforløb, så de får tid til at inkorporere strategierne i deres sprogpraksis til gavn for udviklingen af deres intersprog.

Sidst men ikke mindst giver flere elever udtryk for, at udtalen af de franske ord volder dem problemer og hæmmer dem i at tale fransk. Dette er således en tydelig indikation af, at en undervisning, der sigter på at øge elevernes udtale og prosodi, med fordel kan inkluderes.

Således lægger dette studie op til, at der i fremmedsprogsundervisningen arbejdes systematisk med ordforrådstilegnelse og udvikling af elevernes mundtlige færdigheder på fransk. En sådan undervisning kan derfor indeholde en eksplicit tilgang til ordforrådstilegnelse samt output- og fluencyøvelser, der ligger en smule over elevernes niveau, altså et *pushed output*. Endvidere vil tekstlæsning via en bottom-up-tilgang medvirke til at øge tilegnelsen af nye ord. Kommunikationsstrategier kan præsenteres tidligt for eleverne og inddrages i undervisningens aktiviteter så ofte som muligt, således at eleverne kan indarbejde dem i deres sprogpraksis. Endvidere indbyder studiet til en undervisning, der baserer sig på par- og gruppearbejde samt interaktive øvelser, da dette fremmer elevernes sproglige produktion gennem aktiv deltagelse og sparring.

Litteratur

- Baujault Borresen, F. & Rosenkvist, J. (2010). *Vocabulaire et communication*. København: Alinea.
- Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2013). *Veje til nyt sprog – teorier om sprogtilægnelse*. Forfatterne og Dansk lærerforeningens Forlag.
- Laufer, B. (2005). »Focus on form in second language vocabulary learning«. *EUROSLA Yearbook*, 5, 1, 223-250.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1996). »Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse«. *Foreign Language Annuals*, 29 (3), 327-329.
- Lund, K. (1996). »Kommunikativ kompetence – hvor står vi?«. *Sprogforum*, 4, 7-19.

- Lund, K. (2015a). »Fokus på sprog«. I Byram, M., Søndergaard Gregersen, A., Henriksen, B., Holmen, A., Lund, K., Olsen M. & Stenius Stæhr, L. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (2. udgave) (87-127). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2015b). »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen«. I Byram, M., Søndergaard Gregersen, A., Henriksen, B., Holmen, A., Lund, K., Olsen M. & Stenius Stæhr, L. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (2. udgave) (129-167). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nation, I.S.P. (2011). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svendsen Pedersen, M. (2001). »Task Force – Et bud på kommunikativ sprogundervisning«. *Sprogforum*, 20, 7-19.
- Svensson, H. L. & Henriksen, B. (2006). »Hvad sker der egentlig, når eleverne bruger leksikalske gættestrategier?« *Anglofiles*, februar 2006, 24-31.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). »Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning«. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Vandergrift, L. (2004). »Listening to learn or learning to listen«. *Applied Linguistics*, 24, 3-25.