



Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium



En motivations- og barriereanalyse

Oktober 2023
Sonja Barfod Lund, Anne Sofie
Jakobsen, Mette Skovgaard Andersen
& Hanne Wachter Kjærgaard





Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium



En motivations- og barriereanalyse

Oktober 2023
Sonja Barfod Lund, Anne Sofie
Jakobsen, Mette Skovgaard Andersen
& Hanne Wachter Kjærgaard



**Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium
– En motivations- og barriereanalyse**

2. udgave 2026

Copyright © 2023 Forfatterne & NCFE

Forfattere: Sonja Barfod Lund, Anne Sofie Jakobsen, Mette Skovgaard Andersen & Hanne Wachter Kjærgaard

Indholdsfortegnelse

Forord	7
1: Indledning	9
1.1. Sprogfagenes styredokumenter og deres sprog-, tilegnelses- og grammatiksyn	11
1.2. Rapportens sprog-, sprogtilegnelses- og grammatiksyn	15
2: Metode og dataindsamling	18
2.1. Interviewguide og -format	20
2.2. Transskribering, kodning og analyse	25
3: Hvad siger eleverne om fremmedsprog?	28
3.1. Hvad er sprog, og hvad skal man bruge det til?	28
3.2. Engelsk i skolen	34
3.3. De andre fremmedsprog	38
3.4. Opsamling	49
4: Hvad siger eleverne om valg og valgmuligheder?	51
4.1. Overblik over valg og valgmuligheder i grundskole og gymnasium	52
4.1.1. Grundskole	52
4.1.2. De gymnasiale ungdomsuddannelser	53
4.2. Valg og fravalg i grundskolen	53
4.2.1. Udskolings eleverne om det kommende sprogvvalg	59
4.3. Valg og fravalg i de gymnasiale uddannelser	63
4.3.1. Valg og fravalg i forhold til tysk, spansk og fransk	68
4.4. Opsamling	74
4.4.1. Grundskolen	75

4.4.2. De gymnasiale ungdomsuddannelser	76
5: Hvad siger eleverne om at lære sprog?	79
5.1. Læringsmiljø	79
5.2. Elev og elev imellem	80
5.3. Elev og lærer imellem	92
5.3.1. Medbestemmelse	112
5.4. Praktiske faktorer: holdsammensætning, lærerskift, skema	121
5.4.1. Holdstørrelse og sammensætning	121
5.4.2. Fordeling og placering af fremmedsprogsundervisningstimerne	128
5.4.3. Lærerskift	131
5.5. Sproglæringsproces	133
5.5.1. Eksponering og sproglæring	134
5.5.2. Confidence og sproglæring	139
5.5.3. Færdighedsforventninger	142
5.6. Opsamling på elevernes oplevelser af sproglæringsmiljø og -proces	144
6: Hvad siger elever om undervisningen?	149
6.1. Indhold	150
6.1.1. Indhold i grundskolen	151
6.1.2. Indhold i de gymnasiale uddannelser	161
6.1.3. Opsamling	168
6.2. Variation	169
6.2.1. Variation i grundskolen	169
6.2.2. Variation i de gymnasiale uddannelser	182
6.2.3. Opsamling	189
6.3. Mundtlighed	189
6.3.1. Mundtlighed i grundskolen	191
6.3.2. Mundtlighed i de gymnasiale uddannelser	196
6.3.3. Opsamling	209
6.4. Skriftlighed	211
6.4.1. Skriftlighed i grundskolen	213
6.4.2. Skriftlighed i de gymnasiale uddannelser	219
6.4.3. Opsamling	222

6.5. Grammatik	223
6.5.1. Dekontekstualiseret grammatik	229
6.5.2. Klar, parat, grammatik!	239
6.5.3. Fejlkultur	244
6.5.4. Opsamling	253
6.6. Eksamen og karakterer	254
6.6.1. Eksamen og karakterer i grundskolen	255
6.6.2. Eksamen og karakterer i de gymnasiale uddannelser	263
6.6.3. Uddybende feedback vs. karakterer	271
6.6.4. Opsamling	276
6.7. Opsamling på elevernes oplevelser af undervisningen	277
7: Afsluttende bemærkninger	281
Litteratur	286
Bilag	293
Bilag 1: Interviewguide og eksempler på billeder brugt i 3. og 6. klasse	293
Elevinterview 3. klasse	293
Rammesætning	293
Elevinterview 6. klasse	297
Rammesætning	297
Bilag 2: Interviewguide til 8. kl. og gymnasieelever	303
Bilag 3: Illustration af elevernes læringsmiljø	308
Bilag 4: Kodebogen	309

Forord

Bag denne rapport står Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE), der har til opgave at bidrage til, at flere vælger fremmedsprog til og bliver dygtigere til flere sprog ud over engelsk samt til, at sproguddannelserne er relevante og af høj kvalitet.

Missionen understøttes ved en stor og bred kontakt med alle interessenter inden for fremmedsprogsområdet, hvis stemmer vi lytter til og handler på inden for vores muligheder. I løbet af vores første tre år analyserede vi mange forskellige interessentgruppers behov og ønsker, holdninger til, tanker og meninger om fremmedsprog: fra underviseres oplevede behov i hele uddannelsessystemet (se bl.a. Kanareva-Dimitrovska & Jakobsen, 2020) over de kandidater, der er i gang med pædagogikum (se NCFE, 2021; 2022a) til virksomheders medarbejdere til deres ledelser (se bl.a. Lyngvig, 2021; Simonsen et al., 2020). Derudover er vi i løbet af disse år mødt med mange organisationer og søstercentre for grundlæggende at øge vidensfundamentet inden for fremmedsprogsområdet. Men vi manglede at høre elevernes stemmer. De tidligere gennemførte undersøgelser på området (Andersen & Blach, 2010; Mondahl et al., 2011; Rambøll, 2020) er enten over ti år gamle, begrænser sig til et geografisk udtræk eller meget lille datasæt, hvorfor vi i 2021 iværksatte arbejdet med at finde ud af, hvad der er på spil i forhold til elevernes manglende tilvalg af fremmedsprog og dermed deres manglende motivation for fremmedsprog.

For at få adgang til elevernes tanker, meninger, holdninger og oplevelser og dermed blive klogere på elevernes kognitioner om fremmedsprog gennemførte vi 2021-2022 en større elevinterviewundersøgelse, der nu foreligger i indeværende rapport. De foreløbige resultater fra undersøgelsen blev præsenteret på en konference i november 2022 (NCFE, 2022b) og bidrog dermed med elevperspektivet til diskussionen om fremmedsprogs rolle og muligheder

i uddannelsessystemet, blandt andet og måske især i lyset af den teknologiske udvikling. Udvalgte, forenklede resultater er blevet delt i forskellige fora i tiden efter konferencen, men nærværende rapport har til formål at skabe et samlet og grundigere vidensfundament for den videre diskussion, der trænger sig stadig mere på.

Vi håber, at rapporten vil blive læst og brugt som udgangspunkt for diskussioner på lærerværelser og ledelsesgange samt af beslutningstagere. NCFF deltager gerne i diskussioner om, hvad der kan være med til at øge elevernes motivation og fjerne nogle af de oplevede barrierer.

På rapportgruppens vegne,

Mette Skovgaard Andersen & Hanne Wachter Kjærgaard
Centerledere i NCFF

Indledning

Fremmedsprog og gode fremmedsprogskompetencer har gennem snart mange år fristet en trist skæbne. Stadig færre ønsker at studere et fremmedsprog på universitetet, stadig færre vælger at hæve deres B-niveau i gymnasiet til et A-niveau, og sproglærere giver flere steder udtryk for, at det kan være vanskeligt at motivere eleverne til at lære andet end engelsk, og at det selv for engelsk kan være vanskeligt. Udviklingen kan konstateres mange steder rundt i Europa. At forstå, hvorfor det er sådan, er vanskeligt, når man selv hele sit liv har haft fremmedsprog tæt inde på livet, hvilket gælder for alle i NCFE. Og som andre grænseoverskridende fænomener vil der også kunne findes en lang række forklaringer og samvirkende årsager til den manglende interesse. Årsagerne vil ligeledes kunne findes på forskellige niveauer: på supranationalt niveau, på nationalt niveau, på institutionsniveau, på gruppeniveau og på individniveau. Det er de tre sidste niveauer, der især vil blive belyst i denne rapport med et helt klart fokus på individniveauet: eleven. Rapporten bygger nemlig på et stort antal interviews med elever fra både grundskole og gymnasium, og det er derfor også elevernes stemmer, der er de mest fremtrædende i rapporten. Vi har været interesserede i at finde ud af, hvad elever tænker om fremmedsprog, hvad deres holdning er til relevansen af fremmedsprogskompetencer, hvad de siger om deres valg eller eventuelle fravalg af fremmedsprog, hvad de siger om undervisningen, deres motivation, læringsmiljøet etc., kort sagt deres kognitioner om fremmedsprog. I den forbindelse kan det ikke pointeres nok, at vi ved, at der er masser af yderst kompetente fremmedsproglærere i både grundskolen og i gymnasiet, der er med til at få deres elever til at se fremmedsprogs potentialer og får lyset tændt i deres øjne. Men der er også frustrerede lærere, der oplever, at uanset hvad

de gør, så synes barriererne at være større end motivationen. Det er derfor, vi mener, det er nødvendigt at høre elevernes stemmer, så vi sammen kan finde løsninger til den del af fremmedsprogenes krise, der udspiller sig i grundskole og gymnasium. Vi har kaldt rapporten en Motivations- og barriereanalyse. Vi vil nemlig på baggrund af de mange interviews gerne kunne sige noget om, hvad eleverne oplever som motiverende i forhold til fremmedsprog, og hvad de omvendt oplever som barrierer i forhold til fremmedsprog, både når det handler om at vælge dem og om at blive god til dem, og i den sammenhæng opleves desværre flest barrierer. Det vil rapporten afspejle.

Formålet med de afholdte elevinterviews, som rapporten bygger på, har været at blive klogere på ovenstående. I udviklingen af den bagvedliggende spørgeguide har vi trukket på tidligere forskning på området, ligesom vi har været informerede af andres og egne erfaringer og lokale undersøgelser. Det var derfor også væsentligt for os, at gruppen bag undersøgelsen bestod af folk med forskellige baggrunde og erfaringer inden for fremmedsprogsområdet. Det råder NCFF i vid udstrækning over, men NCFF-medarbejderne blev suppleret af to adjunkter fra professionshøjskolerne for i højere grad at kunne favne grundskoleperspektivet.

Vi redegør for metode og dataindsamling i kapitel 2. I kapitel 3 fremlægges analysen af elevernes forestillinger om, hvad sprog kan, og hvad sprog kan bruges til/hvilken værdi/nytte det har. Kapitel 4 beskæftiger sig med elevernes valg og deres tanker og udsagn om dette. Kapitel 3 og 4 er dermed rammesættende for rapportens to hovedkapitler kapitel 5 og 6. I kapitel 5 handler det især om læringsmiljøet og elevernes udsagn om at lære sprog, og i kapitel 6 er det elevernes oplevelser af selve undervisningen, der er i centrum. Kapitlerne 3-6 er bygget parallelt op: De indledes med en kort intro til, hvilke kategorier (se kapitel 2) der ligger til grund for kapitlets indhold, og fortsætter med en fremlæggelse af analyserne, der begynder med de yngste grundskoleelever og afsluttes med de ældste gymnasieelever. Tværgående fund fremhæves naturligvis løbende. Samtlige kapitler afsluttes med en opsamling. I det afsluttende kapitel 7 samler vi op på resultaterne, sætter dem i kontekst af vores andre undersøgelser og peger på nogle af de helt grundlæggende handlinger, som vores arbejde kalder på.

I analysen af data har vi bestræbt os på at lade data tale videst muligt for sig selv, men det er klart, at det er os, der analyserer og ser mønstre, og at vi gør dette på baggrund af vores arbejde med data, vores teoretiske viden og vores forforståelser. Utallige er de gange, hvor vi i processen har kunnet se klare links til teorier om sprogtilegnelse, om motivation, om læringsmiljø, om psykologien i valgprocesser, om lærerens betydning etc. Alligevel har vi valgt at lade teorier og resultater fra forskningslitteratur og -projekter spille en mindre rolle gennem rapporten, idet vi især refererer til teori i kapitel 2 og kun sporadisk i selve analysen. Det har vi gjort for at øge læsbarheden, for at lade læseren selv danne sine hypoteser om, hvad data siger, og endelig for at lade elevernes stemmer fremstå tydeligt. Det er også grunden til, at et analyseudsagn undertiden kan blive underbygget af en lang række citater. Læseren kan i sin læsning vælge at udelade nogle af citaterne, men ofte kan de tilføje nuancer til hovedudsagnet. I opsamlingerne, der følger efter hvert kapitel, vil der lejlighedsvist blive peget på litteratur eller teori, ligesom vi nedenfor i 1.2. kort vil redegøre for vores egne grundantagelser om sprogtilegnelse og motivation, da disse vil være centrale for forståelsen af vores analyse. Baseret på data er det vores klare indtryk, at både sprogtilegnelsesteorier, motivationsteorier særligt inden for fremmedsprog, og en lang række tidligere forskningsprojekter ville kunne danne en solid teoretisk ramme om hele undersøgelsen. Det ville dog have gjort rapporten mindst dobbelt så lang og produktionstiden uoverskuelig grundet det store datamateriale, hvis rapporten skulle have forholdt sig systematisk til teori og litteratur.

Inden vi går over til grundantagelserne, følger i 1.1. en kortfattet redegørelse for den ramme, som sprogundervisningen i grundskolen og gymnasiet foregår i, med særligt fokus på det erklærede sprog- og grammatiksyn i de relevante styredokumenter.

1.1. Sprogfagenes styredokumenter og deres sprog-, tilegnelses- og grammatiksyn

Sprogundervisningen i Danmark er som bekendt rammesat af forskellige dokumenter for de forskellige trin: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen,

Folkeskoleloven (2022), er hovedloven, der regulerer grundskoleområdet. Den centrale bekendtgørelse for området er BEK nr. 699 af 07/06/2023, i hvilken de såkaldte Fælles Mål fastsættes. Disse beskriver, ”hvad eleverne skal lære i skolens fag og emner” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a) og dermed også i fremmedsprogfagene. De Fælles Mål består af fagformål, kompetencemål og underliggende viden- og færdighedsområder og uddybes i læseplanerne og undervisningsvejledningerne. Disse tre, Fælles Mål, læseplaner og vejledninger samles i faghæftet. Det er de Fælles Mål, der rammesætter undervisningens mål, mens vejledningen netop er tænkt som vejledning og inspiration. Der findes Fælles Mål for engelsk, tysk, fransk og spansk¹ flugtende med de klassetrin, hvor fagene introduceres: engelsk fra 1. klasse, tysk/fransk fra 5. og spansk fra 7. klasse. I Folkeskoleloven formuleres den særlige status, tysk har, således: ”Tysk eller fransk på 5.-9. klassetrin, jf. dog stk. 3. Hver skole skal udbyde tysk og kan udbyde fransk” (Folkeskoleloven, 2022, §5, stk. 2). De facto betyder denne formulering, at udbredelsen af fransk er meget skævt fordelt og især er et hovedstadsfænomen (se kapitel 4).

De gymnasiale ungdomsuddannelser, stx, hhx, htx og hf, reguleres overordnet i Lov om de gymnasiale uddannelser (2022). På de gymnasiale ungdomsuddannelser er det læreplanerne, som ”beskriver faglige mål og indhold for de gymnasiale fag” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b.), og som er væsentlige i vores sammenhæng. Disse findes for alle fremmedsprogfag på alle gymnasiale ungdomsuddannelsesretninger og på samtlige niveauer og fastsætter ”fagets identitet og formål, faglige mål og indhold, tilrettelæggelse – didaktik, arbejdsformer og samspil med andre fag [samt] evaluering, prøveformer og bedømmelseskriterier” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). På gymnasialt niveau udbydes centralt fastlagte studieretninger inden for forskellige områder (på stx: naturvidenskab, samfundsvidenskab, sprog og kunst; på hhx: økonomi og marked, økonomi og sprog samt sprog; på htx: anvendt naturvidenskab, teknologi og kommunikationsteknik) med forskellige regler om kombinationsmulighederne for fagene på forskellige niveauer. Af væsentlighed for sprogområdet skal det nævnes, at andet frem-

1. Spansk har eksisteret på forsøgsbasis i grundskolen, men udbydes p.t. ikke. Forsøget er under evaluering.

medsprog på stx og htx er obligatorisk, og at eleverne i den forbindelse har mulighed for enten at fortsætte med det andet fremmedsprog, de skal have med fra grundskolen, typisk tysk, sjældnere fransk (evt. spansk, der har været på forsøgsordning) eller at vælge et nyt sprog. De mulige sprog er her: fransk, italiensk, kinesisk, russisk, spansk og tysk, men muligheden afhænger naturligvis af det lokale gymnasiums udbud. Htx og hf har kun engelsk på B-niveau som obligatorisk. Derudover kan andet fremmedsprog udbydes som valgfag.

Timetal i grundskolen

	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	Total
Engelsk	30	30	60	60	90	90	90	90	90	630
Tysk/fransk	-	-	-	-	60	60	90	90	90	390

Timetal i de gymnasiale ungdomsuddannelser

	Total	
Engelsk B	210	(2 år)
Engelsk A	325	(3 år)
Begyndersprog A	325	(3 år)
Fortsættersprog B	200	(2 år)
Fortsættersprog A	325	(3 år)

Boks 1.1. Fremmedsprogfagenes timetal i hhv. grundskole og de gymnasiale ungdomsuddannelser.

Ud over timetallet, der ses af boks 1.1, er det væsentlige i nærværende sammenhæng, at såvel styredokumenterne for grundskolen som for gymnasierne beskriver, hvilket sprog- og grammatiksyn der skal undervises ud fra

i Danmark. For alle grundskolens sprogfag gælder det, at de bygger på et kommunikativt og funktionelt sprogsyn (jf. EMU, 2022). I gymnasiets henholdsvis læreplan og vejledning formuleres det lidt forskelligt, at der arbejdes ud fra et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn og frem mod en interkulturel kommunikativ kompetence (se fx Læreplan Tysk fortsættersprog B (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017e)).

At der arbejdes ud fra ovenstående sprog- og tilegnelsessyn indebærer, at man i alle fremmedsprogsfagene ser sproget som et redskab til at handle med, at gøre ting med, at opnå det, man gerne vil; det er sprogets funktion. Og den eneste vej til at opnå denne kompetence er at bruge sproget. Sprog er dermed både mål og middel. At bruge sproget er en forudsætning for at tilegne sig det, og det er nødvendigt at se sprogets systemside, altså grammatiske kategorier etc., i sammenhæng med den kommunikative funktion (se fx Lund, 2019a; Lund, 2019b). Den danske grundskole og de gymnasiale uddannelser er for så vidt, hvad angår fremmedsprogsundervisning, forankret i en kommunikativ sprogundervisning. Det er her, et begreb som det funktionelle grammatiksyn bliver relevant. Eller sat på spidsen: Grammatik for grammatikkens skyld er ikke i sig selv et mål for sprogundervisningen i Danmark, men kendskab til systemet, og hermed grammatikken, er nødvendig for at kunne bruge sproget til det, man gerne vil bruge sproget til. I styredokumenterne ses dette perspektiv på forskellig vis mange steder, selvom begrebet *funktionel grammatik* ikke anvendes konsekvent. Der tales i stedet om grammatik i kontekst, grammatik som hjælp til at udtrykke sig etc. At perspektivet er vanskeligt at implementere 100 procent, ses imidlertid ligeledes rundt omkring i dokumenterne. Tilsvarende er det synligt ud fra prøverne, at det funktionelle perspektiv ikke altid er det dominerende, særligt når det kommer til de skriftlige gymnasiale prøver på A-niveau. Når eleven på tysk fortsætter A-niveau fx – som det var tilfældet for prøven i 2023 – bliver bedt om at identificere konjunktivformer uden hensyntagen til konjunktivs kommunikative funktion eller opliste verber i præteritum og infinitiv uden at se på formernes funktioner, så er det formentlig reminiscenser fra et sprog- og grammatiksyn, der har haft mere fokus på form end funktion. Vi nævner dette her, da undervisere naturligvis er nødt til at undervise, således at eleverne bliver klædt på til eksamen, og derfor har ikke kun officielle

sprog-, tilegnelses- og grammatiksyn betydning for, hvilken undervisning der gennemføres, men også de reelle krav, der stilles til eksamen.

Formålet med sprogundervisningen på henholdsvis grundskole- og gymnasieniveau kan meget kort sammenfattes til, at det, der er endemålet, er (interkulturel) kommunikativ kompetence. En forudsætning for at kunne kommunikere interkulturelt hensigtsmæssigt er beherskelsen af en række delelementer, således som flere forskere med Michael Byram som foregangsmand har redegjort for. Igen sat lidt på spidsen kan man sige, at omdrejningspunkterne for fremmedsprogsundervisningen i Danmark og delelementerne i den netop er den viden, de færdigheder, holdninger, den kritiske kulturelle bevidsthed og refleksionsevne, som ifølge Byram er nødvendige for at opnå interkulturel kommunikativ kompetence (Byram, 1997; 2020). Den kan man naturligvis have på forskellige niveauer, og det er derfor også logisk, at endemålet formuleres forskelligt: På grundskoleniveau tales der i Fælles Mål om den kulturelle og interkulturelle forståelse, mens det på gymnasieniveau ofte ekspliciteres og ses sammen med gymnasieskolens dannelsesformål. Det er væsentligt at holde sig det overordnede formål med fremmedsprogsundervisningen for øje, når vi i det følgende skal se på elevernes oplevelser.

1.2. Rapportens sprog-, sprogtilegnelses- og grammatiksyn

Styredokumenternes erklærede sprog-, sprogtilegnelses- og grammatiksyn harmonerer med nyere forskning inden for områderne, og det er også det syn, forfattergruppen bag rapporten har på sprog, sprogtilegnelse og grammatik. Dog ser vi et behov for at give sprogtilegnelsesprocessen, således som vi forstår den, et par yderligere ord med på vejen. Man har diskuteret, hvordan sprogtilegnelsesprocesser inden for fremmedsprog egentlig forløber, og der er ikke enighed om, hvad der præcis skal til, for at sprogtilegnelsen lykkes bedst muligt. Generelt hersker der dog en vis enighed om, at det er nødvendigt med både input, output og interaktion, ligesom det er nødvendigt som lærende at blive gjort bevidst om strukturer og systemer, så længe det – som nævnt ovenfor – ikke sker på bekostning af en forståelse af disses funktioner. Der hersker også nogenlunde enighed om, at (fremmedsprogs-)læring ikke kun er

en individuel, men også en social proces, og at læringen er betinget af faktorer både inden for og uden for den lærende. Vi så det ovenfor i forbindelse med rammebetingelserne, og også faktorer som klasserummet, lærerens metoder og forventninger, socioøkonomiske forhold, samfundsdiskursen, forældre og venner kan spille en rolle.

Tilsvarende kan individuelle kognitive, affektive og personlige variable have en betydning for sprogtilegnelsesprocessen. Det er i øvrigt nogle af disse forhold, vi har forsøgt at tage højde for i interviewguiden (se også kapitel 2). En forklaringsansats, der synes at have ret stort potentiale i forhold til at kunne forklare en del af elevernes udsagn, skal nævnes her: Det er ideen om, at sprogtilegnelsesprocessen starter med, at eleven har en vis tillid, *confidence*, til sig selv i forbindelse med ønsket om at kunne udtrykke sig på sproget. Ved at bruge sproget og dermed afprøve hypoteser får eleven opbygget en form for *fluency*, hvorefter der kan arbejdes med både præcision, *accuracy*, og kompleksitet, *complexity* (se fx Skehan, 1998). Det er en spirallignende proces, der sker hele tiden på forskellige niveauer, og tæt forbundet hermed er teorier om mestring og progression. Bandura (1982) bruger begrebet *self-efficacy*, der ofte gengives med mestringsforventninger, og netop henviser til den lærendes tiltro til, at vedkommende er i stand til mestre noget. I dansk kontekst taler vi ofte om, at eleven skal have succesoplevelser, og det gælder altså også fremmedsprogstilegnelsen: Hvis eleven ikke får disse og måske mødes af et fokus på (grammatiske) fejl, kommer sprogtilegnelsesprocessen muligvis aldrig for alvor i gang. Dette er ikke ensbetydende med, at der ikke skal arbejdes med både præcision og kompleksitet, men starter man med at have fokus på systemet og dets strukturer, på grammatikken (*accuracy*), kan opbygningen af *fluency* hindres, og mestringsforventningen (*confidence*) hæmmes, da eleven kan blive bremset i sin kommunikation af tanker om, "Er det nu korrekt?" mere end af tanker om "Får jeg nu kommunikeret det, jeg gerne vil". Det er i hvert fald slående så lidt sidstnævnte, det indholdsmæssige, og så meget førstnævnte, det udtryk-/færdighedsmæssige, fylder i elevernes oplevelser. Denne indholds-udtryksproblematik fremhæves mange gange af eleverne, og deres udsagn peger på det, som vi her vil kalde "en dobbelt udsathed", og som ligger i forlængelse af begreber som *language anxiety* (se fx McIntyre, 2017; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1999) og *the reduced*

personality (se fx Harder, 1980; Littlewood, 1983). Denne dobbelte udsathed handler især om, at det at lære et fremmedsprog som fag har konstant både en indholdsdimension og en udtryksdimension. Hvor indholdsdimensionen handler om, hvad eleven skal lære om, også kaldet curriculum, handler udtryksdimensionen om færdigheden til overhovedet at kunne sige noget. Når eleven kan være angst for at sige noget på målsproget i en classesammenhæng (jf. begrebet *unwillingness to communicate* (Burgoon, 1976)), kan det altså både handle om, at eleven er bange for, at det vedkommende siger, er forkert, men også om, at vedkommende siger det på en forkert måde. Det kan betragtes som helt særligt for fremmedsprogsfagene og kalder på særlig opmærksomhed, hvad vi også vil se i rapporten.

Metode og dataindsamling

I dette kapitel redegør vi for, hvilke metodiske valg vi har truffet i forbindelse med indsamlingen af data, hvordan vi har indsamlet disse, samt hvordan vi har analyseret data (afsnit 2.1. og 2.2.). Et overblik over dataindsamling og analysemetode fremgår af boks 2.1 på kapitlets sidste side.

Vi har i kapitel 1 gjort rede for, hvorfor elevernes stemmer eller elevkognitioner, som de kaldes, er vigtige, og vi lægger os i den forbindelse i undersøgelsen op ad en tendens, hvor også elevperspektiver inddrages i uddannelsesforskning og -udvikling (se fx Pinter et al., 2013). Elevkognitioner skal her forstås som elevers viden, holdninger og erfaringer vedrørende fremmedsprog og fremmedsprogsundervisning (Daryai-Hansen & Ghanchi, 2021), og som allerede nævnt i indledningen, beskæftiger vi os med, hvad eleverne selv siger, at de oplever.² For at komme i dybden med deres oplevelser har vi valgt at undersøge dette kvalitativt med udgangspunkt i semistrukturerede fokusgruppeinterviews (se fx Kvale & Brinkmann, 2015). I mindre omfang vil vi dog – hvor relevant – også henvise til kvantitative kilder, fx en spørgeskemaundersøgelse vedrørende elevkognitioner, som NCFE har gennemført i andet regi, samt diverse underbyggende taldata. Det gør vi for at understøtte undersøgelsens troværdighed. I undersøgelsen står vi på et meget stort datagrundlag, der dækker både grundskoleelever og gymnasieelever, så stort, at vi opnåede datamæthed i den forstand, at de samme pointer blev gentaget. Af den grund mener vi at have indfanget væsentlige og typiske tendenser i oplevelserne hos sprogelever i grundskole og gymnasium.

2. Elevkognitioner er et relativt nyt genstandsfelt, der er informeret af forskningen inden for lærerkognition, se fx Borg, 2006; Henriksen et al., 2020.

Datamaterialet³ består af interviews med elever fra grundskolens 3., 6. og 8. klassestrin. De tre klassestrin er valgt på grund af elevernes erfaring med at have fremmedsprog i skolen. Eleverne i 3. klasse har engelsk på tredje år, i 6. klasse har de engelsk på 5. år og tysk/fransk på andet år. I 8. klasse har de udover de obligatoriske sprogfag måske et ekstra sprogfag som valgfag, samtidig med at afslutningen af grundskolens sprogundervisning nærmer sig. Dataindsamling i 9. klasse blev fravalgt af praktiske årsager, idet lærere og elever synes pressede af, at det er det afsluttende år med eksamen.

For så vidt angår gymnasiet, vurderede vi, at det ville være relevant at tale med elever på alle trin: 1.g, fordi eleverne her fx kunne udtale sig om begyndelsen på gymnasiets sprogundervisning og eventuelle overgangsproblematikker; 2.g, fordi de måske nu ville være mere vant til gymnasiets sprogundervisning, herunder måske have et mere reflekteret forhold til de valg, de havde truffet i forhold til 2. obligatoriske fremmedsprog; og 3.g, fordi de ville kunne se tilbage på deres sprogundervisning som helhed og måske tænke fremad og/eller se på deres erhvervede sprogkompetencer i et fremtids- eller karriereperspektiv. Mange vil desuden have eksamen i 2. fremmedsprog overstået.

For at sikre ensartethed i de spørgsmål, eleverne blev stillet, blev der udarbejdet en spørgeguide med emner/spørgsmål, som interviewerens skulle komme ind på, og som kunne igangsætte samtaler, både blandt eleverne og mellem interviewer og elever. Vi udfolder spørgeguidens indhold nedenfor, men det skal pointeres, at der ikke var tale om en lukket liste af spørgsmål, men netop igangsættende spørgsmål til en samtale om emnet i relativt trygge rammer (jf. semistrukturerede interviews).

Da der kan være store forskelle på udbud m.m., kommunalt såvel som regionalt, udvalgte NCFF seks forskellige kommuner, fordelt på storby, større provinsby og landområde. Her blev skoler og gymnasier kontaktet af centerledelsen mhp. at få tilladelse til dataindsamling. Det fik vi i alle tilfælde, og det lykkedes stort set at indsamle data på to gymnasier og to grundskoler i hver

3. Data blev, som det fremgår af boks 2.1., indsamlet i skoleåret 2021/2022. Det skal bemærkes, at selvom Covid-19 knap var overstået på dette tidspunkt, fylder det meget lidt i undersøgelsens data.

kommune. Vi forsøgte at få alle gymnasietyper repræsenteret, men lykkedes ikke med at få data fra hf.

På både grundskole- og gymnasieniveau indsamlede vi data fra de respektive årgange fra hele klasser. Det gjorde vi, da vi ikke ville risikere en evt. bias i en udvælgelsesproces. Vi var interesserede i det brede elevbillede og ikke kun i 'særligt udvalgte' eller 'særligt sproginteresserede' elever.

Til at indsamle data ansatte vi mere end 40 studerende fra universiteternes fremmedsprogfag og fra læreruddannelserne, som havde et fremmedsprog som et af deres (undervisnings)fag. De studerende blev inden ansættelse interviewet for at sikre, at de havde erfaringer og personlighed, som vurderedes at ville sætte dem i stand til at udføre interviews på en hensigtsmæssig måde. Da ikke alle studerende havde erfaringer med at interviewe i større stil, fik de efter ansættelse udleveret materiale, som skulle klæde dem på til opgaven. Derudover blev alle indkaldt til møde, hvor de blev præsenteret for interviewguide, principper m.v., ligesom de gennemprøvede materialet med hinanden under vores supervision.

2.1. Interviewguide og -format

Der blev udviklet to interviewguides af undersøgelsesteamet: en til interviews i 3. og 6. klasse og en til interviews i 8. klasse og de gymnasiale ungdomsuddannelser stx, hhx og htx (se bilag 1 og 2). Der blev foretaget pilotafprøvninger i både grundskole- og gymnasieklasser med efterfølgende tilretninger af spørgeguiden. Skoleledere/rektorer, forældre og gymnasieelever modtog et oplysningsark, der forklarede om undersøgelsen.

Vi brugte to forskellige interviewguides på grund af respondenternes divergerende aldersgrupper: 3. og 6. klasser-elever kan ikke forventes at sidde stille og/eller holde koncentration til en 45 minutters samtale, ligesom de måske heller ikke ville kunne svare på spørgsmål uden en mere konkret kontekst. Derfor blev der udarbejdet et mindre teksttungt, mere handlingsorienteret materiale til disse to årgange: Eleverne skulle i vid udstrækning vælge

mellem billeder, fx af forskellige undervisnings-/læringsituationer, smileys⁴, talprioriteringer m.v. (Daugaard, 2015; Rasmussen 2017).

Til 8. klasse og gymnasiet blev der derimod udarbejdet en mere traditionel interviewguide. I det omfang det var muligt og skønnedes relevant, var der naturligvis overlap mellem temaerne i de to interviewguides. Generelt var undersøgelsesområderne informeret af vores viden om forskning inden for feltet, men i sagens natur kunne vi ikke inkludere alle de elementer, der kan være relevante for elevernes kognitioner. De gennemgående temaer for 8. klasse og opefter findes nedenfor, og vi begrundet kort hvert tema med blik til Skaalvik & Skaalviks (2007, s. 12) model (se bilag 3) for, hvad det er for et læringsmiljø, elever befinder sig i. Det gør vi, fordi modellen viser, hvor mange forskellige faktorer, der kan have indflydelse på eleven og elevens oplevelser og motivation eller mangel på samme. I de to interviewguides er der endvidere noteret, hvilke temaer vi ønskede at undersøge specifikt med spørgsmålene. De væsentligste og gennemgående temaer og undertemaer var:

- Relevans: hjemmesprog, fremmedsprog, muligheder, andres holdninger
- Motivation: læringslyst
- Undervisning: faghierarkier
- Undervisningstimen: god/mindre god sprogtime, god sproglærer, ønsker, forventninger, progression, inddragelse, mundtlighed
- Strukturelle barrierer: sprog til- og -fravalg, karaktersystem, eksamen
- Overgange

Spørgsmålene inden for relevans handler om elevens egne holdninger og værdier i forhold til relevansen af fremmedsprog, men også om elevens øvrige sproglige kompetencer og andres holdninger, den offentlige diskurs om fremmedsprog og fremmedsprogs værdi. Vi spurgte her til elevernes opfattelse af begrebet 'fremmedsprog' samt til brug og til oplevelsen af muligheder ved

4. Når der i rapportens elevudsagnfremgår fraser såsom "stiller mig på den gule" eller "den sure" m.fl., henviser det til, at de adspurgte elever fortæller, hvilken smiley de vælger.

at lære fremmedsprog. Vi spurgte også til elevernes hjemmesprog, fordi vi ønskede at finde ud af, om der kunne ses forskelle mellem eleverne i forhold til, hvad deres hjemmesprog var, da undersøgelser har vist, at elevernes modtagelighed for sprog (*language aptitude*, se fx Dörnyei 2005) kan være betinget af deres øvrige sproglige resurser.

Forskningen inden for *translanguaging* (se fx Holmen & Thise 2021) underbygger dette. Da vi i rapporten har valgt ikke at have et individuelt fokus, altså fokus på den enkelte elev, men på generelle tendenser i stemmerne, viste dette perspektiv sig dog ikke som så relevant.

Det centrale område motivation er notorisk svært at undersøge, da der er tale om et mentalt fænomen, et abstraktum, noget man oplever. Vi ønskede at blive klogere på, hvad eleverne selv siger om deres læringslyst, hvad de selv siger, kan være motiverende og demotiverende, men forskning inden for motivation viser, at det ikke er altid, eleven ved dette så præcist eller er i stand til at italesætte det.

Nyere (psykologisk) forskning, blandt andet inden for fremmedsprogs-tilegnelse (se fx Oller, 1981; Dörnyei, 1994, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2009), har påpeget, at motivation som mentalt fænomen er dynamisk, hvilket vil sige, at motivation kan ændre sig fra øjeblik til øjeblik, og at motivation er kontekstbundet og derfor indgår i et kompliceret samspil med mange andre faktorer. Dörnyeis (2009) forklaringsmodel, det såkaldte motivationelle selv-system, the L2 motivational self system, kan illustrere dette komplicerede samspil. Dörnyei trækker på identitetsteorier i sin forståelse og mener, at en elev har et såkaldt motivationelt selv-system. Det består af tre dele: 1) the ideal L2 self; 2) the ought to L2 self og 3) the actual experience. De tre elementer skal forstås således: Det ideelle L2-selv er elevens egen forestilling om, hvordan vedkommende vil være som L2-bruger. Burde L2-selvet handler om andres forventninger til, hvordan eleven vil agere som sprogbruger. Disse to kaldes også "possible selves", altså mulige selvbilleder, og er i den forstand fremtidige, og angiver noget, der ikke er opnået endnu, men kunne opnås. Den tredje del handler om de reelle oplevelser, der er nutidige, altså her-og-nu faktorer, der også kan have en indflydelse på motivationen. Det drejer sig om alle de kontekstuelle faktorer som fx fremmedsprogserfaringer, tidligere lærere, undervisningslokalet, læringsmiljøet, de andre elever og

deres reaktioner, lærerens reaktioner etc. Ifølge Dörnyei (2009) vil en elev altid stræbe efter at opnå størst mulig overensstemmelse mellem elementerne i det motivationelle selv-system. Det betyder også, at en elev, der ikke oplever balance i delene, vil justere de øvrige elementer, således at de kommer til at stemme bedre overens. Det kan lyde meget abstrakt, hvorfor vi vil tage et eksempel, der er inspireret af data, for at illustrere tankegangen:

En elev har en forestilling om at lære japansk flydende, således at vedkommende kan læse og forstå de japanske animationsfilm, kaldet Anime. Det støttes af elevens forældre, der kan se, hvor meget deres barn har gået op i genren i grundskolen, og hvor meget de synes, vedkommende allerede kan. Denne elev er nu så heldig, at det gymnasium, som vedkommende gerne vil på, udbyder japansk. Valget er derfor nemt. Eleven oplever imidlertid, at japansk er meget anderledes, end vedkommende troede, og at ideen om at kunne lære japansk flydende på de tre år, der er til rådighed, er helt urealistisk. I undervisningen oplever eleven at have utrolig svært ved at udtale de japanske ord, og flere af klassekammeraterne er allerede meget længere end eleven selv. Der er hermed kommet ubalance i systemet, og da eleven vil stræbe efter at få balance i systemet, er der flere veje at gå:

1. Eleven kan justere sit billede af sig selv som flydende japansktalende og lade sig nøje med mindre;
2. Eleven kan justere sin fortælling til omverdenen om, at vedkommende bare enormt gerne vil lære japansk;
3. Eleven kan knokle helt vildt og tage ekstratimer og øve sig derhjemme på alle tænkelige måder fx ved at se endnu mere Anime;
4. Eleven kan også give helt op.

Selvom de færreste 3. klasses- eller 6. klasses-elever har en forestilling om, hvordan de vil være som sprogbrugere på fremmedsproget, så ser vi i data

mange eksempler på, at eleverne tilsyneladende giver helt op, og en del af disse eksempler ville formentlig kunne forklares ud fra Dörnyeis teori om et motivationelt selv-system. Skulle man bevise det, ville det imidlertid kræve individuelle kvalitative interviews med særligt fokus på relevante elementer. Vi har ikke her forfulgt det individuelle perspektiv, men det er et oplagt perspektiv, og vi finder det væsentligt at nævne teorien her, da den også har informeret nogle af spørgsmålene.

Andre forskere, fx danske Mette Pless (Pless, 2019), taler om, at elever i situationen kan have forskellige såkaldte motivationsorienteringer, og også disse tanker har spillet ind på vores spørgsmål. Det skal ikke forstås sådan, at en elev altid vil have en bestemt orientering, men vedkommende kan have en præference, eller det kan afhænge af situationen og andre faktorer i konteksten, hvilken orientering eleven har. De fem motivationsorienteringer er videns-, præstations-, mestrings-, relations- og involveringsorientering. De henviser altså til, at nogle elever nogle gange bliver motiverede af at tilegne sig viden, nogle af at præstere, andre af mestre noget, nogle af relationer og atter andre af at være involveret i læringsprocesserne. Også disse skal nævnes, da de – som man kan se nedenfor – også har informeret spørgeguiden.

For området undervisning spurgte vi til faghierarkier, da det er kendt, at oplevelsen af sprogs vigtighed ofte hierarkiseres af brugerne (se fx Risager, 2012; Barfod Lund & Daryai-Hansen, 2018), og vi ønskede at få data på oplevelsen af disse hierarkier i en skolekontekst.

Et meget væsentligt undersøgelsesområde var elevernes oplevelser af selve undervisningstimen. Det er her, elevens konkrete erfaringer gøres, jf. ovenfor om motivation, og derfor også her, der kan opnås balance eller mangel på samme. Vi spurgte i den forbindelse til selve timen, hvornår en sprogtime er god henholdsvis dårlig; til lærerens adfærd, hvad er en god henholdsvis mindre god sproglærer; vi spurgte til elevens ønsker, forventninger, oplevelse af progression, elevens oplevelse af at blive inddraget, alt sammen områder, som forskningen jf. ovenfor har påvist, har indflydelse på elevoplevelserne og motivationen. Da Andersen & Blachs tidligere undersøgelse (2010) påviste et massivt oplevet behov for mere mundtlighed blandt respondenterne i undersøgelsen, spurgte vi specifikt til oplevelsen af dette for at se, om de knap 15 år med fokus på kommunikativ sprogundervisning og dennes stipulering i

styredokumenterne havde ændret på elevernes oplevelse af mundtligheden i fremmedsprogsundervisningen.

Da det er en udbredt forståelse i fremmedsprogsmiljøerne, at de strukturelle rammer for fremmedsprogsundervisningen har stor betydning for elevernes til- og fravalg, spurgte vi specifikt ind til elevernes oplevelse af strukturelle barrierer samt til deres oplevelse af karaktersystemet og eksamen. Sidstnævnte, ved vi fra fremmedsprogforskningen, kan have en betydning for undervisningen, idet man som underviser kan komme til at fokusere så meget på eksamenskravene, at de bliver dominerende, den såkaldte *teaching to the test* (se fx Phelps, 2011).

Det sidste område, vi valgte at fokusere på, var elevernes oplevelse af overgange. Overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser fremhæves ofte i den offentlige diskurs som havende stor betydning for elevernes motivation og barrierer, og NCFE havde erfaret fra adskillige såkaldte brobygningsprojekter, at denne fortælling fylder meget blandt beslutningstagere. Vi ønskede derfor, hvor relevant, at høre mere om elevernes oplevede overgange.

2.2. Transskribering, kodning og analyse

Lydfilerne fra cirka halvdelen af de i alt 230 indsamlede interviews blev transskriberet. Eleverne blev fuldt anonymiserede med kønsneutrale notationer som fx E1 for elev 1. Køn kan sagtens være en faktor, fx for motivationsorienteringer jf. ovenfor, men efter en omfattende diskussion i gruppen bag undersøgelsen valgte vi at se bort fra denne variabel. Når vi ikke i første omgang transskriberede alle interviews, hang det sammen med, at vi undervejs i analysen af de mange data oplevede udbredt datamætning (Kvale & Brinkmann, 2015), hvilket vil sige, at der ikke opstod nye indsigter i data, men at der var en udpræget grad af gentagelse. Det skal dog siges, at vi har haft muligheden for yderligere transskriptioner og opsamlinger der, hvor vi har fundet behov for nuancering eller viden om et specifikt tema, fx i forhold til et specifikt sprog.

I analysefasen nedsatte vi en analysegruppe bestående af såvel NCFE-interne som -eksterne deltagere. Denne gruppe var i vid udstrækning identisk med den gruppe, som havde arbejdet med udarbejdelsen af spørgeguides m.v.

Den grundlæggende tilgang til analysen var tematisk – dels først med kategorier, der udsprang deduktivt fra temaerne, jf. de to interviewguides, dels fulgt op af mere induktive kategorier, der stammede fra læsningen af data (Schwandt, 2001). Den endelige kodebog er et produkt af fælles analyse af et udpluk af data. Herefter oprettede vi en første version af kodebogen i NVivo (Lumivero, 2023) og kodede i grupper en række filer fra både gymnasium og grundskole i et pilotprojekt. Derefter diskuterede vi kodebogen og beskrivelser af de enkelte koder på baggrund af dette. Dette for at sikre ensartethed i forståelse af koderne og i selve kodningsarbejdet. Samtidig besluttede vi, hvilke overkoder der skulle underkodes for sprog. Herudover blev det besluttet at kode længere, sammenhængende tekststykker for at få så meget af konteksten med som muligt frem for kortere brudstykker. Data blev herefter i første omgang kodet af to medarbejdere ud fra kodebogen med overkoder og sprog. En medarbejder kodede grundskoleinterviews, og en anden interviews fra ungdomsuddannelser (bortset fra interviewene i 3.g., hvor hver medarbejder har kodet halvdel). Dette for at sikre en ensartethed i kodningen. Der var mulighed for at oprette yderligere koder, men det blev ikke nødvendigt. Herudover var der mulighed for at kode data til ”andet”, i tilfælde af at nogle elementer af interviewene ikke passede ind under de andre kategorier. Der er i alt otte referencer, der er kodet til andet, og dette gav ikke anledning til tilføjelser i kodebogen (de fleste referencer var samtidigt også kodet til andre koder). Tvivl og ”best practice” blev diskuteret af de to koder undervejs i forhold til nærmere forståelser af de enkelte kategorier.

På et efterfølgende fællesseminar udarbejdede vi underkoder til kategorierne *Undervisning*, *Læreren* og *Sproglæringsproces*. Underkoderne ligger under hvert sprog. Kodebogen kan ses i bilag 4.

I forhold til den egentlige analyse af data opdelte vi det kodede data i klassetrin og lod hvert medlem af analysegruppen fremskrive resultaterne, det samlede indtryk af elevernes oplevelser, som efterfølgende diskuteredes og analyseredes i gruppen. Det var i den forbindelse, at det blev klart, at undersøgelsen på mange måder underbygger og præciserer både tidligere

undersøgelser og forskning jf. ovenstående. Gruppen bag undersøgelsen har derfor diskuteret, hvordan vi bedst kunne præsentere data og er altså landet på en tematisk fremstilling, hvor temaerne udspringer af data.

DATAINDSAMLING & ANALYSEMETODE

- 230 semistrukturerede gruppeinterviews.
- Ca. 1.000 grundskole- og gymnasieelever.
- 3., 6. og 8. klasse.
- 1., 2. og 3.g – stx, hhx, htx.
- 6 kommuner fordelt på storby, større provinsby og landområde.
- Data blev indsamlet i skoleåret 2021/2022.
- Interviewene blev foretaget af studerende i sprog ansat af NCFE til formålet.
- Til interviewene med 3. og 6. kl.-eleverne blev der udviklet og anvendt en særskilt mindre teksttug, mere handlingsorienteret interviewguide, hvor der bl.a. indgik billedmateriale.
- Til interviewene med 8.kl.-eleverne og gymnasieeleverne blev der udviklet og anvendt en mere traditionel interviewguide.
- De overordnede temaer for interviewene var:
 - Relevans – hjemmesprog, fremmedsprog, muligheder, andres holdninger.
 - Motivation – læringslyst.
 - Undervisning – faghierarkier.
 - Undervisningstimen – god/mindre god sprogtime, god sproglærer, ønsker, forventninger, progression, inddragelse, mundtlighed.
 - Strukturelle barrierer – sprog til- og -fravalg, karaktersystem, eksamen.
 - Overgange.
- Alle 230 interviews blev lydoptaget, og ca. halvdelen blev transskriberet.
- Tematisk tilgang til analysen – dels først med kategorier, der udsprang deduktivt fra temaerne jf. de to interviewguides, dels fulgt op af mere induktive kategorier, der stammede fra læsningen af data.
- De transskriberede interviews blev kodet i NVIVO vha. en kodebog udviklet pba. analyse af et udpluk af data.

Boks 2.1. Overblik over dataindsamling og analysemetode.

Hvad siger eleverne om fremmedsprog?

Kapitel 3 handler om elevernes viden, antagelser og tanker om fremmedsprog. Elevernes forestillinger om sprog, og hvad de kan og skal bruge sprog til, påvirker naturligvis deres indstilling til og motivation for sprogene og sprogfagene og er dermed rammesættende for resten af rapporten.

I afsnit 3.1. handler det om elevernes opfattelse af, hvad sprog er, og hvad man kan bruge det til. Afsnit 3.2. Engelsk i skolen og 3.3. De andre fremmedsprog handler om elevernes holdninger til fremmedsprogene. I 3.4. følger en opsamling på kapitlet.

Dette kapitel tager primært udgangspunkt i kategorien Fremmedsprogs-vigtighed med definitionen: *Hvad siger eleverne om, hvilke sprog der er vigtige, om fremmedsprog i det hele taget er vigtige og evt. Hvorfor.* Derudover har følgende kategorier leveret udsagn til afsnittet: Brug – eksponering: *Når eleverne taler om, hvad de anvender sprog til, hvad de kan bruge sproget til, samt hvor og i hvor høj grad de møder sproget,* Engelsk vs. andre sprog: *Når eleverne sammenholder engelsk med andre sprog og vice versa* og Sprogkendskab med definitionen: *Hvilke sprog eleverne giver udtryk for at have kendskab til (især relevant for interviews i 3. og 6. klasse).*

3.1. Hvad er sprog, og hvad skal man bruge det til?

I elevernes forståelse er fremmedsprog et redskab, man kan bruge til at kommunikere med andre mennesker med:

Fordi jeg har prøvet, at hvis man ikke lige kunne tale deres sprog, så vidste man ikke, hvad man skulle gøre, men hvis man kan forstå

det, så er det meget bedre. Hvis andre mennesker kan forstå én, så er det meget bedre at kunne tale sammen.

(Elev, 3. klasse)

Det kunne ses som en lidt forenklet forståelse af, hvad vi bruger sprog til, men ikke desto mindre viser udsagnet også en åbenhed over for at kunne fremmedsprog. Både forståelsen og åbenheden ses især hos de yngre elever, som denne 3. klasseelev, der fortæller om sine sprogkundskaber:

Elev: Jeg kan lidt russisk og lidt tysk og lidt engelsk og lidt italiensk og lidt spansk og noget dansk og noget kinesisk og noget fransk. (...)

Interviewer: *Kan du nogle ord eller?*

Elev: Ja.

Interviewer: *Har du bare hørt dem?*

Elev: Jeg kan nogle ord på kinesisk, der kan jeg tælle til ti og sige vandmelon og agurk. Og på russisk, der kan jeg sige ja og nej, og på tysk kan jeg også tælle til ti, og på engelsk, der kan jeg sige en masse ting. Og på spansk, der kan jeg sige Spanien, og italiensk, der kan jeg noget, fordi jeg er god til violin, og så ved man noget med mezzoforte og forte.

(Elev, 3. klasse)

Åbenheden er i det hele taget prægnant hos de yngre elever:

Elev: Ja, polsk, fransk og spansk.

Interviewer: *Hvorfor lige præcis de her tre sprog?*

Elev: Fordi nogle gange, så kører vi enten derhen, og så vil jeg gerne lære, hvordan de taler.

(Elev, 3. klasse)

Elev: Så jeg springer ikke så meget over, fordi jeg er opsat på at lære engelsk. Meget fordi jeg gamer, og det er meget det, mit liv handler om for mig, og jeg håber på, at jeg kan blive en meget stor gamer, når jeg bliver større. Så jeg skal

lære en masse sprog, jeg kan tale med en anden fra et andet land, hvis vi bliver rigtig gode, så vi kan tale sammen.

Interviewer: *Er det kun engelsk, du tænker? Nu sagde du lige, at du gerne vil lære masser af sprog, kunne det så også være andre sprog end engelsk?*

Elev: Ja, også andre sprog, fordi det er tit nogle gange, når de så skal tale engelsk, så kan de ikke tale det rent, ligesom jeg heller ikke kan, og så lyder det ikke særlig godt.

Interviewer: *Så ville det faktisk være nemmere, hvis du kunne tale tysk eller fransk?*

Elev: Ja.

(Elev, 3. klasse)

Elev: Jeg hører russisk.

Interviewer: *Hører du musik på russisk?*

Elev: Ja, og musik på arabisk og musik på engelsk. Og nogle gange – det er kun nogle gange – når jeg keder mig, så lytter jeg til musik på spansk. Kun når jeg keder mig rigtig, rigtig meget.

(Elev, 3. klasse)

Også de lidt ældre elever er generelt åbne over for at lære sprog, fordi de ser potentiale i at kunne kommunikere med folk fra andre lande. Åbenheden relaterer sig måske især til de sprog, de ikke møder i skolen:

Fordi russisk, det lyder fedt. Og japansk, det synes jeg også lyder ret fedt, når man snakker det, fordi jeg ser noget, der hedder japansk anime. Og der snakker de meget japansk, så der kunne det være fedt, hvis man kunne forstå, hvad de siger.

(Elev, 6. klasse)

Elev 1: Jeg vil gerne lære spansk, tror jeg.

Interviewer: *Okay, hvorfor?*

Elev 1: Det ved jeg ikke.

Elev 2: Det er bare sejt, når man kan.

Elev 1: Ja, det er bare sejt. Så kan man blære sig med det.

Interview: *Synes I alle sammen, at det er sejt at kunne et sprog?*

Elev 2: Ja, det er da sejt.

Elev 3: Jeg kan snakke flere sprog. Arabisk, finsk eller tyrkisk. Det er meget sejt.

(Elever, 6. klasse)

Elev: (...) det er sjovt at lære nye sprog, for det synes jeg. Sådan noget som at lære spansk, det synes jeg er sjovt.

Interviewer: *Så det kan godt have en værdi i sig selv på en eller anden måde?*

Elev: Ja, fordi sprog er sådan noget, det er den måde, du sådan udtaler det på, jeg synes, der er interessant.

(Elev, 8. klasse)

Men kan også handle om de sprog, som de har stiftet bekendtskab med via fritid, ferie, familie og venner. Nogle elever ser forbindelserne mellem sprog, at det fx er fordelagtigt at lære et romansk sprog, fordi så kan man også lære et andet, eller at de nordiske sprog er tæt relaterede.

Fordi jeg tror, det er i Norge, eller i et andet land, hvor man for det meste taler norsk, så man ikke rigtig forstår dansk. Men norsk og svensk minder lidt om hinanden, så hvis man kan svensk, kan man lidt norsk.

(Elev, 6. klasse)

Elev 1: Jeg føler sådan, fransk det er sådan, det kan man bruge i Frankrig, og man kan også sådan lidt forstå italiensk og spansk, det er også derfor jeg valgte det. Så kan man nemmere lære andre ting i fremtiden.

Interviewer: *Fordi det minder lidt om hinanden?*

Elev 1: Mhh.

Elev 2: Ligesom svensk minder lidt om, hvad hedder det, hvad var det for et sprog det minder om...

Elev 3: Norsk.

Elev 2: Norsk, ja.

(Elever, 6. klasse)

Også når de når op i gymnasiet, vil de stadig gerne sprog, måske igen bare ikke lige de sprog, de har i skolen:

Interviewer: *Du sagde også, at du har selvstuderet et sprog, hvilket sprog var det?*

Elev: Det var koreansk.

Interviewer: *Koreansk. Hvordan gjorde du det?*

Elev: Jeg så rigtig mange serier og hørte rigtig meget musik på koreansk. Og jeg så en masse YouTube-videoer om grammatik og koncepter, som var anderledes fra engelsk. Ting, som egentlig ikke giver mening i vores hoveder, men som bliver tænkt på en helt anden måde på koreansk, hvor det så giver mening for dem. For eksempel, man siger ikke han eller hun. Det ligger ligesom bare i ordet, men ikke engang som en bøjning, altså, sådan noget. Ting, hvor vi ikke ville kunne forstå det, hvis man ikke satte sig ordentligt ind i det.

(Elev, 1.g.)

Jeg har lidt haft ønske om at have et andet sprog end bare europæiske sprog i gymnasiet, for eksempel kinesisk eller russisk eller arabisk (...), fordi når man kigger på sprogfamilierne, så er fransk og engelsk i sprogfamilie, tænker jeg, også spansk, og tysk og dansk er også lidt det samme, så det ville være fedt at have noget helt andet

(Elev, 1.g)

Hvis du kan kinesisk, er det pissefedt, du lærer det bare ikke på gym.

(Elev, 3.g)

Jeg håber på, at jeg får lysten tilbage efter gymnasiet, fordi det er pissefedt, det er pisseeffektivt, og jeg elsker at snakke med folk, så hvorfor ikke gøre det på deres sprog – det ville jo være optur. Men det har simpelthen været sådan nogle ulidelige situationer, jeg har siddet i, så jeg i hvert fald skal have en pause.

(Elev, 3.g)

Generelt er det dog engelsk, der anses som det vigtigste sprog at kunne. Allerede fra 3. klasse har eleverne afkodet systemets og samfundets værdisætning af fremmedsprogene, bl.a. fordi de ser et udbredt anvendelsespotentiale, og der er dermed en tydelig nyttediskurs at spore. Engelsk opfattes både som relevant i hverdagen, i elevernes fritid, i skolesammenhæng og i uddannelses-sammenhæng, og der er endda elever, der udtrykker overvejelser om, at engelsk måske er vigtigere – mere relevant – at have i skolen end dansk, som i første udsagn nedenfor:

Jeg tror, at i en verden, der bliver mere digital, og folk taler mere engelsk med hinanden, at engelsk er vigtigere at kunne have i skolen end dansk nødvendigvis

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Synes I, det er vigtigt at lære fremmedsprog?*

Elev: Ja, det synes jeg, især engelsk, fordi det jo er det officielle sprog, så kan man ligesom nemmere kommunikere med andre lande.

(Elev, 2.g)

Interviewer: *Synes I, det er vigtigt at lære fremmedsprog?*

Elev 1: Nej

Elev 2: Nej

Elev 3: Jo, nogen i hvert fald

Interviewer: *Vil du uddybe dit nej?*

Elev 1: Ja, jeg synes, vi bruger engelsk meget, og det, synes jeg, er meget brugbart, for så kan man kommunikere de fleste steder i

verden, men jeg synes ikke, der er behov for et ekstra sprog, jeg synes, det er meget svært, nok også derfor.

(Elever, 2.g)

Nysgerrigheden og åbenheden over for fremmedsprog handler altså især om, at sprog giver mulighed for at kommunikere med folk fra andre lande. Men for mange af eleverne løser engelsk denne opgave.

3.2. Engelsk i skolen

Generelt oplever eleverne, at engelsk er nemt, og flertallet af dem føler sig gode til det (se også kapitel 5). Der er med andre ord en form for nemhedsdiskurs, der kendetegner elevernes udtalelser om engelsk, hvilket kommer til at stå i kontrast til deres oplevelser af at lære andet fremmedsprog. Der kan hos eleverne også spores en nyttediskurs, der handler om deres oplevelse af kun at have brug for engelsk: De bruger engelsk, ser/hører det blive brugt og anser det generelt som brugbart i forhold til deres primære formål med at lære sprog, som jo er at kunne kommunikere med andre mennesker. Dette kommer igen til at stå i kontrast til alle andre sprog, som de i princippet er nysgerrige på, hvis de har mødt det uden for skolen (interesser, rejser etc.), men som de ikke på samme måde ser relevansen af, fordi man – som de siger – jo kan kommunikere på engelsk. Nyttediskursen er altså udelukkende knyttet til engelsk: Engelsk er vigtigt, fordi de får det allerede i 1. klasse, fordi det er udbredt, og fordi de kommer til at bruge det i deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv.

Som følgende udsagn viser, har eleverne allerede i 3. klasse en ide om, hvad engelsk kan bruges til:

Altså, jeg tænker, at der faktisk er flere ting, man kan bruge engelsk til. Man kan bruge det til rejser. (...) hvis nu du er på stranden, så er det, at du møder alle mulige mennesker, der ikke taler dansk. Så bliver du nødt til at bruge engelsk. Så brug det. Og hvis nu vi er i flyet – der er jo kun engelsk – og hvis du vil sige noget til kaptajnen eller et eller andet, så skal du tale engelsk. Og på sociale medier. Hvis nu englændere skriver til dig – de skriver

ikke på dansk – de skriver på engelsk, så bliver du bedre til at læse det og skrive tilbage. Og når du spiller Fortnite – hvis nu du spiller med en fremmed.

(Elev, 3. klasse)

Netop computerspil som Fortnite er et domæne, hvor engelsk for nogle af eleverne er nemt at bruge:

Elev: Og så sidder vi og spiller computer og snakker over Discord, og så taler vi nogle gange engelsk.

Interviewer: *Til hinanden?*

Elev: Ja, for når det er på engelsk i spillet, kan vi ikke finde ud af at få det sagt på dansk, og så bliver det bare engelsk.

(Elev, 3. klasse)

Denne nyttediskurs understreges for eleverne af, at de har haft engelsk siden 1. klasse. For dem er sprog, også som fag, lig med engelsk, selvom de har haft tysk eller fransk siden 5. klasse. Det er engelsk, de møder og bruger i deres dagligdag – også uden for skolen – og det er engelsk, de har haft siden 1. klasse:

Man får det [engelsk] i første klasse, fordi at så, det er måske lidt vigtigere at lære, så man kan snakke og man kan lære det hurtigt.

(Elev, 6. klasse)

Og det bliver kun mere markant, når vi bevæger os op på de ældre klassetrin, at for rigtig mange af eleverne er engelsk noget, de møder og bruger hyppigt, og at der er en udbredt forståelse af, at engelsk er nyttigt og vigtigt:

Engelsk bruger man nok mest. Jeg tror, vi er meget glade for, at vi har lært engelsk, fordi man kan kommunikere med alle, fordi alle kan lidt engelsk på en eller anden måde. Så kan det godt være, det ikke lyder, som du selv vil sige det, men du kan forstå, hvad de mener, fordi det minder også lidt om dansk, nogle af ordene.

(Elev, 1.g.)

Ja, det er sådan, jeg har det i forhold til engelsk, at det bare er vigtigt, at man sådan kan det, fordi at der er så mange her i verden, der kan engelsk, så det er nemmere at kommunikere.

(Elev, 3.g)

Eleverne tænker nemlig, at alle kan engelsk eller i hvert fald burde kunne det:

Interviewer: *Ja, fint. Hvad tænker du? Hvorfor man lærer sprog i skolen.*

Elev: Fordi man skal bruge det i andre lande. Og så engelsk det er et, som alle i verden skal kunne tale. Så hvis der er en, der taler tysk og en, der taler russisk, så kan man altid tale engelsk til hinanden.

(Elev, 6. klasse)

Som vi sagde før, er engelsk nok det mest vigtige, mest af alt, fordi det er det, alle taler. Tysk det kan vel godt være vigtigt, men jeg tænker ikke, det er lige så vigtigt. Og altså kinesisk er måske også, men igen – de kan vel også tale engelsk. Hvis alle bare kan tale engelsk, så er man godt til.

(Elev, 2.g)

Der er dermed en udbredt forståelse af, at engelsk kan man bruge overalt som et slags lingua franca, mens sprog som fransk og tysk kun kan bruges i fransk- og tysktalende lande. Nogle af eleverne ved dog godt, at det langt fra er alle, der kan engelsk ude i verdenen:

Og der kunne det godt være, at hvis man mødte nogen, der kun kunne snakke deres sprog, hvor man så kunne det, så kunne det jo være smartere, fordi så kunne man rent faktisk kommunikere med dem, i stedet for at man talte engelsk, men de ikke fattede en kegle.

(Elev, 6. klasse)

Tysk. Fordi tyskerne er ikke særlig gode til engelsk, og det er et naboland. Så man skal køre igennem det.

(Elev, 8. klasse)

Ja, du får også ret mange ressourcer ved at kunne andre sprog. I forhold til, når du kommer andre steder hen, der er mange andre steder i verden, hvor de måske ikke er så gode til engelsk, hvor det kan hjælpe, at du kan deres sprog.

(Elev, 1.g.)

Ja, det giver samarbejdspartnere og business relations, I guess. Det er godt at kunne snakke med andre fra andre lande, og specielt hvis man kan deres modersmål, så bliver det måske lettere – hvis de i hvert fald ikke kan engelsk, som der er nogen, der ikke kan.

(Elev, 2.g.)

Der er dog nogle elever, der diskuterer, hvorvidt engelsk er et vigtigt *fag*:

Men matematik og dansk det lærer du jo også mest af i skolen, hvor engelsk det kan du godt lære uden for skolen.

(Elev, 8. klasse)

Her er det vel at mærke ikke sprogets relevans, de sætter spørgsmålstejn ved, men derimod *engelskfagets* relevans, hvilket fortsætter op gennem de gymnasiale uddannelser, hvor eleverne bl.a. mener, at de allerede har lært engelsk i grundskolen, og at engelsktimerne i gymnasiet jo bare er som at have dansk på engelsk (se også kapitel 6).

Helt overordnet peger data altså på en forskel mellem engelsk og andre fremmedsprog. Engelsk opfattes af langt de fleste elever som nødvendigt at kunne, både i forhold til forestillinger om fremtidige krav og behov og i forhold til deres oplevelse af at være omgivet af engelsk i hverdagen – det sidste i en sådan grad, at flere giver udtryk for ikke at opfatte engelsk som et egentligt fremmedsprog. Det står i kontrast til elevernes beskrivelser af tysk og fransk

– og bruges som kontrast i deres beskrivelser af de andre fremmedsprog, som det vil fremgå af nedenstående.

3.3. De andre fremmedsprog

Når det handler om elevernes opfattelse af, hvorfor skolen har de sprogfag, den har, hvorfor de skal lære sprog mv., handler udsagnene primært om udbredelse af sprogene:

Jeg tror bare, det er, fordi at engelsk det er noget, man bruger i rigtig mange lande, så hvis du skal til udlandet, så er det rigtig nemt at snakke. Tysk, det er der også rigtig mange lande, der kan, så derfor er det meget nemt at komme til mange andre lande, hvis du kan de to sprog.

(Elev, 6. klasse)

Ja, jeg ville også gerne lære spansk, og jeg kunne godt tænke mig, at det var en del af skolefagene, så man ikke skulle vælge det som ekstra fag, fordi det er rimelig brugbart i nogle lande.

(Elev, 6. klasse)

Altså, af dem vi ikke lærer om, så er det nok spansk og kinesisk, fordi der er mange, der taler de sprog. Så det er nok smart at kunne.

(Elev, 6. klasse)

I gymnasiet er det særligt udbredelsen af spansk, der diskursivt gør dette sprog mere vigtigt end tysk og fransk. Der er også nogle, der nævner, at det er godt at lære tysk, fordi Danmark er tæt på Tyskland, og fordi danskerne handler meget med tyskerne. Men det er ofte tydeligt reproducerede udsagn, forældrenes, lærernes og samfundets diskurs om vigtigheden og nytten af fremmedsprog:

Elev 1: Det er også lidt svært, for jeg ved ikke helt, hvad min egen mening er. Jeg føler bare, man altid har hørt ... Man har hørt så tit, at det er vigtigt.

Elev 2: Fremmedsprog er jo vigtigt. Det vil jeg hvert fald mene.

Elev 1: Mine forældre, de er altid sådan: Ej, der er så mange arbejdspladser, de søger særligt folk, der kan snakke tysk og sådan noget.

(Elever, 2.g)

Generelt bliver tysk og fransk ikke udpeget af eleverne som vigtige fag. Man kan måske sige, at tysk mere opfattes som et skolefag, der har meget lidt at gøre med deres dagligdag uden for skolen og med deres fremtid. Også selvom nogle elever måske har hørt fra de voksne, at Tyskland er en vigtig handelspartner, og at det i den optik kan være nyttigt at lære tysk. Tysk nævnes temmelig ofte som et af de mindst vigtige fag. Det skyldes især, at eleverne ikke kan se, hvad de skal bruge faget (og sproget) til:

Det ene, det er nok også tysk, fordi at igen, det bruger man ikke så meget i sin hverdag. [De to mindst vigtige fag]

(Elev, 8. klasse)

Der er mange, der siger, at så snart de er ude af folkeskolen, skal de ikke have tysk igen og sådan noget, og at man ikke bruger, kan bruge det til noget og sådan noget.

(Elev, 8. klasse)

Jeg tror lidt, at min familie har glemt det helt – ikke engelsk, men tysk. Det er også derfor, jeg siger det der med, at jeg ikke helt kan se hvorfor [man skal lære det].

(Elev, 8. klasse)

Måske kunne man sige, at det [tysk] var lidt uddødt i Danmark. Altså der var ikke så mange, som synes, at det var relevant.

(Elev, 2.g htx)

Interviewer: *Du sagde, du var okay til tysk i folkeskolen, og du har noget tysk familie, men alligevel tænker du, 'nej, det gider du ikke rigtig'. Er det fordi du tænker, du ikke får behov for det eller?*

Elev: Det virker bare overflødigt, når jeg kan snakke engelsk med dem.

(Elev, 2.g htx)

Enkelte giver udtryk for, at det er nødvendigt at kunne tysk, eller vil være det i fremtiden, men det er et fåtal og det, man nok ville kalde undtagelsen:

Jeg glæder mig mest til at få tysk. Det kan man bruge rigtig meget. Når man nu rejser til Tyskland, så kan de jo ikke tale dansk. Så hvis du taler dansk, så får du bare ingenting. Men hvis du taler tysk, så kan du få meget.

(Elev, 3. klasse)

Også tysk er vigtigt i hvert fald. Hvis man vil være sælger.

(Elev, 8. klasse)

Fordi der er mange gode jobs, både hvor man snakker tysk og sådan...

(Elev, 8. klasse)

Ja. Det er det jo. Man kan jo bruge det til vildt meget. For eksempel tysk, vi bor et sted, hvor der er sygt mange turister, der taler tysk, og de kan ikke rigtig snakke engelsk, mange kan i hvert fald ikke. De foretrækker tysk, og så kan man ikke rigtig stå med en oversætter og spørge: "Hvad siger du her?" så ja, man kan bruge det i mange sammenhænge.

(Elev, 1.g.)

Men langt størstedelen af eleverne tildeler ikke de øvrige fremmedsprog en væsentlig rolle – og det gælder hele vejen op gennem grundskolen og de

gymnasiale uddannelser. Eleverne synes ikke rigtig, det er nødvendigt at lære hverken tysk eller fransk. De opfatter engelsk som en nødvendighed, mens andre fremmedsprog opfattes som mindre vigtige:

Men altså at have sproget [engelsk], det er dejligt, fordi man skal bruge det rigtig meget, og altså, det er smart at vide. Og lidt det samme med fransk og tysk, men det ville ikke rigtig være *the end of the world*, hvis man ikke rigtig lærte det, fordi man kommer ikke til at bruge det særligt meget.

(Elev, 6. klasse)

Altså, det er sjældent, man hører nogen, hvis yndlingsfag er fransk eller tysk. Medmindre de har forældre, der kommer derfra, og derfor er det mega nemt for dem. Jeg synes godt nok, det er sjældent man møder nogen, som siger 'ej jeg elsker bare tysk. Jeg skal bare fransk'.

(Elev, 2.g)

Nej, jeg forstår faktisk ikke helt, hvorfor det er, at vi skal have tysk. Jeg forstår ikke helt, hvad det er, at vi sådan skal bruge det til agtigt, fordi man har det jo egentlig kun i skolen, og så når man engang endelig kommer til at skulle tale noget tysk eller et eller andet, så ville man jo nok have glemt det hele. Så jeg tænker bare, at engelsk, det har vi jo allerede brugt nu, fordi hvis man har været ude at rejse eller sådan noget. Det er noget, som alle snakker. Det er faktisk det, jeg tænker, der er vigtigst at have.

(Elev, 8. klasse)

Jeg tror, det er, fordi der er mange, der tænker: "Hvorfor skal vi have det? Altså, hvad skal vi bruge det til, og jeg skal alligevel ikke bruge det til noget" tror jeg, de tænker eller sådan, det ved jeg ikke. Altså, nu kan jeg selv bedre lide tysk, end jeg kan lide engelsk faktisk, men sådan, jeg tror, der er mange, der sådan ser det som et altså unødvendigt fag.

(Elev, 1.g)

Engelsk er meget nyttigt, men fransk, der var ikke så mange steder, hvor man bruger det, hvor man ikke også bare ville kunne bruge engelsk alligevel.

(Elev, 2.g)

Interviewer: *Nu siger I, at engelsk er meget vigtigt. Er der andre sprog, der er vigtige.*

Elev: Det er det sprog, jeg har brugt allermest sådan uden for skolen. Tysk har jeg kun snakket i forbindelse med skolen.

(Elev, 3.g)

Som udsagnene viser, sætter eleverne i høj grad de andre fremmedsprog og deres vigtighed og brugbarhed i forhold til engelsk, og elevernes skelnen handler om sprogets vigtighed, kendskab til sproget, møde med sproget og færdighed i sproget:

Interviewer: *Nu snakker I meget om engelsk, tænker I så, at man kan bruge fransk og tysk til det samme som engelsk*

Elev 1: Ikke rigtig nej, for engelsk er mere et sprog...

Elev 2: Et hovedsprog.

Elev 1: Ja, et hovedsprog af en art, ligesom dansk er, det giver mening at bruge det, men ikke så meget tysk.

(Elever, 6. klasse)

Ja. Altså jeg har det sådan lidt, altså der er jo flere folk, der lærer engelsk end tysk og andre sprog. Så for eksempel hvis man var ude og rejse, så tror jeg da, det er bedre at kunne snakke engelsk end tysk, eller sådan noget.

(Elev, 6. klasse)

Sociale medier, fordi der er mange, der taler engelsk, og også nogle gange nogen, der taler nogle andre sprog, der lever man lidt i engelsk.

(Elev, 6. klasse)

Elev: Jaa, men altså. Tysk, det ved jeg ikke, det er sådan lidt ligegyldigt på en eller anden måde.

Interviewer: *Hvorfor synes du, det er ligegyldigt?*

Elev: Fordi jeg tror ikke, jeg kommer til at bruge det. Så er det meget nemmere bare at tale engelsk.

(Elev, 8. klasse)

Jamen, jeg synes, det er spild af tid ... fordi jeg skal nok kommunikere på engelsk i Tyskland også.

(Elev, 8. klasse)

Når eleverne bliver spurgt ind til, om fremmedsprogsgene er vigtige, er der altså en klar tendens til i vores data, at fremmedsprogene (ud over engelsk) ikke anses som vigtige fag.

Til trods for at indhold på målsprog i dag er nemt tilgængeligt, og at eleverne er vant til at opsøge interessant indhold på engelsk uden for undervisningen, er det kun en meget lille del af eleverne, der får fransk, spansk og tysk integreret i deres hverdag. Eksponering for fremmedsproget er derfor begrænset til undervisningen og enkeltstående situationer, hvor eleverne møder målsproget gennem serier, studiejob og på ferier:

Ja, altså jeg arbejder i butik. Der er jo en del, der kan komme ind og snakke engelsk, men jeg har været udsat for, at der kommer nogle ind, der måske er fra Polen, som bare er hurtigt heroppe for at arbejde, og det eneste sprog, som de har lært på den måde, det er tysk, så det er jo det, som man skal begive sig ud i. Det kan godt være lidt udfordrende nogle gange, så derfor er det lidt dejligt, at nu har man lige haft det et stykke tid, og man bliver bedre og bedre.

(Elev, 1.g)

Interviewer: *Møder I nogen sinde jeres andet fremmedsprog uden for skolen?*

Elev 1: Er det engelsk eller er det spansk?

Interviewer: *Ja, spansk. Så engelsk ville være det, vi kalder første fremmedsprog.*

Elev 1: Nej, det tror jeg ikke. Så skulle det være, fordi man sidder og ser en serie eller sådan noget, men ellers ikke.

Interviewer: *Gør du så det? Ser du serier på spansk?*

Elev 1: Ja, *Papirhuset* har jeg set. Ellers tror jeg ikke, at jeg har set andet på spansk, faktisk.

Interviewer: *Hvad med jer andre?*

Elev 2: Nej, ikke rigtig noget på tysk, så er det kun, hvis jeg skal ned til grænsen, eller at jeg skal rejse igennem, eller et eller andet.

Elev 3: Jeg tror heller aldrig, at jeg har mødt tysk.

(Elev, 1.g.)

Det er ikke en nyhed, at der hersker en klar diskurs om, at engelsk er nok til at opfylde såvel et her og nu-behov som et fremtidigt behov, og tilsyneladende ved eleverne ikke, at man kan risikere at fravælge potentielt vigtig viden og information på andre sprog, fordi engelsk er blevet default-sproget, og fordi man ikke kan andre sprog.

De andre fremmedsprog kan være *nice to have*, men det er tydeligvis uklart for eleverne, hvad de skal bruges til, når man kan engelsk. Denne gruppe elever giver dermed udtryk for en opfattelse af, at engelsk fint kan fungere som et (globalt) lingua franca, og at det derfor ikke er nødvendigt at lære andre sprog. Man *skal* lære engelsk, men de andre sprog *kan* man eventuelt lære.

Nogle elever giver dog udtryk for, at det måske ikke ligefrem er nødvendigt, men dog kan bidrage med noget at kunne andre fremmedsprog:

Altså det kunne være superpraktisk at kunne tale flere sprog [end engelsk], men jeg tror ikke, det er et *must*.

(Elev, 8. klasse)

Det er vel godt nok at kunne [andre sprog], men det er ikke noget, man behøves.

(Elev, 8. klasse)

Relativiseringen af de andre fremmedsprogs bidrag er let at aflæse. Behovet for at lære andre sprog end engelsk er qua den manglende tilstedeværelse i elevernes liv primært et forestillet behov – dvs. de kan se det som et potentielt behov afhængigt af, hvad de skal senere i livet:

Altså mere, større jobs i fx internationale lande og sådan noget. Altså, det er federe det der med at kunne komme ind til en samtale i udlandet og så kunne deres sprog, så det viser lidt, at man er engageret, og så er det lidt blæret på en eller anden måde lige at kunne sige 'jeg snakker flydende tysk, og jeg snakker flydende fransk.'

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Altså, hvis man kan tysk, så giver det selvfølgelig muligheder i Tyskland. Også når det er Danmarks største handelspartner, så kan det godt være, det er nemmere at få et job med noget import/eksport. Men, det, ja, det ved jeg ikke. Men jeg tror ikke, det er det fagområde, man normalt kommer ud på, når man går på stx. Det er nok mere noget hhx-agtigt.

Interviewer: *Hvad med dig, Elev 2, tror du, du vil kunne komme til at bruge det senere i din karriere?*

Elev 2: Ja, engelsk tror jeg helt sikkert, jeg kommer til at kunne bruge, men tysk – det ved jeg sgu ikke lige helt. Nej, det tror jeg ikke.

Interviewer: *Hvorfor tror du ikke det?*

Elev 2: Altså, man kan sikkert godt komme i situationer, hvor det kan være brugbart, men jeg tror ikke, jeg vil komme i nogle situationer, hvor det gør noget ikke at kunne det i forhold til, hvis man bare kan engelsk – igen fordi i skolen fx er det jo forskelligt, om folk har spansk, fransk eller tysk, så medmindre du specifikt

gerne vil have noget med tysktalende lande at gøre, så tror jeg ikke, det er afgørende, at man kan tysk.

(Elever, 2.g)

Der er også en lille tendens til, at de elever, der giver udtryk for at have gjort sig konkrete overvejelser om fremtiden, i højere grad kan få øje på relevansen af fremmedsprog og udtrykker relativt større motivation for at lære det:

Måske kunne jeg godt finde på at bruge det, fordi jeg gerne vil have en musisk uddannelse. Og så kunne det være en mulighed at uddanne sig i udlandet, i Sverige eller Tyskland. Hvis jeg ikke bliver accepteret i Danmark på en uddannelse, kunne jeg så søge ind der i stedet for.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Hvad med jer, er der nogen af jer, der kunne have fundet på at vælge et sprog, hvis I havde haft mulighed for det?*

Elev: Altså, jeg går til japansk i fritiden.

Interviewer: *Okay, hvor foregår det henne?*

Elev: Det foregår oppe i [bynavn].

Interviewer: *Vil du ikke fortælle, så går man til undervisning eller?*

Elev: Ja, det er mest om aftenen, så sidder vi bare sådan 3-4 timer, hvor vi bare sidder og hygger med det.

Interviewer: *Jaer. Cool, hvor mange er I?*

Elev: Vi er omkring de 20.

Interviewer: *Okay, hvor længe har du gjort det?*

Elev: Tre måneder.

(...)

Interviewer: *Hvorfor fik du interesse for det?*

Elev: Det er bare, fordi jeg gerne gad at lære nogle andre sprog.

Interviewer: *Ja, hvorfor blev det så japansk?*

Elev: Det er, fordi jeg kendte bare en, der gik til det. Så kunne jeg lige så godt gå til det også.

Interviewer: *Mega sejt. Vil du bruge det til noget?*

Elev: Ja.

Interviewer: *Ja. Hvad tænker du på der?*

Elev: Det er fordi, jeg skal være mekaniker. Og så skal jeg arbejde med nogle japanske biler og sådan noget.

Interviewer: *Mmh. Tror du så, det ville være en fordel at kunne snakke japansk?*

Elev: Ja.

(Elev, 8. klasse)

De elever, der vælger at søge deres interesser gennem målsproget samt bruger målsproget til sociale formål, lader generelt også til at være mere positive og motiverede for at lære fremmedsprog. Der er dog ikke særligt mange elever, der gør det, eller udtrykker så konkrete forestillinger om fremtiden som ovenstående. Og som det første udsagn peger på, så knyttes elevernes forestillinger om (måske) at få brug for fremmedsproget ofte sammen med at skulle bo i udlandet:

(...) jeg bruger det [fransk] ikke til min interesse, men for eksempel er jeg begyndt at læse franske bøger, og jeg vil vildt gerne flytte til Frankrig, så fremtidsmæssigt så ja, så bruger jeg mit fremmedsprog til en interesse eller en lyst.

(Elev, 2.g)

Ja, jeg synes, det kan være værd at investere i, hvis man ligesom har tænkt sådan netop at bruge meget tid i Frankrig eller sådan at kunne det lokale sprog, men ja, altså, jeg synes, det er sådan lidt, vi har det fra hvad, femte eller sådan noget, sådan lidt tidligere og så være committet, at jeg vil bo i Frankrig senere i mit liv eller sådan noget. Det kunne være, jeg ville bo i Kina, og så er det ikke så godt, at jeg kan fransk for eksempel.

(Elev, 2.g)

Sabbatår, hvis man gerne vil ud og rejse, så er det da vildt fedt at kunne. Jeg har også snakket med min kæreste om, at det

kunne være sjovt at flytte til Italien i sabbatåret. Det ville være fedt at komme derned og så faktisk kunne sproget, i stedet for at man skal bruge en masse tid på det. Det tror jeg bare giver mange muligheder i mange situationer.

(Elev, 2.g)

Ja, men jeg tænker også, det er meget godt ligesom at kunne – i hvert fald i forhold til at bo i udlandet og sådan noget. Jeg kunne i hvert fald godt tænke mig at bo i udlandet, når jeg bliver ældre og arbejde noget med sprog der, og så tror jeg, det er rigtigt godt ligesom at kunne enten spansk eller fransk - også tysk, men jeg tror måske i større grad spansk eller fransk, hvis man bor i sådan Sydamerika eller Frankrig eller sådan nogle steder.

(Elev, 2.g)

I mean, English is important too and a starter language to get you anywhere, but as soon as [you move to] another country, you need to learn the language, you can't go to another country and just speak a different language cuz that's [weird].

(Elev, 8. klasse)

Den sidste elev har kun opholdt sig i Danmark i et års tid, forstår dansk, men svarer i interviewet på engelsk. Også her repræsenteres idéen om, at man først får brug for et andet sprog ud over engelsk, når man flytter til det pågældende land. Det er yderst sjældent, at eleverne taler om at flytte til et tysktalende land.

I det følgende ses igen den lidt forenkede forståelse af, at det at lære og kunne et fremmedsprog er lig med at kunne kommunikere med folk fra andre lande, og det er et behov, som eleverne altså synes, engelsk allerede dækker:

Jeg er faktisk lidt i tvivl om, hvad den større mening med at have tysk er, fordi jeg føler ikke, at akademisk set kan jeg bruge det til noget, medmindre at jeg ville læse tysk eller læse på tysk, men

selvfølgelig kan jeg godt se, at der er en mening i, at man skal lære det for at kunne snakke med tyskere og sådan noget.

(Elev, 3.g.)

Derudover ses den snævre opfattelse af, hvad man kan bruge andet fremmedsprog til; det er kun rigtig nyttigt, hvis man vil læse faget tysk. Eleverne nævner fx ikke at kunne søge informationer på andre sprog end dansk og engelsk, ej heller, at de har erhvervet sig nogen former for interkulturelle kompetencer, eller at de har fået et dybere indblik i målsprogenes kulturer og samfundsforhold. Det kan måske handle om den indholds-udtryksproblematik beskrevet i kapitel 1: At eleverne i høj grad ser sprogfagene som færdighedsfag og ikke ser den indholdsdimension, som sprogfagene også indeholder. Det er en pointe, vi vender tilbage til senere i rapporten.

Igen råder eleverne ikke over sprog for, hvad vi skal med de andre fremmedsprog, og når enkelte elever giver deres bud, er det ikke en nytteværdi, der som sådan skinner igennem, men noget 'lidt mere personligt':

Jeg tror fx også, der er forskel på at snakke engelsk med nogen, men at snakke deres, det samme sprog. Så jeg føler godt, at engelsk kan være sådan en mellemmandsting, men at snakke deres sprog kan gøre det lidt mere personligt.

(Elev, 1.g.)

3.4. Opsamling

Grundlæggende er eleverne åbne over for sprog og for at lære sprog og bruge sprog. Deres konceptualisering af at kunne et sprog er lig med at kunne kommunikere på målsproget (især mundtligt). For eleverne er sprog i høj grad et kommunikationsmiddel, som kan bruges til at tale med folk fra andre lande. Men her ligger grundlaget for fremmedsprogfagernes udfordring, for i mange elevers øjne opfylder engelsk deres kommunikationsbehov. Den manglende eksponering og dermed manglende følelse af behov for andre sprog end engelsk kommer til at stå som en barriere i forhold til at se værdien i at kunne andre fremmedsprog. De andre fremmedsprog kan bruges, hvis

‘de andre’ ikke kan engelsk, hvis eleverne ser et fremtidigt potentiale, eller hvis fremmedsproget er meget udbredt. Når eleverne ikke eksponeres for de andre fremmedsprog i deres hverdag, er der en stærk tendens til, at de først og fremmest opfatter de andre fremmedsprog som skolefag, som hverken opleves som dækkende et behov her og nu eller som særligt relevante i forhold til elevernes egne forestillinger om fremtiden. Og der ser generelt ud til at være en fastlåst ide hos eleverne om, hvad man får brug for og ikke får brug for resten af sit liv. Det er få elever, der ser sprog som en nøgle til verden, som en adgang til viden på andre sprog end dansk og engelsk, som en adgang til en meget større verden og større forståelse for andres, men også for ens egen verden. Derfor konstaterer eleverne ikke, at ‘sprog er nøglen til verden’, som det hed i anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog (2011), men mere at engelsk er nøglen til verden.

Elevernes kognitioner om fremmedsprog som beskrevet i dette kapitel giver anledning til endnu større opmærksomhed på at vise eleverne, at jo mere og flere sprog de kan, desto mere adgang til ny og anden viden, underholdning, relationer mv. får de. Der skal også være opmærksomhed på at bevare den åbenhed, som især de yngre elever viser over for sprog; hvordan kan sprogfagene igennem både grundskole og ungdomsuddannelse bevare og styrke elevernes åbenhed såvel over for at kunne og bruge fremmedsprog. Samtidig skal sprogfagene udvikle en forståelse hos eleverne for, at mens engelsk er et vigtigt fremmedsprog at kunne, så er det langt fra nok. Elevernes tilegnelse af andre fremmedsprog end engelsk skal fortsat sikres og prioriteres i uddannelsessystemet, i og med at engelsk ikke altid vil være nok i elevernes fremtidige uddannelses- og arbejdsliv.

Hvad siger eleverne om valg og valgmuligheder?

I dette kapitel handler det om, hvad eleverne siger om deres valg og valgmuligheder, når det gælder fremmedsprogfagene i henholdsvis grundskolen og på de gymnasiale ungdomsuddannelser. På grundskoleniveau handler det typiske valg om valget mellem tysk og fransk. På gymnasieniveau handler det primært om, hvorvidt man skal have begynder- eller fortsættersprog som sit obligatoriske andet fremmedsprog.

Kapitlet er inddelt i to hovedafsnit, et om sprogvvalg i grundskolen (afsnit 4.2.) og et om sprogvvalg i de gymnasiale ungdomsuddannelser (4.3.), og afsluttes med et afsnit, der samler op på tendenserne i elevernes udsagn (afsnit 4.4.). Kapitlet indledes med et kort overblik (afsnit 4.1.) over, hvilke muligheder eleverne på de to uddannelsesniveauer har for at vælge sprog til og fra.

Analysen i dette kapitel tager udgangspunkt i det af vores data, der er kodet for Valg og valgmuligheder med definitionen: *Her beskriver eleverne, hvilke sprog de (ikke) har valgt og evt. hvorfor, samt hvilke de (ikke) har haft mulighed for at vælge, og Udbudsbegrundelse med definitionen: Hvad eleverne siger om, hvorfor det er de pågældende sprog, der udbydes i det danske uddannelsessystem samt Andres holdninger til fremmedsprog: Når eleverne taler om, hvilke holdninger andre har til fremmedsprog, fx forældre, klassekammerater, generel holdning i samfundet etc.*

4.1. Overblik over valg og valgmuligheder i grundskole og gymnasium

Følgende er et overblik over valg og valgmuligheder i henholdsvis grundskole og ungdomsuddannelser ⁵.

4.1.1. Grundskole

Det obligatoriske andet fremmedsprog, som udbydes fra 5. klasse, er for langt de fleste tysk, da samtlige grundskoler skal udbyde tysk. Som beskrevet i kapitel 1 er det derimod frivilligt for skolerne at tilbyde fransk, hvilket kun knap hver femte grundskole gør – med en stor koncentration i hovedstadsområdet. Engelsk er obligatorisk fra 1. klasse af.

	Antal folkeskoler med fransk	Antal folkeskoler i alt i regionen	Procentdel med fransk
Region Hovedstaden	195	297	66 %
Region Midtjylland	17	323	5 %
Region Nordjylland	1	156	1 %
Region Sjælland	26	208	13 %
Region Syddanmark	9	316	3 %

Tabel 4.1. Procent af folkeskoler per region, der havde franskundervisning i skoleåret 22/23.⁶

5. De tal der henvises til i kapitel 4, er trukket fra uddannelsesstatistik.dk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023e).

6. 1 En række sprog udbydes som valgfag i grundskolen. Spansk blev udbudt som treårigt valgfag i grundskolen fra 7.-9. klasse i en forsøgsordning i perioden 2017-2023. Forsøgsordningen er ikke blevet forlænget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023c).

4.1.2. De gymnasiale ungdomsuddannelser

For eleverne på stx og htx er engelsk (B) obligatorisk, på hhx er engelsk (A) obligatorisk. De skal på stx og hhx⁷ dertil vælge et andet fremmedsprog, som beskrevet i indledningen. Her kan eleverne enten vælge at fortsætte med det fremmedsprog, de havde i grundskolen (typisk tysk, sjældnere fransk) eller begynde på et nyt fremmedsprog, typisk spansk. De sprog, der ud over spansk p.t. udbydes som begynderprog på enkelte gymnasier, er: fransk, italiensk, kinesisk, russisk og tysk. Tysk og fransk udbydes i lidet omfang i øvrigt på C-niveau. Vælges et begynderprog, er det som A-fag, dvs. eleverne skal have faget i alle tre gymnasieår. Hvis de vælger at fortsætte med fremmedsproget fra grundskolen, kan de vælge at hæve det til A-fag før 3.g., ligesom de kan vælge at hæve obligatorisk engelsk (B) til A-niveau.⁸

4.2. Valg og fravalg i grundskolen

Som vist i kapitel 3 ses i 3. klasse en åbenhed over for sprog. Eleverne er meget nysgerrige på sprog og vil gerne lære alle mulige slags sprog. Det er det nære og relationer, der påvirker deres sproginteresse, og de har allerede holdninger til de sprog, som de senere eventuelt får valget mellem: Eleverne synes, at fransk er spændende og anderledes og kan bruges til at rejse med, og tysk er mest fordelagtigt, fordi det er nemt med ord, der ligner de danske.

De færreste elever i 6. klasse ser sprog som noget, man kan vælge, hvilket stemmer overens med, at det er de færreste, der har oplevet et reelt valg i forbindelse med at få et sprogfag mere end engelsk. Men åbenheden over for sprog er der stadig, og eleverne vil gerne lære alle mulige sprog.

For de elever i 6. klasse, der faktisk har haft mulighed for at vælge mellem fransk og tysk ved indgangen til 5. klasse, tæller søskendes, forældres og kammeraternes holdninger og oplevelser med i deres valg. Et sprogfag fravælges for eksempel, fordi elevens søskende har talt dårligt eller godt om

7. De nyeste tal for hhx peger på, at der nærmest ikke oprettes sprogligt orienterede studieretninger på hhx længere. Kun 34 elever på landsplan valgte en sprogligt orienteret studieretning, hvilket svarer til 0,3% af årgangen, der påbegyndte hhx 2022.

8. Der indgår ingen data fra hf i datamaterialet.

den pågældende lærer, og tilvælges, fordi det er muligt at få hjælp med sproget derhjemme, som disse elever fortæller:

Altså, der er tre grunde til det. Den første var, at der er mange i min familie, der kan det. Den anden, fordi jeg synes, at det er et lidt sjovere sprog, og der er flere lande, der kan det. Og også, fordi der var én lærer, og jeg kan godt fortælle dig, at han har ikke noget godt ry hos min storesøster og storebror. De havde sagt, at man snorkboblede, og det var den værste lærer, de længe havde mødt.

(Elev, 6. klasse)

Jeg valgte det, fordi det ligesom er det, der er mest spændende, og min far kan rigtig godt fransk, og min mor er også okay god til det, og min storebror han kan også, så det var ligesom lidt derfor.

(Elev, 6. klasse)

Altså, jeg valgte tysk, fordi også alle i min familie... og også fordi, altså, mine bedste venner valgte det.

(Elev, 6. klasse)

Sidst, men ikke mindst er der mange, der nævner den umiddelbare tilgængelighed ved tysk som en afgørende faktor for at vælge dette, altså, at tysk er lettere at lære end fransk:

Altså, jeg vil hellere have fransk, fordi man har jo fransk i ret lang tid, og det har man også i tysk, så man kan bedre lære sprog i længere tid. Tysk er ikke så svært et sprog, fordi det minder også lidt om dansk, så det kan man lære på kort tid. Men i fransk, der kan det tage lang tid, men vi har også lang tid til at lære det.

(Elev, 6. klasse)

Når 8. klasseeleverne retrospektivt omtaler deres valg, hvis de har haft et, reflekteres 6. klassernes argumenter for valget. Det er således families såvel som venners omtale af det pågældende sprog, der har haft betydning. Også

omtalen af det specifikke fag og i den forbindelse den lærer, der har faget, spiller en rolle for deres valg af sprog, både i forhold til fransk og tysk:

Altså, min mor har snakket, havde fransk, da hun var i folkeskolen, og det synes hun, at hun ikke fik så meget ud af. Så hun synes, at det var en god idé, at jeg tog tysk. Det var det, hun agtigt rådede mig til.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Min storebror sagde til mig, at fransklæreren var dårlig, så...

Elev 2: Det fik jeg også at vide.

(Elever, 8. klasse)

Jeg tror sådan, at jeg var lidt ligeglad, men der var sådan lidt mere stemning for tysk bare i det hele taget. Og så sagde mine forældre også, at de synes også, at det var godt med tysk. Så blev jeg egentlig sådan lidt selv, at jeg tænkte, at ideen tysk var god, og så tog jeg det bare.

(Elev, 8. klasse)

Mine forældre vil gerne have, at jeg lærer begge [engelsk og tysk], for min mor snakker tysk på arbejdet.

(Elev, 8. klasse)

I forbindelse med familiens omtale af sproget er valget for mange af eleverne også et spørgsmål om, hvorvidt de kan få hjælp eller ej med sproget derhjemme, som vi også så det hos 6. klasserne:

Interviewer: *Okay. Hvad gjorde, at I valgte fransk eller tysk?*

Elev 1: Jeg fik noget hjælp derhjemme til fransk.

Elev 2: Det var også lidt det samme for mig. Min mormor var meget god til tysk, så vidste jeg, at jeg på en eller anden måde kunne få noget hjælp.

Elev 3: Jeg kunne egentlig både få hjælp til tysk og fransk,

men synes, at fransk lød sådan lidt mere blæret at kunne. Jeg kan det ikke.

Elev 4: Jeg kan også få hjælp til både tysk og fransk, tror jeg, derhjemme. Men jeg synes bare, at fransk var sejere at kunne. Det er flottere, synes jeg.

(Elever, 8. klasse)

Valget mellem fransk og tysk lader til, som det fremgår af det første eksempel nedenfor, at være et påfaldende uoplyst valg og i høj grad påvirket af en nemhedsdiskurs, som allerede så småt kan ses i 3. klasse-udsagnene.

Interviewer: Dengang I skulle vælge sprog, hvordan var det? Hvordan skulle I træffe det valg?

Elev: De spurgte bare, om vi ville have tysk eller fransk. Så skulle man skrive det ned på et papir, og så skulle man give det.

Interviewer: Okay, man fik ikke lige lov til at prøve at have en fransk- eller tysktimer?

Elev: Nej.

Interviewer: Der var heller ikke nogen, der kom ud og fortalte om, hvorfor det var fedt og spændende at have tysk, eller hvorfor man skal vælge fransk?

Elev: De spurgte os bare.

(Elev, 8. klasse)

Elev: Jeg kan godt lide fransk, jeg synes, det er sejt. Men jeg valgte tysk i stedet for.

Interviewer: Nå, hvordan kan det være?

Elev: Fordi der var mange, der sagde, at det var nemmere, så jeg orkede ikke rigtig at lave lektier.

(Elev, 8. klasse)

Og så er det også sådan til at starte med, når man får de to valgmuligheder, så tænker man sådan "Hvilken er nemmest? Jeg tager bare den nemmeste". Til at starte med tænker man ikke "Hvad har jeg lyst til?", "Har jeg hørt sproget?" Man tænker bare,

at jeg tager det nemmeste, og det fik man altid at vide, at det var tysk.

(Elev, 8. klasse)

De elever, der aktivt har valgt fransk frem for tysk med en interesse i sproget, begrundes i de fleste tilfælde dette med, at fransk er et flot sprog, hvilket også fremgik af udsagnene ovenfor:

Der var ikke så meget tanke i det, jeg var bare sådan lidt: Tysk lyder lidt, som om folk bare skælder ud hele tiden, så jeg tænkte bare, at fransk er et pænere sprog. Ja.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Ja. Og hvordan kan det være, at du valgte fransk?*

Elev: Jeg synes, at det var et flot sprog at kunne. Jeg ville gerne lære det, men det er også ret svært at lære det.

(Elev, 8. klasse)

De elever, der har valgt tysk på grund af sproget, begrundes i de fleste tilfælde til gengæld valget med, at tysk virker som et nyttigt sprog at kunne, og med at de i højere grad kan se relevansen af at lære tysk for sig selv, fx:

Jeg tænkte sådan, at hvornår ville jeg bruge fransk og tysk. Det var nok, hvis jeg var i landene, ikke? Jeg tror aldrig rigtig, at jeg havde tænkt, at jeg ville til Frankrig, men jeg tror, at det er meget mere sandsynligt, at jeg tager til Tyskland mange flere gange, end jeg tager til Frankrig. Og så får jeg brugt det lidt mere.

(Elev, 8. klasse)

Jeg tror bare, at det [tysk] er det, jeg kommer til at bruge mest. Jeg tror ikke rigtig, at jeg sådan kommer til at tale fransk. Medmindre at jeg er meget i Frankrig.

(Elev, 8. klasse)

Hvad siger eleverne om valg og valgmuligheder?

Jeg valgte tysk, fordi det er meget tæt på Danmark, Tyskland, altså nabolandet. Der er meget handel igennem Danmark og Tyskland, så man vil nok få brug for det.

(Elev, 8. klasse)

Det skal bemærkes, hvordan begge sprog er knyttet til henholdsvis Frankrig og Tyskland; en tendens, der er tydelig i data, hvilket står i modsætning til Fælles Mål, hvor der eksempelvis tales om tysktalende kulturer og fransktalende fællesskaber i stedet for konkrete lande:

Jeg føler sådan, fransk, det er sådan, det kan man bruge i Frankrig (...)

(Elev, 6. klasse)

Blandt de elever, der ikke har haft mulighed for at vælge, fordi skolen kun udbyder tysk, synes der at være en tendens til, at de dels gerne ville have haft valget, dels at de tror, de ville have valgt noget andet end tysk:

Interviewer: *Hvis man nu kunne vælge mellem tysk og fransk, hvad havde du så valgt?*

Elev 1: Så havde jeg nok valgt fransk.

Interviewer: *Hvorfor?*

Elev 1: Fordi det synes jeg ville være sejere at kunne frem for tysk.

Interviewer: *Nogle af jer andre, der kunne have tænkt jer at vælge et andet sprog end tysk?*

Elev 2: Ja. Jeg tror, jeg havde valgt de fleste andre sprog, for jeg synes, det er spild af tid at lære tysk.

(Elever, 6. klasse)

Elev 1: Jeg er bare ikke den største fan til tysk, jeg gad hellere lære fransk eller nogle andre sprog end tysk, men det er jo meget godt at lære.

Interviewer: *Hvorfor ville du hellere lære fransk?*

Elev 1: Fordi det føler jeg bedre, man kan bruge, og synes bare, det er et pænt sprog.

Interviewer: *Så hvis I havde haft valget om at kunne lære fransk eller et andet sprog, så ville du have valgt fransk.*

Elev 2: Det ville jeg nok også.

Elev 3: Også her.

(Elever, 6. klasse)

Elev 1: Så ville jeg gerne have haft spansk eller Italiens, italiensk.

Elev 2: Italiens.

Interviewer: *Det ville du hellere have haft end tysk eller hvordan?*

Elev 1: Jaer.

Interviewer: *Hvad med jer andre?*

Elev 3: Det tror jeg også, ja.

Elev 4: Ja, jeg ville også meget hellere have haft spansk eller italiensk eller fransk eller...

Elev 2: Ja, fransk.

Interviewer: Okay.

Elev 1: Det synes jeg er sejt, hvis man kan tale spansk.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Hvis I nu kunne have valgt noget andet end tysk, havde I så gjort det, tror I?*

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja.

Elev 3: Ja.

Elev 4: Ja.

(Elever, 8. klasse)

4.2.1. Udskolingseleverne om det kommende sprogvvalg

I det følgende kigger vi nærmere på 8. klasseelevernes overvejelser og motivation for sprogvvalg i deres videre uddannelse.

Størstedelen af eleverne giver udtryk for en interesse i at fortsætte med engelsk videre gennem uddannelsessystemet, mens færre udtrykker interesse i at fortsætte med henholdsvis tysk og fransk. Blandt de elever, som giver udtryk for at ville fortsætte med henholdsvis tysk og fransk, gives der udtryk

for, at det er nemmere at fortsætte med et sprog, de allerede er i gang med at lære frem for at skulle begynde helt forfra. Kun enkelte elever giver udtryk for at ville fortsætte for sprogets egen skyld, altså for at blive bedre til sproget, fordi de har en interesse i at lære sproget, eller fordi de kan se en nytteværdi i at lære/blive bedre til sproget.

Altså, jeg tror, at jeg ville tage engelsk og så nok højst sandsynligt tysk, for det har jeg en lillebitte smule fundament for i forhold til, hvis jeg nu skulle starte helt forfra på spansk eller sådan noget der. Så jeg tror, at jeg ville tage engelsk og tysk.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Når man kommer i gymnasiet, kan man jo lidt vælge nogle andre sprog. Tænker I så at fortsætte med tysk og fransk, eller vil I vælge et andet sprog?*

Elev 1: Jeg tror, at det vil være nemmere at fortsætte med det, man har nu, fordi der kan man allerede rimelig meget. Det tror jeg. I modsætning til at man ellers skal starte forfra i gymnasiet, hvor niveauet er højere, tænker jeg. Der vil det også være svært. (...)

Interviewer: *Hvad tænker I? Hvad tænker du, ville du tage fransk videre?*

Elev 2: Det tænker jeg. Jeg kan alligevel lidt af sproget, så det ville nok være lidt nemmere for mig at gå videre med det.

(Elever, 8. klasse)

Blandt de elever, der giver udtryk for ikke at ville fortsætte med deres andetsprog fra folkeskolen, er der en del, der giver udtryk for ikke at føle, at de har lært tilstrækkeligt til at kunne fortsætte med sproget, altså, at de er på for lavt et niveau, og at det derfor ville være for svært at fortsætte. Dette handler om en fornemmelse af manglende progression, og mange lærerskift og vikarer fylder her.

Elev: Ja. Jeg tror på en måde – det er ikke, fordi vores lærer er dårlig – men vi har haft rigtig mange lærere, så det har

også været sådan svært på den måde. Vi startede med en knap så god lærer, og så har vi skiftet rigtig meget siden det. Jeg tror, at vi har nået at have fem lærere på de år.

Interviewer: *Okay, så der har været meget udskiftning.*

Elev: Ja. Og så er det også lidt sværere at vænne sig til at have det lidt, og så er man blevet lidt mere... Når vi har haft så mange forskellige lærere, så er det også blevet sådan sværere, og så gider man ikke mere. Jeg tror også, at det er lidt svært, hvis man ikke rigtig forstår det så godt. Og så tage det på en uddannelse, så er det sådan lidt sværere, for så er man allerede det bagud.

(Elev, 8. klasse)

Blandt de elever, der giver udtryk for at ville vælge et andet sprog frem for deres andetsprog fra folkeskolen, nævner størstedelen spansk, og nogle enkelte fransk, fordi de ikke har haft muligheden for at vælge dette i grundskolen eller fortryder ikke at have valgt det. Og mens det for nogle lader til at være et egentlig tilvalg af et andet sprog baseret på en interesse i at lære det, er der for mange egentlig tale om et fravalg – af tysk – frem for et egentlig motiveret tilvalg:

Altså hvis vi skulle på gymnasiet, og vi kunne vælge om man gerne ville have tysk eller noget andet, så ville jeg ikke vælge tysk.

(Elev, 8. klasse)

Elev: Jamen, jeg tænker på, fx når jeg på gymnasiet, så får jeg tysk, så vil jeg godt ændre det om til spansk.

Interviewer: *Du vil gerne have spansk i stedet for, hvordan kan det være, du gerne vil have spansk i stedet for tysk?*

Elev: Fordi tysk, det minder mig bare om dansk, jeg vil godt prøve noget nyt, jeg vil godt udfordres lidt, så jeg vil godt prøve noget nyt, så det den eneste mulighed.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Vil du fortsætte med tysk?*

Elev: Nej, jeg gider ikke have tysk.

Interviewer: *Nej, hvad kunne du finde på at vælge så?*

Hvad siger eleverne om valg og valgmuligheder?

Elev: Fransk.

Interviewer: *Fransk, ja. Fortryder du, at du ikke har valgt fransk?*

Elev: Ja, meget.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Så der er ikke nogen af jer, der vil fortsætte med at have tysk fx?*

Elev 1: Nej.

Elev 2: Ej.

Elev 3: Ej, fandme nej. Det bliver det sidste år.

Interviewer: *Okay, så der vælger man simpelthen noget andet?*

Elev 3: Jaer.

Elev 1: Jaer.

Elev 2: Mmh.

Interviewer: *Hvad vil I vælge så?*

Elev 2: Fransk.

Elev 4: Fransk.

Elev 3: Fransk.

Elev 1: [vil du vælge...].

Elev 3: Eller spansk.

Elev 5: [jeg vil også have spansk].

Interviewer: *Eller spansk?*

Elev 3: Jaer.

Interviewer: *Jeg skal lige høre, er det mest et fravalg af tysk eller er det et tilvalg af spansk?*

Elev 3: Mest et fravalg af tysk.

Elev 1: Fravalg af tysk.

Elev 5: Fravalg af tysk.

(Elever, 8. klasse)

Denne holdning afspejles i det faktum, at 85 procent af de danske grundskoleelever forlader grundskolen med tysk på afgangsbrevet, og 55 procent vælger Tysk fortsætter på de gymnasiale uddannelser. Cirka ti procent forlader grundskolen med fransk på afgangsbrevet, og et flertal af disse fortsætter med

fransk i gymnasiet. I næste afsnit kigger vi nærmere på valg og fravalg i de gymnasiale uddannelser.

4.3. Valg og fravalg i de gymnasiale uddannelser

Efter grundskolen kommer første mulighed for de elever, der fortsætter på en gymnasial uddannelse for at vælge et andet fremmedsprog end tysk (og fransk) og – som data fra htx peger på – for helt at fravælge særligt tysk, som det fremgår af følgende udsagn, hvor vi ser, at elever vælger uddannelsesretning for at slippe for andet fremmedsprog:

Jeg tror også, jeg snakker for mange htx-elever, når jeg siger, at vi valgte ret meget et teknisk gymnasie for at slippe for så meget sprog.

(Elev, htx 2.g)

Elev 1: Vi har valgt valgfag, og jeg kan sige, jeg har ikke valgt tysk.

Elev 2: Der var også mange, der valgte htx for ikke at skulle have tysk.

Elev 3: Ja, exact.

(Elev, htx 2.g)

Og htx-elever, der rent faktisk har et ønske om at arbejde med et andet fremmedsprog i skolen, oplever forhindringer:

Hvis man vælger tysk, så er der 90 procent chance for, at holdet ikke bliver til noget.

(Elev, htx 2.g)

Elev: Altså, hvis der var spansk, havde jeg valgt det...

Interviewer: *De underviser ikke i det her?*

Elev: Nej, ikke på htx.

(Elev, htx 2.g)

Vi har jo kun to fremmedsprog på den her skole [htx]– tysk og engelsk... Så hvis man har haft fransk i grundskolen, så kan man heller ikke være med.

(Elev, htx 1.g)

I flere af udsagnene optræder en lyst til andet fremmedsprog, der står i kontrast til det indledende udsagn, der peger på en mulig sammenhæng mellem valget af htx og positiv sidegevinst: fravalg af sprog. Er eleverne ikke klar over de manglende muligheder inden for sprogvvalg, som valget af htx implicerer? Der forekommer i hvert fald en del forvirring i interviewene fra htx (og hhx), såsom udsagn 'vi fik at vide', 'jeg tror ikke', og 'vi kan vist ikke'.

På stx og hhx er andet fremmedsprog obligatorisk, og valget står mellem at fortsætte med tysk eller fransk eller påbegynde et nyt sprog, hvor det mest udbredte tilbud er spansk. At vælge et begyndersprog betyder, som nævnt i indledningen til dette kapitel, et ekstra bundet A-fag, dvs. et treårigt forløb, som mange fravælger, fordi de ikke 'magter' det, men de kan kun undgå deres fortsættersprog, hvis de vælger et begyndersprog. Nogle elever fravælger således at hæve deres fortsættersprog til A-niveau i gymnasiet, fordi de ikke ønsker at have fem A-fag, når kun fire er påkrævet.⁹ Eller de ønsker at hæve et andet fag, som de anser som mere relevant i forhold til deres fremtid:

Jeg vil meget gerne have matematik på A, så jeg kan komme videre i det, som jeg vil. Så jeg blev nødt til at tage tysk.

(Elev, hhx 1.g)

Jeg ved, at kun dem jeg havde tysk med, vi valgte egentlig alle sammen bare tysk, fordi vi ikke ville have spansk. Og jeg valgte kun tysk for at kunne hæve matematik til A-niveau. Det ved jeg også, at der er nogle af de andre, der har gjort.

(Elev, 3.g)

Interviewer: *Har I lyst til at lære fremmedsprog?*

Elev: Ja, måske, bare ikke tysk. Jeg vil gerne lære fransk. Fransk eller italiensk eller sådan noget. Bare ikke lige tysk. Og også bare spansk, det har jeg ikke valgt, grundet man så ikke kunne få

9. De fire A-fag er typisk to studieretningsfag og de to obligatoriske A-fag historie og dansk.

matematik på A. Hvis man havde mulighed for at tage fransk på to år, så havde jeg 100 procent gjort det. Helt klart. Det er bare nederen, man kun kan vælge tysk i to år.

(Elev, hhx 1.g)

Jeg valgte tysk for at blive færdig med det i 2.g så jeg ikke skulle have et ekstra A-fag med op i 3.g.

(Elev, 2.g)

Elevernes valg af fremmedsprog er altså i høj grad et strategisk valg med cost/benefit-analyser og overvejelser om arbejdsbelastning i forhold til A- og B-fag. Valget kan være begrænset af manglende udbud og muligheder, fx bindinger i forhold til studieretninger, som kan være lokalt bestemte. Dette er tilfældet i følgende udsagn:

Elev 1: Man kan heller ikke have spansk på vores linje.

Elev 2: Nej, præcis. Det er den eneste grund til, jeg har fransk, men det er, fordi jeg ikke kunne tage spansk. Jeg havde spansk i grundforløbet, og der føler jeg, at jeg lærte en hel masse, men så kunne jeg så ikke have det på denne studieretning.

Interviewer: *Hvorfor ikke? Hvad hedder jeres studieretning?*

Elev 3: Samfundsfag, engelsk.

(Elever, 2.g)

Altså, jeg ville originalt rigtig gerne have haft studieretningen Samf-Engelsk. Hvor man så ikke tilvælger spansk som sprog, så skal man enten vælge fransk eller tysk, hvilket jeg ikke havde på efterskolen. Så jeg valgte ligesom at tage den her studieretning i stedet for. Fordi jeg vidste, at mit franske var til tre ord, jeg kunne tilbage. Så det synes jeg var megaærgeligt, for jeg ville rigtig gerne have haft samfundsfag på A, også.

(Elev, 3.g)

Om eleverne ville have valgt anderledes, hvis ikke reglerne havde været der, udtrykker de imidlertid også tvivl om:

Hvad siger eleverne om valg og valgmuligheder?

Elev: Jeg kunne også godt tænke mig at lære italiensk, men det kan vi jo ikke.

Interviewer: *Hvis du havde haft mulighed for at vælge italiensk på gymnasiet, havde du så gjort det i stedet for tysk?*

Elev: Det ved jeg ikke, måske.

(Elev, 1.g)

Der er også elever, der giver udtryk for 'nok' at ville have valgt anderledes, hvis det var muligt:

Jeg gad jo faktisk godt at have tysk på A-niveau, men det endte med, at jeg skulle vælge mellem Musik på C-niveau, som jeg rigtig gerne ville have, og tysk på A-niveau, fordi jeg også skulle vælge naturgeografi på B-niveau. Hvis jeg selv kunne bestemme, at jeg ikke behøvede at have naturgeografi på B-niveau og så bare kunne hæve tysk til A-niveau, så havde jeg nok gjort det.

(Elev, 3.g)

Eleverne giver også udtryk for, at de ændrer mening undervejs. De tror, at de vil noget, men af forskellige årsager skifter de holdning i løbet af processen:

Elev 1: Jeg gad faktisk godt vide, om man kunne tage begynder, ligesom vi gjorde med spansk.

Elev 2: Det tror jeg nemlig ikke.

Interviewer: *Det tror du ikke?*

Elev 2: Nej, fordi jeg tror, jeg tjekkede det ud, fordi jeg tænkte også, vil du have tysk, eller vil du have spansk? Fordi det var det eneste, jeg havde at vælge i mellem, da jeg startede her

Elev 1: Jeg var også skræmt væk af tysk, det var derfor, jeg tog spansk.

(Elever, 3.g)

Der synes med andre ord på basis af elevernes udsagn ikke at være nogen tvivl om, at strukturer har en eller anden betydning for elevernes valg og for konsekvenserne af deres valg. Særligt konsekvenserne af deres primære valg

kommer nogle gange bag på eleverne, der ellers er ret godt inde i de mere overfladiske strukturer:

Elev 1: En ting, jeg synes, var lidt ærgerligt, det var, at nu har jeg valgt den her sproglige linje, så havde jeg egentlig lidt håbet på, at jeg kunne få fransk, fordi det var et af de fag, der blev tilbudt. Men fordi jeg har en sproglig linje, så kunne jeg ikke få det. Og det synes jeg, er ærgerligt, fordi, selvom det er mange fag, så tror jeg stadig, at det kunne være så fedt faktisk at have det. Fordi det er også bare grundforståelse, så snart du har den, så lærer du bare sprogene hurtigere. Så jeg var ret ærgerlig over, at jeg ikke kunne få fransk. Om det så var på B-niveau, eller hvad det var, at jeg slet ikke kunne få den på sproglinjen.

Elev 2: Også mig. Jeg synes også bare, det kunne være fedt, hvis vi både kunne få fransk og spansk.

(Elever, 1.g)

Ja, hun [anden elev, der ikke er til stede] ville gerne have haft afsætning B og idræt B, men det kunne hun ikke, fordi hun ville have tysk A.

(Elev, 2.g)

Holdstørrelse nævnes også som en udfordring, og i det hele taget manglende oprettelse af hold er udslagsgivende for, hvorfor eleverne er endt med deres sprogvvalg:

Både mig og [Elev 2] havde fransk, men vi kunne så ikke oprette et fortsætterhold på denne her årgang, fordi der ikke var nok, der valgte det. Der skal minimum være ti, for at man kan lave et hold, så vi er røget over på *Begynder fransk A*, hvilket er lidt træls, fordi vi skal hæve et fag fra B til A i 3.g, og det har vi ikke haft mulighed for, fordi vi har *Begynder fransk A* i stedet for *Fortsætter fransk B*.

(Elev, 1.g)

Det er derfor, det undrer mig, fordi jeg læste derinde, at der var nogle forskellige sprog, og der var også italiensk og sådan noget. Men så snart man kom herind og skulle vælge, hvad man skulle have, så var det der ikke. Og det var det, jeg syntes, blev forvirrende for mig, fordi det kunne da være så fedt at lære kinesisk. Men det var der ikke, så snart vi skulle ind og vælge fag. Fordi jeg læste nemlig om det derinde. Det var forvirrende.

(Elev, 1.g)

Jeg kunne i hvert fald godt have ønsket mig flere muligheder, men jeg kan også godt se, at nu hvor vi er et lille gymnasium, at de kan knap nok have et franskhold i 1.g, har jeg hørt. Så det giver også god mening, at de ikke har så meget, at man kan vælge imellem.

(Elev, 3.g)

Ser man sprogspecifikt på elevernes udsagn om deres valg og fravalg, er der forskellige argumenter for valg eller fravalg af de forskellige sprog, mens andre elever giver udtryk for, at de ikke har tænkt så meget over deres valg, men at det (nok) kunne have været rart at have mere at vælge imellem. Enkelte giver udtryk for, at tvang eller manglende valgmuligheder har været godt for dem. Det er godt at have valg, men nogle giver også udtryk for, at de nok ville have haft det samme sprogfag, selvom de havde kunnet vælge et andet sprogfag.

4.3.1. Valg og fravalg i forhold til tysk, spansk og fransk

I det følgende giver vi en opsummering af elevernes kognitioner om valg og fravalg af fremmedsprog inddelt efter de tre primære fremmedsprog, som eleverne kan vælge mellem, men indleder med et kvantitativt overblik:

Cirka ti procent af eleverne forlader grundskolen med fransk som andet fremmedsprog, og cirka 85 procent forlader den med tysk som andet fremmedsprog.

Cirka ti procent forlader stx med fransk som fortsættersprog på B- eller A-niveau, og syv procent med fransk som begyndersprog. 27 procent forlader gymnasiet med spansk som begyndersprog på A-niveau. Cirka 55 procent

forlader gymnasiet med tysk som fortsættersprog på B- eller A-niveau. Sidst, men ikke mindst forlader 1 procent stx med henholdsvis kinesisk og italiensk som begyndersprog A-niveau.¹⁰

4.3.1.1. Tysk

Tysk fortsætter på B-niveau er valgt til, fordi det kun tager to år, fordi det ikke er nyt, og fordi det fortsætter det, man er startet på:

Interviewer: *Hvad med venners holdninger til fremmedsprog?*

Elev 1: Jeg synes ikke, det virker, som om folk er så utroligt interesserede i det. Ud over engelsk. Så er det bare, fordi de gerne vil lære engelsk, fordi det kan alle andre. Men jeg synes ikke, det virker, som om de er så begejstrede for at lære tysk eller spansk. Det er mere bare, fordi de skal.

Elev 2: Et rigtig nødvendighedsfag

Interviewer: *Hvorfor er det nødvendigt?*

Elev 3: Man skal vælge et af fagene. Så er det bare hvad man er til, to eller tre år. Sådan har jeg det, og jeg vidste, jeg gerne vil have to år, så jeg valgte tysk.

(Elever, hhx 1.g)

Så jeg valgte egentlig også tysk, fordi det var det, jeg havde prøvet, og ikke fordi det er det, jeg helst ville. Men fordi det er det, man er tryk ved og det, man mest kan overskue.

(Elev, hhx 1.g)

Jeg tror, at det var noget med, at jeg næsten var bange for at skulle helt forfra, fordi jeg syntes, at tysk var lidt nederen i folkeskolen og tænkte, at så kunne det godt være, at jeg skulle have spansk, men samtidig, hvis spansk endte med at være det samme, så. Jeg syntes, det var svært at lære tysk, hvilket jo ligger meget op ad dansk, så skulle spansk jo være helt forfærdeligt-agtigt.

(Elev, 1.g)

10. Tallene er trukket fra Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik ultimo 2022 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023e)

Interviewer: *Okay. Hvordan kan det være, I har valgt videre med for eksempel tysk?*

Elev: Fordi jeg følte ikke, at jeg var færdig med at lære tysk, og så følte jeg, hvis jeg sådan stoppede med at lære det nu, så følte jeg, det var lidt åndsvagt, at jeg ligesom havde lært at sige, hvad mit navn var og sådan noget, vi alligevel ikke kunne bruge til noget og så skulle til at starte på noget nyt. Så jeg tror, jeg hellere ville sådan gøre det færdigt, hvis jeg så på et senere tidspunkt tænker: "Okay, fransk, det vil jeg gerne lære", så tager jeg det i en anden proces, fordi ellers følte jeg ikke, at jeg fik noget ud af tysk.

(Elev, 1.g)

Det er, som det fremgår af ovenstående udsagn, en undtagelse i data, når eleverne positivt tilvælger tysk.

Tysk fortsætter fravælges, fordi eleverne af forskellige årsager står af. Det kan være på grund af mange lærerskift og vikarer i faget, eller fordi de føler sig dårlige til tysk. Der er også elever, der ikke finder faget relevant og derfor gerne vil fravælge det:

Interviewer: *Men har I så de samme sprog nu, som I havde i folkeskolen?*

Elev: Nej, jeg havde tysk før.

Interviewer: *Og det har du så valgt fra?*

Elev: Det var, fordi jeg var rigtig dårlig til det, og tænkte ikke, jeg ville bestå. Det kan godt være, jeg ville – det ved jeg ikke.

(Elev, 2.g)

Elev 1: Jeg synes, tysk, det var det værste fag, jeg nogensinde har haft i skolen, så det skulle jeg godt nok ikke have igen. Så ville jeg meget hellere have spansk og lære et nyt sprog.

Elev 2: Ja, det er lidt af det samme. Men også, jeg gad ikke at... Jeg synes, at spansk er et flot sprog, og så gad jeg ikke og rykke et andet fag på A-niveau. Så tænkte jeg: "Det er nemt, jeg tager bare det her".

(Elever, 2.g)

Altså, jeg tog ikke, altså, jeg valgte at få et femte A-fag for at undgå tysk. Og så tog jeg spansk. Og det var, fordi jeg ikke kunne se, hvad jeg skulle bruge tysk til. Og jeg gad heller ikke have tysk. Og jeg tror, at det var også, fordi man ikke kunne se, hvad man skulle bruge det til. Altså, jeg har altid tænkt, at man ikke kan bruge det til noget relevant, så derfor, så valgte jeg jo ikke at gå videre med det. Så jeg tror aldrig, jeg har kunnet se en fremtid med tysk i hvert fald, for eksempel.

(Elev, 2.g)

4.3.1.2. Spansk

Som det også fremgår af ovenstående udsagn i forbindelse med fravalg af tysk, så vælger eleverne spansk, fordi det opleves som flot og spændende, lidt hyggeligere end de andre sprogfag, et A-fag (eleven 'slipper' derved for tysk eller et andet A-fag), og så fordi man starter forfra, starter på en frisk:

Og så synes jeg, det var lidt hyggeligere end tysk, for jeg har været pint gennem det siden sjette.

(Elev, hhx 1.g)

Interviewer: *Og jer, der har fået spansk, hvad havde I i folkeskolen?*

Elev 1: Tysk.

Elev 2: Tysk.

Interviewer: *Og hvad gjorde, at I valgte at skifte?*

Elev 1: Vi lærte ikke rigtig noget, og grammatikken er en del sværere i forhold til køn og sådan noget. Så tænkte jeg, at jeg bare ville starte på en frisk, og jeg var også bare bange for, at når jeg nu ikke har lært noget, at jeg så var bagud og så skulle indhente og sådan noget, så kunne jeg bare starte på begynderprog og så starte fra bunden.

Elev 2: Det var meget det samme her, og så fordi jeg gerne vil til Spanien på et eller andet tidspunkt, så jeg havde jo ikke rigtigt lært

så meget, så jeg tænkte, at jeg ville være en del bagud i forhold til nogle og så hele tiden lidt skulle være lidt bagud.

(Elever, 1.g)

Interviewer: (...) *hvorfor var det, at du valgte spansk frem for tysk her i gymnasiet?*

Elev 1: (...) jeg tror bare, at det er, fordi at jeg havde fået nok. Hvis jeg kunne vælge, så ville jeg hellere kunne tale flydende spansk end tysk, og jeg tror bare, at det er sådan noget. Jeg synes bare, at det lyder fedt, og det er jo det dér med, hvad der motiverer én.

Elev 2: Det er et megasmukt sprog.

(Elever, 1.g)

Altså, nu er spansk jo selvfølgelig et A-fag, ikke, men jeg vil hellere have det fedt i tre år end at have det nederen i to år.

(Elev, 1.g)

I de fleste udsagn om valget af spansk udtrykkes der i 1.g en stor begejstring for det nye sprog, som dog aftager for rigtig mange i 3.g:

Jeg tror, det der med, altså, jeg føler personligt, at sprog i gymnasiet, det ligesom er noget, der bliver lagt ned, altså, presset ned over hovedet på en, at man skal have, fx jeg skal have spansk, og så valgte jeg spansk, for så tænkte jeg, så kan jeg lige så godt være dårlig til tre sprog end to sprog. Men det fortryder jeg da også i dag, at jeg ikke bare tog tysk, hvor jeg havde en vis start, et vist niveau, ik'?

(Elev, 3.g)

Det føler jeg lidt, men hvis jeg havde haft længere tid på gymnasiet, så havde jeg nok valgt et andet sprog, fordi tre år følte jeg ikke var nok til, at jeg kunne lære et nyt sprog. Den chance ville jeg ikke tage, så ville jeg hellere bare fortsætte med tysk.

(Elev, 3.g)

Spansk fravælges (trods lyst til at vælge det i stedet for tysk) på grund af A-niveau (og derfor tre år), eller fordi studieretningen lokalt ikke giver mulighed for kombinationen med spansk, og fordi eleverne ikke vil starte forfra (jf. også ovenstående argumenter for at fortsætte med tysk):

Mange af os ville gerne have valgt spansk, hvis spansk var et B-fag. Men i og med det er et A-fag og kun kan vælges på A-niveau, så er der mange af os, der har valgt tysk, selvom vi hellere vil have haft spansk.

(Elev, hhx 1.g)

Hvis det ikke påvirkede vores uddannelses måde at studere på. Hvad kan man sige... Varigheden i tingene. Nu tager mange af os tysk på B, så vi kan få mat på A. Hvis ikke det havde den påvirkning, så havde I også taget spansk, hvis det var to år? Så havde jeg også gjort det. Så det er mere, at man ikke vil have, at det skal blokere andre muligheder.

(Elev, hhx 1.g)

Det tyder på, at eleverne godt kunne tænke sig at kunne vælge et begynder-sprog på B-niveau og dermed af en varighed på to år.

4.3.1.3. Fransk

Valget af fransk fortsætter italesættes ikke i særlig høj grad. Det virker til, at det primært er dem, der har haft tysk, der skifter til spansk, og dem, der har haft fransk i grundskolen, fortsætter med det i gymnasialt regi (jf. ovenstående):

Interviewer: *Har du lyst til at lære fremmedsprog?*

Elev 1: Jeg har det på en måde, hvor det er nødvendigt. Jeg har lyst til at lære engelsk. Jeg har ikke lyst til at lære tysk og spansk nødvendigvis. Altså, det er nødvendigt for engelsk, for det er der al underholdning er, sådan meget digitalt er. Jeg ser ikke rigtig nogle tyske serier eller spanske for den sags skyld.

Interviewer: *Ja og herovre.*

Elev 2: Jeg ville aldrig have lært fransk eller tysk eller spansk, hvis det ikke havde været tvang. Hvis det ikke havde været skolekrav.

Interviewer: *Har du haft alle tre?*

Elev 2: Nej. Jeg har haft fransk hele vejen igennem. Men jeg ville ikke have valgt nogle af de andre heller.

Interviewer: *Hvad har du nu?*

Elev 2: Jeg har fransk

Interviewer: *Okay ja.*

Elev 2: Men jeg havde heller ikke valgt nogle af de andre til heller hvis det ikke havde været skolekrav at du skulle vælge nogle af dem. Jeg havde ikke lært nogle af dem, fordi jeg havde lyst til det.

(Elever, hhx 1.g)

Interviewer: *Og du havde så fransk, vel, som du har taget videre?*

Elev: Det har jeg skam.

Interviewer: *Hvad gjorde, at du valgte at fortsætte?*

Elev: Det var det mest interessante valg, jeg havde. Enten var det spansk, fransk eller kinesisk, som er volapyk. Så jeg var lidt screwed der. Så det skulle bare være fransk.

(Elev, 2.g)

Da de fleste holder fast i deres valg af fransk (jf. ovenfor), er der meget lidt data på, at fransk fravælges. Men det sker da:

Ja, jeg har altid gerne ville lære spansk, og jeg havde en ekstremt dårlig lærer i fransk, så gad jeg ikke det mere.

(Elev, 1.g)

4.4. Opsamling

I dette afsnit samler vi op på analyserne i de foregående afsnit og opsummerer tendenserne i vores data fra henholdsvis grundskole- og gymnasieelever. I grundskoleopsamlingen fokuserer vi på valget mellem tysk og fransk i 5.

klasse og elevernes begrundelser og tanker om fra- og tilvalg af fremmedsprogfag, mens vi i opsamlingen på gymnasieelevernes udsagn om sprogvvalg har fokus på dels organisatoriske/strukturelle hindringer og dels deres begrundelser for valg og fravalg.

4.4.1. Grundskolen

I grundskoleelevernes udsagn om valg og valgmuligheder i forhold til fremmedsprog er det tydeligt, at der kun i begrænset omfang er tale om et reelt valg mellem sprog: I skoleåret 2021/22 fik cirka 6.500 elever i grundskolens 9. klasse en karakter i fransk fordelt på cirka 350 folkeskoler, fri- og privatskoler og efterskoler. Det svarer til, at der var franskundervisning på cirka 17 procent af landets folkeskoler, fri- og privatskoler og efterskoler. I samme skoleår forlod cirka 54.800 elever grundskolens 9. klasse med en karakter i tysk. Alle landets grundskoler skal udbyde tysk, jf. ovenfor.

De fleste grundskoleelever hverken har eller oplever at have et reelt valg i grundskolen i forhold til det obligatoriske andet fremmedsprog, hvilket de, jo ældre de bliver, også kommenterer og oplever som en mangel. Når fransk udbydes, betinges elevernes sprogvvalg af deres egne og deres familiære og sociale relationers erfaring med sprogene og med lærerne, der underviser i dem. Blandt de elever, der har haft valget mellem tysk og fransk, har cirka 1/3 af eleverne truffet valget til fordel for fransk. Det lader ikke til, at de føler sig særligt velinformede i forhold til at træffe deres valg, og stort set samtlige sprogligt orienterede argumenter handler om, at tysk associeres med at være nemt, og at fransk er et flot sprog. Som en 2.g'er retrospektivt kommenterer valget:

(...) da man gik i 5. klasse, så var det lidt 'vil du have fransk, som man forstår ingenting af, eller vil du have tysk, som du måske forstår en lille ting af?' Udgangspunktet for at vælge, hvilket sprog du ville have de næste mange år af dit liv, var ikke specielt godt, og allerede der gik det lidt galt.

(Elev, 2.g)

Der ses altså tydelige tegn på, at grundskoleeleverne ikke føler, at de træffer et oplyst valg, når de har mulighed for at vælge mellem fransk og tysk, altså det sprog, som de skal have sammenlagt og vejledende i 390 timer i grundskolen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023d). Hvorvidt valgmuligheden styrker elevernes motivation for deres (valgte) fremmedsprog, og hvorvidt en optimering af valget, så det også blev et informeret valg, ville styrke valgets motivationseffekt, er en vigtig diskussion. Det er tydeligt i data, at eleverne gerne ville have haft valget (også gymnasieeleverne taler om det manglende udbud i grundskolen). Mange af dem, der ikke har haft valget, siger, at de ville vælge et andet sprog end tysk. Samtidig er det dog kun 1/3 af dem, der faktisk har valget, der vælger fransk (se ovenfor), og her kunne man spørge: Ville de, der siger det, faktisk vælge alt andet end tysk? Og ville det overhovedet hjælpe på motivationen (for tysk), at de vitterlig havde valgt det og ikke bare havde haft det som den eneste mulighed? Igen kunne man argumentere ud fra såvel kvalitative som kvantitative data, at det ville det, da vi i vores data stort set ikke finder elever, der har skiftet sprog, hvis de har haft fransk i grundskolen.

4.4.2. De gymnasiale ungdomsuddannelser

I debatten om fremmedsprogfagene i de gymnasiale ungdomsuddannelser fylder såkaldte strukturelle hindringer en del. De opfattes som barrierer for elevernes muligheder for at vælge fremmedsprog til i deres uddannelse. Eleverne giver imidlertid ikke umiddelbart udtryk for, at den væsentligste forhindring for dem for at tilvælge fremmedsprog er strukturelt betinget, altså betinget af deres valg og valgmuligheder. Direkte adspurgt om disse er der dog en del, der omtaler problematikkerne, der særligt har at gøre med de mere subtile konsekvenser af deres valg af studieretninger og disses kombinationsmuligheder. En tendens i elevernes udtalelser peger på, at hvis man gjorde begyndersproget til et toårigt forløb, ville mange elever vælge det:

Det var nok mest derfor, at jeg valgte tysk, så jeg kun skulle have det i to år.

(Elev, 1.g)

Elev 1: Jeg tror, at vi skal have det, så det er derfor, vi gør det. Fordi hvis det var fuldstændig valgfrit, om man ville have andre fag, altså sprogfag, end engelsk, så tror jeg jo ikke, at der nærmest var nogen, der havde gjort det. Måske. Altså, fordi hvis man kunne slippe for de timer, så havde man da gjort det. Så jeg tror ikke, det er, fordi det er motivationen for sprogfagene, jeg tror, det er, fordi vi gør det, fordi vi skal. Og så vælger man, hvad man helst vil. Ja.

Interviewer: *Ja. Hvad siger I andre til det?*

Elev 2: Ja, altså, når man altså bare skulle vælge noget, så så man at, nå, spansk eller fransk, det er jo på A-niveau, så det er tre år. Tysk, det er B-niveau, så det er to år, så...

(Elever, 2.g)

Overordnet synes der i gymnasiet at være en række tendenser i forhold til elevernes sprogvvalg. Når det gælder fravalg, er tendensen, at:

- Spansk (eller andet begyndersprog) fravælges, fordi det virker uoverskueligt for eleven at starte på et nyt sprog.
- Spansk (eller andet begyndersprog) fravælges, fordi det er på A-niveau (og derfor betyder, at eleven skal have andet fremmedsprogsfag i alle tre år i gymnasiet).
- Spansk (eller andet begyndersprog) vælges for at fravælge tysk fortsætter (eller fransk fortsætter, det nævnes bare ikke).
- Tysk fortsætter fravælges, fordi eleven har dårlige erfaringer med tysk.

Når det gælder tilvalg, er tendensen, at:

- Spansk (eller andet begyndersprog) tilvælges for at prøve noget nyt/fordi det er tiltrækkende af forskellige grunde.
- Spansk (eller andet begyndersprog) tilvælges for at starte forfra og være på samme niveau som alle de andre elever.
- Tysk fortsætter tilvælges, fordi det er det mest overskuelige/det nemmeste/standard (knap så frekvent forekommer begrundelsen: gerne vil lære mere/regner med at kunne få en bedre karakter).

Der er god grund til at være opmærksom på, at elevernes fravalg af sprog på A-niveau nogle gange har mindre at gøre med strukturelle hindringer og mere at gøre med, at de ikke vil fremmedsprog mere end højst nødvendigt. I de næste to afsnit om læringsmiljø og undervisningens indhold og arbejdsformer handler det om mulige årsager til elevernes fravalg af og til tider negative kognitioner om fremmedsprog. Det er samtidigt værd at huske på elevernes åbenhed over for fremmedsprog, som tidligere beskrevet.

Hvad siger eleverne om at lære sprog?

Læringsmiljø og sproglæringsproces

Kapitel 5 handler om, hvad eleverne siger om at lære sprog. Kapitlet er todelt, og den første del, afsnit 5.1.-5.4., fremlægger analysen af, hvad eleverne siger om at lære sprog ud fra en række sociale, affektive og praktiske faktorer såsom gruppe- og samarbejde, elev- og lærerrelationer, medbestemmelse og indflydelse, elevernes deltagelse i timerne, tryghed og motivation, klasseledelse, arbejdsro, holdstørrelser og -sammensætninger, lærerskift og skemaplacering. Disse meget forskellige faktorer har betydning for elevernes oplevelse af fremmedsprogsundervisningen, og vi har valgt at samle dem under overskriften læringsmiljø. I kapitlets anden del, afsnit 5.5., skifter fokuset fra de ydre vilkår til elevernes egne opfattelser af deres sproglæring og progression. Kapitlet opsamles i afsnit 5.6.

Vi har i analysen haft fokus på læringsoplevelserne forbundet med fremmedsprogsundervisningen, men vi er opmærksomme på, at elevernes udtalelser til tider kan tolkes at være af mere almindelig karakter.

5.1. Læringsmiljø

Analysen i dette afsnit tager udgangspunkt i det af vores data, der er kodet for læringsmiljø med definitionen: *Når eleverne taler om læringsmiljøet, dvs. sociale og psykologiske faktorer, der fremmer eller hæmmer deres deltagelse/læring, herunder relationer til henholdsvis lærer/elever, fejlkulturoplevelse, tryghed og mulighed for selv-/medbestemmelse i undervisningen (eller mangel på samme)*. Bemærk, at elevernes udtalelser om fejlkultur indgår i

rapportens kapitel 6, idet deres fejlkultursoplevelser i meget høj grad har at gøre med undervisningens indhold og især grammatik.

Idet analysen tydeligt viser en skelnen i elevernes udtalelser om læringsmiljøet i forhold til elevernes indbyrdes relationer og lærer-elev-relationerne, behandler vi i afsnit 5.2. elevernes indbyrdes relationer. Derefter følger 5.3., som har fokus på elevernes relation til læreren. I dette afsnit indgår også en analyse af elevernes oplevelser af inddragelse og medbestemmelse i sprogundervisningen (5.3.1.). I 5.4. fremlægges, hvad eleverne siger om en række praktiske forhold såsom holdstørrelse og skemaplacering. Disse har også indflydelse på elevernes sproglæring.

5.2. Elev og elev imellem

Elevernes indbyrdes samvær, relationer og fællesskaber spiller naturligvis en central rolle i læringsmiljøet og sproglæringen. Der tegner sig et billede af, at små grupper, hvor eleverne føler sig trygge, er et plus for motivationen og lysten til at deltage i undervisningen. Det er tydeligt, at det både bliver sjovere og opleves som mere lærerigt, når grundskoleeleverne får lov at arbejde i grupper og kan hjælpe hinanden:

Interviewer: *Hvorfor tænker du, at den her, hvor de snakker sammen, at det er en god time?*

Elev: Fordi at så kan man lære noget mere, hvis man lige spørger, hey, kan du hjælpe mig med den her, jeg forstår den ikke. Så kan det godt være lidt pinligt for nogen at gå op og sige til læreren, at man ikke forstår den. Og det forstår ens venner så også. At man ikke forstår den. Så det kan være lettere at arbejde sammen end bare at sidde alene.

(Elev, 3. klasse)

Elev: Fordi hvis man sidder alene, så kan det være lidt svært, hvis man ikke forstår et ord.

Interviewer: *Hvis man sidder sammen, kan man så bedre hjælpe hinanden med at forstå det?*

Elev: Det synes jeg bare, man kan.

(Elev, 6. klasse)

Gruppearbejde, det er nok fordi, der har man bare altid nogen at snakke med, og så kan det være, hvis der er noget, man ikke selv forstår, så forstår de det, og så er det meget nemmere at få kommunikeret om tingene.

(Elev, 6. klasse)

Som ovenstående udsagn også viser, bruger eleverne gerne hinanden, når der er noget, man ikke forstår.

Der er udpræget enighed om, at samarbejde langt er at foretrække frem for individuelt arbejde. Hvor det individuelle arbejde på computer opleves som kedeligt (se også afsnittet om skriftlighed i kapitel 6), kan samarbejde om opgaver på computeren godt opleves som meningsfuldt for eleverne:

Interviewer: Hvorfor valgte du den, hvor de sidder rundt om tabletten?

Elev: Fordi de spiller sammen, og man kan snakke sammen.

Interviewer: De spiller sammen, og man kan snakke sammen, okay. Tror du så også, ligesom pigerne herovre var lidt inde på, at man kan hjælpe hinanden, når man snakker sammen, eller er det bare for sådan at hyggesnakke?

Elev: Hyggesnakke og hjælpe hinanden, det er mange ting.

(Elev, 3. klasse)

Interviewer: Elev 1, vil du starte? En god engelsk eller tysk-time. Så du peger på den med børnene, der sidder med en iPad. Hvorfor tænker du, det er spændende?

Elev 1: Det er, fordi de sidder og er sammen i stedet for den der, hvor de sidder helt alene. Så får man mere et fællesskab.

Interviewer: Så den, hvor de sidder sammen med iPads er bedre end, hvor de sidder hver for sig på computer?

Elev 2: Ja.

Interviewer: Elev 3, tænker du på nogen? Du peger også på iPad og så den, hvor de skriver sammen med blyant?

Elev 3: Fordi det er nemmere at lære det sammen end hver for sig for mig.

(Elever, 6. klasse)

Og redigering. Så kan man også være sammen om et dokument, hvor man alle sammen kan skrive.

(Elev, 6. klasse)

Jeg kan meget godt lide, når man selv får lov til at sidde og lave noget, men stadig sådan i grupper, eller vælge imellem, om man vil være sammen med nogen eller selv. Og så enten lave noget i en bog eller sidde at skrive, men også at man får lov til at sidde og snakke med de andre, også imens man arbejder, så man ikke bare sidder og hører på, hvad hun har at sige.

(Elev, 8. klasse)

Selvom grundskoleleverne generelt er glade for samarbejdet med de andre elever, er der også elever som nedenfor, der påpeger en utryghed og en generthed i forhold til at kommunikere på fremmedsprog og en bekymring for at lave fejl. Det er særligt i forhold til at tabe ansigt over for klassekammerater, at utryghed bliver et tema:

Det er også svært, når du får et spørgsmål, du ikke kan svare på. Hvis du siger: ”Det kan jeg ikke”. For jeg kan huske på et tidspunkt, der sagde jeg: ”Det kan jeg ikke”. Og så fik jeg så efterfølgende at vide, at der var nogle, der sad og sagde: ”Ej, hvor er hun dårlig, at hun bare siger ‘det kan jeg ikke’” og sådan noget. Og det synes jeg, det var irriterende, når folk skulle sidde og sige det bag min ryg.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Ja, jeg tænkte bare på, hvis I nu sad og skulle sidde og snakke om noget i grupper, så er der vel ikke noget rigtigt og forkert?*

Elev 1: Jo.

Interviewer: *Det er der, ja okay.*

Elev 1: Hvordan du udtaler, og hvilke ord du siger.

Interviewer: *Okay ja, det er sådan du har det med det.*

Elev 2: Også når du taler foran en anden, og så du kommer til at lave en fejl, så er det bare ikke så rart, at folk begynder at smågrine.

Interviewer: *Nåh, er det sådan, det lidt er nogle gange?*

Elev 2: Ja.

(Elever, 6. klasse)

Den ‘stemning’, eleverne oplever i klasserummet og i klassen, samt klassekammeraternes engagement i undervisningen – eller mangel på samme – kan også have stor indflydelse på oplevelsen af sprogfaget og undervisningen – og dermed også på motivationen for at deltage:

Interviewer: *Hvad med de andre elever i klassen? Betyder det noget, hvordan I har det med de andre i klassen, om I har lyst til at deltage?*

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja.

Interviewer: *Hvordan?*

Elev 1: Altså det kommer også an på, hvor meget klassen samlet har lyst til at lære det. Altså hvis man fx har et sprog, et fag, og alle bare virker interesseret i det, så giver det bare sådan en god stemning. Og så er det bare også det helt modsatte af, hvordan det er i tysk, fordi det er meget opdelt i a/b/c, drenge og piger og sådan noget. Og så er der også en masse, der ikke gider tysk ligesom mig, fordi de har haft sådan dårlige oplevelser med det, kan man sige. Og så er der bare sådan nogle, som ikke prøver at forstå det, [Elev 3] siger, hvilket i forvejen er ret svært.

(Elever, 8. klasse)

Elev 1: Jeg synes, vi har et godt sammenhold, altså.

Interviewer: *Et godt sammenhold?*

Elev 2: Jaer.

Elev 1: Ja.

Interviewer: *Påvirker det også sådan, jeres lyst til at deltage?*

Elev 2: Mmh.

Interviewer: *Hvordan?*

Elev 2: Sådan, man har bare lyst til at være med, fordi det er fedt, når ens venner også gider.

(Elever, 8. klasse)

På de gymnasiale uddannelser er det, der værdsættes, egentlig ikke så meget samarbejdet, men muligheden for at være sammen med nogle, der er på niveau med én selv. Det påvirker oplevelsen af læringsrummet negativt, når der er elever, der helt eller delvist besidder førstesprogskompetencer eller bare er rigtig dygtige, for de fremkalder ifølge eleverne snarere en følelse af utilstrækkelighed; som om de understreger manglerne hos de andre:

Tit så føler jeg, at det er vigtigt, at man er sammen med nogen, som ligesom er som på niveau med en. Ikke at det skal være niveauopdelt, det er ikke det, jeg mener, men jeg kan godt, hvis jeg sidder ved siden af én, der var flydende tysker, og jeg så sidder og er helt nybegynder, så kan jeg godt føle, det er lidt angstprovokerende at skulle sige ti sætninger på tysk, når de sidder og kan tale det flydende.

(Elev, 1.g)

Det er altid de gode, der bliver taget, fordi så glemmer man lidt, de dårlige er der, fordi de kan jo ikke finde ud af det, så de må selv finde ud af, hvordan man gør det. Sådan er det i hvert fald på mit tyskhold.

(Elev, 1.g)

Det er ikke, fordi folk dømmes én, hvis man siger noget, men hvis de sidder og siger alt muligt klogt, og så man egentlig bare havde en lille kommentar, så undlader man bare lidt at sige det, fordi jeg

tænker, det er ligegyldigt, fordi de siger noget klogere eller sådan noget.

(Elev, 1.g)

Elev 1: Nej, men jeg tror også problemet er, at der ofte er en eller to i hver klasse, som der bare virkelig kan finde ud af fransk, så når der er to folk, hvor man ved, at alt hvad de siger, er 100 procent korrekt, så føler man sig ikke særlig specielt god til fransk, for så føler læreren 'nå, det er så gode, vi er her', men det er bare, fordi der er to folk, der er heldige, at deres forældre er franske.

Elev 2: Jeg ved ikke hvorfor, men der er altid en, der er halvt fransk, og så er alle andre bare virkelig dårlige. Så når man taler, er der én, der taler helt perfekt, og alle andre fejler, og man har jo ikke lyst til at være den, der er værre. Så smid de gode ud af franskklassen.

Elev 1: Måske hvis man kan fransk, så skulle man ikke tage fransk.

(Elever, 2.g)

Elev: Nej. Ej, men jeg tror også, det er det der med at... Altså, jeg tror, jeg er lidt mere sikker i at snakke sproget i timerne, for man ved jo, at de andre er lige så dårlige, som man selv er. Men jeg ville heller ikke have det så trygt ved at fremlægge. Nu har vi også lige fået en ny i klassen, som næsten er flydende i fransk, og det hjælper jo ligesom heller ikke.

Interviewer: *Hvordan kan det være, hun er det?*

Elev: Nej, han kommer vist fra Italien, hvor man har det siden 3. klasse eller sådan noget.

(Elev, 2.g)

Det opleves som rart, at alle har samme udgangspunkt, som eleverne i begynderundervisningen i spansk ofte understreger:

Ja. Man kan virkelig godt mærke, at det er begynderniveau, så der er ikke nogen, der er langt foran eller nogen, der er virkelig langt

bagud. Vi starter alle på samme niveau, så det er et meget trygt rum. Vi har nogenlunde samme niveau, synes jeg.

(Elev, 1.g)

Omvendt kan eleverne også hjælpe hinanden, hvis der er forskel i niveauet, men det er der ikke så mange, der fremhæver:

Også det der med, at det hjælper os at forklare. Hvis man godt sådan kan finde ud af det, og så at andre spørger ind til det, så hjælper det én endnu mere med at forstå det, samtidig med at den anden også forstår det.

(Elev, 1.g)

På vores franskhold er der større variation, fordi der er nogle af os, der er fortsættere. Der er også flere end mig og [anden elev]. Vi er lidt længere forude, fordi vi har allerede haft det i folkeskolen, men der er ikke noget, hvor vi sidder og griner af de andre elever, hvis det er, at de læser forkert, eller de ikke kan udtale ordene rigtigt, fordi vi har også selv været samme sted. [begynderfransk]

(Elev, 1.g)

Mange af 1.g.-eleverne taler ligesom grundskoleeleverne om vigtigheden af at være tryk med dem, de har sprogfag sammen med, og at det kan påvirke deres motivation og deltagelse, som det fremgår af disse to udsagn:

Det kommer an på klassekammeraterne. Hvis man føler sig tryk med dem, er det nok lettere at række hånden op og så ikke være bange for at få noget forkert.

(Elev, 1.g)

Ja selvfølgelig, hvis man går i klasse med sine bedste venner, så er det meget nemmere at åbne sig op på den måde med, at man tør sige noget på et fremmedsprog, end hvis det er nogen, man slet ikke kender.

(Elev, 1.g)

Også her italesættes en markant optagethed af, hvordan man opfattes af andre i klasserummet som en faktor, der kan skabe motivation eller det modsatte:

Interviewer: *Hvad med jer andre? Er det trygt og så, rummet, undervisningssituationen. Har man lyst til at sige noget?*

Elev: Jeg har ikke specielt lyst til at sige noget.

Interviewer: *Hvorfor?*

Elev: Jamen, det er jo nok også folkeskolen. Hvis man sagde noget forkert dér, så blev man gjort til grin. Så jeg tror, det er stadigvæk det, der sidder lidt i én.

Interviewer: *Føler man, at det er det okay at lave fejl, eller er det ikke okay at lave fejl?*

Elev: Jeg tror, hvis man føler sig dårligere end andre, og man ved godt, men jeg burde også være på det her niveau, men man ikke er på det niveau. Så ja.

(Elev, 1.g hhx)

Interviewer: *Har relationen til andre elever betydning for jeres deltagelse i timerne?*

Elev 1: Helt klart. 100 procent.

Elev 2: Ja.

Elev 3: Meget.

Elev 4: Man er altid bange for, at nogle bestemte personer vil dømme én. Og så har man ikke lyst til at sige noget, hvis nogen gør grin med én. Man føler sig bare dømt.

(Elev, 1.g hhx)

Det er ikke så fedt, hvis man fumler over linjen, så alle folk, de står ... sådan sidder lidt og fniser. Det er ikke så fedt.

(Elev, 1.g hhx)

Der tegner sig et billede af, at små grupper, hvor eleverne føler sig trygge, er et plus for motivationen og lysten til at deltage i undervisningen:

Interviewer: *Ja. Okay. Elev 1, du har valgt de samme billeder, de to der sidder og snakker sammen, og så gruppen, der sidder rundt om en tablet, hvorfor har du valgt dem?*

Elev 1: Det er, fordi at jeg kan godt lide, når man sidder ved den her, der sidder der jo nogen og snakker sammen om en opgave, og det kan jeg godt lide, fordi nogle gange, så kan jeg have lidt svært ved de forskellige ord på engelsk. Og så kan jeg godt lide, at man sidder sammen med nogen, der måske forstår opgaven, og andre, der måske heller ikke gør.

(Elev, 3. klasse)

Det giver også noget til en klasse, at der er niveauforskelle. Man lærer jo også helt vildt meget af hinanden, og måske er dem, man tænker: "Okay, det er faktisk helt vildt sejt, at du kan tale flydende tysk" om, og så tænker man: "Kan du lige hjælpe mig, jeg vil også gerne lære lidt mere".

(Elev, 1.g)

Elev 1: Altså, jeg synes, det er sjovt at sidde og have en samtale med ens rigtig gode veninde, hvor man kan sidde og grine, når man laver en fejl på tysk og sådan noget, og det hele bliver lidt mere frit. Men det der med, når man sidder sammen og sådan, der bliver lagt vægt på ens fejl og sådan noget, det er ikke så fedt.

Interviewer: *Nej. Der er lidt et pres fra de andre, måske. Som man ikke er så tætte med. Eller hvad?*

Elev 1: Ja, man tænker da, at så vil man gerne være lidt bedre. End sådan dem man kender. De kender jo én. Og ved, hvor man er.

Interviewer: *Ja.*

Elev 2: Ja, når man også sidder ved siden af én, man ikke sådan snakker så meget med, så ender man også med, for ikke at lave fejl,

så snakker man lige i ti sekunder, altså, hvor det så er bedre end måske at snakke, altså, et minut med ens ven, hvor det så måske ikke er helt perfekt, men det er stadigvæk bedre end kun at snakke i ti sekunder.

(Elever, 2.g)

Men kun så længe, der ikke skal præsteres foran klassen. Hvorvidt eleverne lader sig holde tilbage, fordi de er bange for at sige noget forkert, afhænger i høj grad af, hvordan de oplever klassemiljøet, især i forhold til hvordan klassekammeraterne reagerer på, at man siger noget forkert. I forhold til at turde sige noget på fremmedsproget i timerne spiller relationen eleverne imellem en afgørende rolle, hvilket fremgår af nedenstående:

Jeg tror, at det er vigtigt især i sprog, at man føler sig tilpas, fordi hvis man nu er lidt bange for at sige noget, så er det jo allerede lidt svært, hvis man nu ikke ved helt, hvordan man siger det eller udtaler det, så det er rart, hvis man er tryk ved dem, man skal sige det for.

(Elev, 8. klasse)

Man tænker bare: "Uh fuck", det gør jeg i hvert fald. Jeg sidder og tænker over, hvis jeg skal sige noget, "Årh laver jeg nu en fejl" eller et eller andet. Det er ikke altid, kun hvis man skal sige noget foran hele klassen.

(Elev, 2.g)

Ovenstående udsagn beskriver både et utrygt klasserum skabt af andre elevers ageren i timerne og peger samtidig i retning af en forestilling om og en følelse af, at man ikke er god nok til sprog (jf. manglende *confidence*, nedenfor samt kapitel 3). Disse forestillinger og følelser er ikke nødvendigvis kun motiveret af andres ageren, men kan også handle om fremmedsprogs*anxiety* (se kapitel 1), elevernes sammenligningsbehov og opdeling i gode og dårlige elever samt en manglende internalisering af, at det er i orden at lave fejl; at det er en del af læringen (se også kapitel 6 om fejlkultur). Det kommer også til udtryk hos

disse elever fra 1.g, som kæmper med at skulle sige noget foran de andre elever i klassen, fordi de ikke føler, at de sprogligt er gode nok, eller fordi de ikke føler, de har gode nok kommentarer til indholdet (jf. ”den dobbelte udsathed” i kapitel 1):

Nej, jeg kan ikke så godt lide det. Men det er også, fordi jeg ikke føler mig særlig stærk i engelsk, tror jeg. Så det er sådan, at jeg vil hellere sige noget, som jeg føler, at jeg kan finde ud af. Så ja, derfor lader jeg være med at sige noget.

(Elev, 1.g)

Det er fint, altså det kommer også an på, hvor meget man kan, og hvad man taler om, og sådan især i engelsk, hvis vi skal svare på sådan noget analytisk i forhold til en film, vi har set, eller en tekst, vi har læst, så kommer det an på, hvor tilpas man er med det, man kender til, og svaret man har.

(Elev, 1.g)

Denne sproglige utryghed står i kontrast til dem, der har selvsikkerhed (*confidence*):

Jeg har det også meget fint med at snakke fremmedsprog. I engelsk, der har jeg intet problem med det, fordi det føler jeg, jeg kan snakke meget flydende.

(Elev, 2.g)

Og i følgende eksempel, der stammer fra et tyskhold, hvor *confidence* dog kun kan tilskrives minoriteten:

Elev 1: Hvordan har vi det på vores hold i tysk?

Elev 2: Folk siger jo ingenting.

Elev 1: Nej, det er rigtigt.

Elev 2: Så det er jo altid mig eller Elev 1, som står og snak-

ker, og [anden elev] prøver.

Elev 1: Eller [tredje elev], han er også ret god.

Elev 2: Ja, han snakker også en del.

Interviewer: *Hvorfor tror I så, at folk ikke siger noget?*

Elev 1: Jeg tror ikke, at de kan finde ud af det. Jeg tror bare, at det er derfor.

Elev 2: Eller er trætte. 80 procent spiller, føles det som. Eller shopper.

(Elever, 2.g)

I 3.g får flere elever sat ord på, at utrygheden ikke nødvendigvis hænger sammen med de andre elever, men er en psykologisk størrelse 'inde i dem selv', der måske skyldes deres erfaringer fra tidligere fremmedsprogsundervisning:

Jeg synes personlig selv, det er mega ubehageligt, jeg har det meget bedre med engelsk fordi, det jeg ved ikke. Jeg har meget sådan med udtale, jeg synes, det er virkeligt pinligt, hvis jeg lyder mærkeligt. For med engelsk kan det være virkeligt nemt, fordi siden jeg var helt lille, så så jeg bare lidt for meget amerikansk TV, og så vidste jeg ligesom, hvad jeg skulle. Men med spansk, der er det, jeg vil sige, mange af de tidspunkter, hvor jeg kunne have lært mest, var, hvis jeg snakkede mere af det. Men fordi jeg var sammen med andre mennesker, så er det det mindste, jeg har lyst til i hele verden, er at snakke spansk foran nogen. Så det der med at snakke spansk foran nogen, det er kun sjovt, når man kan det, synes jeg. Det kan jeg virkelig ikke lide.

(Elev, 3.g)

Og det elevbårne læringsmiljø oplever eleverne i 3.g generelt som godt:

Interviewer: *Synes du, at du har haft en oplevelse af et trygt klasserum?*

Elev: Ja, helt klart. Engelsk er med stamklassen, og spansk er med blandede klasser. Jeg synes, at begge to er trygge. Folk griner ikke, hvis man har en mærkelig accent.

(Elev, 3.g)

Når både lærer og klassekammerater bidrager til, at der er højt til loftet og mulighed for at prøve sit sprog af, opleves læringsrummet som trygt, og eleverne giver udtryk for, at læring er en forudsætning for dette:

Jeg synes klart, at vores tysklærer opfordrede os til det begreb, vi kaldte for ”trylletysk”, altså, at man bare skal prøve. Det kan godt være, at det lyder dansk og er en smule tysk, men det er princippet i at komme ud og prøve at snakke noget. Så der synes jeg, at han var meget opfordrende. Bare sig noget. Det er helt okay, hvis det er forkert. Og hvis man sagde noget på klassen, så hakkede han ikke ned på det, hvis det var forkert. Det blev der ikke gjort opmærksomhed omkring, hvis man sagde noget, der var forkert. Så det var helt klart motiverende, at man ikke var bange for at sige noget forkert.

(Elev, 3.g)

Interviewer: (...) er der folk, der griner, er man nervøs?

Alle: Nej, der er ikke nogen, der griner.

Elev: Overhovedet ikke.

(Elever, 3.g)

5.3. Elev og lærer imellem

Vi vender nu blikket mod lærernes betydning for sproglæringen og læringsmiljøet, og her begynder vi med, hvad eleverne siger om lærernes evner udi klasseledelse.

Det synes uanset alderstrin at have en positiv motivationseffekt, når arbejdsroen etableres af læreren – også selvom det betyder, at læreren fremstår som ’skrap’:

Interviewer: *Synes I, det er rart at være til fransktimerne?*

Flere elever: Ja.

Interviewer: *Hvorfor det?*

Elev: Fordi der er ro.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Hvis I nu tænker på, I har haft engelsk siden første, har der på noget tidspunkt været noget som helst, der var godt?*

Elev 1: Ja, da vi havde [navn på lærer]. Fordi jeg synes, hun var rimelig god. Jeg kunne godt lide [navn på lærer].

Interviewer: *Hvad gjorde hun?*

Elev 2: Ja altså hun var skrap, så de larmede ikke. Og hun prøvede også at gøre timerne sjove. Hun tog ikke bare det, der var, hun prøvede at gøre det spændende. Altså, hun forsøgte virkelig.

(Elever, 6. klasse)

Elev: Jeg kan også rigtig godt lide det, fordi hun er meget streng, men hun...

Interviewer: *Jeres tyskunderviser?*

Elev: Ja. Men hun gør det på en meget god måde, kan man sige.

Interviewer: *Ja, okay. Så hun er ikke streng bare for at være streng.*

Elev: Nej.

Interviewer: *Når du siger streng, mener du så, at hun stiller krav til jer eller hvad?*

Elev: Ja, hun stiller lidt krav.

(Elev, 6. klasse)

Det er rigtig fedt. Det er ikke ligesom engelsk, hvor det bare går helt i vasken på en måde. Der er styr på det og sådan, vi lærer også nogle gode ting. [fransk]

(Elev, 6. klasse)

Hvis lærerne ligesom forbereder sig. Har han konkret plan over, hvad der skal ske i timen. Så ja, så bliver man også mere struktureret over, hvad vi skal nå nu. Så man nemlig ikke misser noget.

(Elev, 1.g hhx)

Jeg vil nok sige en lærer, der var streng, for jeg har brug for at være lidt bange for dem også, hvis jeg skal lave noget. Ej, det lyder lidt sygt faktisk. Det lyder bedre det, de siger, men hvis man har en, der er alt for sød, hvor man kan lade være med at lave tingene, så lader man jo bare være. Hvis der er én, der holder en i ørerne og gennemgår lektierne én til én for, at man faktisk laver noget, så tror jeg, at man tager sig lidt mere sammen.

(Elev, 2.g)

En del af eleverne udpeger mangel på klasseledelse og dermed arbejdsro i sprogundervisningen som noget, der kan påvirke deres motivation:

Elev 1: Altså jeg synes ikke, at det er så fedt, jeg synes måske den der, fordi der er nogle, der virkelig, virkelig larmer.

Elev 2: Altså jeg ville nok sige den gule, men det er fordi, altså jeg kan godt lide at have engelsk sådan undervisningen, men det er bare, når der bliver larmet så meget, så er det ikke så rart at være der.

(Elever, 6. klasse)

Interviewer: *Ja, hvad med dig?*

Elev: Nok den gule, fordi det er ikke, fordi det er nederen at lære engelsk, men det er bare, fordi der er ret meget støj, når vi har engelsk. Det gør det bare lidt nederen.

Interviewer: *Hvad der det, der gør, at der er meget støj?*

Elev: Det ved jeg ikke. Måske er det vores lærer. Fordi hun er sådan lidt ukoncentreret, tror jeg.

(Elev, 6. klasse)

Et godt læringsmiljø fordrer, at læreren kan relatere til eleverne og sætte sig i deres sted:

Elev 1: Altså jeg vil sige en [den gode fremmedsproglærer], som også er bare lidt i vores sted, som forstår os, hvad vi interesserer os for og ikke bare tænker på, hvordan, de tror, man selv skal lære sproget. Jeg ved ikke, om det giver mening.

Interviewer: *Det gør det.*

Elev 2: En der sådan inddrager os i diskussionen. I stedet for at pege på en tavle og prøve at forklare det.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Jaer. Hvad er en god fremmedsproglærer for dig?*

Elev 1: Én, der sætter i vores sted, lidt ligesom [navn på lærer]. Når han er glad.

Interviewer: *Hvem er det?*

Elev 1: Det er vores engelsklærer.

Interviewer: *Engelsklærer. Prøv lige at fortælle, hvad det er, han gør.*

Elev 1: Ej, men han er bare sådan lidt mere, han tager det chill og...

Elev 2: Tager pis på folk.

Elev 1: Ja, men han ved jo så også godt, når vi så har lavet noget lort, så får vi det så også af vide, men han er ikke sådan én, han altså jo han har lidt høje ambitioner til os, men jeg vil sige, efter vi sagde det der med at, han talte meget om eksamen og sådan noget, så synes jeg også, han har basset meget ned på det i forhold til, hvad det var.

Elev 3: Ja, han lytter til, hvad vi siger.

(Elever, 8. klasse)

At sætte sig i elevernes sted betyder også, at læreren tager tingene i elevernes tempo, hvilket nok er en generel didaktisk pointe, men eleverne knytter det specifikt til det at lære et helt nyt sprog og sætter dermed bl.a. fokus på

nødvendigheden af gentagelse og i høj grad også metakommunikation om det at lære sprog:

Elev 1: Ja, og at vi bare får den opgave at tænke på i timerne, fordi i timerne så kan vi få sådan nogle små ting, så skal vi lige se nyhederne på tysk, eller så skal vi lige læse en eller anden bog, og så skal vi lige det der, og så er der ikke så meget plads til, at vi kan lave det, vi rent faktisk ... sådan en stor fremlæggelse eller et eller andet, som hun giver os for.

Elev 2: Hun forventer, vi kan mere, end vi kan; at læse en bog eller at høre nyheder på tysk og så regne med, at vi forstår det.

Interviewer: *Okay.*

Elev 3: Jamen, jeg tror også, at hun ikke rigtig er klart over, at vi ikke rigtigt har lært noget, fordi der er jo et bestemt niveau, vi skal kunne i 7., 8. og 9., men det har vi jo, altså vi er jo ikke kommet til det niveau endnu, fordi vi ikke har lært noget.

Elev 2: Hun havde regnet med, at vi havde lært noget i 5. og 6., men det havde vi jo ikke, så startede vi jo nærmest helt nyt på 7.

Interviewer: *Er det en følelse, I har, at I, at hun forventer noget, som I ikke kan, eller er det noget, I ved, at hun, altså, siger hun for eksempel, jeres lærer: "I skal kunne det her", og så kan I se: "Det kan jeg ikke"? Eller er det en forventning, en følelse I har?*

Elev 2: Man kan godt se det på de opgaver, hun giver os. At læse en bog på tysk og så bare oversætte det uden rigtig noget på måske et kvarter.

Interviewer: *Nå, ja okay.*

Elev 2: Og så, se nyhederne uden undertekster eller et eller andet og så bagefter give et hurtigt resumé af, hvad der er sket.

Interviewer: *Og det er simpelthen, det for svært?*

Elev 2: Det svært, når vi ikke alligevel ved så meget tysk på forhånd.

(Elever, 8. klasse)

Elev 1: De kan tage det i ens tempo. Mange gange tror jeg, at de synes, at de allerede har lært én det. Og det har de bare ikke. Så går de meget hurtigere videre, og så skal man bruge det og alt muligt, og så giver man lidt op. Men hvis de sådan tager det i ens tempo, og man får lov til at høre det lidt flere gange, så er det lidt nemmere.

Elev 2: Ja, jeg er enig. Jeg synes sådan, at mange fremmedsproglærere kommer ind med sådan et mindset at: "Nu fortæller vi dem det, og så har de lært det". Men jeg synes nogle gange, at jeg har oplevet nogen, der sådan er lidt mere overbærende og forstår, hvordan det er at skulle lære et helt nyt sprog. At "Nej, vi kan overhovedet ikke det her sprog", og ligesom at man skal lave noget, der er let, og i ens tempo, ikke?

Interviewer: *Og hvad skulle du til at sige?*

Elev 3: Det er, at hvis den sproglærer, der kommer ind, rent faktisk vil lære os noget. Og har nogle opgaver, der kunne være gode til at lære os noget.

Interviewer: *Det kan du mærke på læreren, at de har lyst til at lære fra sig?*

Elev 3: Ja, det vil jeg da mene.

(Elever, 8. klasse)

Der er mange udsagn, der illustrerer vigtigheden af den del af klasseledelsen, der handler om at etablere en faglig relation mellem lærer og elev. Hvis læreren ikke rammer niveauet eller fokuserer for meget på fejl, opleves klasserummet øjensynligt mindre trygt, og følelsen af faglig opbakning og dermed motivationen forsvinder. Det handler både om noget så basalt som at 'blive set' af læreren (emotional støtte) og om at få faglig opbakning:

Elev 1: Jo, jeg kan godt lide tysk.

Interviewer: *Hvorfor?*

Elev 1: Jeg synes, læreren er rigtig sød. Hun roser mig også tit, så... hun siger også, hun sagde hej til mig i dag.

Elev 2: [navn på læreren] siger altid hej.

(Elever, 6. klasse)

Elev 1: Ja, hun skriver det pænt, og hun skriver det sødt, hvis der er noget. Eller hvis det er rigtig godt, så virker det som om, at hun er helt, sådan

Elev 2: Stolt

Elev 3: Ja, stolt. Og jeg kan det ikke på dansk, men excited over, hvad vi har lavet, og det gør bare, at man glæder sig lidt til at skrive den næste engelskstil, fordi nu skal jeg lige vise [lærerens navn], at jeg stadig godt kan.

(Elever, 2.g)

Interviewer: *Føler I jer motiverede til at deltage aktivt i undervisningen?*

Elev 1: Det kommer meget an på læreren. Hvis det er en lærer, der ikke holder monologer ved tavlen, men bringer folk ind og ligesom opmuntrer til: "Hey, det var godt det dér, det skriver vi lige på tavlen", så er der jo også flere, der får lyst til, at: "Hey, jeg kan også"

Elev 1: Jeg elsker, når man siger noget, og læreren skriver det op.

Elev 3: I dansk og engelsk gør jeg, for der føler jeg altid, at det jeg siger, er rigtigt, eller at jeg bidrager med et eller andet godt, men i tysk er jeg lidt mere tilbageholdende, fordi det er sværere end dansk og engelsk, så der er jeg ikke så meget for at sige noget, ud over det mest nødvendige.

(Elever, 2.g)

Det har også stor betydning for læringsmiljøet, når eleverne oplever, at fremmedsproglæreren ikke relaterer til dem personligt:

Interviewer: *Betyder det her med at have en god eller en dårlig lærer noget i forhold til, om I har lyst til at deltage i undervisningen?*

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja.

Elev 3: Det betyder alt. Ja, det betyder meget. Hvis man ikke lige føler, at man sådan på en eller anden måde har kemi med sin

lærer, ikke også? Hvis man ikke kan lide personen, eller man bare ikke føler, at de lytter til en og sådan noget, så kan man bare gå helt kold meget hurtigt.

(Elever, 8. klasse)

Jeg synes, vores lærer ikke kender klassen. Overhovedet. Hun har tre lektioner om ugen, men hun ved ikke, hvem der går i klassen. Hvis man sætter sig oppe foran, bliver man taget, hvis man sætter sig nede bagved, så bliver man ikke taget. Så hun er på ingen måde inkluderende. Det er ligesom om, at hun regner med, at vi ved noget, uden at hun har lært os noget.

(Elev, 8. klasse)

Eller når fremmedsproglæreren ikke relaterer til dem fagligt:

Elev 1: (...) hvis man heller ikke helt kan følge med, så bliver det bare, så det nemt bare at give op.

Interviewer: *Så giver man lidt op, når man ikke kan finde ud af det eller følge med, siger du?*

Elev 1: Mmh.

Interviewer: *Jaer, okay.*

Elev 3: Men også det der med, at ambitionerne, de er så høje, sådan at det nogle gange også lidt svært at leve op til.

Elev 1: Jaer.

Interviewer: *Er det lærerens ambitioner, der er høje?*

Elev 3: Ja, ja det synes jeg.

Elev 1: Ja, det vil jeg faktisk også sige.

Interviewer: *Okay, så hvad sådan, der er rimelig meget uoverensstemmelse mellem jeres ambitionsniveau...*

Elev 3: Jaer, i forhold til lærerens.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Føler I jer trygge i undervisningen?*

Elev: Sådan til at kunne sige, hvad man vil eller hvordan?

Interviewer: *Ja, fx.*

Elev: Eller bare behageligt tilpas? I engelsk ikke så meget. Jeg føler, at hvis man siger noget forkert, så skyder hun lidt én ned.

(Elev, 1.g hhx)

Ja, min tysklærer, han siger, man bare skal prøve, men hvis man siger noget, og det er forkert, så prøver han at gøre sådan... ja, han prøver at fortælle det på en eller måde, at man har gjort det forkert. En måde, hvor man bliver lidt sådan: ”Jeg vil alligevel ikke fortælle det”.

(Elev, 1.g hhx)

Eleverne gør i interviewene opmærksom på, at læreren på forskellige måder kan få eleverne til at deltage mere i timen. Her bliver det også tydeligt, at eleverne er forskellige og kan presses forskelligt, og det, der virker for den ene, virker ikke for den anden.

I følgende udsagn taler gymnasieeleverne om harpunering (læreren beder tilfældige elever, der ikke har rakt hånden op, om at svare):

Elev 1: Ikke fan. Eller jeg har ikke personligt noget imod det, jeg er bare imod, altså, måden, at man gør det på, for det tror jeg ikke gør folk mere sikre på at tale, hvis man bare bliver tvunget til det.
(...)

Elev 2: Men jeg synes også, at når hun gør det i tysk, hvis man så siger: ”Det ved jeg ikke, eller det kan jeg ikke svare på”, så synes jeg også, hun er god til at sige: ”Okay, vi spørger en anden”. Eller sådan ledende spørge ind til sådan, okay, hvordan kunne vi få hende derhen.

(Elever, 1.g)

Jeg tror også, det kommer mere an på læreren næsten end selveste klassen, fordi hvis læreren kan, nogle gange, så er der nogle lærere: hvis man får det forkert, så skal man op foran hele klassen, og så skal man lære det sammen med dem, og det er der ingen, der

har lyst til, og ingen, der tør at lave den fejl, så man ligesom bliver udstillet på den måde, det kan gøre stor forskel.

(Elev, 1.g)

Elev 1: Hun er meget sådan, at hun ikke ville presse nogen til noget, så hvis folk ikke har lyst til at læse højt, eller sige noget, så skal man ikke. [engelsk]

Elev 2: I tysk, der kan hun [den samme som engelsklæreren] godt lige finde på at snippe. Det er ret ubehageligt.

Elev 3: Ja, og så sidder man der, når man bliver peget ud.

Elev 2: Ja, så er det sådan: "Hvad vil du så sige"? Og så svarer man, og så kan hun finde på at stille opfølgende spørgsmål, og man har jo lige brugt ti minutter på at sidde og tænke over den sætning, man sagde, nu kommer lige pludselig noget helt andet.

Interviewer: *Okay, så det skaber en dårlig atmosfære?*

Elev 2: Ja, det gør det virkelig. Snipping det er det værste, en lærer kan gøre.

Interviewer: *Ja, men hvordan vil man så kunne få alle til at deltage på en anden måde, hvis man ikke skulle pege ud?*

Elev 4: Altså, jeg synes sidste år i tysk, der kom læreren rundt til bordene og hørte os snakke, og der havde vi fået nogle spørgsmål, så var det dem, vi snakkede om, så vi havde fået tid til at forberede os, og vi snakkede om det inden.

(Elever, 2.g)

Ja, det er aldrig godt at blive udpeget af læreren, når man ligner én, der ikke vil udpeges.

(Elev, 3.g)

Ja, man kan godt blive ret presset, hvis læreren bare spørger én om noget på spansk for eksempel. Og man så bare skal sige noget, og man bliver lidt nervøs for at lave fejl, så går man bare helt i sort oppe i hjernen. Og så kan man ikke huske noget som helst.

(Elev, 3.g)

Som eleverne ovenfor giver udtryk for, er de splittede i spørgsmålet om, hvorvidt harpunering er godt eller skidt, men de er samtidig ret bevidste om, at der er mange elever, der ikke har særligt meget lyst til at sige noget, og at det ofte er de samme elever, der deltager i timerne:

Ja, jeg tror ikke, der er så mange, der tør at række hånden op, eller det gør de, men det er ofte de samme igen og igen, altså der er ikke lige så mange, der siger noget, det er også derfor, jeg tror, det er godt i spansk, når vi siger noget i kor, fordi at selv hvis man ikke kan svaret, så er det ligesom ordnet af de andre. Jeg tror, hvis der er flere, der rækker hånden op, så får man også selv lyst til at. Men nu hvor vores spansk lærer bare udvælger os, så synes jeg også, man får snakket mere, hvor man ikke selv skal tage initiativ til at række hånden op.

(Elev, 1.g)

Harpunering kan altså bidrage til, at flere siger noget, for det er ifølge eleverne ikke sådan, at bare fordi man ikke siger noget, har man ikke lavet sine lektier:

Det er fint nok, vi gør det til fransk nemlig. Så der synes jeg, det er fint, at man bare bliver valgt i stedet for at skulle række hånden op, fordi man jo også godt sådan kan have lavet sine lektier, uden at man bare lige sådan behøver bare være den, der sidder og rækker hånden op.

(Elev, 1.g)

Lærerens undervisningstilgang gør en stor forskel i forhold til at skabe et trygt læringsrum. Enkelte synes, at harpunering er en acceptabel metode til at få eleverne til at tale mere i timerne, men langt de fleste elever bryder sig ikke om metoden og giver udtryk for, at det skaber et negativt læringsmiljø. I den forbindelse spiller mundtligheden en stor rolle, da eleverne oplever det at blive tvunget til at sige noget ret forskelligt. Hvor det for nogle er med til at presse dem til at få sagt noget, oplever andre klart utryghed og angst og giver

måske endda helt op. En elev formulerer de individuelle præferencer tydeligt her:

Jeg tror, det kommer meget an på, hvor ens *comfort zone* er, for nogle synes de, det er vildt fedt at kunne få lov til det, og for andre skal man bare stoppe det, fordi det bliver en ubehagelig situation. Og så vil sandsynligheden for, at man rækker hånden op igen, ikke være særlig stor.

(Elev, 3.g)

Læreren opleves ikke altid som tilgængelig i forhold til, at man kan få den støtte eller hjælp, som man har brug for:

Interviewer: *Hvornår er det ikke godt at have engelsk? (...)*

Elev: Når for eksempel man skal lave, hvor kan der være nogen, der, for eksempel hvis man skal lave sådan et klippe-klistre bankospil eller et eller andet. Og så vil læreren ikke forklare, og så kommer man til at lave en fejl, og så hjælper læreren ikke, og så skal man så bare sidde resten af timen, hvad skal jeg gøre.

(Elev, 3. klasse)

Elev 1: (...) vi skulle lave sådan noget, dominobrikker. Med engelske dyr på. Hvor mig og [anden elev], vi så kom til at klippe forkert. Og så gik vi op og spurgte vores engelsklærer, hvad vi skulle gøre, så gjorde han ikke rigtig noget, så var der ikke rigtig noget at lave resten af timen.

Elev 2: Og så bagefter, så var det bare, at han sagde, det var rigtig flot, alle jer, der kunne finde ud af det, og jer, der ikke kunne, altså, I må lige stramme jer lidt op. Du hjælper os ikke.

(Elev, 3. klasse)

Interviewer: *Du fik også placeret dig nogenlunde her med fransk? Du kan ikke lide fransk? Det vil jeg gerne høre lidt om?*

Elev: Jeg får ikke nok hjælp i undervisningen.

(Elev, 6. klasse)

Elev 1: Altså en god engelsktime?

Interviewer: *Ja.*

Elev 1: Altså jeg tror mange ville have det som den her [banke-lyde, peger på et billede].

Interviewer: *Hvor lærerinden hjælper eleven.*

Elev 1: Der er mange, der har haft *complaints* om, at læreren ikke når at komme hen til dem. Især nogle af de ordblinde. Det har været lidt et problem flere gange og med flere lærere. Men det sker også i engelsk.

Interviewer: *Okay, ja. Hvad med dig?*

Elev 2: Jeg vil nok også sige det samme. Fordi hvis man for eksempel ikke forstår opgaven, så kommer læreren jo ikke og hjælper én, og så ved man ikke, hvad man skal lave. Og så bliver man lidt ukoncentreret, og så larmer man.

(Elever, 6. klasse)

Elev 1: Jamen, det er også bare den måde, jeg føler lidt den måde, vi får det lært på, er ikke så nem, når man ikke kan det der i starten der, det nemme. Så er det sådan lidt, så får vi en opgave for, og så i timerne får vi ikke så meget tid til at lave det, men så skal vi lave det derhjemme hellere, og det jo ikke så, det synes jeg ikke, er så praktisk, fordi vi plejer i alle mulige andre timer og sådan noget, der får vi jo det, tid til det.

Elev 2: Hvis man ikke har nogen derhjemme der kan tysk, så er det lidt, meget svært.

Elev 1: Jaer.

Interviewer: *Så der bliver ikke fulgt op på det i skolen, er det det, Iføler, eller at man skal lære meget derhjemme, er det sådan?*

Elev 1: Ja, det synes jeg.

(Elever, 8. klasse)

Eleverne fra de gymnasiale uddannelser udtrykker også, at det kunne være godt, hvis læreren var mere tilgængelig i forhold til at kunne arbejde individuelt med eleverne ofte med forbehold for, at dette ikke er muligt, fx på grund af manglende tid:

(...) men måden man måske inkorporerer mundtlighed i undervisningen, det kunne måske – jeg ved godt, der ikke altid er tid til det – men mere individuelt med læreren. Det føler jeg i hvert fald kunne være godt, fordi det bare er federe nogle gange ikke at skulle snakke foran hele klassen. Specielt ved sprog, man ikke er god til og ikke er sikker på, på nogen måde.

(Elev, 2.g)

Når det sker, at læreren støtter og giver eleverne faglig opbakning i forhold til det faglige niveau, de befinder sig på, opleves det meget positivt, for vigtigheden af at have adgang til faglig hjælp fra læreren står centralt hos mange elever.

Elev 1: [navn på engelsklæreren] er også rigtig god til at lytte, når folk siger, at de ikke kan finde ud af det. Altså, jeg har jo for eksempel haft en samtale med hende om, at jeg ikke kan finde ud af engelsk og har haft meget svært ved det, så når vi læser, så skal jeg ikke oversætte, men jeg får noget af det nemme, så jeg bedre kan forstå og følge med. Så det er hun også meget god til.
Elev 2: Så hun hjælper også, hvis at vi har lidt problemer. Så er hun god til at hjælpe os.

Elev 1: Eller give os udfordringer, som hun ved, vi kan klare.

(Elever, 6. klasse)

Ja, jeg synes, han tager meget godt hensyn til, hvor folk er henne. For det er meget forskel på, hvor gode folk er til tysk. Hvilken skole man kommer fra og sådan noget. Jeg har selv ikke særlig svært ved tysk, men der er nogen, som sejler ret meget. Det tager han egentlig meget godt hensyn til.

(Elev, 1.g hhx)

Men det har bare heller ikke været særlig struktureret. Det er det, jeg tror, jeg har manglet, for at jeg kunne lære et nyt sprog. Så bliver der sagt: ”Okay, I går ud i grupper, og så skal I beskrive et eller andet billede”, og der er nærmest ingen, der gør det, fordi de er fucking ligeglade med det.

(Elev, 3.g)

Det er tydeligvis ikke nok med en fælles instruks før gruppearbejdet. Eleverne skal vide, hvorfor de skal beskrive et billede, hvad de lærer af det, og forstå, hvordan de ved, at de har lært det, de skal lære.

Det er ikke kun lærerens faglige opbakning, som er vigtig for elevernes motivation for at turde at bruge fremmedsproget i undervisningen. Også hvordan læreren reagerer på fejl og afvigelser i sprogbrugen er et vigtigt tema i elevernes oplevelser (se også kapitel 6). Der er ikke noget i data fra 3. og 6. klasse, der tyder på en fremherskende fejlretter-kultur fra lærerens side. I 8. klasse-data ser vi dog en begyndende bekymring blandt eleverne for ikke at kunne sige noget eller at sige noget forkert på fremmedsproget:

Altså, når jeg rækker også nogle gange hånden op i tysk, hvis jeg lige ved svaret bare sådan hvorfor ikke, ikke også? Det er jeg ikke sådan bange for på den måde, men det er også tit, hvor jeg har brug for at stille et spørgsmål på dansk for at vide, hvad det er, hun mener (...) Men jeg føler også bare, at man lyder lidt plat, hvis man bare rækker hånden op og har brug for at sige på dansk: ”Hvad hulen mener du med det der?”, ikke også? Fordi hun lige har stået og forklaret et eller andet på tysk, som man hun sikkert tænkte, at alle kunne forstå, når man ikke kan forstå særligt meget.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Synes I godt, at I tør at række hånden op i tysk?*

Elev 1: Ikke så meget i tysk.

Elev 2: Fordi man ikke er helt hundrede procent sikker på, at

man siger det rigtigt. I dansk ved man ligesom, at man siger det rigtigt. Men når man ikke kan så meget tysk, så har man ikke lyst til at prøve.

Elev 1: I de fleste andre fag kan jeg godt række hånden op, men jeg rækker ikke hånden så meget op i tysk.

Elev 2: Ikke hvis man ikke er helt sikker på, hvad man siger.

Interviewer: *Hvordan har I det med at skulle tale fremmedsprog i klassen både i engelsk, tysk og fransk?*

Elev 3: Jeg har det i hvert fald sådan, at i tysk har jeg ikke det store ved det, også fordi jeg er en af dem, der er bedst på mit tyskhold. Men i engelsk er jeg bange for at få formuleret min sætning forkert eller for, at der er nogen, der griner af mig, hvis jeg får sagt et ord forkert eller sådan noget.

(Elever, 8. klasse)

Elev: Ja, hvis man laver en fejl eller udtaler noget forkert, så ved man jo, hvis det er forkert, så ved man, at det skal laves om, så skal det blive bedre.

Interviewer: *Ja. Er det noget, I har snakket med jeres lærer om? Er det noget han har sådan talt med jer om, det med at lave fejl og sådan noget?*

Elev: Ja, de siger tit, at det er vigtigst, at vi bare snakker så meget som muligt, det behøver ikke altid være sådan rigtigt, bare vi prøver.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Og så også i engelsk, så er han meget sådan, og så får man det sagt helt færdigt, og så er han meget sådan: 'du lavede den fejl, du skal huske at gøre sådan der, og du skal huske at gøre sådan der, hvorimod i tysk hvis man lige kommer til at sige noget forkert, så er han sådan: 'hov det er lige sådan her', 'nåhr' og så fortsætter man. Så man ligesom får det sådan, for hvis man får det efter, så er det sådan lidt: 'nu kan jeg jo ikke bruge den hjælp til noget'. Altså så er det jo ubrugeligt, at han fortalte det.

Interviewer: *Så i tysk der bliver man rettet sådan undervejs, og så får man lov at sige det i stedet for?*

Elev 1: Ja, fx.

Elev 2: Og så får vi ros.

Elev 3: Der er også forskel der.

Elev 1: I engelsk der er han sådan: 'ja okay hvad siger du så', hvor i tysk der er han sådan: 'super flot, det var virkelig godt gjort'.

(Elever, 8. klasse)

Confidence handler ikke kun om den enkelte elevs tro på egne evner, men også om, at (kammerater og) lærere skaber et trygt læringsrum, hvor det føles okay at lave fejl. Når læreren retter fejl, kan det skabe usikkerhed eller ubehag hos eleverne:

Elev: Vores tysklærer han får os til at læse op, og så retter han på os, mens vi læser. Det synes jeg ikke, er den rigtige tilgang til det. Også fordi du kan ikke sige nej til at læse op. Du bliver tvunget til at læse op og bliver rettet på, hvis du udtaler ordene forkert.

Interviewer: *Og det er samlet hele klassen?*

Elev: Ja. Og nu er det ikke, fordi jeg har svært ved tysk, men jeg kan godt få det dårligt på vegne af dem, der læser op og bliver rettet gang på gang. Det synes jeg et eller andet sted, er at udstille dem lidt.

(Elev, 1.g hhx)

En del elever synes at have oplevet et markant skift fra grundskole til gymnasium i forhold til læreradfærd/fejlretning:

Jeg synes, det kommer an på læreren. Altså, i folkeskolens engelsk, der havde jeg ikke noget problem med at sige noget. Der var det lidt mere, at hvis man sagde noget forkert, så gik det (...). Ja, man skulle bare prøve at sige noget. Men den her lærer, vi har nu, hun er sådan meget, at det hele skal gå efter hendes hoved (...)

(Elev, 1.g hhx)

Elev 1: Ja, sådan er det også med mig i folkeskolen. Jeg turde hele tiden at sige noget, og selvom det var forkert, så grinte vi bare af det eller et eller andet. Så her er det bare mere sådan seriøst på en eller anden måde. Der er ikke noget humor i det eller noget som helst. Det er bare sådan: ”Lav det” agtigt.

Interviewer: *Oplever I, at der er overensstemmelse mellem det, jeres lærer tænker, I kan, og det, I selv, tænker I kan? Passer det sammen?*

Elev 2: Jeg føler altid, de tror, at man kan mere, end man egentlig kan.

(Elever, 1.g hhx)

Det var mere at lære at snakke sproget og prøve at kunne gøre det flydende [i grundskolen]. Det skulle ikke være sådan, ‘okay, nu skal det være grammatisk korrekt’ eller ‘nu skal det være efter en formel’ i forhold til, hvordan man skriver et essay. Så det var meget rart, det var mere sådan, ‘bare prøv dig frem og snak engelsk, som du ville gøre det’.

(Elev, 2.g htx)

Det tyder altså på, at der med overgangen fra grundskole til gymnasium sker et fokusskifte væk fra *confidence* og *fluency* over mod større fokus på korrekthed fra lærerens side, hvilket kan have uheldige konsekvenser i forhold til elevernes lyst til at deltage mundtligt i undervisningen.

Når lærerne prøver at udfordre eleverne til at komme med et output – måske fordi de oplever, at eleverne holder sig tilbage – kan det føre til oplevelser af pres, og at eleven føler sig udstillet. I forhold til mundtlighed er der altså et problem, i og med at eleverne føler sig ”on the spot”, udstillet, når de skal bruge målsproget. Eleverne svarer, at de er mere tilbageholdende i deres andet fremmedsprog end i engelsk i tråd med følgende udsagn:

Elev 1: Jeg føler, engelsk er man mere vant til. Det er lidt rarere at snakke i klassen. Også fordi vi kun er vores klasse. I fransk, der er man sådan lidt mere, lidt mere noget andet.

Elev 2: Ja, når hun skal vælge folk, der skal sige noget, så sidder jeg bare og gemmer mig.

Interviewer: *Føler i det er okay at lave fejl i timen?*

Elev 1: Engelsk, ja.

(Elever, 2.g)

Der var jo også en af vores lærere ... han [havde] en eller anden idé om, at hvis at man nu tog et tal fra 1 til 29 i klassen, så var det den person, altså det tal, det landede på, så var det den person, der skulle op, og hvis den person ikke kunne, så var det stadigvæk op, og så tvang han dem igennem ligesom at skulle gennemgå det på tavlen, og der tror jeg, at den person, der var oppe, godt kunne føle sig ydmyget ret ofte, fordi okay, de kan se, at jeg ikke kan mit stof her, nu tænker de, at jeg altså ikke er særlig klog, og så bliver man ydmyget på en eller anden måde. Så ikke det der med, at man skal presses til det, men det der med, at man har sin grænse, og det er selvvalgt, at man går op. Ikke det der med, at man skal sidde med sommerfugle i maven: "Okay, er det mig, der bliver taget op?" Det er ikke særlig fedt, synes jeg.

(Elev, 3.g)

Eller som en af eleverne siger:

Man lærer mere, hvis man nyder det og kan lide det, og ikke være drevet af ens frygt.

(Elev, 3.g)

Den manglende tryghedsfølelse skyldes ifølge eleverne i nogle tilfælde lærer-adfærden og den generelle fejlkultur og kan få eleven til i sidste ende at tabe motivationen fuldstændigt. Eleven nedenfor italesætter en negativ oplevelse i tysk, men italesættelse af utryghed og fejlkultur præger alle sprog, og udtryk som 'at ydmyge sig' findes i flere af udsagnene:

Ja, altså det med at lærerne har forståelse. Jeg føler ikke, vores tysklærer kan forstå, at jeg ikke fatter en skid. Jeg føler lidt, at jeg bliver hakket ned på nogle gange, altså han bliver hurtigt sur, hvis der bare er nogen, der gør en lillebitte fejl, hvis man er bare lidt langsom i optrækket, eller hvis man bare ikke lige forstår det, så bliver han sur. Og det motiverer ikke mig. Det afskrækker mig faktisk lidt fra at have tysk, hvor jeg føler, at det gider jeg ikke, det her. Det er også det fag jeg har mest fravær i.

(Elev, 3.g)

Omvendt kan læreradfærden og læringsmiljøet have den modsatte virkning, når fejl og afvigelser rummes som i eksemplet med 'trylletysk' og i eksemplerne nedenfor:

Man har de opgaver på fransk, selvom man godt ved, at man kommer til at lave mange fejl. Det er, fordi at alle er tilfredse med det, og der er ikke nogen, der er meget bedre end de andre.

(Elev, 3.g)

(...) Hun tog også meget tid til at hjælpe én. Det er vist min favoritlærer med fremmedsprog, for eksempel hvis du havde problem med et eller andet, så blev du ikke udstillet foran hele klassen, som nogle gange kan ske. Hun kommer sådan ned til dig og tager den stille og roligt og forklarer dig, hvad du skal gøre.
[tysk]

(Elev, 3.g)

Jeg tænker en lærer, der er åben og er villig til at imødekomme sine elever. Fordi man ved, at alle lærer forskelligt, og når det er sprog, og det er begyndersprog, altså fremmedsprog, så skal man begynde fra nul. Og der synes jeg, at min lærer har været exceptionelt god. Hun gør det stadigvæk, at hun tuner ind og hører: "Hvad har I brug for nu?", og så er det ændret til næste

gang. Det, synes jeg, skaber en god fremmedsproglærer, det der med, at man lytter til sine elever, det er altafgørende.

(Elev, 3.g)

5.3.1. Medbestemmelse

Det generelle billede af medbestemmelse er i vores undersøgelse broget, gående fra elever, der oplever overhovedet ikke at have nogen indflydelse på, hvad der skal læres, hvornår og hvordan, til elever, der oplever en høj grad af indflydelse og måske inddragelse. Her er en elev i 3.g. som peger på, at det er ”både-og”:

Jeg føler ikke, vi er sådan mega inddraget, men jeg føler alligevel, vi har lidt indflydelse. Der var en gang, hvor vi foreslog at tage i biografen og se en spansk film, og så gjorde vi det. Og i engelsk stemmer vi nogle gange om, hvilket forløb vi skal have.

(Elev, 3.g)

I de små klasser er billedet dog typisk, at eleverne hverken oplever at have indflydelse eller at blive inddraget:

Interviewer: Ja. Kunne jeres lærer godt finde på at spørge jer, hvad I godt kunne tænke jer at lave, eller er det altid læreren, der bestemmer, hvad I skal lave i engelsk?

Elev: Det er næsten altid læreren.

(Elev, 3. klasse)

Også eleverne i 6. klasse taler generelt meget lidt om at have indflydelse på indholdet i sprogtimerne. Enkelte konstaterer blot som 3.-klasseleven ovenfor, at de ikke har indflydelse på, hvad de lærer:

Interviewer: Spørger han nogensinde, hvad I godt kunne tænke jer at arbejde med? Eller kan I komme og sige, hey den her

sang eller film kunne jeg godt tænke mig, at vi havde noget med.

Elev: Der er ikke rigtig nogen, der spørger om det.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Bruger jeres lærer nogensinde det, I interesserer jer for? Har han spurgt jer, hvad I synes er spændende, og har han så brugt det i timen?*

Alle: Nej.

(Elever, 6. klasse)

Heller ikke eleverne i 8. klasse oplever en stor grad af inddragelse i eller indflydelse på indholdet i sprogtimerne. Men det er heller ikke alle elever, der, som i udsagnet nedenfor, direkte giver udtryk for egentlig at ønske mere indflydelse:

Interviewer: *Føler I så, at I er inddraget i undervisningen. Altså har I noget indflydelse på emner eller hvilke aktiviteter, I laver? Føler I, at I har noget at skulle have sagt der?*

Elev 1: Nej.

Elev 2: Nej.

Elev 1: Ikke sådan på hvilke emner vi skal lave, men man kan jo altid... fx vi har lavet den der fremlæggelse, der er der jo et emne, vi skal gå ind i, men man kan jo godt selv vælge, hvad man vil lave inden for det, men vi er ikke med til sådan at...

Elev 3: Nej, jeg føler mere, at vi sådan, når der er noget, vi skal gøre, så skal vi bare gøre det.

Interviewer: *Synes I, at det ville være bedre, hvis det var, at I havde lidt mere at skulle have sagt?*

Elev 3: Ja, fordi så tænker jeg også, at hvis vi sådan er med til det, så kunne det måske gøre det lidt mere spændende for os.

Elev 1: Ja, hvis man laver noget, som man synes er sjovt, så bliver det vel lidt sjovere hurtigt.

(Elever, 8. klasse)

Af måden, eleverne taler om inddragelse på, fremgår det snarere, at det ikke rigtig indgår i deres overvejelser, eller er noget, der reelt set ville være mulighed for, eller som ville gøre en egentlig forskel.

Igen dukker engelskundervisningen op over for andet fremmedsprog i elevernes beskrivelser, hvor de i nogle tilfælde oplever inddragelse i og indflydelse på denne, men ikke i tysk- eller franskundervisningen:

Interviewer: *[Elev 1], hvad hvis du kom og sagde, jeg vil gerne have noget om fransk madlavning eller et kokkeprogram, eller kan vi ikke arbejde med det her. Ville man kunne gøre det?*

Elev 1: Det tror jeg ikke. Måske hvis flertallet gerne vil.

Elev 2: Jeg tror godt i engelsk, man ville kunne det. Nogle gange spørger vores engelsklærer, hvad kunne I godt tænke jer?

Interviewer: *Ja, hvis nu I har forskellige interesserer, kunne man så godt få lov til at arbejde med sine interesser?*

Elev 3: Engelsk er nok lidt mere tilbøjelig end tysk.

Elev 2: Ja, det tror jeg også.

Elev 3: Fordi engelsk er så meget nemmere, for vi kan jo godt diskutere på engelsk, så man kan bare tage emner op og så diskutere dem. Vi kan jo ikke diskutere på tysk.

(Elever, 8. klasse)

I nogle tilfælde beskriver eleverne en oplevelse af reelt at blive inddraget ved fx at blive spurgt af læreren, men det er ofte primært beskrivelser af engelsklæreren som værende mere engageret eller bedre til at sætte sig i elevernes sted end de andre fremmedsproglærere, hvilket fx ses i følgende udsagn:

Interviewer: *Har I nogensinde haft mulighed for at påvirke, hvad I laver? Altså, noget med emnet eller hvilken type opgave. Har I nogensinde kunnet sige: "Vi vil gerne lave det her" i enten engelsk, fransk eller tysk?*

Elev 1: I hvert fald ikke i tysk med [lærerens navn]. Der synes jeg bare, at det har været sådan hende hele vejen igennem. I engelsk.

Altså, jeg tror ikke, at vi har fået så meget indflydelse, men personligt synes jeg, at hun er meget mere sådan i vores sted. Hun ved lidt mere, hvad vi interesserer os for og sådan noget.

(Elever, 8. klasse)

Når der i interviewene spørges ind til, hvorvidt eleverne i de gymnasiale uddannelser føler, at de har indflydelse og medbestemmelse over, hvad der foregår i fremmedsprogsundervisningen, ses samme tendens som i grundskolen: Det føler de ikke, de har:

Interviewer: Har I oplevelsen af, at de har medbestemmelse i aktiviteterne i undervisningen, eller for eksempel i planlægningen af undervisningen?

Elev 1: Ikke rigtigt.

Elev 2: Ikke rigtigt.

Elev 1: Lærerne har lidt deres egen plan og rutiner i forhold til, hvordan de vil have deres undervisning foregår. Jeg føler, de er ret stædige om, hvordan de vil have, det skal foregå, og det er på en eller anden måde også fair, men det er heller ikke altid, at deres undervisningsmetoder er specielt gode.

Elev 3: Nogle lærere kan godt være åbne over for forslag og så videre, men der er mange af dem, der er lidt stædige, men det er jo også helt fair.

(Elever, 1.g)

Interviewer: Er der noget indhold, I kunne forestille jer og tænke, 'det, ville jeg syntes, ville gøre engelskundervisningen relevant for mig'?

Elev: Hvis man fik noget mere frihed til at vælge et emne selv, som man gerne ville lære om. Jeg synes for eksempel overhovedet ikke, Irland er interessant. Det er det, vi har om lige nu. På den anden side så synes jeg, USA og deres kultur er meget interessant. Så hvis jeg kunne lære mere om det, så tror jeg også, det ville give mere gavn i engelskundervisningen.

(Elev, 2.g htx)

Interviewer: *Føler I jer inddraget i jeres sprogundervisning?*

Elev: Man har mulighed for at deltage, men det er ikke, fordi vi har mulighed for at få indflydelse på, hvad for et emne vi skal have om.

(Elev, 2.g htx)

Ja, jeg synes, læreren skal spørge, i det mindste, hvad vi kan lide, hvad er det, vi vil gerne fokusere på, hvordan vi kan lære bedre. Så, for eksempel, jeg kan lære rigtig mange ting fra film og lytte til musikken, det hjælper mig. Men når jeg læser gamle tekster, jeg er ret sikker på, det hjælper mig ikke.

(Elev, 1.g htx)

I mange af svarene er eleverne meget konkrete i forhold til inddragelse og beskriver aktiviteter og lignende:

Interviewer: *I hvilken grad har I oplevet at have indflydelse på undervisningen? Undervisningsaktiviteter? Er det noget, I oplever? (...)*

Elev 1: Altså, vi spurgte, om vi kunne se film, og vi har set en film. Så på den måde har vi haft lidt, men vi har ikke haft mange ting, vi har prøvet at inddrage os i. Eller prøvet at inddrage os i undervisningen på den måde.

Elev 2: Ja, jeg synes også, at både i tysk og i engelsk er det sådan: ”I får noget for”. Og så skal vi ligesom lave det. Der plejer ikke rigtigt at være noget, hvor vi elever siger noget, og så vi kan lave det.

(Elev, 1.g hhx)

Interviewer: *Føler I er inddraget i undervisningen?*

Elev 1: Ja, det synes jeg, hvis man vil.

Elev 2: Det er meget sådan, at læreren stiller et spørgsmål, og hvis man selv rækker hånden op, så kan man svare på det, så det er, hvis man selv vil det, så kan man godt være inddraget i det.

Elev 3: Lærerne prøver også at få folk til at sige noget i timen, men de respekterer også, hvis man ikke har en kommentar til et eller

andet eller ikke ved, hvad man skal svare, så jeg føler, at de er forholdsvis gode til at inddrage folk i undervisningen.

(Elever, 1.g)

For eksempel i tysk, hvis man rækker hånden op og spørger, om vi ikke kan gøre et eller andet, så har han tænkt sig at tage det med. For eksempel, så var der en, der foreslog, at vi skulle snakke noget mere tysk, nu da vores fag er mundtligt, fordi vi har vildt meget skriftligt, og så sagde han jo, det burde vi faktisk, og så tog han det med, det var fedt.

(Elev, 2.g)

Flere elever udtrykker tiltro til, at læreren ved bedst:

Interviewer: *Er I med til at planlægge nogle af de aktiviteter, I laver i undervisningen? Eller kunne I det måske...?*

Elev 1: Det tror jeg ikke rigtigt.

Interviewer: *Gider I at have indflydelse på det?*

Elev 1: Jeg tror lige så meget, at det er, fordi vi ikke ved, hvad vi skal foreslå.

Elev 2: Ja, vi ved jo ikke, hvad vi skal foreslå. Vi regner jo med, at de er ret gode til tysk. Så vi regner med, at de ved, hvad der er bedst for os jo. De har jo deres profession.

(Elever, 1.g hhx)

Især ved begynderundervisning:

Elev 1: Altså, i spansk der er der jo nogle grundlæggende ting, man skal lære. Måske senere vi kan have lidt mere indflydelse, men lige nu er der ikke noget.

Elev 2: Vi er jo, trods alt, også på begynder. (...) De er på fortsætter jo, så det er klart, at det er noget andet. (...) Det kan være, at det kommer.

Elev 1: Måske.

(Elever, 1.g)

Der er generelt i de ældre elevers udsagn dog ingen tvivl om, at de gerne vil have indflydelse og inddrages:

Interviewer: *Hvornår synes I så, at sprogundervisningen er bedst? Hvad ville den ideelle sprogundervisningstime være for jer?*

Elev: At eleverne bliver inddraget og selv får lov til at sidde og lave opgaver i stedet for, at det er en lærer, der står og snakker tysk til dig hele tiden, og jeg forstår ikke, hvad personen siger, fordi de vælger alle mulige svære ord, og jeg står bare og tænker: "Hvad skal jeg?"

(Elev, 1.g)

Interviewer: *Har I generelt oplevet, at I har indflydelse på undervisningen?*

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja. På vores hold skal vi for eksempel finde vores egen bog at læse ud fra nogle kriterier – det er total frihed. Det er rimelig fedt.

Elev 1: Men vi har ikke nogen indflydelse i tysk.

Elev 3: Nej, det havde vi heller ikke rigtigt på engelsk B.

(Elever, 3.g)

Og der er heller ingen tvivl om, at grunden til, at de gerne vil det, er, at de på den måde oplever en større motivation og et større ansvar for egen læring, som en elev udtrykker det her:

Altså, i engelsk, der havde vi valget mellem, sådan, jeg tror, det var et par emner, og så stemte vi. Og så, det var ret sjovt, fordi vi endte på sådan Jamaica, og det var sådan, det havde jeg bare aldrig tænkt, jeg ville have om. Så det var mega spændende. Og så nu skal vi også selv vælge en bog, vi selv skal ud og finde. Så det, det synes

– jeg synes, det er meget federe, når der også er lidt individuelt ansvar og så, ja, får lov til at påvirke undervisningen.

(Elev, 3.g)

Denne elev giver eksempler på, hvordan dennes lærere i henholdsvis spansk og tysk får vedkommende til at føle sig som en del af undervisningen:

Interviewer: Når I så tænker på jeres fremmedsprogsundervisning, føler I så, at I er inddraget i undervisningen? At I har noget at skulle sige, hvis man skulle sige det sådan?

Elev: Det gør jeg. For eksempel, i spansk har hun haft en bold med, og først så starter hun undervisningen ud med at kaste bolden. Og så skulle man sige, hvad man hedder, og hvor gammel man er. Eller i tysk, så kører hun sådan rundt, 'I skulle lave de her lektier her', så tager hun én hver, og så skulle man svare på spørgsmål. Det synes jeg inddrager os. Vi fortæller ligesom, hvad vi har lavet. Hvis vi har lavet en fejl, snakker vi om den fejl. Jeg synes, de inddrager os godt på den måde.

(Elev, 1.g)

Og i samme tråd beskriver disse elever, hvordan gruppeaktiviteter o.l. kan få eleverne til at deltage mere:

Interviewer: Føler I jer inddraget i undervisningen?

Elev 1: Ja, vi har tit så er der ting, vi skal sige i kor på svaret, det synes jeg, er sådan en meget god måde at gøre det, fordi ofte så er folk for bange til at sige det højt, hvis de skal sige det alene især. (...)

Elev 2: Hun, jeg synes også, det er sådan, hun [læreren] laver sådan noget, hvor at hun udpeger en elev til at sige noget, og så skal de så stille en anden person et spørgsmål, og det inddrager også eleverne, og så kan personen, der er blevet spurgt, ikke rigtig sådan, så kan man ikke sætte sig i et hjørne og gemme sig hele modulet sådan, ja.

Elev 1: Ja, jeg synes, vores lærer er meget god til ligesom at få

alle med, så at alle ligesom laver noget, så at man ikke kan sådan trække sig tilbage.

(Elever, 1.g)

Igen synes der at være lidt forskel på sprogene. Det kunne se ud til, at jo bedre en sprogbruger, eleven er, desto større indflydelse/inddragelse mener eleven at kunne forvente, hvorfor det umiddelbart ser ud til, at den oplevede indflydelse/inddragelse er større i engelsk end i de andre fremmedsprog, hvilket følgende udsagn viser:

Interviewer: *Føler du dig selv inddraget i din undervisning?*

Elev: Hvordan tænker du?

Interviewer: *I hvilken grad oplever du, at du har indflydelse på de ting, som I laver i undervisningen?*

Elev: I engelsk er vores lærer meget åben for, at hvis vi skriver til ham, om vi kan udskyde det, eller gøre det på et andet tidspunkt, og hvad vi skal lave. I fredags spurgte han os, om vi ville se film eller lave grammatik – der valgte vi selvfølgelig film. Så han inddrager os. Jeg kan ikke huske fra de andre fag, men vi bliver i hvert fald inddraget i engelsk.

(Elev, 3.g)

Interviewer: *Hvis vi sammenligner din engelskundervisning og det spanske, som du har, føler du så, at det er vigtigt for en god fremmedsprogsundervisning at blive inddraget?*

Elev: Ja, det tænker jeg. Men også i en lille grad, fordi at i spansk er det ikke os elever, der skal bestemme, hvad vi skal lære. Der er det jo mere læreren, der har styr på det. Men i engelsk, som vi har haft næsten hele vores skoleliv, kan vi godt blive inddraget lidt mere, som vi også bliver lige nu. Ellers synes jeg, at det er fint i spansk, at læreren tager styringen mest; selvom hun også inddrager os på den måde, at hun spørger os om, hvad vi mangler at blive bedre til.

(Elev, 3.g)

Ovenstående udsagn peger også på, at det kan være en svær balancegang for læreren at inddrage eleverne og give dem indflydelse samtidig med at signalere, at der er en klar plan for læringen.

En anden ting, der opleves som hæmmende for inddragelse/indflydelse, er det, som flere elever refererer til som 'pensum':

Ja og nej, fordi der var nogle, der var utilfredse, og det er svært for læreren at inddrage os, har vi fundet ud af, fordi de har et pensum, de skal igennem. Så hvis vi føler, at der er mange lektier, kan de ikke bare fjerne lektierne. Og hvis vi føler, at der skal laves noget andet i spansk, er det også begrænset, hvor meget andet spansk de kan tage af, fordi de har fået givet et pensum, de skal igennem. Så læreren vil godt, men det kan godt være svært for læreren at indrette sig efter vores ønsker.

(Elev, 3.g)

5.4. Praktiske faktorer: holdsammensætning, lærerskift, skema

Mere praktiske/strukturelle forhold, fx størrelsen på og sammensætningen af holdet og antallet og placeringen af timer har også en indvirkning på elevernes oplevelse af læringsmiljøet i fremmedsprogsundervisningen. Når det handler om at føle sig usikker og utryk i elevernes beskrivelser af undervisning i sprogfagene, handler udsagnene oftest om, at undervisningen foregår i blandede klasser og/eller på store hold.

5.4.1. Holdstørrelse og sammensætning

Fornemmelsen af ikke at kende de andre elever så godt og dermed heller ikke vide, hvordan de vil reagere på det, man siger, opleves som en hindring for (mundtlig) deltagelse i timerne. Desuden, med op til 30 på holdet, taler flere elever om vanskelighederne ved at skabe plads til læring overhovedet:

Jeg synes bare, vi er så mange i klassen, at [læreren] ikke altid lige har tid til at hjælpe en. Vi er 30.

(Elev, 1.g)

Det er jo også det der med, at når man ikke kan snakke et sprog, og der så kun er en lærer til en klasse på 30, hvor ingen kan snakke sproget, det er måske meget lidt hjælp per time i forhold til, hvad man kunne ønske sig.

(Elev, 3.g)

Elev 1: Det er også bare... Vores engelsklærer, hun bliver sådan lidt diktatoragtig. Fx med at vi sidder 32 elever, hver plads er decideret taget, og så er der fire, der må gå ud. Der er ikke flere, der må gå ud, for så kan hun ikke holde styr på det. Og det er bare...

Elev 2: Ja, nogle gange mangler vi faktisk en stol i klassen, fordi at vi er så mange.

Elev 1: Så er det bare sådan lidt... Det ved jeg ikke... Man bliver bare lidt demotiveret over det, fordi man ikke kan fokusere eller høre noget derinde. Og så at hun ikke kan se, at det er et problem for os, selvom vi siger det til hende. Det, synes jeg, er lidt besværligt.

(Elever, 1.g hhx)

I det sidste eksempel er der sågar det på spil, at eleverne hverken kan høre eller bliver hørt, og de mindre hold opleves typisk som mere trygge end større hold:

I spansktimerne, der er vi ikke et særligt stort hold, så der gør vi meget det med, at vi alle sammen læser op, og så retter hun, når man siger noget forkert. Det, synes jeg, i hvert fald er godt, så vi hele tiden kan høre, hvordan man rigtig siger det.

(Elev, 1.g hhx)

Også i forlængelse af det, så er vi ikke så mange på vores engelskhold, jeg tror, vi er 13, og det føler jeg, det gør sindssygt meget, fordi da vi havde engelsk sidste år sammen med resten af vores klasse, det var, alle skulle have det på B, så var vi, hvor mange er vi i klassen? 29.

(Elev, 3.g)

Eller når lærerdækningen er god:

Elev 1: Det kommer også an på, altså i undervisningen i forhold til, hvor meget man gerne vil lære, og om man bliver motiveret af den undervisning, man faktisk får. Jeg synes, at i de mindre klasser, så var tyskundervisning lidt op ad bakke. Det var ikke noget at råbe hurra for. Jeg synes faktisk, det er blevet lidt bedre her i 8.

Elev 2: Det er, fordi der er to lærere.

Elev 1: Ja.

(Elever, 8. klasse)

Selvom det primært er i gymnasiet, at sprogundervisningen foregår på blandede hold, er der også grundskoleelever, der peger på, at der er en særlig udfordring relateret til at skabe et trygt, godt og motiverende læringsmiljø i tysk- og fransktimerne i de tilfælde, hvor undervisningen foregår på blandede hold:

Ja, også fordi, når vi har tysk, så er det med nogle andre klasser, fordi vi er blevet rykket klasser, så vi skal gøre det sammen med dem, vi gjorde, før vi blev rykket. Så det er sådan lidt, man kender dem ikke så godt, og så har man bare ikke rigtig lyst til at kvaje sig foran dem.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: (...) *Har I en følelse af, at det er trygt i klasselokalet?*

Elev: I vores klasse, ja. Men når vi har sprog, kan det være forskelligt.

Interviewer: *Når du siger vores klasse, er det så A-klassen?*

Elev: Ja, der er meget trygt. Der er vi jo et meget godt hold og har et meget godt sammenhold.

Interviewer: *Og der har I engelsk?*

Elev: Ja.

Interviewer: *Hvad betyder noget for trygheden?*

Elev: At man lærer bedre. Når det er trygt, bliver man mere åben og rækker hånden op, og det kan så også påvirke ens karakter. Man får en bedre karakter, fordi man er mere mundtlig i timen. Ja.

(Elev, 8. klasse)

Det er ikke lige mit yndlingsfag, og så er klasserne også blandet sammen, så man har jo ikke sin normale klasse. Det er jo meningen, at man bare skal have sin normale klasse, men når det er tre klasser blandet sammen, så bliver det bare tre grupper. A, B, C, ikke også, som sætter sig sammen og sådan lidt. Det er bare lidt underligt, synes jeg, at det skal være sådan. [tysk]

(Elev, 8. klasse)

Det er særligt de blandede klasser, som sprogfagene ofte undervises i, der er en udfordring for mange, fordi de ikke ved, 'hvordan de andre reagerer på deres fejl'. Generelt beskriver eleverne et trygt klasserum, hvor de ikke er bange for, hvordan de andre elever reagerer, hvis de siger noget forkert. Men netop i forbindelse med sprogfagene nævner en del elever, at det at være i blandede klasser kan medføre utryghed i forhold til at sige noget i timerne:

Interviewer: *Hvordan har I det med at skulle tale fremmedsprog i klassen både i engelsk, tysk og fransk?*

(...)

Elev 1: I engelsk synes jeg, at det er meget nemt. Men på tysk er jeg lidt mere... Fordi jeg er dårlig til tysk, og vi er også blandet i klasserne. Man er ikke kun sin egen klasse, men alle klasserne.

Interviewer: *Hvor mange klasser er der?*

Elev 1: Tre. Så det gør selvfølgelig noget.

Interviewer: *Hvad gør det, at I er blandet?*

Elev 1: At man måske ikke kender hinanden. Man kender ikke alles reaktioner på, hvis man siger noget forkert.

Interviewer: *Er der nogen, der griner eller fniser, hvis man siger noget forkert?*

Elev 2: Det føler jeg ikke, at der er i vores egen klasse, men jeg kunne godt forestille mig det fra de andre klasser.

Elev 3: Ja. Der kan godt være nogle. Det kan godt sådan, hvis man lige får sagt en lille bitte fejl, så kan der godt lige komme et ”Psst!”, som om ”Kan du virkelig ikke huske, hvordan du skulle gøre det”.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Hvordan har I det med at skulle tale fremmedsprog i timen? Skal I nogensinde i fransk eller tysk tale fransk eller tysk?*

Elev: I tysk og fransk er vi jo blandede klasser. Jeg synes selv, at nogle fra de andre klasser ikke er særligt søde. Så der gider man ikke rigtig at række hånden op. Fordi der sidder nogle fra de andre klasser. Og så sidder de og kommenterer på det, man siger. Det gider man jo ikke.

(Elev, 8. klasse)

På de gymnasiale uddannelser opleves det sværere at få brudt nervøsiteten for at sige noget, fordi eleverne ikke er så trygge, når sprogundervisningen foregår i blandede klasser:

Elev 1: (...) jeg føler, især med et sprog som tysk, hvor du skal lære et nyt sprog. Det havde været rart bare at være i sin egen klasse. For vi kender jo hinanden, og vi er sammen hele tiden.

Interviewer: *Du nikkede? Er det det, du oplever også?*

Elev 2: Altså, jeg tror måske, det havde været mere betryggende at kunne lære et nyt sprog sammen med ens egen klasse.

Elev 1: Det havde været mere trygt. Når vi sidder i tyskundervisning. Jeg snakker jo kun med dem, jeg går i klasse med. Halvdelen af dem er jo ikke nogen, man har lyst til at sidde og fejle over for.

(Elever, 1.g hhx)

Vi er meget opdelt, fordi så går man med dem, man kender, eller dem, man går i klasse med nu. Og så bliver det sådan lidt, at vi ikke får det samme fællesskab, vi snakker ikke rigtig til hinanden. Det er bare sådan, at vi har tysk sammen, og det er det.

(Elev, 1.g)

Interviewer: *Har I haft en oplevelse af at være i et trygt klasserum?*

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja.

Elev 3: Altså, jeg vil sige, jeg ville være mere motiveret til at række hånden op, hvis det kun var vores klasse.

Elev 1: Også mig.

Elev 4: Ja. [fransk]

(Elever, 2.g)

Interviewer: *Skulle der have været gjort mere i starten for, at I lærte hinanden bedre at kende?*

Elev: Ja, det kunne der jo godt, synes jeg faktisk. Man sætter sig jo altid sammen med dem, man plejer, fordi det er lidt tryghed. Det kunne man godt have blandet lidt.

(Elev, 3.g)

Jeg tror, man ville have det nemmere, hvis nu vi havde størstedelen af vores klasse på vores tyskhold. Det var vi ikke, vi var kun syv eller sådan noget i vores tyskklasser, og så var resten folk, man ikke kendte. Så havde det været en større procentdel af vores egen klasse, så ville man have haft lettere ved det.

(Elev, 3.g)

Jeg føler, at fordi vi var de der blandede klasser, så gjorde det det sværere end det er. Men hvis man blev delt op i grupper klassevist, så havde jeg intet problem med bare at sidde og læse eller snakke

tysk. Men når det var foran hele klassen og blandede klasser – folk, jeg ikke kender – så blev det lidt mere grænseoverskridende.

(Elev, 3.g)

Undervisningen i stamklasser fremhæves altså som et tryggere læringsmiljø, og eleverne karakteriserer sig selv som mere tilbageholdende i blandede klasser:

Jeg vil sige, at i engelsk, der føler jeg mig rimelig tryk, fordi det er folk, som jeg kender, som jeg har time med, hvorimod tysk, hvor jeg ikke kender størstedelen af dem, der er jeg mere tilbageholdende, fordi især når jeg ikke er særlig god til tysk, så er jeg mere tilbageholdende, det er ikke sådan så trygt, når det er, men når det bare er, at jeg er ude og fremlægge noget for min lærer i tysk, så går det fint nok. Der er man ikke så tilbageholdende, som man er, når man skal snakke foran hele klassen.

(Elev, 2.g)

Altså, jeg tror faktisk, at der er en forskel, men også på grund af sproget, fordi mange af os er trygge med engelsk, fordi det meget mere er i vores samfund, vi ser hele tiden engelsksproget TV, så det, tror jeg, mange er mere tryk ved, også fordi på stamholdet kender man folk lidt bedre end i vores blandede franskhold, hvor det er en tendens, at alle holder sig lidt mere tilbage, tror jeg. Jeg tror også, det er, fordi at man er lidt mere usikker på, hvad man siger.

(Elev, 2.g)

Dog italesætter eleverne ikke de blandede spanskhold negativt, hvilket kunne hænge sammen med, at diskursen om, at det er begyndersprog, er meget stærk, og at eleverne således føler, at de er på samme niveau.

Når engelsk fremhæves som et fag, eleverne er relativt trygge ved, handler det om, at de – ud over at være mere trygge ved selve sproget – kender de andre i klassen og ved, hvor de andre ligger fagligt, og de behøver derfor ikke være bedst for at række hånden op. Dette modsvares dog af andre elever, der

bruger de samme argumenter som ved tysk; 'nu har man haft engelsk i så lang tid, så skal det også være rigtigt, når man siger noget'.

Der er dog ingen tvivl om, at der ligger en stor udfordring for eleverne i, at sprogundervisningen foregår i blandede klasser. Det er primært fransk- og tyskeleverne, der kommenterer dette. Spanskeleverne føler sig indledningsvist trygge i kraft af deres begynderniveau, og at de alle føler sig i samme båd, og engelskklasserne fremhæves som trygge, bl.a. fordi undervisningen netop foregår i deres stamklasser.

5.4.2. Fordeling og placering af fremmedsprogundervisningstimerne

I udsagnet nedenfor giver eleverne udtryk for, at antallet af timer – her fransktimer – er passende, men fordelingen af timerne og placeringen i skemaet oplever de ikke som fremmede for læringen. De ville foretrække en større spredning af timerne, som ville give 'kortere tid, men over en længere periode', hvilket ville give en mere løbende eksponering for sproget – og måske mindre træthed, hvis det blev lært i kortere "sprint".

Interviewer: *Har I timer nok? Undervisningstimer nok?*

Elev 1: Hvad har vi? Tre eller sådan noget?

Elev 2: Ja, tre om ugen. Hvor det bare er bøjninger. Det er rimelig fint.

Elev 1: Det er mere, end vi har historie.

Interviewer: *Ja.*

Elev 2: De kunne måske godt blive spredt lidt mere ud. Om onsdagen har vi to timer. Det ville være federe måske at have en time mandag, en time onsdag og måske en time fredag. Kortere tid men over en længere periode.

Elev 1: Ja. Det er ligesom, når vi har dansk. Tre dage i streg har vi præcist det samme.

(Elever, 8. klasse)

Her er der en elev, der udtrykker glæde ved at have mange timer til spansk A i gymnasiet, og som sætter lighedstegn mellem timeantal og prioritering:

Det var også sværere, når man havde så lidt timer i folkeskolen til det, det var ikke så prioriteret et fag. Det her spansk, det er vores A fag, hele vores linje går ligesom ud på det her spansk, så det er prioriteret højere, så har vi også flere timer med det. Derfor bliver vi også nødt til at sætte os ned og lære det, i stedet for en gang om ugen har man halvanden times tysk.

(Elev, 1.g)

I forhold til placeringen af timerne er der flere beskrivelser af, at sprogtimerne er placeret i ydertimerne, hvilket er en anden faktor, der har en negativ indvirkning på elevernes oplevelse med fremmedsprogundervisningen:

Og så bliver klassekammeraterne sure på mig og [anden elev], fordi vi sidder og fjoller, fordi vi ikke altså, fordi altså ... det ville måske være, hvis vi havde engelsk til at starte med, men vi har altid engelsk i den sidste time på dagen, og så er det lidt hårdt. Så er man lidt træt.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Hvis I nu tænker på engelsk og tysk, føler I så, at I har lyst til at deltage aktivt?*

Elev 1: Jeg føler lidt, at det er, hvad for en dag man lige har, fordi nogle gange kan man være så træt, at man ikke magter det.

Interviewer: *Altså nu har vi snakket med nogle andre om det her, og de føler meget, at det også godt kan blive påvirket af, hvornår I har timerne. Det ved jeg ikke, om I også synes?*

Elev 2: Jo, altså vi har tysk der sidst på dagen om mandagen.

Elev 3: Ja, det er de to sidste lektioner.

Elev 4: Ja, det er lidt hårdt.

Elev 5: Ja, det er rigtig hårdt.

Elev 3: Ja, og så fredag i sidste lektion. Det er så ikke helt

lige så slemt.

Interviewer: *Tror I, at det ville være bedre, hvis det lå på andre tidspunkter? Altså evt. om morgenen eller midt på dagen?*

3-4 elever: Midt på dagen.

Elev 4: Det har vi her i engelsk.

Interviewer: *Er det også sådan for engelsk? Er det også træls at have sidst på dagen?*

Elev 1: Dem har vi midt i.

(Elever, 8. klasse)

Så skulle det være aktivitet i tysktimerne, fordi man bliver bare træt i hovedet, og så føler man heller ikke, at man koncentrerer sig på samme måde, når man har nået det punkt, hvor man bare lidt har givet op. Der er nogle gange, hvor vi har seks moduler på en dag til klokken fire, og det er sådan noget: Tysk, matematik og så lige tysk igen. Så man slutter lige af med tysk to gange.

(Elev, 1.g)

I vores tilfælde, der ligger vores spansk- og så [anden elevs] franskmoduler enten i første eller sidste modul på dagen. Og jeg kan godt føle, at jeg er meget træt, så jeg går allerede ind i timen og føler, at jeg bare gerne vil hjem, faktisk. Og det har været demotiverende til at starte med. Men det er jo mere min egen følelse.

(Elev, 3.g)

Vi har altid spansk om morgenen, så du er allerede træt, når du møder op. Og så efter du har haft spansk, så skal du også lige have dansk eller engelsk. Så er det ligesom du blander sprog sammen, og det bliver svært at huske hvad der er hvad.

(Elev, 3.g)

5.4.3. Lærerskift

Eleverne giver udtryk for, at lærerskift har en betydning for deres sproglæring, og at mange lærerskift giver en oplevelse af manglende progression:

Elev: Jeg har det fint med at have engelsk og sådan noget, men hver gang vi har tysk, så gider jeg virkelig ikke. Det er bare sådan mit hadefag.

Interviewer: *Har det været sådan hele tiden, lige siden du startede, eller har det ændret sig?*

Elev: Ja, stort set. Vi har også haft rigtig mange lærerskift. Ja, så har der været nogle perioder, hvor man ikke rigtig har lært noget, og så er der måske kommet en anden lærer, som tror, at man har lært noget. Og så blev opgaverne for svære, og så gik hun også væk.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Ved I, hvorfor I har skiftet tysklærer mange gange?*

Elev 1: Der var en, der gik på pension. Så var der en eller anden mellempriode, hvor vi ikke havde hende, vi har nu, og jeg ved sgu ikke, om vi havde nogle vikarer eller.

Elev 2: Vi havde en lærer, som syntes, at vores hold larmede for meget.

Elev 1: Hvem var det?

Elev 2: Jeg kan ikke huske, hvad hun hedder. Hende der med det lyse hår.

Elev 1: Det skal nok passe.

Elev 2: Nå, men vi havde hende i starten af syvende, deromkring. Jeg tror, at hun blev stresset over vores hold eller sådan noget.

Elev 1: Jeg bliver også stresset over vores hold.

Elev 2: Det gør jeg også. Så hun valgte ikke at have vores hold, men nogle andre klasser i stedet for. Så hun valgte os fra. Men så havde vi nogle vikarier i en periode og så fik vi så den lærer, som vi har nu.

Interviewer: *Okay, og hvad med på det andet tyskhold?*

Elev 3: Der har vi haft to. Jeg havde først en. Jeg tror faktisk også, at hun valgte os fra, vores tysklærer. Hun skulle vælge nogle klasser fra, fordi hun havde vist for mange. Så sagde hun, at det var en periode, vi skulle have ham, vi har nu, som er lærervikar – jeg ved ikke helt, hvad han er faktisk. Men så sagde han i går, at han skulle have os for evigt, så hun har altså valgt os fra, uden at vi vidste det.
Elev 1: Fedt.

(Elever, 8. klasse)

Elev 1: Ja, det den måde vi har fået lært det i skolen, det er ikke gået så godt, der er ikke, på grund af corona, der har vi ikke haft det overhovedet.

Elev 2: Der har været, i hvert fald i vores tilfælde har der været flere problemer. Hvis vi tager dem fra X-skolen, hvilket er mig, E3 og E2, vi havde ikke, vi skulle have haft tysk i 5. klasse, men det havde vi ikke, vi havde slet ikke tysk der, og vi lærte heller ikke...

Interviewer: *Gik I på en anden skole?*

Elev 2: Vi, der er kun op til 6. klasse på X-skolen.

Interviewer: *Ja, okay. Og de har slet ingen tysklærer eller måske eller?*

Elev 1: Jo, i 6. klasse der fik de en, men han var alligevel ikke særligt god til at lære os.

Elev 2: Vores tysklærer gik på barsel to gange.

Interviewer: *Åh. Så det vil sige I fik faktisk først tysk i 7., da I startede her rigtigt?*

Elev 2: Hvis man, hvis det var der nok, vi begyndte at lære noget, fordi der skete ikke rigtigt noget i 6.

(Elever, 8. klasse)

Jeg har som sagt haft rigtig mange lærere, og hver enkelt lærer er startet forfra i tysk, så der har ikke rigtig været nogen fortsættelse.

(Elev, 1.g hhx)

Elev: Men tysk, jeg ved ikke lige, om der er noget, der kan redde det nu.

Interviewer: *Nej.*

Elev: Jeg synes, det går lidt op ad bakke.

Interviewer: *Så hvis der var sket noget måske i folkeskolen? Hvis det var.*

Elev: Altså, jeg har aldrig rigtig haft en lærer sådan på mere end et år, fordi de altid er stoppet.

Interviewer: *Ja.*

Elev: Der er altid sådan, startet forfra igen. Det er lidt, som om at man bare lærte farverne, og så gjorde man det igen og igen og igen, indtil man så kom i gymnasiet, og så skulle man kunne en masse krav.

(Elev, 2.g)

Ifølge eleverne udfordrer lærerskiftene deres fornemmelse af progression, fordi den nye underviser enten starter forfra eller lægger niveauet for højt, og dermed savnes den faglige opbakning, der tager udgangspunkt i elevernes niveau og støtter dem der, hvor de er i deres læringsproces. I næste afsnit fokuserer vi yderligere på elevernes oplevelser af progression i deres sproglæringsproces.

5.5. Sproglæringsproces

Vi forlader nu elevernes oplevelser med læringsmiljøet i fremmedsprogundervisningen og vender os mod elevernes udtalelser om deres sproglæringsprocesser i fremmedsprogundervisningen. Vi begynder med elevernes læringsoplevelser med engelsk, idet den udbredte eksponering for engelsk er et af de mest typiske temaer i forhold til elevernes opfattelse af at lære sprog. Derefter vender vi blikket mod, hvad elevernes siger om deres sproglæringsproces i de andre fremmedsprog og deres færdighedsforventninger. Analysen i disse afsnit beror på datakodningen sproglæring med definitionerne: *Er det let/svært at lære sprog? Føler eleverne, at de er blevet bedre (progression)?*

5.5.1. Eksponering og sproglæring

Når eleverne taler om at lære engelsk, beskriver mange det som en 'naturlig' proces eller noget, der er sket af sig selv, primært gennem eksponering (fx YouTube, film, Netflix, spil, musik, etc.). Mange elever nævner, at engelsk er tilgængeligt i hverdagen og er et sprog, de anvender, også uden for skolekontekst. De er også af den opfattelse, at de primært har lært engelsk uden for skolen. Det at blive eksponeret for sproget opleves altså som motiverende for læringen og samtidig lærerigt på alle alderstrin:

Altså, jeg tror ikke, at jeg har lært det engelsk, jeg kan nu, det har jeg ikke lært af engelsktimerne, det er mere sådan online spil...

(Elev, 6. klasse)

Jeg kan huske, mit engelsk, det kommer faktisk også mest fra mine film og serier, fordi at, du ved, langt tilbage, sådan de der 10-11 år, så kom man sådan ud 'Mor, jeg har lige set en hel film uden tekster, jeg lod slet ikke mærke til det', altså, du ved, så kunne man bare lige forstå det, så det kommer jo egentligt også meget derfra, at man bare sidder på en skærm. Fordi det er virkelig, jeg har aldrig rigtigt, sådan du ved, altså sådan lært det sådan skoleagtigt, jo selvfølgelig grammatik, men sådan selve det engelske, det kommer fra filmen der.

(Elev, 6. klasse)

Jeg lærer bedre af at høre det, altså bare høre det, ikke høre sådan i lærerformen, men bare høre det, det var også sådan jeg lærte engelsk, jeg lærte det ikke rigtigt af skolen, jeg lærte det bare af Netflix, tror jeg.

(Elev, 8. klasse)

Jeg tror også, at mange har set virkelig, virkelig mange film og serier og sådan noget og været på sociale medier, før de kunne

flydende engelsk. Så jeg tror bare, at engelsk var sådan noget, man lærte af sig selv.

(Elev, 1g htx)

Engelsk, det kan man ikke undgå at møde, tysk, det er noget sværere, så skal man selv ligesom gøre et eller andet. Engelsk dukker jo bare frem, hvis man sidder på sin mobil, så kommer der bare noget frem på engelsk, så man kan ikke rigtigt undgå det. Men tysk, der skal man grave lidt mere for at... altså, man skal selv gå ind og søge på en eller anden tysk sang, for at man får noget tysk.

(Elev, 3.g)

Jeg føler, at hvis man skal blive bedre til et sprog, så skal man også investere noget tid i det derhjemme, på at se video og høre og snakke tysk. Det tror jeg ikke rigtigt, at så mange af os gjorde for at blive bedre til tysk. Jeg føler ikke, det er nok bare at have undervisningen, man skal også selv bruge noget tid på at lære det, og engelsk er over det hele, så det er nemmere at lære det, end det er at lære tysk for eksempel.

(Elev, 3.g)

Ligesom vurderingen af vigtigheden af andre fremmedsprog end engelsk sættes i kontrast til oplevelsen af, at engelsk er et vigtigt fremmedsprog (se også kapitel 3), sættes også oplevelsen af læring af de andre fremmedsprog i kontrast til, hvordan det opleves at lære engelsk:

Altså, jeg synes ikke, at jeg har særlig nemt ved det. Men, altså, jeg ved ikke. Sådan noget som engelsk, det er lidt nemmere, fordi det hører man hele tiden. Men det gør jeg ikke med tysk. Det er kun i undervisningen.

(Elev, 2.g)

Elev 1: Fx at det har været meget nemmere at lære engelsk gennem tiden, også når man bliver ældre, fordi fx på job, der er der nogen, der snakker engelsk, og man ser film på engelsk og sange og tv og sådan. Man er omgivet alle steder, hvor det er sjældent i radioen, at der kommer en tysk popsang.

Elev 2: Eller at man lige har en spansk playliste.

(Elever, 2.g)

Ja, for jeg skulle lige til at sige, at det, du også siger [navn på anden elev], hvis vi ser YouTube, så ser man engelsk eller amerikansk, men man kunne jo ikke finde på at sætte sig ned og se en tysk youtuber eller en italiensk, fordi man for det første ikke kan sproget, men man har heller ikke nogen ide om, hvad kulturen er på den måde. Så jeg tror også, at det bliver mere forment efter: det sprog kan jeg godt, så det vil jeg godt se, så der kommer der en interesse i det. Hvorimod, hvis man kunne italiensk, så ville man jo se italienske serier og gå op i det.

(Elev, 2.g)

Som en konsekvens af den massive eksponering for engelsk og den deraf oplevede mestring af sproget, italesætter mange elever en fornemmelse af ikke at blive udfordret i engelsk, både i grundskolen:

Det er også lidt kedeligt nogle gange, fordi altså jeg klarer mig fint til engelsk, så det begynder at være lidt let.

(Elev, 6. klasse)

Jeg har allerede lært de fleste ting her, så man lærer ikke så meget. Det må gerne være lidt mere udfordrende.

(Elev, 6. klasse)

Og i gymnasiet:

Jeg tror også det med engelsk, det er også nogle gange, vi kan føle at have engelsk er lidt ligegyldigt, for vi snakker alle sproget og forstår sproget fuldstændig, og vi har et ret højt skriftligt niveau. Nogle gange har vi, som vi har på A-niveau, at vi skal lære at kende forskel på udtale, hvor vi bruge 60 minutter på det, hvor vi tænkte 'det tror jeg godt, vi kan' hvor nogle gange så bliver der et pensum i engelsk, som læreren skal igennem, men vi kan godt det, der står i pensum.

(Elev, 2.g)

Mens der dog også er en stor del, der føler, at de er sat helt af i engelsk – og det fra start af:

Elev 1: Når jeg spiller sådan nogle sjove spil, så er der altid noget engelsk, som jeg bare springer over.

Interviewer: *Er det, fordi det er svært, det engelsk?*

Elev 1: Ja, jeg kan slet ikke forstå det.

Elev 2: Det er ikke svært, hvis du er mig. Så er det overhovedet ikke svært.

Elev 1: Det synes jeg.

Interviewer: *Til alt? Du bruger ikke engelsk, hvis du støder på sociale medier, eller det ved jeg heller ikke, om du gør.*

Elev 1: Jeg springer bare over.

Elev 2: Jeg springer ikke særlig tit over.

Elev 1: Ellers så trykker jeg bare "Kom igen senere".

(Elever, 3. klasse)

Elev: For jeg forstår det ikke, og jeg synes også bare, at det er kedeligt.

Interviewer: *Okay.*

Elev: Jeg fatter ikke, hvad læreren siger, og så forstår jeg heller ikke opgaverne.

Interviewer: *Og det er det, der gør det kedeligt.*

Elev: Ja, fordi så forstår jeg heller ikke opgaverne.

Interviewer: *Er der slet ikke noget godt ved engelsk?*

Elev: Nej, jeg synes bare, at det er kedeligt at lære. Det er stadig godt at kunne, men jeg forstår det bare ikke.

Interviewer: *Hvad gør så, at du ikke vælger den helt røde?*

Elev: Fordi nogle gange lærer man jo noget af det, men jeg kan bare ikke forstå, hvad læreren siger, når vi skal et eller andet med opgaver. Jeg kan ikke læse det, og jeg kan heller ikke skrive det. Det er lidt irriterende.

Interviewer: *Har det været sådan i al den tid, du har haft engelsk?*

Elev: Ja. Jeg kan bare ikke finde ud af det.

(Elev, 3. klasse)

Men også senere i gymnasiet lader der til at være en større gruppe af elever, der antyder, at den meget heterogene elevgruppe, der er i engelskundervisningen, har konsekvenser for deres deltagelse:

Elev 1: Altså, jeg føler det i hvert fald selv. Både i tysk og engelsk. Jeg føler, at i engelsk kan jeg godt sproget, men jeg har ikke lyst til at sige noget i timerne. Fordi det oftest er dem, der er rigtig gode, der rækker hånden op.

Elev 2: Ja, præcis.

(Elev, 2.g.)

Interviewer: *Føler I generelt, at når I rækker hånden op, at det så er okay at lave fejl?*

Elev 1: Det kommer an på faget. Og læreren.

Interviewer: *I engelsk fx?*

Elev 2: Der synes jeg faktisk, det er lidt sværere, der har jeg det sværere ved det, end jeg har ellers.

Interviewer: *Ved at lave fejl? Hvorfor det?*

Elev 2: Jeg tror, det er, fordi der er mere fokus på, det skal være godt. Jeg føler nærmest, de eneste, der siger noget, er dem, der har godt styr på det. Og når der ikke er andre, som måske er lidt lavere niveau. Man burde bakke hinanden lidt mere op. Men der er ikke rigtig den der stemning i vores klasse. Og jeg tror ikke, folk gør det

med vilje eller er onde, jeg tror bare, det er blevet sådan, det er.
Der mangler måske, at læreren bløder det hele lidt op.

(Elever, 2.g.)

5.5.2. Confidence og sproglæring

Selvom der er tale om en heterogen elevgruppe, er det primære indtryk af elevernes oplevelse med engelsk, at det er et nemt sprog at lære. Mange elever udtrykker med andre ord *confidence* i deres engelskkompetencer, hvilket igen står i kontrast til mange af beskrivelserne af de andre fremmedsprog, hvor det at lære sprog i skolen af mange beskrives som svært, og de føler sig *for* udfordrede. Flere elever udtrykker i den forbindelse også usikkerhed i forhold til egen mestringsfølelse, når det gælder de andre fremmedsprog:

Jeg tror ikke, jeg er så god til tysk. Og så, det er ret kedeligt, synes jeg.

(Elev, 6. klasse)

Jeg er meget usikker på det. Og så, når man skal skrive tysk, det er det værste, jeg ved. Og at snakke tysk, sådan jeg bliver forvirret. Om det her, det er et a med omlyd, og så skal det lyde som et å, eller hvad det nu er.

(Elev, 6. klasse)

Det er svært. Fransk er svært ... Det hele. Udtalen er det sværeste.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Jeg synes ikke, at engelsk, det var ikke lige så svært som tysk.

Interviewer: *Kan du forklare hvorfor?*

Elev 1: Jeg synes bare, at det er et nemt sprog, engelsk. Det er ikke lige så svært som... Jeg synes ikke, at det er lige så svært som tysk.

Elev 2: Der er også mange engelske ord, som man også bru-

ger på dansk.

Elev 3: Vi lærte det også meget tidligere, og når man er yngre, lærer man bedre, så.

Elev 4: Ja, også tysk, deres grammatik er meget indviklet, så det er svært på en eller anden måde

(Elever, 8. klasse)

Jeg synes, det er en lille smule udfordrende, især med tysk, også fordi at så, engelsk det er det, man hører meget mere og sådan, ja man læser det også meget mere engelsk og så, tysk det er bare lidt sværere at forstå og også at lære, synes jeg.

(Elev, 8. klasse)

Jeg vil gerne lære tysk, jeg kunne bare ikke finde ud af det. Det var ikke, fordi at jeg ikke kunne se en mening med at lære det. Men jeg tror, det var, fordi det var det første sprog, jeg skulle lære ud over dansk og engelsk, så det var sådan svært lige at se, hvilken vinkel man skulle komme ind på det fra. Og så forstår jeg det bare ikke.

(Elev, 1.g.)

Meget få elever udtrykker som 8. klasse-eleven her en accept af, at det er en svær proces at lære sprog, og at det kræver meget arbejde:

Jeg synes bare, at vi trænger i hvert fald til ... Man kunne godt lave undervisningen lidt sjovere, men jeg er også sådan rimelig tilfreds med vores tyskundervisning, fordi det kan godt være, at det er hårdt, og man sidder sådan [suk], men man får noget ud af det, og man ved også godt: okay, nu er vi done, nu er jeg blevet det og det klogere (...)

(Elev, 8. klasse)

De fleste elever synes altså, at andet fremmedsprog er svært, hvilket ikke er på den motiverende måde. Der er med andre ord ikke meget *confidence*, når det

drejer sig om andet fremmedsprog, og de fleste elever oplever det simpelthen som (*for*) svært at lære.

I forhold til det at lære et sprog skelner mange elever mellem grammatik og så det at kunne kommunikere. Grammatik omtales ikke som egentlig sproglæring, men det er det, eleverne primært forbinder *sprogfaget* (tysk og fransk) med:

Ja, i engelsk, der er det mere i grupper, lidt mere mundtligt, og selvfølgelig lidt film, men det er sådan i engelsk, det er også, fordi det er et vigtigere fag, tænker jeg. Det er meget mere sådan mundtligt, derimod fransk, der er det meget mere grammatik, og det er også okay, men ikke for meget af det, fordi vi får ikke rigtig trænet vores sprog ordentligt, når vi så skal snakke det. Så jeg synes, at det kan være lidt irriterende.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Ja, lige præcis, og tysk det er som om, at de har en formodning om, at de skal nå at indhente engelskagtigt, og det kan man jo ikke nå på, nu ved jeg ikke hvor mange år...

Elev 2: Man starter i 7.

Elev 1: Ja, men starter ret sent.

Elev 2: Der startede jeg til tysk.

Elev 1: Så er det bare sådan lidt, og så starter de bare med grammatik, hvor jeg er sådan, jeg synes at man skal lære sproget før, at man begynder at gå ind i grammatikken. Det synes jeg er sådan lidt åndsvagt, at man starter med grammatikken. Det synes jeg er lidt åndsvagt.

Elev 2: Det er måske også det, der gør det lidt mere kedeligt end engelsk.

Elev 1: Ja, men jeg tror bare, at det var nemmere, hvis man havde en forståelse for, hvad der faktisk stod, at man så også ville have nemmere ved at gå ned i det.

Elev 2: Ja.

(Elever, 1.g.)

Engelsk, ja, det gik så hurtigt, men det er også, fordi man fik det ind, siden man var helt lille på YouTube. Det har aldrig været et problem, heller ikke med grammatikken i skolen. Jeg synes, at det kom så nemt. Men så er der tysk, hvor jeg synes, at det trækker i det siden 5. klasse, og det er stadigvæk, at man skal formulere en lang sætning og have den rigtige grammatik. I Danmark går vi jo rigtig meget op i, at grammatikken er rigtig. Vi har en tysk kemilærer, og han sagde, at hvis du tager til Tyskland, så er de så ligeglade. De vil hellere have, at du siger en forståelig sætning, end en eller anden lang, kompliceret, grammatisk korrekt sætning. Jeg tror, at det ville være nemmere at lære det, hvis man ikke gik så meget op i grammatikken, men mere op i at kunne sige sætninger på den måde. Så ville jeg nok også have mere lyst til at lære det.

(Elev, 2.g.)

Eleverne oplever altså meget lidt *confidence* i andet fremmedsprog, snakker stort set ikke om at være flydende, men til gengæld nævner de rigtig meget grammatik. At starte med grammatik er at starte med *accuracy*, hvilket ikke placerer sig inden for en funktionel ramme. Det vender vi tilbage til i kapitel 6.

Jeg tror også, det har noget at gøre med den måde, man lærer tysk på. Fordi man lærer det ved, at man skal sidde og lave sproganalyse, og sproganalyse er bare ikke fedt. Altså sådan, jeg vil jo gerne prøve at se nogle film eller tale med nogle mennesker. Jeg gider ikke skulle sådan oversætte ord. Så jeg tror, det er måden, man lærer det på, at den kunne blive ændret.

(Elev, 2.g htx)

5.5.3. Færdighedsforventninger

Selvom eleverne generelt finder de andre fremmedsprog svære at lære, har mange af dem ofte en forventning om, at de skal kunne målsproget flydende efter kort tid og ret pludseligt:

Så kan du også lidt det, som de andre siger. Du kan måske snakke til én, hvor du ikke ved det, men lige pludselig så lærer du det, og så kan du bare sproget, og så kan du tage en helt normal samtale med én.

(Elev, 6. klasse)

Jeg føler, da det gik op for én, at man ikke blev flydende på et år, så var man sådan lidt fuck. [fransk]

(Elev, 2.g)

Elev 1: Det er lidt sådan, når man var lille, hvor man sådan endelig lærte engelsk, og så kunne man sådan forstå, hvad folk sagde og sådan noget, det var sådan superfedt. Det er lidt det samme, man vil opleve med spansk, bare når man er blevet lidt ældre.

Elev 2: Jeg synes faktisk også, at det med engelsk er rigtig fedt, at vi allerede kan det. Fordi jeg ser mange flere engelske serier end danske, og jeg forstår jo også alt, hvad de siger. Men jeg forstår jo også spanske serier, men der har jeg undertekster på. Så jeg føler bare, det er fedt at kunne lære sprog, men man skal jo også være interesseret i det.

(Elever, 1.g.)

Det kan også være oplevelsen af, at deres lærer forventer meget:

Jeg føler især min tysklærer, han forventer, at når vi er færdige, kan vi finde ud af at analysere alt, og kan finde ud af at snakke helt flydende. Og det hele skal bare være perfekt.

(Elev, 1.g hhx)

En ting er, at eleverne udtrykker, at de ikke kan se nytten af andre fremmedsprog end engelsk, jf. kapitel 3. Noget andet er, at der ses en klar sammenhæng mellem følelsen af ikke at kunne noget på målsproget trods mange års undervisning og opfattelsen af nytteværdien af faget. Eleverne udtrykker

generelt en oplevelse af mangel på progression i og mestring af fremmedsprog igennem hele forløbet:

Jamen, jeg tror bare lidt, det der med at man har haft tysk siden 5. klasse, og man taler det stadig ikke flydende, det virker bare lidt, sådan, uoverskueligt. Altså, man føler alligevel ikke rigtig, man kan bruge det på arbejde eller noget i fremtiden.

(Elev, 2.g)

Følelsen af ikke at beherske sprogene efter x antal år i grundskolen og gymnasiet har naturligvis også en effekt på, om man kan se sig selv bruge sproget i fremtiden. Udsagnet kan tolkes som, at der ikke er nogen, der har talt med eleven om, hvor langt man kan nå i et sprogfag. Det kunne tyde på, at der mangler en form for forventningsafstemning mellem lærer og elev i forhold til, hvor meget man skal eksponeres for, arbejde med, engagere sig i, dvs. bruge målsproget, før man kan forvente at kunne føre en samtale.

Måske man skulle lære lidt mere om, hvorfor man har det. Altså komme med et præcist eksempel på, hvad man egentlig bruge det her til. I forhold til matematikken, der er nogle fag, hvor det er meget tydeligt – det her kan du bruge det til, hvor fremmedsprog er lidt mere sådan, det gør du lidt mere for dig selv, hvor du kan snakke det på ferie-agtigt.

(Elev, 1.g.)

5.6. Opsamling på elevernes oplevelser af sproglæringsmiljø og -proces

I dette afsnit samler vi op på de vigtigste faktorer, der ifølge eleverne påvirker læringsmiljøet i fremmedsprogsundervisningen positivt såvel som negativt, samt på analysen af elevernes udsagn om sproglæringsprocessen. I opsamlingen er der integreret en række opmærksomhedspunkter på baggrund af kapitlets analyser.

Eleverne har forskellige præferencer i forhold til, hvad der virker motiverende og ikke motiverende, og det er derfor svært at skrive en entydig fortælling frem på baggrund af data. Om læringsrummet er trygt eller ej, er dog afgørende for elevernes oplevelse af deres sproglæringsproces. Som vi også var inde på i kapitlets indledning, kan mange af elevernes udsagn tages for også at gælde andre fag. Der er dog nogle pointer, der er særlige for fremmedsprogfagene: At lære et fremmedsprog indbefatter brug af sproget, og det er en væsentlig pointe, at fremmedsproglærerne skal være endog meget opmærksomme på, at de – i samspil med eleverne – skaber et klasserum, et læringsmiljø, hvor eleverne har mod på at afprøve fremmedsproget med hinanden og med læreren. Tager vi elevernes udsagn for pålydende, sker dette ikke i tilstrækkeligt omfang i fremmedsprogsundervisningen anno 2023.

Det er tydeligt i vores undersøgelse, at elevernes indbyrdes relationer har en indvirkning på læringsmiljøet, både positivt og negativt. I grundskolen bruger eleverne primært hinanden som læringsfæller, og det er tydeligt, at de oplever, at gruppe- og samarbejde giver god mening i forhold til læring, og at det er med til at skabe et godt læringsmiljø – især fordi samarbejdet sættes i kontrast til det individuelle arbejde. Blandt gymnasieeleverne handler det mindre om gruppe- og samarbejde og mere om, at man gerne vil sidde sammen med andre, der er på samme sprogfærdighedsniveau som én selv, idet dygtigere elever kan få deres klassekammerater til at føle sig utilstrækkelige. De øvrige elever i klassen kan også have en negativ indflydelse på læringsmiljøet. Det kan være, fordi eleverne er nervøse for at blive drillet eller tabe ansigt, hvis de siger noget forkert på fremmedsproget eller slet ikke kan sige noget. Den utrygge stemning, som elever på begge uddannelsesniveauer beretter om, kan have negative konsekvenser for elevernes opfattelse af egne sprogfærdigheder, sprogfaget i sig selv og motivationen herfor. Der er dog blandt gymnasieeleverne en gryende erkendelse af, at følelsen af utilstrækkelighed, af ikke at være god nok, ikke altid har at gøre med de andre elever, men kan være en indre psykologisk faktor. Og endelig er der mange af eleverne i 3.g. der fortæller om et positivt elevbåret læringsmiljø, hvor det er trygt at afprøve sine hypoteser om sproget, og at dette er vigtigt i forhold til deres sproglæring.

Lærerens betydning for læringsmiljøet og lærerens evne til klasseledelse og til at relatere både fagligt og personligt til eleverne fremhæves af eleverne på begge niveauer som væsentlige faktorer for sproglæringen. Skaber læreren et læringsmiljø, hvor der er klare rammer, struktur og arbejdsro, er der ifølge eleverne større motivation for at deltage aktivt i undervisningen. Motivationen forstærkes, hvis eleverne oplever, at lærerne sætter sig i deres sted såvel personligt som – og særligt – i forhold til deres kompetencer i fremmedsproget, og endelig, hvis læreren er tilgængelig for eleverne. Det har også stor betydning, hvordan læreren håndterer elevernes usikkerheder og frygt for at lave fejl i deres sprogproduktion. Mange af eleverne anerkender, at læreren nogle gange gør brug af metoder såsom harpunering til at fremme mundtligheden, men det er tydeligt, at eleverne kun accepterer en sådan metode, hvis der i forvejen er et trygt læringsrum og gode relationer til både læreren og de andre elever.

Når det handler om elevernes oplevelser med at blive inddraget og have medbestemmelse, tyder det på, at eleverne på de to niveauer ikke i noget videre omfang oplever medbestemmelse og indflydelse på undervisningen, ej heller at det er noget, de har overvejet, burde være til stede. Dog er der noget, der tyder på, at de i højere grad oplever at blive inddraget af deres engelsklærere i timernes udformning, og dermed føler de en større grad af medbestemmelse i engelskfaget.

Også praktiske forhold har betydning for elevernes oplevelse af læringsmiljøet, og mens de fleste grundskoleelever undervises i deres klasser i sprogfagene, er der elever, der taler om det utrygge i at være på blandede hold, når de har tysk eller fransk. Denne tendens er endnu tydeligere blandt gymnasieeleverne. Antallet af timer i faget og deres placering i skoledagens forløb beskrives af flere elever som problematisk, da sprogtimerne ofte ligger i ydertimerne. Når fx tysk er placeret sidst på skoledagen, er man træt og uoplagt. En anden praktisk faktor, der påvirker elevernes læringsmiljø, er lærerskift, som eleverne sætter i forbindelse med en oplevelse af manglende progression, fordi lærerskiftet betyder, at den personlige og faglige relation brydes, og der skal startes forfra med en ny lærer. Skolernes prioritering af fremmedsprogfagernes placering i skemaet samt af lærerdækning har

konsekvenser for ikke kun elevernes opfattelse af faget som vigtigt eller ej, men også af deres sproglæringsproces.

Eleverne ser i høj grad tilegnelsen af fremmedsprog som noget, der foregår i skolen i et samspil med lærerne såvel som klassekammeraterne. Det gælder dog i mindre grad tilegnelsen af engelsk. Her er det tydeligt, at eleverne ser deres læring af dette sprog som noget, der er sket naturligt, ja nærmest automatisk. Eleverne beskriver selv, hvordan den eksponering for engelsk, som de oplever fra de er helt små, er motiverende for sproglæringen. De lægger heller ikke skjul på, at tilegnelsen af engelsk i deres opfattelse er noget, som kun i mindre grad har noget med engelskfaget at gøre. Det sker nemlig i deres fritid gennem streaming, gaming og sociale medier og ikke gennem undervisningen i engelsk, som nogle endda betegner som for lidt udfordrende.

Det er dog tydeligt i vores undersøgelse, at flertallet af eleverne har større *confidence* i engelsk end i de andre fremmedsprog. Eleverne beskriver det nemlig som svært at lære fx tysk eller fransk, og de føler sig usikre i læringsprocessen. De oplever ikke at kunne bruge sproget, hvilket er det, som mange af eleverne forbinder med at lære et sprog: at lære at kommunikere på sproget (jf. kapitel 3). Men det er ikke det, eleverne forbinder med fremmedsprogsfagene. Her nævner de ofte grammatik som det, der er fokus på, hvilket vi vender tilbage til i kapitel 6. Det lader således til, at eleverne overordnet skelner mellem idéen om at lære et sprog for at kunne tale med andre mennesker på den ene side og undervisning i sprog eller selve sprogfagene på den anden (se også kapitel 3 og 6).

Data afspejler generelt en manglende bevidsthed hos eleverne om, hvad det vil sige at lære et sprog, og en manglende forståelse for sproglæringsprocessen, og spørgsmålet er, om der i fremmedsprogsundervisningen mangler italesættelse af, hvordan man lærer sprog, hvad det kræver at lære et sprog, og at man kan mestre et sprog på flere niveauer. Det kommer også til udtryk i elevernes forventninger til, hvad man skal kunne efter et givent antal år med fx tysk. Der er mange af eleverne, der udtrykker en frustration over ikke at kunne mere, og det påvirker også negativt deres syn på, hvorvidt de vil anvende fremmedsproget i fremtiden.

Det er tydeligt, at metakommunikation om sproglæring skal styrkes, så eleverne dels forstår, hvad det vil sige at lære fremmedsprog, hvad det

kræver, hvilke strategier og redskaber man kan bruge, dels, hvad målene er på de forskellige niveauer af deres sprogtilegnelse. Det er tydeligt, at prisen for at lære sprog for mange elever er for høj, fordi det er krævende at lære et fremmedsprog på den måde, som de oplever i skolen, at man skal lære det. Ofte giver eleverne udtryk for stor begejstring fra starten, og så giver de op, fordi de ikke føler, de kan opnå deres selvopstillede mål, som afhængigt af, hvor de er i sproglæringsforløb, varierer fra at kunne tale sproget flydende til 'bare at kunne føre en simpel samtale'. Det gælder især i fransk- og tyskundervisningen, hvor eksponeringen på ingen måde har kunnet hjælpe dem godt på vej. Det ser nemlig ud til, at fremmedsprogsfagenes mål og forventningerne til elevernes fremmedsprogskompetencer efter henholdsvis grundskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser ikke italesættes i en grad, så eleverne forstår, hvad der forventes af dem. Eleverne taler meget om forventninger; både deres egne og deres læreres forventninger til, hvad de kan. Læreren forventer ifølge eleverne for det meste alt for meget, og de selv ytrer ofte, at de ikke kan nok – hvis overhovedet noget – i forhold til det antal år, de har haft sproget. Eleverne tror, at målet er at blive flydende (jf. deres opfattelse af deres engelskkompetencer), og de snakker bl.a. derfor ofte om, at de ikke er gode til deres andet fremmedsprog.

Hvad siger elever om undervisningen?

Kapitel 6 fremlægger, hvad eleverne siger om selve undervisningen. I det følgende vises med en gennemgang af underkoderne til kategorien Undervisning en oversigt over, hvad dette kapitel fremlægger mere specifikt, og hvordan det er bygget op.

Afsnit 6.1. *Indhold* dækker over: *Når eleverne taler om undervisningens "hvad" – fx materialer, emner, grammatik og lektier*. I dette afsnit optræder altså også de udsagn, der omhandler, når eleverne fx taler om undervisningen som præget af videns-, (inter)kulturelle og samfundsforhold.

Afsnit 6.2. *Variation* opstod primært ud fra underkoden *Arbejdsformer & aktiviteter: Når eleverne taler om undervisningens hvordan, dvs. arbejdsformer og aktiviteter*.

Afsnit 6.3. *Mundtlighed* og afsnit 6.4. *Skriftlighed* er de to produktive kommunikationsformer og dermed den mere praktiske dimension af faget. Begge dele opstod også primært ud fra underkoden *Arbejdsformer & aktiviteter* (se om afsnit 6.2. ovenfor).

Afsnit 6.5. *Grammatik* er egentlig en del af underkoden *Indhold*, men er taget ud som selvstændigt afsnit og lagt i forlængelse af mundtligheds- og skriftlighedsafsnittene, da det optræder massivt i forbindelse med kommunikationsdimensionen af fagene.

Afsnit 6.6. *Eksamen og karakterer – herunder feedback* – handler afslutningsvist om, hvordan eleverne oplever bedømmelsesdelen af sprogundervisningen.

Afsnit 6.7. *Opsamling og opmærksomhedspunkter* samler op på ovenstående seks afsnit.

6.1. Indhold

Ifølge grundskolens styredokumenter¹¹ skal undervisningen i engelsk, fransk og tysk handle om de respektive sprog samt engelsk-, fransk- og tysktalende landes historie, kultur og samfund, gerne med en interkulturel dimension. Grammatik nævnes ikke i Fælles Mål for hverken fransk eller tysk, men som mål efter 9. klasse skal eleverne have viden om ”centrale sprogbrugsregler” og for tyskeleverne ydermere om ”sætningsopbygning” og ”forbinderord” (Tysk faghæfte, 2019, s. 13-15), hvorimod franskeleverne skal have viden om ”brugen af udsagnsord i nutid og navnemåde” (Fransk faghæfte, 2019, s. 11). I Fælles Mål for engelsk nævnes grammatik to gange under sprogligt fokus: ”Eleven har viden om funktionel grammatik.” (Engelsk faghæfte, 2019, s.15), der dog i denne kontekst mere er et genrebestemt fænomen: ”Der er sammenhæng mellem teksters formål og de sproglige valg” (Engelsk faghæfte, 2019, s. 46).

Ifølge læreplanerne for gymnasiet skal det også handle om de respektive sprog samt fransk-, spansk- og tysktalende landes historie, kultur og samfund. Litteratur indtager en mere prominent plads end i grundskolens styredokumenter. De gymnasiale uddannelsers læreplaner for fransk, spansk og tysk adskiller sig på væsentlige punkter i vægtningen af grammatiske elementer. I det følgende har vi fokus på følgende meget anvendte læreplaner: Tysk fortsættersprog B, Fransk fortsættersprog B og Spansk begyndersprog A. Det skal bemærkes, at læreplanerne for disse fag er ret enslydende for henholdsvis stx, hhx og htx, hvorfor der her fokuseres på stx-læreplanerne. I de faglige mål for tysk står der, at eleverne skal kunne ”analysere og beskrive tysk sprog grammatisk på dansk med anvendelse af relevant terminologi”, udtrykke sig ”med sikkerhed i den centrale ortografi, morfologi og syntaks” (Tysk fortsættersprog B – stx, august 2017, s. 1). Under *Didaktiske principper* står der i læreplanen for fransk fortsætter B, at ”Grammatik, tekstanalyse og fremmedsprogstilegnelse inddrages i relevant omfang og under hensyntagen

11. Henvisninger til sprogfagenes styredokumenter i henholdsvisgrundskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser fremgår af rapportens litteraturliste. Grundskolens faghæfter, hvor Fælles Mål indgår, kan tilgås via <https://emu.dk/grundskoleog-gymnasieuddannelsernes-laereplaner> via <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner>.

til den faglige progression” (Fransk fortsættersprog B – stx, august 2017, s.2), og i lærerplanen for Spansk begyndersprog A er grammatik ikke nævnt. I kernestof for fransk og spansk står der dog, at en del af kernestoffet er: ”de grundlæggende principper for sprogets opbygning og anvendelse (...) herunder morfologi, syntaks, fonetik og pragmatik” (Spansk begyndersprog A – stx, august 2017, s.1) og for fransk ”relevant syntaks og morfologi (...) og de grundlæggende elementer i fransk udtale og intonation” (Fransk fortsættersprog B – stx, august 2017, s.1).

Læreplanerne for engelsk på A- og B-niveau (stx) adskiller sig indholdsmæssigt ikke meget fra de andre. Dog skal det fremhæves, at den interkulturelle kommunikative kompetence ikke nævnes i styredokumenterne for engelsk på det gymnasiale niveau, men at elevernes beskæftigelse med faget engelsk vil udvikle ”deres forståelse af egen kulturbaggrund” (Engelsk B – stx, august 2017, s. 1). Derudover skal det bemærkes, at grammatik nævnes fire gange i læreplanen for engelsk, mens grammatisk nævnes ni gange. I læreplanerne for tysk B- og A-niveau nævnes grammatik én henholdsvis to gange. Det nævnes en gang i hver af de franske B- og A-læreplaner og nul gange eksplicit i den spanske læreplan.

I det følgende gennemgår vi først grundskoleelevernes udsagn om indhold (6.1.1.), herefter eleverne fra de gymnasiale uddannelsers (6.1.2.) og slutter af med en opsamling (6.1.3.).

6.1.1. Indhold i grundskolen

I 3. klasse oplever nogle elever, at indholdet i fremmedsprogundervisningen, dvs. i engelskfaget, er for let og for barnligt; dette hænger sammen med, at nogle oplever at være langt længere end det, læreren præsenterer dem for, samtidig med at nogle oplever at være helt sat af:

Interviewer: Men er det, fordi hun får jer til at lytte til sådan noget børne... baby-musik på engelsk?

Elev 1: Ja og sådan nogle babyvideoer, der er megakedelige.

Elev 2: Sådan noget, som små babyer ville høre altså.

Interviewer: Okay, og det er det, der er rigtig kedeligt?

Elev 2: Hm-hm.

Elev 1: Jeg hader det. Derfor, når vi skal have engelsk, siger jeg: ”Jeg gider ikke have engelsk.”

Interviewer: *Og det er sådan nogle ”Jens Hansens bondegård”-sange, og det er dem, I ikke kan... okay.*

Elev 1: Og så ”Baby Shark”, som vi heldigvis ikke har hørt i noget tid nu.

(Elever, 3. klasse)

Elev: Fx i 2. klasse, der skulle vi lære farver, og alle vidste allerede, hvad alle farver var.

Interviewer: *Okay, så det var måske for nemt for jer.*

Elev: Ja, hvis vi skal lære noget, vi allerede kan, det er meget irriterende.

(Elev, 3. klasse)

Elev 1: [Der har vi ikke lært] sådan så meget, som vi allerede har lært i forvejen fra telefoner og sådan.

Interviewer: *Så der er nogle ting, I allerede kan?*

Elev 1: Ja, jeg har lært ret meget fra Roblox og [utydelig tale]

Elev 2: Ja, det gør jeg også.

Interviewer: *Så når man er til engelskundervisning, til time, kan man så godt føle, at man lærer nogle ting, man allerede kendte i forvejen?*

Elev 2: Ja.

(Elever, 3. klasse)

Elev: Det er fordi, at nogle gange, jeg kan godt lide at snakke engelsk, men jeg synes, at det er noget lidt nemt noget, som vi faktisk allerede ved i forvejen, vi er i gang med at lære. Men det er stadigvæk sjovt.

Interviewer: *Hvad kunne det for eksempel være?*

Elev: Det er sådan noget med, at vi lærte engang farverne, hvor der

var mange, der allerede vidste det. Og det var bare lidt nemt, synes jeg.

(Elev, 3. klasse)

På den anden side er der, som beskrevet i kapitel 5, elever, som giver udtryk for, at de ikke oplever at kunne noget som helst, fx som eleven her, som giver oplevelsen af manglende kompetence ord med på vejen:

Elev: For jeg forstår det ikke, og jeg synes også bare, at det er kedeligt.

Interviewer: *Okay.*

Elev: Jeg fatter ikke, hvad læreren siger, og så forstår jeg heller ikke opgaverne.

Interviewer: *Og det er det, der gør det kedeligt?*

Elev: Ja, fordi så forstår jeg heller ikke opgaverne.

Interviewer: *Er der slet ikke noget godt ved engelsk?*

Elev: Nej, jeg synes bare, at det er kedeligt at lære. Det er stadig godt at kunne, men jeg forstår det bare ikke.

Interviewer: *Hvad gør så, at du ikke vælger den helt røde?*

Elev: Fordi nogle gange lærer man jo noget af det, men jeg kan bare ikke forstå, hvad læreren siger, når vi skal et eller andet med opgaver. Jeg kan ikke læse det, og jeg kan heller ikke skrive det. Det er lidt irriterende.

(Elev, 3. klasse)

Eleverne taler om indholdet som først og fremmest består i at læse og lave opgaver i arbejdsbøger og på computer. Opgaverne beskrives især som, at man skal flytte noget eller skrive noget. Om end enkelte kan lide dette, oplever de fleste det som kedeligt.

Interviewer: *Hvad er det for nogle opgaver, I laver, der er kedelige? Der var nogle af opgaverne, I sagde, der var spændende. Hvad er det så for nogle, der er kedelige?*

Elev 1: Det er nok dem, som vi laver i bøgerne.

Elev 2: Ja, hvad hedder det, vi har sådan en blå mappe med

en masse opgaver, som vi aldrig får lavet. Og vi er slet ikke færdige.
Elev 3: Og den er cirka så tyk-agtig.

(Elever, 3. klasse)

Interviewer: *Hvorfor er det kedeligt?*

Elev: Fordi man ikke kan fatte ordene.

Interviewer: *Er det rigtigt? Men du sagde ellers, at du brugte engelsk nogle gange, når du spillede computer.*

Elev: Nogle gange, men jeg synes også, det er kedeligt, når man skal lave alle de opgaver der.

Interviewer: *Hvad er det for nogle opgaver?*

Elev: Som engelsk, hvor man skal tegne og sætte ting på plads og det ene og det andet og det tredje.

(Elev, 3. klasse)

Når eleverne taler om, hvad en god time er, eller hvad de laver i sprogtimerne, begrænser svarene sig indholdsmæssigt til at handle om lande, de har talt om:

Interviewer: *Hvad er det for eksempel, som I læser igen, Elev 1?*

Elev 1: Var det ikke det der Australia.

Elev 2: Jo, det har vi læst før.

Elev 3: Eller Storbritannien.

(Elever, 6. klasse)

Altså, jeg synes bare, at de der tekster, vi læser, det er meget kedeligt, fordi jeg føler ikke, at man får noget ud af, at man skal sidde i sådan nogle grupper, og så læser man sådan, fx vi havde et eller andet om The British Isles eller sådan noget, og der skulle vi så hver især have sådan et emne, hvor vi så skulle læse det og så skrive nogle ting om det, og det synes jeg bare ikke, at vi får noget ud af. (...)

(Elev, 8. klasse)

Det er dog ikke sådan, at eleverne ikke ved, at der er en sammenhæng mellem sprog og kultur, for når de bliver spurgt om, hvilke sprog de godt kunne tænke sig at lære, dukker kulturdimensionen op:

Interviewer: *Hvorfor er du interesseret i kinesisk?*

Elev: Det er jeg faktisk heller ikke, jeg undrede mig bare over, hvorfor det ikke var der, fordi det er et meget udbredt sprog at lære. Jeg er interesseret i japansk.

Interviewer: *Hvorfor det?*

Elev: Fordi jeg synes, deres kultur er meget interessant.

(Elev, 6. klasse)

Jeg vil også rigtig gerne lære japansk. Måske ikke i skolen, fordi det er måske lidt en stretch. Men grunden til, at jeg gerne vil lære japansk – ikke bare fordi jeg elsker japansk kultur på alle mulige mærkelige [måder] – men også fordi, min storesøster snakker om, at på hendes efterskole, der er det, at man kunne vælge forskellige sprog, og så når man havde lært dem helt til sidst, så kom derhen. Og hvis man lærer japansk, så kommer man til Tokyo. Og jeg er bare sådan, jeg vil gerne til Tokyo.

(Elev, 6. klasse)

Sammenhængen mellem de to størrelser – indhold og sprog – synes dog altså nærmest fraværende i elevernes refleksioner over deres sprogtimer.

Også i 8. klasse fylder arbejdsformerne og aktiviteterne mere end det egentlige indhold med undtagelse af grammatik, (som vi vender tilbage til i afsnit 6.5. om grammatik, jf. indledningen til kapitel 6):

Elev 1: Men jeg føler også, at det kan blive meget det samme i engelsk. Det er hele tiden Gyldendal, vi bruger. Og så er det bare et nyt emne, men det er de samme opgaver, der er sådan inden for emnet.

Elev 2: Gyldendal: ”Læs det der, lav de der opgaver, lav en

opgave.”

Elev 1: Se videoer. Så det er ligesom bare det samme.

(Elever, 8. klasse)

Det lader til at forholde sig sådan, at når aktiviteterne er de samme uanset emnet, så oplever eleverne ikke de forskellige emner som variation. I udsagnene nedenfor bliver de uspecificerede emner et eksempel på manglende variation:

Elev 1: Ja, vi sidder hele tiden ved vores borde. Grundlæggende er det bare sådan; vi gennemgår noget, så får vi måske et nyt emne og laver nogle opgaver inden for det, eller også så laver vi nogle nye opgaver inden for det gamle emne.

Interviewer: *Okay ja.*

Elev 2: Eller får en tekst.

Elev 3: Eller nogle gange, det er ikke så tit, så repeterer vi lige de emner, vi har haft den sidste måneds tid eller to måneder. [tysk]

(Elever, 8. klasse)

Elev 1: Vi følger en bog.

Interviewer: *I følger en bog? Okay, så videre til næste side næste gang og...*

Elev 2: Ja sådan er det lidt.

Elev 1: Vi springer bare lidt i bogen.

Elev 2: Vi har haft det samme emne i rigtig lang tid.

Elev 3: Ja, vi har tit om det samme emne. [tysk]

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Hvad med i tysk og fransk?*

Elev 1: Det samme irriterende, kedelige noget vi har lavet hele tiden. (...) Gå ind på en eller anden hjemmeside. Læs noget, lav en opgave, snak om det, aflever det. [tysk]

Elev 2: Eller lytte på hende i 45 minutter eller halvanden time,

hvor hun bare bliver ved med at gentage det samme og det samme og det samme og det samme, igen og igen og igen og igen. [fransk]
(*Elever, 8. klasse*)

Eleverne taler faktisk om emner, når de oplever, at emnerne gør en forskel eller er med til at gøre undervisningen spændende, sjov og interessant. Det gælder især, når de oplever emnerne som relevante, eller de selv har mulighed for at vælge emner, der interesserer dem, og det er som regel i engelskfaget:

Interviewer: *Du snakkede lidt før om temaer i engelsk. Er der nogle temaer, der er fede at have, federe end andre?*

Elev 1: Altså, vi har haft noget om 'Youth Culture', og så har vi haft en film, der hed *Little Miss Sunshine*. Hvad har vi mere haft?

Elev 2: Så har vi haft noget om 'Premature'.

Elev 1: 'Premature'. Ja, det har vi om lige nu. Så det er sådan nogle engelske ting, vi ligesom har om.

Elev 3: Og så skal vi have om Harry Potter bagefter.

Elev 1: Ja, det tror jeg, bliver fedt.

Elev 3: Ja, det tror jeg også.

Elev 1: Federe end de andre. Jeg kan godt lide Harry Potter. Men nej, der er ikke nogen, der har været federe end de andre. De har alle sammen været gode, synes jeg.

(*Elever, 8. klasse*)

Eleverne taler om emner i forbindelse med indflydelse på og inddragelse i undervisningen, altså hvorvidt de oplever at have medindflydelse på indholdet i undervisningen (jf. kapitel 5). Generelt gælder, at eleverne ikke savner indflydelse i de timer, hvor de beskriver at have en god sproglærer – altså bl.a. én, der vælger interessante emner at undervise i. Andre elever taler om muligheden for at få indflydelse, hvilket de ikke altid oplever at have – som i nedenstående udsagn, hvor det også i det sidste viser sig, at det ikke er sikkert, at et selvvalgt emne egentlig i sig selv bliver til motiverende undervisning, selvom eleverne tror, at det vil gøre det mere spændende:

Det er nok emnerne, de ville være mere spændende, hvis vi selv kunne få lov til at vælge. Her forleden der fik vi også selv lov til at vælge. Men ja, det synes jeg i hvert fald var sjovere, når vi selv kunne lave vores arbejde og få noget ud af det. [engelsk]

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Vi fik da emnet om fodbold. Altså.

Interviewer: *Okay.*

Elev 2: Men sgu da hooligans, ikke om fodbold.

Elev 3: Men jeg tror også, hvis man nu laver et emne om Tyskland eller fodbold, eller hvad det er, så skal man jo også finde noget, som der er til vores niveau, men også noget, hvor hun tænker, det er noget, vi gider at lave, men også, så vi lærer de tyske ord og sådan noget.

Interviewer: *Så oplevede I faktisk så, dengang I fik det der emne om fodbold eller hooligans, oplevede I så, at undervisningen var sjovere?*

Elev 4: Ej.

Elev 3: Nej.

Elev 1: Nej.

(Elev, 8. klasse)

Det skal bemærkes, hvordan elev 3 rammer fremmedsprogsfagenes indholdsudtryksproblematik, jf. kapitel 1.

Musik og film nævnes også som indhold, der af og til forekommer i sprogundervisningen, men også her gælder, at det ikke er tilstrækkeligt, at aktiviteten i sig selv er noget, eleverne godt kan lide. Hvorvidt det giver en god time, afhænger af kvaliteten af indholdet, den konkrete film/serie og den konkrete musik, som eleverne oplever det, og af, om eleverne finder det godt, relevant, interessant etc.

Ja, jeg synes, det er rigtig kedeligt, fordi vi altid laver det samme. Også i engelsk bliver det bare det samme hver gang. Vi skal læse en tekst og lave opgaver til. I tysk – altså på mit tyskhold – der har

vi arbejdet med musik i megalang tid nu, og så sidst vi havde tysk, det var i går, hørte vi bare sådan nogle forfærdelige rocksange, som man bare fik ondt i hovedet af, og man vil ikke høre mere på det. Ja, jeg lærte i hvert fald ikke lige noget.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Jeg tror, at jeg lærer det, ved at tale det med nogen. Og jeg tror også, at jeg ville lære mere, hvis vi så en film, hvor de talte det, hvor der måske var tyske eller danske undertekster eller et eller andet, og så til sidst ingen undertekster. Vi har faktisk også set lidt film, men de film var forfærdelige. Ej, jeg synes, at de var dårlige. Jeg synes, at de var kedelige, og så lyttede jeg alligevel ikke efter.

Interviewer: *Hvad var det for nogle?*

Elev 1: Det var sådan nogle *Deutsch Extra*. Kan du ikke også huske dem?

Elev 2: Ja, jeg synes, at de var virkelig underlige.

Elev 3: Vi har lige set – den var faktisk meget god – vi har lige været nede i biografen, og så så vi en, der hed *Ballon*.

Elev 1: Ja, den var ret god.

Elev 2: Det var både ottende og niende. Alle tyskholdene.

Elev 3: Nå ja, det er rigtigt.

Elev 1: Den var god.

Elev 2: Den var god. Den var sådan om Vesttyskland, om nogen der flygtede fra Østtyskland i 70erne. Den var ret god.

Elev 1: Jeg vil så sige, at der var der danske undertekster, så man læste bare det danske. Til sidst lyttede man ikke rigtig efter det tyske, så måske skal der faktisk være tyske undertekster på, før man ligesom lærer det.

(Elev, 8. klasse)

Ellers refereres i 8. klasse til pensum, ikke emnerne i sig selv, og emnerne er noget, man 'skal forbi i pensum':

Interviewer: *Du sagde pensum...?*

Elev 1: Ja, pensumtekst.

Interviewer: *Hvad er det, det er?*

Elev 1: Det er de tekster, vi skal bruge i 9. classes eksamen.

Interviewer: *Okay, det kan godt være lidt tungt?*

Elev 1: Ja.

Interviewer: *Hvordan er det tungt, hvad er det I laver i forbindelse med dem?*

Elev 1: Vi får afleveret et stykke A4-papir, og så er det lidt afhængig, hvor lang teksten er, men så kan vi læse det, og så kan vi... Det ender stort set altid med, at vores tysklærer oversætter det for os. Men altså, når det er, at vi ikke gør det, så skal vi læse det, og så skal vi så oversætte det så meget, at vi ville kunne forstå det.

Interviewer: *Ville I sige, at det oftest foregår sådan her i tysk? Er det meget det samme, eller hvad tænker I om det?*

Elev 2: Altså, her for tiden, laver vi ret meget det samme, men det er, fordi vi skal forbi alle de her emner i pensum.

(Elever, 8. klasse)

Elev 1: Men vi er lige blevet sat i gang med noget helt andet.

Elev 2: Det er faktisk noget brugbart.

Elev 1: Vi skal lave sådan en mini engelsk afgangseksamen, hvor vi skal lave en outline, hvor vi har det der... (...) hvor vi skal lave et stykke papir med metoden og emnet og kort, hvad det er, vi vil snakke om, og så skal vi så fremlægge det for vores lærer i 2-3 minutter. Og så vil han så stille spørgsmål. Han har valgt fire overemner, og så vil han stille spørgsmål til et af de fire overemner, som han ikke selv har valgt.

(Elever, 8. klasse)

Eleverne taler om, at det uspecificerede indhold er for let/for svært, og om kedelige opgaver, der skal løses. Enkelte nævner lande, som de har haft om. Til gengæld fremhæver eleverne kulturen, når det drejer sig om sprog, som de gerne vil lære uden for skolen. At emnerne skifter i løbet af året, lader

ikke til at blive oplevet som en variation, og indholdet fremhæves kun, hvis eleverne føler, at det har relevans for dem selv. Her er det oftest emner fra engelskundervisningen, der omtales.

6.1.2. Indhold i de gymnasiale uddannelser

Der er heller ikke meget i data om, hvad eleverne i de gymnasiale uddannelser tænker om selve indholdet i sprogfagene. Men flere elever udtrykker ønske om at lave 'noget, der er lidt mere interessant, i stedet for bare at sidde og læse i en bog og lave grammatik'. Og dette kunne ifølge eleverne fx være kultur, som eleven her udtrykker det på spørgsmålet om, hvad en god time er:

Når vi har haft noget om tysk kultur. Når vi har lært noget om landet og også om sproget, men ikke selve sproget.

(Elev, 1.g)

Jeg er også enig, jeg synes også at det at skulle lære noget nyt også kunne være at lære noget om kulturen, for eksempel i spansk eller tysk og sådan nogle ting.

(Elev, 3.g)

Eleverne er med andre ord – i hvert fald på gymnasieniveau – bevidste om, at sprogfagene ikke kun er færdighedsfag:

Det er vel også lidt sådan dannelse på en måde. Altså ud over at det bare er at lære sproget, så er det også at få noget kendskab til kulturen. Det er jo ikke, fordi man kun bliver undervist i sproget. Man får også noget lære om, hvad for noget mad de laver og sådan nogle ting. [engelsk]

(Elev, 2.g htx)

Interviewer: *Hvad med i forhold til engelsk? Var der markante forandringer [fra grundskole til gymnasium] eller kunne*

man følge fra der, hvor man kom fra?

Elev: Jeg synes ikke, der var et problem i forhold til selve sproget. Det var mest, at det ligesom skiftede fra at være et sprogligt fag til et kulturfag nærmest.

(Elev, 1.g htx)

At særligt htx-eleverne ovenfor italesætter en oplevelse af et skifte væk fra sprog som (primært) et færdighedsfag mod sprog som både færdigheds- og kulturfag er interessant og handler måske om, hvilke forventninger henholdsvis stx'ere og htx'ere går ind til deres uddannelse med. De faglige mål, jf. læreplanerne for stx og htx er nemlig de samme på B- og A-niveau på htx og stx, bortset fra at den litteraturhistoriske dimension er taget ud af htx, hvor der til gengæld er tilføjet en teknologisk og naturvidenskabelig dimension.

I forhold til indholdsdimensionen er der dog klart forskel på engelsk og andet fremmedsprog, hvor indhold igen i sidstnævnte reduceres til pensum (og grammatik, se afsnit 6.5.):

Elev 1: I engelsk er det *The American Dream*, og det har vi været i gang med i rimelig lang tid og er nået igennem mange forskellige former. I tysk, der...

Elev 2: Alt sådan noget akkusativ og sådan noget.

Elev 1: Ja, og så får vi forskellige tekster, som vi skal gennemgå. Vi har været igennem fire tekster nu, og det er jo så pensum til, når vi skal til eksamen. Så der er det jo også lidt vigtigt at få dem med.

(Elev, 1.g)

Elev 1: Indholdet er ret godt. (...)

Elev 2: Vi har jo fået lidt medindflydelse. Vi har valgt mellem sådan noget *space exploration* og et eller andet andet. (...)

Elev 3: Her i gymnasiet, i hvert fald, handler det ikke lige så meget mere om at lære selve sproget. Nu er det mere sådan at komme lidt tættere på det kulturelle. Eller eventuelt bare raffinere sproget lidt mere ved at tale det i undervisningen, når vi har om de her emner.

(Elev, 2.g htx)

Engelsk er nok det fag, hvor indholdsdimensionen fylder mest i form af konkrete emner, ligesom der også kan spores større interesse og motivation for netop indholdsdimensionen i engelsk end i de øvrige fremmedsprog. Her kommer engelsk altså igen til at stå i kontrast til de andre fremmedsprog, og som det sidste udsagn peger på, stammer elevernes udtalelser om specifikt indhold også her primært fra engelskfaget.

Interessen og motivationen har muligvis at gøre med, at deltagelsesmulighederne og dermed også medindflydelsesmulighederne, som eleverne ser som noget positivt, er større på engelsk, hvor elevsproget også er mere udviklet. Det tyder udsagn som det følgende på:

(...) den elev havde så selv valgt et emne. Det kunne være alt muligt – der er nogle, der har snakket om Zoo, og nogle, der har snakket om *abortion* og *conspiracy theories*. Så den elev får måske fem minutter til at snakke, og så har eleven tre spørgsmål med, og så får man to minutter hver til at snakke om spørgsmålene, og så efter de to min., så er der håndsoprækning på klassen, hvor folk kan komme med deres holdninger til emnet. Så det er altid ret spændende.

(Elev, 3.g)

(...) for så føler jeg man får et større indblik i selve emnet eller den tekst, som man snakker ud fra. [engelsk]

(Elev, 3.g)

Det gør øjensynligt noget godt for elevernes motivation at have medindflydelse i undervisningen (jf. kapitel 5). Men elevernes overvejelser om koblingen mellem dannelses-/kulturaspektet af sprogfagene fylder dog relativt lidt i forhold til overvejelser, der mere går på specifikke sproglige færdighedsområder, som de bruger tid på i sprogundervisningen: skrivning, mundtlighed, læsning etc. Så selvom eleverne på tværs af sprogfag taler en hel del om at læse og arbejde med tekster, nævner de sjældent, hvad teksterne omhandler:

Jamen, altså, i fransk gør vi tit sådan, så har vi en tekst, som vi først lytter til, og så bagefter så læser vi den op for hinanden, og til sidst så oversætter vi den så.

(Elev, 1.g)

Ja, altså. Vi plejer at gennemgå, hvad vi har lavet i modulet før. Og så lærer vi et nyt verbum og laver lege, hvor vi øver os i at tale frit. Så læser vi ret mange tekster, men det er mest lektier. Det går mest ud på, at man skal sørge for at kende flere ord hvert modul.
[spansk]

(Elev, 1.g)

Eleven i ovenstående udsagn forstår, at læsning af tekster kan bidrage til et større ordforråd, men nævner ikke, hvad teksterne handler om, hvilket fortsætter:

(...) vi læser en tekst og så (...).

(Elev, 3.g)

(...) vi snakker om nogle forskellige emner (...).

(Elev, 3.g)

(...) fordi mange gange får vi en opgave med grammatikopgave, så skal vi lave det, og så får vi en tekst, og så gruppearbejde (...)

(Elev, 3.g)

Et tekststykke, vi skal oversætte hjemmefra, og så skal vi så snakke om det.

(Elev, 3.g)

I forhold til undervisningens indhold i fransk og tysk nævnes emnet krimi af et par tyskelever, og ellers nævnes Det tredje rige og DDR, og af franskelever nævnes kun jul som et konkret emne. Ud over musik, der nævnes et par gange som en motiverende faktor, er selve undervisningens emner ikke noget, der fylder særligt meget i elevernes bevidsthed om deres fremmedsprogsundervisning (bortset fra grammatik).

Det er tydeligt, at når indholdet opleves som fjernt fra elevernes egen verden og interessesfære, daler motivationen:

Elev 1: Hvis der var lidt mere indflydelse på, hvad det er, man lærer om. For eksempel, jeg tror, der er mange, der er lidt mere interesserede i nogle krige end bare noget engelsk historie om en eller anden by i England.

Elev 2: Om man lige har spist rigtig mange kartofler i Irland i gamle dage.

Elev 3: Det kunne måske være mere interessant med nogle lidt mere åbne problemstillinger, at du selv skal gå ud og gå i dybden med et eller andet emne.

(Elever, 1.g htx)

Elev 1: Altså, jeg synes også i forhold til den sidste time, vi havde, altså vi skulle bare sidde og læse et gammelt eventyr, og jeg ved ikke, men jeg tror meget, at ord, som man måske ikke lige møder i hverdagstysk sprog, jeg synes ikke, at det er det mest reelle.

Elev 2: Det ville være bedre, hvis man skulle læse nogen nyheder i stedet for eller sådan avis, for det er mere...

Elev 3: Eller høre noget radio eller et eller andet, altså det gør jeg meget derhjemme, hører tysk radio, for ligesom at få det ind.

(Elever, 1.g)

Interviewer: *Hvad ville give jer mere lyst til at lære tysk? Eller spansk, for den sags skyld. Altså hvad ville virkelig tænde*

jeres gnist, så at sige?

Elev: Altså, jeg tror for mit vedkommende, så ville det være at kunne lave nogle sætninger. Altså sådan at have en samtale med en tysker. I stedet for, altså, at lære om sætninger omkring DDR, så lære ligesom, hvordan du siger: "Hej" til en tysker. Sådan lidt mere nogle hverdagsting, ville jeg sige. Så får man lidt mere lyst til at skulle have en samtale. Det er meget, sådan, emner hele tiden. Det er da også, det er også fint nok, at vi lærer om Tysklands historie, men det er ikke, fordi jeg snakker med en tysker om deres historie. Så vil jeg da hellere føre en samtale om, hvad de hedder, altså. Og sådan noget.

(Elev, 2.g)

Og mere moderne emner til os unge, som ikke gider... [engelsk]

(Elev, 3.g)

Eleverne giver udtryk for, at de gerne vil have indhold, som de kan forholde sig til, men som en elev påpeger:

Emnerne, vi har om, er for store i forhold til det ordforråd, vi har og kan på tysk.

(Elev, 2.g)

Så selvom sprogfagene jo ikke kun er færdighedsfag, så ser eleverne færdigheden som en forudsætning for at kunne tale om større emner. Udsagnet illustrerer nemlig samtidig en uoverensstemmelse mellem lærerens forventning, der er forankret i styredokumenternes bestemmelser om emner, og elevens egen oplevelse af mestring.

Eleverne nævner film som en god aktivitet. Enkelte indrømmer, at tiden i fremmedsprogsundervisningen går hurtigere, når der vises film, men der sættes ikke så meget spørgsmålstegn ved den egentlige læring ved aktiviteten film, og indhold kommenteres igen ikke:

I spansk, der er det ret fedt at se film. Vi ser meget Disney-film. Fordi det er ret basalt spansk.

(Elev, 2.g)

Man skal ikke undervurdere film, det er både hyggeligt og man lærer noget. Efter vi har set film, skal vi arbejde med temaer og sådan noget.

(Elev, 2.g)

Selvom aktiviteter og indhold ofte lyder til at være nogenlunde ens i fransk-, spansk- og tyskundervisningen, er der generelt en mere positiv stemning, når det drejer sig om spansk:

Jeg kan godt lide, når vi lytter til musik og arbejder med teksten. Så siger hun, at hvis vi bliver for trætte, må vi gerne rejse os op og danse eller sådan noget, hvis vi virkelig er trætte. Hun giver gode alternativer til, når hun kan se, vi er ved at dø lidt. [spansk]

(Elev, 1.g)

Hun er god til at fordele meget af det. For eksempel, den spansk-time, vi havde i dag, den er anderledes end den, jeg skal have i morgen, og i dag var vi meget omkring årstider, og så snakker vi måske om en café i morgen.

(Elev, 1.g)

I spanskundervisningen har eleverne også grammatik, læser tekster (højt), ser film, hører sange og analyserer billeder, og det lader til, at de snakker sproget en hel del mere end i tysk og fransk (jf. afsnit 6.3. om mundtlighed), og noget tyder på, at såvel spansk-læreren som spanskelevens forventninger er mere afstemte i forhold til mål og målsprog.

Jamen, jeg tænker sådan generelt, at læreren tænker, når man har haft et begyndersprog, at man kan holde en samtale med en person og bygge videre på en samtale – hvis man fx skal analysere et billede, at man kan snakke om, ikke bare, hvad der er på billedet, men at man også kan snakke om, hvad der er sket før på billedet, eller efter og sådan. Jeg tror, det er det, spansklærere forventer.

(Elev, 2.g)

Gymnasieeleverne lader altså heller ikke til at opleve et varieret indholdsforløb i deres sprogtimer. De taler om tekster, men indholdet og emnerne forbliver usagt. Igen ser det ud til at forholde sig anderledes med engelskfaget, som der oftest nævnes specifikke emner fra.

6.1.3. Opsamling

Sprogfagenes indholdsdimension, det, at man i fremmedsprogfagene og med fremmedsprogene lærer om andre kulturer, samfundsforhold, litteraturer etc. virker til at være stort set usynlig for eleverne. Sprogundervisningens indhold konceptualiseres i stor udstrækning af eleverne som tekstlæsning (uspecificeret) og grammatikundervisning. Det er ikke nyt og er set både hos Mondahl et al. (2011) og Andersens & Blach (2010), men det er tankevækkende, at eleverne hverken i grundskole eller gymnasium italesætter sprogundervisningens indhold som andet end det typiske 'vi har om nogle emner'/'vi læser nogle tekster' etc.

Der er ikke stillet uddybende spørgsmål til elevernes oplevelse af, hvilket indhold de har beskæftiget sig med i fremmedsprogundervisningen, og det kan være en af forklaringerne på, at indholdsdimensionen fylder så relativt lidt hos eleverne. Ikke desto mindre er det bemærkelsesværdigt, at det indhold, der primært fremhæves er grammatik. Emnerne skifter, men måske, fordi det er de samme aktiviteter til de forskellige emner, er det i højere grad ensformigheden i aktiviteterne, der fylder i elevernes beskrivelser af undervisningen (jf. næste afsnit om variation). I udtalelserne om engelskundervisningen ser situationen anderledes ud. Der nævnes stadig

ikke meget om specifikt indhold, men med engelsk, hvor eleverne er meget længere fremme i færdighedsdelen, kan de noget mere og får dermed adgang til mere end i de andre fremmedsprog.

I dette afsnit er variation eller mangel på samme blevet nævnt flere gange. Dette tema i elevernes perspektiver på undervisningen udfoldes i næste afsnit.

6.2. Variation

Ja, lidt variation i undervisningen. Jeg tror, at det gælder alle fag, at man skal have variation. For ellers så går man bare død i det.

(Elev, 2.g htx)

Ovenstående udsagn understreger en afgørende og meget kendt pointe i forhold til elevmotivation, nemlig at skoledagen bør være kendetegnet ved forskelligartede læringsmuligheder og meningsfuld variation, hvis elevernes motivation og engagement i undervisningen skal fastholdes.

I 6.2.1. handler det om variation i grundskolen med underafsnittene 6.2.1.1. om monoton og bevægelse, 6.2.1.2. om skærmarbejde vs. fysisk aktivitet, 6.2.1.3. om *Dengang opgaverne var sjove* og i 6.2.2. om variation i de gymnasiale uddannelser med underafsnittene 6.2.2.1. *Monotoni*, 6.2.2.2. *Grammatik og mundtlighed*. I 6.2.3. samles der op på variationskapitlet.

6.2.1. Variation i grundskolen

Som det fremgik af afsnit 6.1., udtrykker grundskoleeleverne generelt en oplevelse af en sprogundervisning med manglende variation.

6.2.1.1. Monotoni vs. bevægelse

Således siger fx en tredjeklasseelev om engelskfaget:

Måske synes jeg ikke, at det er så sjovt. Det er ikke verdens værste fag, men det er heller ikke det bedste. Men det er måske, fordi at

sidste gang og sidste gang og måske også sidste, sidste gang lavede vi det samme, og det var bare at læse nogle bøger og skrive nogle opgaver til. Det, synes jeg, var ret kedeligt.

(Elev, 3. klasse)

Det er her tydeligt, at eleven oplever en monotoni i timerne. Lignende udsagn er der mange af, hvor aktiviteten er den samme:

Det er egentlig bare sådan der. Vi kigger bare på vores computer. Det er sådan der, vores engelsktime ser ud.

(Elev, 3. klasse)

Jeg synes, at det er svært, når man bare skal læse nogle ting på engelsk, og så kan man ikke lige forstå, hvad det er, og så bliver det svært at finde ud af, hvad det er, og så bruger man en hel time på det, og så bliver det bare alt for svært.

(Elev, 3. klasse)

Særligt gælder det for eleverne i 3. klasse, at det kan være udfordrende at sidde stille i lang tid ad gangen, og at de har behov for at kunne røre sig. Det kommer naturligvis til udtryk i deres udsagn, der også viser, at de ofte ikke får mulighed for at være så fysisk aktive, som de gerne vil. I flere udsagn peger eleverne fra 3. klasse selv på modeller, hvor de både ville få mulighed for at bevæge sig og lære engelsk:

Interviewer: *Hvad skulle så gøre, at I stillede jer her ved den mørkegrønne smiley?*

Elev: Måske sådan gå lidt rundt. Vi sidder meget ned i engelsk og skriver. Det kunne godt være sådan lidt mere, hvor vi skulle gå rundt og spørge folk.

(Elev, 3. klasse)

Interviewer: *Men du ville hellere være ude at løbe, mens du havde engelsk.*

Elev: Ja.

Interviewer: *Ja. Hvordan tror du, at det ville fungere? Har du nogle eksempler på, hvad I kunne lave?*

Elev: Man kunne have nogle poster, hvor man skulle klare noget på engelsk.

(Elev, 3. klasse)

Interviewer: *Du har også den, hvor de er udenfor, og den, hvor de sidder rundt om en tablet.*

Elev: Det er, fordi at jeg godt kan lide at være udenfor og få noget frisk luft, imens at man lærer noget, fordi så skal man ikke kun sidde indenfor og tænke.

Interviewer: *Tror du godt, at man kunne lære engelsk, selvom man var udenfor?*

Elev: Ja.

Interviewer: *Ja. Har I prøvet det før?*

Elev: Ja.

Interviewer: *Ja, hvad gjorde I så?*

Elev: Der gik vi udenfor, og der var der så nogen, som der så skulle gemme sig, og så skulle man finde dem.

Interviewer: *Så skulle man finde dem på engelsk?*

Elev: Mhm.

Interviewer: *Ja. Synes du, at du lærte noget af det?*

Elev: Ja, lidt. Og så var det også bare megasjovt.

(Elev, 3. klasse)

Den undervisning, som tredjeklasseeleverne tilsyneladende ønsker sig, er varieret og indebærer bevægelse og leg. Eleverne finder lege og spil motiverende, og kontrasten er 'bare' at sidde stille og skrive.

Det er også tydeligt i 6. klasse, at oplevelsen af at blive mødt af varieret undervisning spiller en vigtig rolle for elevernes motivation og opfattelse af undervisningen:

Elev: Jeg synes, fransk, det er dejligt, fordi det er varieret, man laver alt muligt forskelligt. Også selvom du bare har én time, femogfyrre minutter, så laver du stadig forskellige ting. (...)

Interviewer: *Hvad er det for nogle forskellige ting, I laver i fransk?*

Elev: For eksempel, vi laver i sådan en arbejdsbog, og så laver vi Duolingo, ser film, Kahoot og sådan nogle ting.

(Elev, 6. klasse)

En lang række elevudsagn fra 6. klasse peger dog på, at eleverne ikke oplever en særlig varieret sprogundervisning. De giver beskrivelser af en sprogundervisning, der typisk består af en række mere eller mindre faste elementer, såsom for eksempel læsning efterfulgt af opgaveløsning eller lange perioder i timen med opgaveløsning ved computeren, som tredjeklasseeleverne også fremhævede, og som er et fænomen, der ikke er nyt:

Interviewer: *Kan du måske nævne, hvad I laver i tysktimerne, der er fedt?*

Elev 1: Vi laver bare opgaver.

Elev 2: Altså vi læser, og så laver vi opgaver til teksten. Og så skal vi finde ord. Ikke? Er det ikke rigtigt?

Elev 1: Jo, jo. Så rigtigt!

(Elever, 6. klasse)

Interviewer: *Hvornår har man en god tysktime? (...)*

Elev: Hvis man lavede det for klassen. Også hvis man kom ud og lavede sådan noget tysk-noget.

Interviewer: *Når du siger på klassen, er det noget, I gør?*

Elev: Hm nej, altså, vi læser vores tekst, og så laver vi vores opgavesæt.

(Elev, 6. klasse)

6.2.1.2. Skærmarbejde

Det er samtidig udtalt, at oplevelsen af ensformighed forstærkes af et oplevet massivt fokus på individuelt skærmarbejde, hvilket af mange elever opfattes som en meget kedelig aktivitet. Brugen af computeren, herunder forskellige undervisningsportaler, synes dog udbredt i mange fag – altså ikke kun sprogfagene – og netop den udbredte brug forklarer måske, hvorfor eleverne har en oplevelse af manglende variation – også i sprogundervisningen:

Elev 1: Nu når vi har fået vores egen computer, så bruger vi dem rigtig meget. Vi har ikke nogen kladdehæfter mere.

Elev 2: Når vi kommer udenfor, så er det sådan helt vildt lyst, sådan ”arh”.

Interviewer: *Så har I siddet og kigget på en skærm hele dagen?*

Elev 3: Ja, det kunne måske også godt være sådan lidt mere... fordi man får også lidt ondt i hovedet, og så bliver man også lidt mere træt, hvis man hele tiden kigger på skærm. Fx hvis man går fra dansk til engelsk, så kigger vi stadig på skærm. Selvom der er et kvarters pause, så synes jeg stadig, det er lidt for meget.

(Elever, 6. klasse)

Zoomer vi specifikt ind på, hvad eleverne siger om brug af computer og undervisningsportaler i sprogundervisningen, tegner der sig et helt entydigt billede af, at langvarige stræk med mange individuelle opgaver foran skærmen opfattes som ensformigt, kedeligt og demotiverende:

Elev 1: Ja. Og når vi er på computeren og sådan skal...

Interviewer: *På computeren hver for sig. Ja. Hvad er det så for eksempel, I laver på computeren hver for sig?*

Elev 1: Det er sådan noget...

Elev 2: Grammatip.

Elev 1: Grammatip ja. Og det er bare megairriterende.

Interviewer: *Er det irriterende? Hvordan kan det være, det er irriterende?*

Elev 1: Jeg synes bare, det er megakedeligt bare at sidde og være på en skærm og så bare skrive alle mulige ting.

(Elever, 6. klasse)

Interviewer: *Tyve tyskopgaver, som I skulle sidde og lave på computer, eller hvad?*

Elev 1: Og også megamange engelskopgaver. Og det var bare...

Elev 2: Og dansk.

Elev 1: Det var kedeligt.

(Elever, 6. klasse)

Elev: Det er på grund af, at Clio, det er sådan en hjemmeside, hvor de stiller lidt de samme spørgsmål i hver eneste, og hvis nu, at første gang, jeg brugte Clio, så syntes jeg, at det var sygt sjovt på grund af, at det ligesom var noget nyt, men når man bruger det hver evig eneste dag, så bliver det lidt...

Interviewer: *Så bliver det for meget?*

Elev: Ja.

Interviewer: *Og det er i engelsk, I bruger Clio?*

Elev: Alle fag.

(Elev, 6. klasse)

Ovenstående peger på, at den udbredte brug af læringsportaler i lange stræk på tværs af fagrækken i grundskolen får uheldige konsekvenser for elevernes læringsmotivation helt generelt og naturligvis også for det specifikke fag. I sprogfagene kan det ud over den udbredte brug af læringsportaler også handle om de opgavetyper, som læringsportalerne stiller til rådighed, fx indsætningsøvelser, der vidner om et overvejende strukturalistisk sprog- og tilegnelsessyn.

Hvor oplevelser af ensformighed, forståelsesbarrierer ved individuelt arbejde og lange stræk foran computeren fører til demotivation, tegner der sig – ligesom hos 3. klasserne – et andet motivationsbillede, hvis sprogundervisningen til gengæld tilbyder aktiviteter, hvor eleverne får lov at være aktive og kreative:

Ja, det er faktisk rigtig rart, når vi sidder og laver små lege på engelsk.

(Elev, 6. klasse)

Elev 1: Og vi får lov til at spille nogle gange. Men normalt sådan nogle engelskspil.

Elev 2: Tegn og gæt på engelsk.

Elev 1: Ja, hvor vi sådan skal tegne, hvad der står.

Elev 2: Vi får lov at være udenfor.

Interviewer: *Vil du fortælle, hvad der gør en engelsktime god?*

Elev 3: Jeg synes sådan, at vi ikke bare sidder på vores plads. At vi kommer sådan op og røre os.

(Elever, 6. klasse)

Interviewer: *Hvad laver I i tysk, når undervisningen er god?*

Elev 1: Vi spiller.

Interviewer: *Hvad spiller I?*

Elev 1: Altså, sådan tyskspil.

Elev 2: Sådan vendespil.

(Elever, 6. klasse)

Interviewer: *Hvad med i fransk? Hvordan går en fransktime?*

Elev: (...) Nogle kan godt lide, når det er lege, vi lærer med, og nogle kan godt lide, når det bare er simpelt arbejds-halløj, for det, synes de, er spændende. Men altså for mig er det nok lege og også

nogle gange, når man får nogle, altså, sjove opgaver, altså, hvor det er lidt mere kreativitet end bare direkte grammatik.

(Elev, 6. klasse)

Som det fremgår af udsagnene ovenfor, nævner eleverne gode eksempler på aktive og kreative sproglæringsaktiviteter, men der efterspørges generelt variation og et øget fokus på aktivitet, leg, kreativitet, bevægelse og udeaktiviteter i sprogundervisningen. Eleverne vil meget gerne op af stolen, ud af klasselokalet og røre sig mere. Aktiviteter som at sænke slagskibe, vendespil, gætte tøj, tegn og gæt, spille kort, tegne, konkurrencer, bygge noget, etc. nævnes som sjove aktiviteter. Flere af dem er ønsketænkning som den første her:

Det kunne også være sjovt at lave nogle lege udenfor, ligesom nogle gange i dansk laver vi sådan lege udenfor, hvor man stadig lærer dansk, men bare gør det udenfor.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Hvad kunne gøre det [engelsk] sjovere, tror du?*

Elev: Hm, sådan, hvor man ikke bare sad ned. Og der kom sådan lidt flere aktiviteter. Sådan en stafet med engelsk eller sådan noget, hvor man også kom ud og rørte sig lidt.

(Elev, 6. klasse)

Elev: (...) kan det ikke være nogle sjove opgaver, ligesom når vi skal spille Minecraft [i historie] eller prøve at lave noget faktisk, som er lidt sjovere.

Interviewer: *Altså, hvor man taler?*

Elev: Jeg tror faktisk, det er en af de sjoveste opgaver, man har fået.

Interviewer: *Ja? Hvad er det, der gør det sjovt? Ud over, at spillet selvfølgelig er sjovt...*

Elev: At du bygger noget, og det så er lidt en konkurrence af en art. Og at være kreativ og se, hvordan det kan udvikle sig.

Interviewer: *Bygger man det sammen med en anden en, eller har man sit eget?*

Elev: Man bygger det sammen med en anden en.

Interviewer: *Okay, og når I så snakker om det, hvis nu det var i engelsk?*

Elev: Så skulle vi tale engelsk.

(Elev, 6. klasse)

Netop det at samarbejde om en kreativ og aktiv opgave og bruge sproget, som her beskrives som en måde, hvorpå sprogundervisningen kunne blive sjovere og mere motiverende, peger samtidig på en anden central pointe, som vi allerede har været inde på, nemlig, at eleverne gerne vil bruge sproget kommunikativt og allerhelst til mundtlig kommunikation, hvilket vi vender tilbage til nedenfor. Det skal især bemærkes, hvordan eleverne i alle de negative udsagn kun nævner læsning, opgaveløsning og skærmarbejde generelt og i de positive udsagn nævner diverse lege og aktive aktiviteter *på sproget*.

Også eleverne i 8. klasse efterspørger mere variation i undervisningen og muligheden for aktiv deltagelse som noget, der kunne gøre sprogundervisningen bedre og mere motiverende:

Interviewer: *Altså, hvis I skulle have mere lyst til fx at læse engelsk eller mere lyst til at læse tysk, hvad tænker I så, at der skulle til?*

Elev: Måske at man gør undervisningen lidt mere spændende, og at vi gør forskellige ting, i stedet for at vi laver sådan en ting, det samme hele tiden.

(Elev, 8. klasse)

Det handler blandt andet om, at variation er med til at gøre undervisningen sjovere – og som en elev udtrykker det her, så oplever eleverne, at de lærer mere, når undervisningen er sjovere:

Elev: (...) så bliver det hurtigt kedeligt, hvis man laver sådan det samme. Det er derfor, det er fedt, når læreren laver nogle forskellige ting i det sprog, så man nemmere kan huske det,

fordi det er sjovere.

Interviewer: *Hvilke ting?*

Elev: Nogle aktiviteter med det her sprog, hvor man måske snakker sammen, eller måske skal man læse noget i stedet for hele tiden at lave opgaver og sådan noget.

(Elev, 8. klasse)

Det er samtidig et godt eksempel på en elev, der på egen krop ved, hvordan man tilegner sig sprog, uden dog at have et vokabular for det: Man tilegner sig sprog ved at interagere med det i en situation, hvor der er et ægte kommunikativt formål (jf. kapitel 1). Sådan føles det ikke, når man bare skal skrive noget ned, altså reproducere det, en lærer har skrevet på tavlen, og svare på spørgsmål om en tekst.

Når eleverne i 8. klasse beskriver den gode (sjove) sprogundervisning, er der en række elementer, der går igen, og som tilsammen kan tages som et udtryk for, hvad der i elevernes optik er god og varieret sprogundervisning. Overordnet synes der at være enighed om, at muligheden for at deltage aktivt og tale sproget er det bedste, ligesom 6. klasserne også oplever det. Herudover nævner eleverne en række aktiviteter og arbejdsformer, som de opfatter som gode, sjove og spændende, og som – oplever de – fremmer læring:

Interviewer: *Hvad skulle I lave i stedet for, for at det blev en god time?*

Elev 1: Måske snakke eller gå udenfor og lave nogle aktiviteter, hvor man kan finde ud af mere end det, i stedet for bare at sidde stille og læse og skrive noter hele tiden.

Interviewer: *Så lidt forskellige ting i engelsk? Hvad tænker I andre?*

Elev 2: Jeg synes også, at det er meget sjovt, når man får succes med noget, man laver; fx når vi har lavet sådan nogen snakkeøvelser, og man føler, at man godt kunne forstå noget og sige noget, så føler jeg, at det er federe, fordi man ligesom føler, at man også har kunnet gøre noget i stedet for, at man bare sidder og læser noget, som man ikke forstår en pind af, hvad der står.

(Elever, 8. klasse)

Elev: Jeg kunne godt tænke mig. Altså, man kan godt tage noter og så skrive ord, man ikke sådan rigtig kan finde ud af. Og så kunne man så kommunikere, og så kunne man så lave sådan nogle lege. Sproglege.

Interviewer: *Så man hopper lidt rundt?*

Elev: Ja, så kunne man lære sproget og også på en måde gøre det sjovt.

(Elev, 8. klasse)

6.2.1.3. Dengang opgaverne var sjove

I nedenstående udsagn tematiserer grundskoleeleven noget, som også gymnasieeleverne vender tilbage til: Dengang de legede i grundskolen, og opgaverne var sjove:

Elev 1: Jeg kom lige til at tænke på, at vi havde sådan en arbejdsbog, hvor der var sådan alle mulige virkelig sjove opgaver i. Det var for lang tid siden. Jeg tror måske, at det var i sjette eller sådan noget. Så der var lidt mere farver på. Det er vi nok egentlig blevet lidt for store til nu, men vi nåede aldrig at lave det, fordi vi havde de der lærerskift. Så der er meget af det der grund-noget, som vi ikke engang har. Det ville ikke være spild at lave det. [lærerens navn], som vi har nu, ville aldrig gøre det. Hun tror ligesom, at vi er ovre det.

Interviewer: *Var det i tysk, I havde den der arbejdsbog?*

Elev 1: Ja, så den vil jeg faktisk gerne lave noget af.

Elev 2: Jeg tror altså også, at jeg lærte mere af bogen end i timen.

Interviewer: *Og kan I huske de sjove opgaver? Du siger, der var nogle sjove opgaver. Hvad gik de ud på?*

Elev 1: Det var sådan noget med krydsord, farver, sådan noget måske lidt barnligt noget, men det var alligevel ret sjovt. Og så var det også ret fedt, at man alligevel kunne gøre det i de lidt højere klasser, fordi det netop var et fremmedsprog, som man ikke havde haft så meget som engelsk også. Det var et bonus ved

et fremmedsprog i stedet for at gøre det til noget dårligt. Nu er det bare blevet noget dårligt.

(Elever, 8. klasse)

I data er det i højere grad engelskundervisningen, der beskrives som god og varieret sammenlignet med tysk og fransk. Tysk- og franskundervisningen opleves at være båret af mere stillesiddende aktiviteter (opgaveløsning og grammatik), og elevernes opfattelse af variation og aktiv deltagelse er knyttet til det at anvende sproget aktivt og mundtligt. De beskriver at have bedre forudsætninger for dette i engelsk end i de andre sprog. Ikke desto mindre efterspørges der også en højere grad af variation i engelsktimerne i de tilfælde, hvor engelskundervisningen bliver synonym med at læse tekster og svare på spørgsmål, og hvor det egentlige formål med aktiviteterne – eller læringen – ikke er synlig for eleverne.

Beskrivelserne af ikke at lære noget kommer ofte i forbindelse med beskrivelser af sprogundervisning, hvor man især læser tekster og svarer på spørgsmål, eller undervisning, som er domineret af klassisk tavleundervisning, hvor det primært er læreren, der taler, men ikke altid forklarer emnerne eller opgaverne, så eleverne forstår det.

(...) Min lærer, til gengæld, forklarer ikke rigtig de opgaver, vi skal lave supergodt, inden vi skal begynde at lære dem. Hun siger bare, at vi skal gå ind på fransk Alinea, eller jeg kan ikke huske, om det er fransk på Gyldendal, og lave nogle opgaver. Så skal vi læse en eller anden tekst, og så skal vi svare på nogle opgaver. Men vi forstår jo ikke teksten. Hun har jo ikke lært os de basale ting. Hun har ikke gennemgået det på en spændende måde. Så man er jo ved at falde i søvn. Det er træls.

(Elev, 8. klasse)

Det er især disse beskrivelser af sprogundervisningen, som udelukkende består af tekstlæsning med opgaver og spørgsmål til teksten samt tavleundervisning, der udgør beskrivelserne af kedelig undervisning, og der er rigtig

mange udsagn om den kedelige sprogundervisning fra 8. klasserne i tråd med følgende:

Ja, jeg synes det er rigtig kedeligt, fordi vi altid laver det samme. Også i engelsk bliver det bare det samme hver gang. Vi skal læse en tekst og lave opgaver til.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Hvad med fransk? Hvordan er det der?*

Elev: Ja, der laver vi cirka det samme. Vi skal lytte til en eller anden tekst, og så skal vi lave opgaver. Det er lidt kedeligt. Det kunne være fedt med sådan en film eller et eller andet.

(Elev, 8. klasse)

Gut gemacht, få en hulens masse lektier for, gennemgå de lektier, man slet ikke har lavet.

(Elev, 8. klasse)

Ensformigheden går ud over elevernes koncentration og motivation, og de efterspørger – ligesom de yngre klasser – blandt andet mere fysisk aktivitet ind imellem og variation:

Men det er også svært at koncentrere sig, hvis man skal sidde sådan i to timer. Så synes jeg, det kunne være rigtig dejligt, hvis man [kunne kaste med en] ærtepose og sådan noget, og så skal man stave til en sætning, så får man sætningen, og så, hvis det nu fx er på engelsk, og så skal man så sige et bogstav efter bogstav og kaste sådan ”I, B”, altså sådan bare kaste til hinanden, altså, få noget bevægelse ind i timen, så man ikke sidder og keder sig, så får man ikke noget ud af det, hvis man alligevel er ved at falde i søvn.

(Elev, 8. klasse)

De centrale pointer, som eleverne i grundskolen kommer med om god sprogundervisning, peger mod en undervisning, hvor eleverne skal være fysisk aktive og bruge sproget mundtligt. Igen kan det bemærkes, hvordan mundtligheden indgår som en positiv komponent i flere af udsagnene, der handler om den undervisning, eleverne ønsker sig – ikke den undervisning, de synes, de modtager. Vi vender tilbage til mundtlighed i afsnit 6.3.

6.2.2. Variation i de gymnasiale uddannelser

6.2.2.1. Monotoni

Ser man på elevinterviewene fra de gymnasiale uddannelser, tegner der sig også i første omgang et billede af en udpræget ensformig sprogundervisning, hvor en række mere eller mindre faste elementer – tekstlæsning, arbejds-spørgsmål, grammatik – optræder i undervisningen uden større variations-grad:

Fx i tysk, der sidder vi og retter lektier, vi læser en ny tekst, så laver vi opgaver til den. Så gennemgår vi de opgaver, vi har lavet. Og det er det primære. Og så får vi nye lektier for til næste gang. Det er sådan, vores tysktimer primært foregår. (...) Det er det samme hver gang, hvor man læser det igennem, og jeg føler bare, jeg skal lave det, hvor jeg bliver bombarderet med det her slaviske, kedelige: læs en tekst, skriv noter, svar på de her arbejdsspørgsmål.

(Elev, 1.g hhx)

Ja. Vi plejer som regel at skulle lære bøjningen af et ord i tysk. Og så skal vi skrive det ned, og så bagefter får vi også en tekst, og så skal vi svare på spørgsmål dertil.

(Elev 2.g hhx)

Elev: Altså, det kunne godt være noget, vi måske kunne savne i fransk, det var variation. Fordi vores lærer har det meget med at lave den samme undervisning hele tiden, og det kan man godt gå død i ret hurtigt.

Interviewer: *Hvordan ser den ud?*

Elev: Det er, at vi får nogle spørgsmål, så skal de svares på. Så bliver de skrevet op på tavlen, og så skal vi læse en ny tekst.

Interviewer: *Okay.*

Elev: Og det bliver meget det samme. Det var fint nok de første 27 gange, men nu er det sådan lidt...

(Elev, 2.g)

Det var meget med en tekst, vi skulle læse, og så nogle spørgsmål, og så gennemgik vi de spørgsmål og med rigtig meget fokus på grammatik og forklaringen af grammatikken på dansk.

(Elev, 3.g)

Mine tysktimer (...) foregik for det meste sådan, at vi havde nogle lektier for, noget grammatisk, og det gennemgik vi så på tavlen, hvor hver elev blev spurgt og skulle svare, og så gik det bare sådan rundt, og så var det at sidde ned hele timen. Læreren læste noget fra en bog og så lave grammatik igen. Det var sådan, det foregik.

(Elev, 3.g)

Som de sidste udsagn også peger på, optræder der i data fra de gymnasiale uddannelser mange udsagn om meget grammatik, hvilket vi vender tilbage til i afsnit 6.5.

Det, der generelt efterlyses på de forskellige årgange, er primært variation i timernes struktur og arbejdsformer, og i de gymnasiale uddannelser ekspliciteres det, som vi også så i udsagnet ovenfor, at mangel på variation kan påvirke læringslyst og motivation negativt:

Ja, men altså, jeg tænker, at engelsk, det er mange også gået træt i, for vi laver bare meget af det samme. Altså, der er motivationen fuldstændig død ved alle.

(Elev, 3.g)

I engelskundervisningen føler eleverne, at de laver det samme som i grundskolen (præsentationer, grammatik, læse tekster (lidt længere i gymnasiet), skrive stil (lidt længere, lidt flere ord) og har de samme emner. Eleverne undrer sig faktisk over, hvorfor de skal have engelsk, når de nu har lært det i grundskolen. At have engelsk i gymnasiet er det samme som at have dansk i gymnasiet, er der flere af dem, der mener:

Elev 1: Jeg synes, engelsk i gymnasiet er dansk – altså, det fungerer ligesom dansk bare på engelsk. Så det er bare at tage en tekst, og hvad mente denne her forfatter. Det er ikke engelsk, det er bare dannelse, hvilket jeg også synes er super-vigtigt, men jeg synes, at der er andre fag, der ligger højere, fordi du har lært sproget på forhånd, og nu skal du bare lære om forfattere. Interviewer: *Så man bliver ikke bedre til sproget i gymnasiet, men bruger bare sproget til at lære andre ting?*

Elev 1: Ja, i engelsk.

Elev 2: Jeg er enig og uenig, fordi jeg synes stadig, at du klart bliver bedre – du lærer stadig bøjningerne, og grammatikken er der nok også mange, der lærer lidt bedre. Men jeg er helt enig i, at du lærer det mest grundlæggende og det vigtigste i folkeskolen, og når du kommer i gymnasiet, er det stort set bare som at have dansk på engelsk.

(Elev, 3.g)

6.2.2.2. Grammatik og mundtlighed

I forhold til varierende arbejdsformer som fx gruppearbejde, individuelt arbejde etc. er det tydeligt, at der hersker idiosynkrasier, hvor nogle elever

foretrækker det ene frem for det andet. Der peges ikke entydigt på én arbejdsform på gymnasialt niveau og fremhæves heller ikke i udpræget grad, som i grundskolen, at der er for meget skærmarbejde, eller at dette skulle være særligt kedeligt. Noget, eleverne i gymnasiet til gengæld kan blive enige om, er, at der er alt for meget grammatikundervisning:

Selvfølgelig skal man også have lidt grammatik, men ikke så meget. Der er alt for meget. Vi laver stort set kun grammatik.
[tysk]

(Elev, 1.g)

Elev 1: De to hovedting jeg vil sige. Det hele er grammatisk, men nu har vi om krimi i tysk, så læser vi en tekst op fælles, analyserer, og så kommer det også an på, hvilken gruppe vi har. Lige nu har vi om præpositioner, så skal man prøve at finde dem, og det hele kører lidt i ring. Det er lidt den samme formular.
Elev 2: Det er de samme lektier, man har til hvert modul, det er de samme ting, vi gennemgår, det er den samme tekst, vi læser.

(Elev, 2.g)

Vi vender tilbage til grammatikken nedenfor (afsnit 6.5.), fordi det er så prægnant i data, men i denne forbindelse skal det påpeges, at eleverne, som ovenstående udsagn er et eksempel på, ikke opfatter undervisningen som varieret, selvom den grammatiske gruppe, som de leder efter i teksten, skifter, og heller ikke, hvis tekstens indhold skifter (jf. afsnit 6.1.). Det er den manglende variation i arbejdsformerne, som eleverne fremhæver.

Følgende udsagn er et eksempel på iterativ, men varieret undervisning, hvor mundtlighedstræning ikke forekommer i deres beskrivelser af undervisningen:

Elev 1: Jeg synes, det er lidt forskelligt. Fordi nogle gange ser man nogle film. For mig, tror jeg, det er meget, hvor vi læser.

Så læser vi enten højt for hinanden eller i nogle grupper, og så skal vi oversætte det og forstå teksten og måske nogle gange analysere lidt på det. [tysk]

Elev 2: Jeg tror også, at det er meget programlagt. Man starter måske, det gør vi i hvert fald, med grammatikken, hvis der er noget nyt, man skal lære eller sådan noget. Og så lige så stille kan man begynde at gå lidt over i noget, der er mere overfladisk spansk, sådan at du ikke lærer noget præcist, men at man for eksempel bare synger en sang eller ser en lille video eller et eller andet. Eller noget, så det ikke bliver så konkret, og du skal sidde og koncentrere dig om noget nyt, eller at du bare bruger den viden, du har fået igennem hele forløbet, så det bliver lidt nemmere og ikke så nyt. (...)

Elev 3: På mit hold skal vi læse en tekst, oversætte den og så lave nogle opgaver til den tekst, og så synger vi måske en sang, og så laver vi grammatik. Sådan er det normalt. [spansk]

Elev 4: Vi har oftest et virkelig stramt program, Vi skal nå mange ting, hvor vi får nogle tekster udleveret, eller en tekst udleveret, og så skal vi læse højt i klassen. Vi er et meget lille hold, og så læser vi det højt, og så prøver vi at få tekstforståelse, og så skal vi lave nogle opgaver, og så skal vi lave en billedbeskrivelse og lytte til hinanden bagefter i klassen, og så nogle gange skal vi høre en sang, vores lærere har valgt, vi skal høre. En grammatikrunde, hvor vi lærer et eller andet, én eller anden bøjningsform. Det, tror jeg, det er det, vi plejer at gøre. [fransk]

(Elever, 2.g)

I elevernes udsagn lader det til, at der ofte undervises, som om skriftlighed og mundtlighed er det samme, og måske mangler der fokus på, at det er to grundlæggende forskellige størrelser med helt forskellige grundvilkår og betingelser for succes, som set af eleverne i det følgende:

Jeg tænker, vi skal snakke mere i timerne. For jeg føler, vi får mere ud af at snakke end at skrive ned. For vi får det ikke udtalt, hvis

vi skriver det ned. Men jeg føler ikke, vi siger så meget i engelsk. Det er mere sådan, at vi skriver ned, og så er det det. Og i tysk, der kunne jeg også godt bruge at sige noget mere. Der er mange, der ikke kan udtale ordene rigtigt, og det er også meget vigtigt at udtale.

(Elev 2.g hhx)

Altså, jeg tror, jeg har det lidt omvendt, altså, jeg kan godt lide grammatiktimerne, men tror, det er, fordi jeg synes, det er lidt nemmere, når det bliver lidt teknisk. Så jeg føler, jeg får meget ud af de timer, men det er også mest ting, man kan bruge skriftligt. Jeg tror, jeg ville have bedre af at lave noget mere mundtligt, fordi det er der, hvor man kan bruge det til mest, hvis man gerne vil kunne kommunikere med andre på tysk. Men jeg tror, i timerne er min motivation ikke så meget for at lære sproget, det er mere bare sådan at lære det, vi skal kunne.

(Elev, 2.g)

Ovenstående udsagn illustrerer også, at eleverne efterlyser *ægte mundtlighed*, dvs. interaktion, forstået således, at de ikke anerkender det som den efterspurgte mundtlighed, hvis man på forhånd har skrevet svaret ned, eller googlet sig til svaret og så læser det op. Når eleverne giver udtryk for, at de oplever en ensformig undervisning, der er struktureret på samme måde, så er det faktisk rigtig ofte manglen på mundtlighed, der efterlyses, som det ses i det følgende:

I engelsk føler jeg, at vi læser meget tekster. Det er hele tiden det samme, vi gør. Der er ingen variation. Det bliver meget kedeligt (...) Så generelt bare mere variation, hvor det bliver lidt mere selvstændigt i forhold til, at man selv kan præstere med noget.

(Elev, 1.g)

(...) engelskundervisning, så skal vi have læst en historie og analyseret den, så det bliver meget om det ene emne, det er ikke så meget det der med, det er ikke sådan noget free-talk, det skal være om det, så det er megafedt, at man bare får snakket, får ligesom brugt forskellige ord hele tiden, det er en helt anden sådan form for læring, føler jeg.

(Elev, 3.g)

Når mundtligheden spiller en rolle i undervisningen, accepterer elever i langt højere grad de mere udskældte aktiviteter (læsning, skrivning) som delelementer af sprogundervisningen:

Altså, når vi ser film i tysk og så laver noget analyse eller skal lave en opgave med det bagefter eller sådan noget, det er fint for mig. Så ved du, så hører man sproget, og så hvis man laver noget, hvor man ligesom taler tysk, så det også bliver mundtligt, og så at man også får skrevet noget ned til, hvad handler det om, og hvad var det, det havde med kulturen at gøre. Sådan lidt blandet af både skriftligt og mundtligt og sådan kultur.

(Elev, 1.g)

Jeg vil sige, at i engelsk, der er vores engelsklærer – hende, vi har fået her i 3.g – hun er god til at variere. Hun er meget large omkring, hvad vi vil, og hun er god til at finde løsninger for at få vores opmærksomhed og vores motivation frem i faget, og lærer, for eksempel, at snakke engelsk, og det kan jeg godt lide. Det er ikke bare tungt skolearbejde, hun laver, hun er god til at få det varieret, så hun får os med igennem det hele.

(Elev, 3.g.)

De fleste efterlyser mundtligheden – også selvom de godt kan lide undervisningen:

Nogle gange synger vi i fransktimen. Eller så læser vi sange. Det synes jeg, at vi lærer meget af. Jeg kan godt lide det. Jeg ville ønske, at der var mere tid til at snakke sammen på fransk. Det er der ikke så meget.

(Elev, 3.g)

6.2.3. Opsamling

For både grundskole- og gymnasieudsagnene gælder det, at eleverne efterlyser variation.

I grundskolen er det læsning, opgaveløsning og generelt skærmarbejdet, der fremhæves som den ensformige undervisning. Her vil eleverne gerne bevæge og lege sig til læring, og allerede her antydes det, at de også gerne vil have mere mundtlighed, da de sjove opgaver løses på sproget.

Undervisningen i gymnasiet synes ifølge eleverne primært at være iterativ og struktureret omkring læsning og skriftlighed med tilhørende analytiske og grammatiske opgaver, hvilket fremhæves som kedeligt og demotiverende. Mange elever oplever dog også, at de ser film, hører og synger sange, men de har tydeligvis ikke oplevelsen af, at de taler sproget og arbejder med autentisk hverdagsprog, og denne mangel lader til at få dem til at pege på, at undervisningen er ensformig. I gymnasiet vil eleverne helt generelt gerne have mere mundtlighed.

Endelig er der noget, der tyder på, at især de ældre elever ser engelskundervisningen som mere varieret, hvilket kan skyldes, at de oplever flere deltagelsesmuligheder i dette fag, fordi de rent sprogfærdighedsmæssigt kan mere end i de øvrige fremmedsprog.

6.3. Mundtlighed

Det følgende afsnit handler om mundtlighed i sprogundervisningen i henholdsvis grundskolen og i gymnasiet. Mundtlighed er det, eleverne primært efterspørger, og samtidig det, de fremhæver som det bedste ved sprogundervisningen, selvom det også er det, de er mest utrygge ved, fordi de er bange

for at lave fejl. De mundtlige aktiviteter opleves som relevante for eleverne og mere engagerende og spændende end de skriftlige aktiviteter.

Fremmedsprogsundervisningen i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser er forankret i et kommunikativt og funktionelt sprogsyn ifølge styredokumenterne (jf. kapitel 1), og ifølge disse skal eleverne i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser lære at kommunikere, hvilket mundtlighed er en central komponent af.

For grundskolen gælder:

- ”Eleverne skal udvikle kompetencer til at kommunikere på [fransk/tysk] både mundtligt og skriftligt (...)” (Fransk faghæfte, 2019, s.7; Tysk faghæfte, 2019, s.7).
- ”Eleverne skal i faget engelsk udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer (...)” (Engelsk faghæfte, 2019, s.7).

For ungdomsuddannelserne¹² gælder:

- ”Faget [fransk/spansk] bidrager til, at eleverne udvikler deres evne til at kommunikere på fransk/spansk.” (Fransk fortsættersprog B – stx, august 2017, s.1; Spansk begyndersprog A – stx, august 2017, s.1).
- ”Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne kompetence til at kommunikere på tysk (...)” (Tysk fortsættersprog B – stx, august 2017, s. 1).

I det følgende vises, hvordan eleverne taler om mundtlighed i sprogundervisningen. Først i 6.3.1. om mundtlighed i grundskolen og i 6.3.2. om mundtlighed i ungdomsuddannelserne, hvilket er uddybet af elevernes beskrivelser af, hvilke udfordringer de ser ved mundtlighedstræning (6.3.2.1.), samt deres anbefalinger i forhold til mundtlighed (6.3.2.2.). Afsnittet afsluttes med en opsamling og opmærksomhedspunkter i 6.3.4.

12. Her citeres fra stx-læreplanerne, men samme formuleringer findes i hhx-læreplanerne for fransk, spansk og tysk.

6.3.1. Mundtlighed i grundskolen

Allerede i 3. klasse giver eleverne udtryk for, at de ikke altid får lov til at tale engelsk, og at læreren heller ikke synes at gøre det:

Jeg synes, læreren skal snakke mere engelsk, fordi nu læser vi bare. Det er det eneste, vi laver. Vi snakker ikke engelsk.

(Elev, 3. klasse)

I 6. klasse ses en tydelig tendens til, at eleverne oplever en sammenhæng mellem sjov og motiverende undervisning og træning af mundtlighed. De vil, som eleverne i 3. klasse, også gerne i højere grad tale sproget i timerne, end de oplever, at de gør:

Elev 1: Hvis man laver noget, der er sjovt, fx tegning, eller snak det.

Elev 2: Ja, snak det. Det er sjovt.

Interviewer: *Ja, snakker I ikke?*

Elev 1: Nej, vi snakker ikke i engelsk.

Interviewer: *Vil I gerne snakke?*

Elev 1: Øh, ja!

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Okay, og hvornår er det sjovt?*

Elev: Nogle gange, når man taler, men også når man sidder og spiller. [engelsk]

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Okay. Du ville foretrække, at det var mere aktivt?*

Elev: Det var mere sjovt, hvor man skulle snakke. [engelsk]

(Elev, 6. klasse)

Når læreren omvendt har fokus på mundtlige aktiviteter og samtidig arbejder med netop at styrke elevernes *confidence* og *fluency* (se kapitel 1), synes det til gengæld at afføde meget positive elevoplevelser som ovenfor, og som her, hvor en 6. klasseelev beskriver, hvordan tysklæreren får motiveret eleverne ved at give dem tro på egne evner, hvilket samtidig også har den positive sidegevinst, at de giver udtryk for, at undervisningen er sjov:

Elev 1: Og hun giver os lov til at snakke mere i undervisningen, og hun er god til at gøre det spændende.

Interviewer: *Når I siger, at I snakker mere, er det så, fordi I snakker med hinanden – altså sådan fjoller – eller er det, fordi I snakker tysk?*

Flere elever: Vi snakker tysk.

Elev 1: Hun starter altid undervisningen ud med at stille spørgsmål til folk om, hvilke emner man har, og får os til at svare i hele sætninger og giver os gode råd til, hvordan vi laver en sætning ved at stjæle og alt muligt.

Elev 1: Eller emner, vi har været igennem. Så vi husker de andre emner også. Så vi snakker frit.

Interviewer: *Så I er rigtig glade for det her med at snakke sproget. Det gør det sjovt.*

Elev 1: Jeg håber, vi får hende næste år.

(Elever, 6. klasse)

Eleven antyder i andet eksempel, at læreren har arbejdet strategisk med sproglæringsprocessen, så eleverne er klar over, hvordan man kan 'lave en sætning ved at stjæle'. Der synes også at have været fokus på et konsolideringsarbejde i forhold til elevernes ordforråd og syntaks, så de faktisk oplever at være i stand til 'at svare i hele sætninger'. Oplevelser af *confidence* og *fluency* giver øjensynligt eleverne mod på sproget.

Det antydes også af flere elever, at det sjove ved at træne mundtlighed hænger sammen med, at man har brug for en samtale-/samarbejdspartner

for at kunne kommunikere, og derved kommer man væk fra det, som mange elever oplever som kedeligt, stillesiddende arbejde:

Jeg synes, det er meget sådan, ja, som vores engelsklærer kalder det "røv til stol". (...) Man sidder bare ned og laver ingenting. (...) Det er federe, hvis man lærer at snakke det og snakke med hinanden samtidig. [engelsk]

(Elev, 6. klasse)

Hos eleverne i 6. klasse er der således ingen tvivl om, hvad de bedst kan lide i sprogtimerne, og 8. klasseeleverne stemmer i:

Jeg tror bare, at vi bare [skal] tale, og så når man taler, bliver man bare bedre. På tysk.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Hvornår er jeres sprogundervisning bedst for jer?*

Elev: Når vi skal snakke. [tysk og engelsk]

(Elev, 8. klasse)

Men i 8. klasse bliver det også (endnu mere) tydeligt, at der er forskel på sprogtimerne. Der er engelsk på den ene side, som eleverne generelt oplever som et fag, hvor der kommunikeres meget på målsproget, og fransk og tysk på den anden side, hvor der ifølge et flertal af eleverne stort set ikke arbejdes med mundtlighedstræning, som det også fremgik af 6.2. om variation:

Elev 1: Fordi engelsk er så meget nemmere, for vi kan jo godt diskutere på engelsk, så man kan bare tage emner op og så diskutere dem. Vi kan jo ikke diskutere på tysk.

Interviewer: *Nej, er der noget, I savner i jeres sprogundervisning?*

Elev 1: Fremlæggelser.

Elev 2: Ja, vi fremlægger ikke så tit.

Elev 1: Ja, vi vil gerne fremlægge mere, for vi føler, det er der, hvor man lærer mest, hvis man står op og taler om det.

Elev 2: Også fordi man får noget viden om det emne, man fremlægger om, men også fordi man snakker det og finder nye ord, man kan bruge.

(Elever, 8. klasse)

Jeg vil nok sige, at det sjoveste, det er at kommunikere. I fransk tager vi bare for det meste noter og må ikke rigtig snakke til hinanden. Måske stille hinanden spørgsmål eller spørge om hjælp. Ellers skal vi bare tage noter, og i engelsk er det anderledes. Der kommunikerer vi rigtig meget, og det er det, jeg godt kan lide ved engelsk, fordi vi sådan lidt snakker med hinanden på engelsk og stiller hinanden spørgsmål. Og læreren kan godt lidt være med i vores samtaler, og så stiller han også spørgsmål, som vi så skal svare på, på engelsk. Hvorimod i fransk, hvor vi bare skal tage noter og ikke sådan rigtig snakker så meget.

(Elev, 8. klasse)

Som det også fremgår af ovenstående udsagn, lader det til, at skriftlighed fylder en del i fransk- og tyskundervisningen. Her skal det bemærkes, hvordan eleven omtaler 'frie sætninger'. At tale mere frit er et genkommende fænomen i data, der står i modsætning til den mere skriftligt bundne mundtligheds-genre, som eleverne ellers møder i undervisningen.

Eleverne oplever også, at muligheden for at arbejde med autentisk mundtlighed i højere grad er til stede i engelsk end i de andre sprogfag, fordi de generelt har en oplevelse af at mestre engelsk på et niveau, der gør det muligt fx at debattere og diskutere, hvilket eleverne fremhæver som eksempler på gode aktiviteter i sprogundervisningen:

Elev 1: Altså, i engelsk synes jeg tit, at det er sjovt, fordi vi plejer at diskutere sådan nogle forskellige emner, og så har vi forløb, hvor vi har om et bestemt emne. Specielt, hvis der er noget inden for min interesse. Nogle gange, når vi skal lave fremlæggelser, synes jeg godt, at det kan være sjovt, specielt, når det er noget, som jeg lige sagde. Vi havde om sådan ungdomskultur, og der skulle vi lave en opgave om *counterculture*.

Elev 2: Modkultur?

Elev 1: Ja, modkultur i 80'erne og 90'erne. Specielt sådan 90'erne er ret interessant for mig. Det, synes jeg, var ret sjovt at have om og fremlægge om.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: (...) Også de emner, hun [læreren] ligesom siger. Hun er ikke bange for nogen emner. Vi har fx lige haft om teenagegraviditet, tror jeg, det var.

Elev 2: *Premature*.

Elev 1 Ja, så det er ikke bare sådan nogle kedelige emner. Det, synes jeg, er meget fedt.

Elev 3: Så det er på en måde faktisk lidt ligesom samfundsfag på engelsk, og de inddrager på en måde også os, fordi vi kan fortælle om vores egne meninger og diskutere det og så videre i klassen. Vi havde en debat på et tidspunkt ...

Elev 1: Altså, faktisk lærer man meget mere end bare engelsk. Man lærer også sådan om alt muligt andet. Det, synes jeg også, gør det fedt, at man ikke bare prøver at lære sproget, men at man ligesom også har en grund til at lære det, ikke også?

(Elev, 8. klasse)

Disse aktiviteter opleves altså som relevante og engagerende, fordi eleverne får mulighed for at bringe deres egne holdninger og synspunkter i spil, og sprogundervisningen bliver dermed mere autentisk for eleverne og opleves som havende et reelt kommunikativt formål. Som det fremgik af 6.1. om

indhold, omtaler eleverne ellers sjældent konkrete emner, som behandles i fremmedsprogsundervisningen.

Eleverne giver således selv udtryk for at være mere tilbøjelige til at deltage mundtligt i engelsk end i de andre fremmedsprog, men efterspørger samtidig muligheden for i højere grad at træne mundtligheden i henholdsvis fransk og tysk, end det p.t. synes at være tilfældet:

Interviewer: Så selvom I ikke kender så mange ord på fransk endnu, som I har på engelsk, så vil du gerne have, at der var mere samtale?

Elev 1: Ja.

Interviewer: Ja.

Elev 2: Jeg ville sige, at det bedste, det var at øve det mundtlige.

(Elever, 8. klasse)

6.3.2. Mundtlighed i de gymnasiale uddannelser

Vores undersøgelse viser, at elevernes konceptualisering af, hvad det vil sige at kunne et fremmedsprog, og hvad de ønsker at bruge fremmedsprog til, i vid udstrækning handler om 'at kunne tale med andre' og 'at kunne sproget flydende'. Som vi var inde på ovenfor (og i kapitel 3), ser eleverne fremmedsprog som et redskab til kommunikation. Der skelnes ikke så meget mellem grader af og typer af kommunikation, men eleverne og her 2.g'eren i følgende eksempel oplever en uoverensstemmelse mellem egne mål og fremmedsprogsundervisningens indhold:

Interviewer: Så mundtlighed er meget vigtigt? Er det sådan, at man kan snakke med andre, der kan tysk, at I betegner det at være god til sprog? Eller hvad vil I sige, det at være god til sprog er?

Elev: Altså, det vil jeg sige, at det er, at man skal kunne snakke med dem. Fordi det er jo også fint nok at kunne skrive det, men

jeg tror bare, hvis man skal være meget realistisk, så lærer man et fremmedsprog, fordi der skal være et mål, når man kommer ud i verden om, at man kan snakke med folk. Og det synes jeg lidt, der har manglet med tysk. Også fordi vi er ikke omringet af det på samme måde som engelsk hele tiden, så derfor er det meget vigtigt, at man i en ret tidlig alder måske lærer at snakke selve sproget.

(Elev, 2.g)

Efterlysningen af mere mundtlighedstræning hænger naturligvis sammen med dette mål om mundtlig kommunikation. Men også i data fra de gymnasiale uddannelser virker mundtlighed fraværende i elevernes gennemgang af undervisningsaktiviteter. Det er særligt udbredt for fransk- og tyskundervisningen. I engelsk oplever eleverne i større udstrækning, at målsproget bruges, og at de kan kommunikere relativt flydende, og dermed er de i deres egen opfattelse længere i sprogtilenelsesprocessen. Engelsk går dog ikke fri for kritik, som følgende udsagn er et eksempel på, hvor det skal bemærkes, hvorledes eleven hele tiden i sit udsagn reducerer omfanget af den efterspurgte mundtlige træningstid:

Interviewer: *Så hvad savner I?*

Elev: Mere mundtligt. Det behøver ikke at være meget, det kunne bare være i et modul på halvanden time, så kunne man sætte en halv time af til mundtlighed eller måske halvdelen af modulet og så (...) måske et kvarter til at lave en fremlæggelse, bare en hurtig én, det behøver ikke at være en halv times fremlæggelse, det kunne bare være tre minutter per mand, så [man] lige fik øvet udtalelser på forskellige ord. [engelsk]

(Elev, 1.g)

Spørgsmålet om manglende mundtlighed fylder dog generelt ikke så meget i engelskfaget som i de andre sprogfag, og som et par elever nævner i følgende udsagn, kunne man blive foranlediget til at tænke, at det måske også netop

er sammenligningen med engelsk, der gør oplevelsen af den manglende mundtlighed i de andre fremmedsprogfag endnu stærkere:

Jeg synes, vi taler meget mere i engelsk end i tysk, og i mit hoved burde det være omvendt. Fordi vi har meget mere brug for det i tysk. Jeg har i hvert fald.

(Elev, 2.g)

Jeg vil sige, det kommer an på sproget. Hvis det er sådan noget som engelsk, så... Det er en god blanding mellem mundtlige og skriftlige øvelser, men hvis det er sådan noget som tysk, så bare snak en masse, synes jeg i hvert fald. Sådan, jo værre man er til sproget, jo mere skal man snakke, synes jeg. Og så, hvis man kommer op i det højere niveau, så kan det også blive mere skriftligt. Hvis man tænker det.

(Elev, 3.g)

I spanskundervisningen skal det fremhæves, at elevernes oplevelse er helt anderledes i 1. og 2.g.

Nu har jeg kun haft spansk i lidt over et halvt år, og jeg synes alligevel, at jeg har lært en del. Jeg vil næsten sige, at jeg har lært at sige mere, end jeg lærte på de fem år, jeg havde tysk i folkeskolen, så jeg kan virkelig se fremskridt. Det er meget fedt.

(Elev, 1.g)

Her er der tydelige tegn på, at både lærernes og elevernes forventninger er lavere til sprogfærdighedsniveauet 'for det er jo et begynderprog'.

Det lader til, at eleverne oplever, at der er for høje forventninger til niveauet i de andre fremmedsprog end engelsk, og at selvom de har haft det i grundskolen, føler de, at de ikke kan tale sproget. Det gælder i særlig grad fransk-

og tyskelever, der oplever, at forventningerne til deres sprogbeherskelse er alt for høje. Med andre ord har eleverne ikke en oplevelse af nogen form for mestring af sproget, hvilket de er frustrerede over på grund af de mange års fremmedsprogsundervisning:

Interviewer: *Så mere mundtlighed?*

Elev 1: Mere mundtlighed ja.

Elev 2: Fra starten af, fordi nu har man slet ikke lyst til at snakke, fordi man kan ikke.

Interviewer: *Så fordi at man føler sig dårlig, så hæmmer det, hvor meget mundtlighed det kan blive til i undervisningen?*

Elev 3: Ja, også fordi kravene bliver højere og højere, og man kan stadigvæk det samme. Altså, de sætter større og større forventninger. Jeg kan stadigvæk sige det samme, som jeg kunne i 10. klasse.

Interviewer: *Føler I, der er er stor uoverensstemmelse mellem, hvad læreren mener, I kan, og hvad I selv synes, I kan?*

Elev 3: Da ikke [navn på læreren]; hun siger det bare på dansk.

Elev 4: Ja, det er begyndt at gå op for hende, at vi er dårlige. Hun tager den på dansk i stedet for.

Elev 1: Jeg føler, at med de der tekster, så regner hun bare med, at vi forstår det? Der er hun sådan: ”Snak sammen om det, der stod”.

(Elever, 2.g.)

Elev: Altså, jeg tror, jeg tabte lidt motivationen inden for tysk, fordi jeg synes, at nu har jeg haft det siden 5./6., og det er ikke, fordi jeg føler, jeg kan snakke det. Det kan jeg ikke. Hvor med engelsk føler jeg rent faktisk, der sker fremskridt. Fordi man er meget mere omringet af det engelsk, end du er af tysk hele tiden. Så det er nok lidt naturligt for mit vedkommende i hvert fald.

(Elev, 2.g)

Vi er bange for det, fordi vi ikke har lært det [at tale fransk]. Vi har haft det så lang tid, at man føler, man har haft et fag siden femte og nu går i 2.g, så burde man kunne læse et afsnit, men så opdager man ved den første sætning, at man ikke ved, hvordan man udtaler det ord, og så tror jeg, man har det lidt pinligt over det, hvor jeg tror, at alle har det på samme måde, så det burde egentlig ikke være pinligt, men det bliver det bare lidt.

(Elev, 2.g)

Der mangler tydeligvis *confidence*, når det handler om fransk og tysk, hvor også behovet for mere mundtlighed er særligt udtalt. I tysk oplever mange, at fokus ligger et andet sted, nemlig på korrekthed frem for *fluency*. Oplevelser af ikke at mestre mundtlig kommunikation på fremmedsproget på et basalt niveau efter mange års undervisning fører til frustration som illustreret i udsagnet ovenfor.

Eleverne giver i forlængelse heraf udtryk for, at andet fremmedsprog er svært, hvilket kommer til at stå i kontrast til den nemhedsdiskurs, som de i sin tid valgte tysk (vs. fransk, jf. kapitel 4) på baggrund af, og til engelsk, som de fleste af dem oplever, er nemt (se bl.a. 6.5. om grammatik):

Interviewer: *Hvad kunne få dig til at sige mere i tyskundervisningen?*

Elev: At jeg kan lære sproget. Jeg synes bare, det er pissesvært. Jeg har prøvet det i fem år nu jo. Jeg kan stadigvæk ikke sige mere end to sætninger. Og jeg har satme prøvet at lære mig selv tingene derhjemme, men det går bare ikke. Jeg tror, der er et eller andet ved det sprog, der ikke kan lide mig. Det tror jeg ikke, bliver anderledes. Jeg prøver bare at følge med og sidde stille bagi. Og prøver at høre efter. I hvert fald i tysk.

(Elev, 1.g hhx)

Jeg deltager helt klart mest i engelsk, fordi der har jeg lidt lettere ved det først og fremmest, og det er ikke så indviklet som tysk. Jeg synes nemlig, at tysk er et rimelig indviklet sprog.

(Elev, 2.g)

Også fransk kommer ind under denne her sværhedsdiskurs, hvor der måske i højere grad er en tendens til, at eleverne vender det indad; at det er deres egen skyld, at de ikke kan fransk, i modsætning til tyskeleverne, der gerne giver det tyske sprog skylden (se også ovenfor):

Man bliver lidt træt af, at det bare ikke er muligt at lave en rigtig sætning, hvor jeg føler på engelsk, der kan du hurtigt sige det meste nogenlunde rigtigt, men i fransk, der føler jeg, at hvis jeg fucker et ord op, så fucker jeg bare det hele op, og så giver det ikke nogen mening. Jeg synes virkelig, det er svært at konstruere noget som helst.

(Elev, 2.g)

Undervisningen i andet fremmedsprog synes i elevernes optik, som vi var inde på i 6.2., at mangle variation i arbejdsformer og aktiviteter og være struktureret omkring skriftlighed og læsning med tilhørende analytiske opgaver:

Interviewer: *Hvornår synes I, at sprogundervisningen er bedst? Det er altså ikke, hvornår på dagen, men hvilke ting skal der ske i timen for, at det er en fed undervisning?*

Elev 1: Når de laver noget aktivitet ud af det. Noget spil eller sådan noget. Ikke sådan noget, hvor man bare skal sidde og oversætte en tekst og så rette den og analysere den. Det er pisse kedeligt.

Elev 2: Det er jeg enig i.

Interviewer: *I nikker.*

Elev 3: Det kan være meget langtrukket at skulle bruge 70 minutter på at kigge op på en tavle, og vores lærer sidder og laver

trekanter og firkanter.

Elev 2: Det er det, vi laver i tysk hver gang.

(Elever, 1.g)

Som det fremgår af ovenstående, oplever eleverne ingen mundtlighed i undervisningen, og det, der lader til at stå i vejen for det, er et fokus på læsning, oversættelse, opgaveløsning og grammatik. Det sidste vender vi tilbage til nedenfor (6.5. *Grammatik*).

Når det handler om spanskundervisningen, der generelt opleves som varieret i forhold til arbejdsformer, virker eleverne imidlertid anderledes motiveret. Der er fokus på mundtlighed, eleverne synes, det er sjovt at tale sproget, og der arbejdes med spil, leg og autentisk talt målsprog fra film/serier:

Interviewer: *Hvad med spanskundervisningen? Hvordan er det?*

Elev: Det er faktisk sjovt nok. Vi hører musik og laver videoer og dialoger, hvor for eksempel jeg er tjener, og så er der to, der skal bestille mad, og så skal vi lære at sige det på spansk.

(Elev, 1.g)

(...) vores lærer tager meget højde for, at det ikke kun er bogmæssigt, vi skal sidde med det. Hun gør rigtig meget for, at vi også hører ting, serier eller sange. Så den dér kombination af, at du lytter og selv skal tale det. Det gør, at vi alle sammen er med.

(Elev, 1.g)

Altså, vi gør det hver gang. Så læser vi vores tekst op sammen med sidemakkeren, og så oversætter vi det også og sidder måske og har nogle spørgsmål, vi skal snakke sammen på spansk. Og så tror jeg også, det er sjovt for os at snakke spansk, fordi vi kan absolut ikke finde ud af det. Altså, vi er virkelig... Altså, det er jo... Vi kan jo

ingen ord. Så det er jo også sjovt bare at sidde og fyre alt muligt pis af. Ja.

(Elev, 2.g)

Eleverne får tilsyneladende dækket deres mundtlige behov i spansk, og de efterspørger ikke en mere varieret undervisning. Bemærk dog, at ovenstående udtalelser er fra 1. og 2.g.

Det lader til, at mundtlighedstræning gør de andre elementer i sprogundervisningen mere spiselige, og eleverne oplever variation, når de oplever, at deres mål for fremmedsprogsundervisningen opfyldes. Som 2.g-eleven siger her, er det i mundtlighedstræningen, 'man henter det gode':

Jeg tror, at rigtig meget af det er at begå sig mundtligt. Grammatik og skrive og alt sådan noget, det er noget, som man kan sidde med selv, og man har en ordbog. Det er forholdsvis ligetil at kunne arbejde med. Der har man ligesom noget at beskytte sig imellem. Hvorimod, vi har for eksempel haft mundtlige præsentationer alene foran læreren, eller siddet med en makker og skullet beskrive ord uden at sige ord og kun må bruge tysk, og det er de der mundtlige øvelser, som jeg tror er dér, man henter det gode.

(Elev, 2.g)

Denne beskyttelse, som eleven omtaler, eller 'udsathed', som man kan opleve som sproglærende, hvor man sætter sig selv og på en måde sin identitet på spil, når man prøver at tale sproget, er et stort tema i forskningslitteraturen og kan fx kaldes 'reduced personality' (se fx Harder, 1980; Littlewood, 1983) som nævnt i kapitel 1. I det følgende handler det om de udfordringer, der kan være ved mundtlighedstræning, som eleverne selv sætter ord på.

6.3.2.1. Udfordringer ved mundtlighed

Som det fremgår af ovenstående, efterlyses mundtlighed, men der er tilsyneladende også en udfordring ved at få eleverne til at tale på klassen:

Interviewer: *Okay, men hvornår synes I så, at undervisningen, den er mindre god?*

Elev 1: Hvis vi sidder sådan og taler kun på klassen hele timen. Det er så kedeligt.

Elev 2: Ja, det lærer man heller ikke noget som helst af.

Elev 3: Nej, når det er de samme tre, der får sagt noget.

Elev 4: Nej, og man lytter ikke rigtigt til, hvad de siger.

Elev 2: Nej, man lytter overhovedet ikke efter, hvad de andre siger. Man kan alligevel ikke forstå det.

(Elever, 2.g)

Enkelte fransk- og tyskelever synes altså ikke at have noget problem med at tale sproget, men størstedelen af eleverne giver udtryk for udfordringer ved at tale sproget, og i det følgende udsagn beskriver de klart, hvad nogle af problemerne er, her i franskundervisningen:

Elev 1: Altså, hvis man tænker på, at vores eksamen kommer til at være mundtlig, så kunne man nok godt fokusere lidt mere på mundtlighed, end at man kan stave til alle mulige ting. Det er jo ikke det, vi går til eksamen i. Det er de færreste af os, der kan føre den der 25 minutter samtale til eksamen, fordi det mest er grammatik, vi har øvet.

Elev 2: Bare en fem minutters samtale er uoverskueligt.

Elev 3: Udtale, det føler jeg, er sådan noget, man lærer på vejen, og så er der én, der skal læse op, og så retter læreren én, når man siger noget forkert. Vi har lidt, men jeg synes ikke, vi har så meget om netop det der med, hvordan man tænker fransk. Det der med at føre en samtale er meget med at sige 'øhm', og hvad man tænker på stående fod, og hvordan logikken i en sætning fungerer, hvor jeg synes, det meget mere har været at sætte sig ned og propert konstruere en sætning. (...)

Elev 4: Jeg tror også, at det er vores ordforråd, der mangler lidt

nogle gange. Det er derfor, vi kan have svært ved at konstruere sætninger, når vi skal tale fransk.

(Elever, 2.g)

Elev 1 og Elev 2 udtrykker til at starte med pointen om en diskrepans mellem eksamenskravene og den oplevede undervisning (se også afsnit 6.6. om eksamen og karakterer). Elev 3 sætter ord på den skriftlige mundtlighed, hvor 'proPERT' nok også kan pege på et korrekthedsfokus. Og elev 4 taler om manglende ordforråd til at kunne kommunikere.

Mange elever – også i grundskolen – har opdaget, at den ovenfor nævnte skriftlige mundtlighed er en slags falsk mundtlighed, der ikke har meget med reel mundtlig kommunikation at gøre, men som de til gengæld oplever, er den 'mundtlighedstræning', de får:

Vi snakkede jo ikke mundtligt tysk. Det var kun, når vi havde besvaret opgaver, men så havde man det jo sådan på skrift.

(Elev, 3.g)

Men det er jo netop det der mundtlighedsfokus, der ikke er fokus på i undervisningen, fordi der kun er fokus på grammatik.

(Elev, 3.g)

Den anden store udfordring ved mundtlighedstræning, som vi vil komme ind på her, er italesættelsen af en angst for at tale sproget, hvilket godt kunne ligge i forlængelse af den første udfordring, som en elev nævner:

Men det er rigtigt, hvis det [mundtlighedstræning] var en mere implementeret del af undervisningen, så ville der nok heller ikke være lige så meget frygt for at snakke det.

(Elev, 3.g)

Angsten for at sige noget i klassesammenhænge (jf. Burgoon, 1976), hvor eleven ikke føler sig tryk, italesættes af flere. Den dobbelte udsathed (se bl.a. kapitel 1), man som elev kan opleve, når man kommunikerer på et fremmedsprog, kommer også til udtryk hos eleverne: Både indholdet af det, man siger, og måden, man siger det på, kan være forkert:

Elev 1: (...) Jeg tror, de fleste føler sig lidt 'on the spot', hvis man skal lave mundtlige opgaver. Vi har haft nogle gange, hvor vi har skullet filme os selv, sådan, præsentere sig selv og sådan, det var der ikke rigtig nogen, der var glade for, så følte man sig lidt udstillet.

Elev 2: Der er mange, der er bange for at tale sproget, tror jeg.
[fransk]

(Elever, 2.g)

Jeg vil i helt klart sige, det dér med, at det, som jeg synes er en dårlig ting, det er, at tit, når man skal snakke talesprog, så er det foran hele klassen. Når man allerede tvivler lidt på sig selv og sit ordforråd, og om man siger det rigtigt, så har det rigtig dårlig effekt, fordi så er der rigtig mange, som sidder og tænker, ej, der må være en eller anden anden, som svarer noget her, men når man får besked på, I skal snakke om det her, og det er to og to, så er det meget nemmere, fordi man ved godt begge to, at vi er rimeligt dårlige til det her, og så er det meget nemmere bare at sidde og tale i stedet for, at det altid skal være på klassen hele tiden. [fransk]

(Elev, 3.g)

Også den sociale kontekst spiller en rolle for elevens egen oplevelse af lyst til at tale på fremmedsproget (jf. kapitel 5).

Måske, hvor man bliver tvunget lidt til at snakke, fordi der er ikke mange af os, der frivilligt siger noget i tysktimen.

(Elev, 2.g)

For eksempel, hvis man bliver spurgt foran hele klassen om noget, man bare ikke har nogen idé om, hvordan man skal formulere, synes jeg. Det er ikke særlig behageligt.

(Elev, 2.g)

I forlængelse af ovenstående udfordringer ved den mere mundtligt orienterede undervisning, skal en mere strukturel udfordring nævnes: Hvor undervisning i stamklasser fremhæves som et trygt læringsmiljø, karakteriserer eleverne sig selv som mere tilbageholdende i blandede klasser (jf. afsnit 5.4.1.).

6.3.2.2. Elevernes anbefalinger i forhold til mundtlighed

Inden der samles op på, hvad eleverne siger om mundtlighed, beskrives kort, hvordan eleverne ikke bare taler om udfordringerne ved mundtlighedstræning, men også kommer med anbefalinger til, hvordan udfordringerne kan imødegås. Flere af dem nævner fremlæggelser med læreren alene som en mulighed, men erkender også ofte, at der nok hverken er tid eller ressourcer til det som beskrevet i afsnit 5.3. Også pararbejde eller gruppearbejde nævnes som mindre ubehageligt, men der hersker også en selverkendelse hos nogle af eleverne om, at det nemt ender med, at der ikke tales fremmedsprog ved disse arbejdsformer:

Elev: Ja, men så ender det bare ofte med, at så gider man ikke rigtig at snakke tysk. Så snakker man bare – eller så snakker man tysk lige i 15 sekunder, og så er det sjovere at snakke dansk.

Interviewer: *Ja. Så det er ikke, fordi det er en aktivitet, du...*

Elev: Nej, men så skal man... Så skal der være noget... Altså, et eller andet, der tvinger én til at snakke tysk. Men man kan ikke have fem lærere inde i lokalet på samme tid.

(Elev, 2.g)

Der er en hel del, der nævner det at blive tvunget til at sige noget på fremmedsproget, som en mulighed for overhovedet at få talt sproget:

Måske hvor man bliver tvunget lidt til at snakke, fordi der er ikke mange af os, der frivilligt siger noget i tysktimen.

(Elev, 2.g)

I sammenhæng hermed skal det fremhæves, hvor vigtigt det er at italesætte over for eleverne, at den eneste måde, de kan lære sproget på, er ved at bruge hinanden til at få talt og lyttet til sproget. Derudover er det vigtigt at etablere et læringsrum, hvor det er tilladt at tale 'trylletysk', som en 3.g-elev kaldte det i 5.2., og dermed accepteres det, at det hele ikke lyder helt så godt, eller at der tales 'trylletysk'. Naturligvis er det ikke meningen, at eleverne skal fortsætte med at tale 'trylletysk', men i forhold til at bryde angsten for at tale og indgyde eleverne tillid til, at de faktisk kan noget, kan det være en god vej at gå:

Jeg synes i hvert fald, at vi havde en god tysklærer her i 2.g, hvor der var meget vægt på det der med at snakke og ikke så meget det der med at få skrevet en aflevering og at få det ned helt korrekt, men mere at kunne snakke.

(Elev, 3.g)

(...) vi snakker ikke så meget med hinanden, vi snakker mere til læreren om en tekst, så det kunne være megafedt, hvis man walk-and-talk og sådan noget, at man ligesom gik og fik snakket sproget.

(Elev, 3.g)

Overordnet udtrykker eleverne et ønske om, at undervisningens omdrejningspunkt bør være kommunikativt. Set i lyset af den kommunikative sprog-tilegnelsesteori svarer det til, at de ønsker at kunne 'gøre noget' eller handle

med sproget, så de kan anvende det i autentiske kommunikationssituationer. Her udtrykt af en elev i 2.g:

Der skal være mere fokus på at kunne snakke sproget, for lige nu kan jeg godt fortælle, hvordan man bøjer et tillægsord, men jeg ville ikke kunne føre en samtale eller købe cigaretter i Berlin. Det virker bare sådan lidt, også fordi vi ikke engang skal til skriftlig eksamen, det er en mundtlig eksamen, vi skal til, men vi øver ikke rigtig mundtlig i timen.

(Elev, 2.g.)

Det handler altså for eleven her om at få et relevant hverdagsordforråd, der gør vedkommende i stand til at agere i den virkelige verden.

6.3.3. Opsamling

Det kommunikative sprogtilnærmelses syn indebærer, at man tilegner sig et sprog ved at bruge det, skriftligt såvel som mundtligt. Det lader til, at elevernes oplevelse er, at det primært er den skriftlige produktion, der trænes i sprogundervisningen, og at den mundtlighed, som de oplever, ofte er en falsk mundtlighed, hvor de læser noget op, som de har skrevet.

Det er således det overordnede indtryk af elevernes udsagn, at der mangler mundtlighedstræning i sprogundervisningen – både i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser. Andersen og Blach (2010) kom gennem deres spørgeskemaundersøgelser frem til samme konklusion.

Oplevelsen af manglende træning i at kommunikere på fremmedsproget udmønter sig i mange tilfælde i en følelse af ikke at kunne tale sproget, sådan som eleven fra 8. klasse udtrykker det her:

Elev: (...) jeg siger ikke noget. Det er nok mest, fordi jeg ikke kan finde ud af sproget. Fordi jeg ikke ved, hvordan man skal udtale tingene og sådan noget.

Interviewer: *Og så har du ikke lyst til at række hånden op*

og sige noget?

Elev: Altså, i engelsk har jeg slet ikke noget problem med det. Der er det helt normalt at række hånden op og sige noget. Men i fransk ved jeg ikke, hvad jeg skal sige, fordi jeg kan ikke sproget.

(Elev, 8. klasse)

Eleven kommer her ind i en ond cirkel i forhold til sprogtilegnelse: Vedkommende siger ikke noget på grund af manglende tiltro, får derfor heller ikke øvet sig, interageret og afprøvet hypoteser og opnår derfor ikke nogen oplevelse af mestring og korrekthed – et genkommende mønster i data.

Det er klart, at der er forskel på sprogene i denne sammenhæng, men netop fordi mange elever i højere grad føler, at de kan sproget og altså har opnået både *confidence* og en høj grad af *fluency*, når det gælder engelsk, opleves kontrasten så meget desto stærkere til andet fremmedsprog, hvor rigtig mange elever føler, at de ikke kan sige noget, eller at deres *fluency* er begrænset:

Altså, dansk og engelsk har jeg det rimeligt naturligt med, så det har jeg ikke nogen problemer med. Tysk, det har jeg det lidt sværere med, fordi jeg føler mig ikke sådan komfortabel med altså sådan, bare snakke tysk, jeg skal virkelig tænke over, hvad det er, jeg siger, før at jeg kan sige det.

(Elev, 8. klasse)

Elev: Præcis, vi har rigtig meget skriftligt i tysk, men hvis vi har en eksamen, så er den mundtlig. Og det tror jeg, vi har meget svært ved alle sammen.

Interviewer: *Så hvad mangler I så i undervisningen? Der vil gøre jer mere trygge end I er?*

Elev: Bare sådan, at man kan nogle basale sætninger, så man kan snakke det. Så man bare kan begå sig på tysk.

(Elev, 2.g)

Eksemplet her peger på et behov for, at lærerne måske skal tale endnu mere om, hvilke mål der er med sprogundervisningen, for hvad eleven fx mener med 'at kunne begå sig'. Der er masser af niveauer og arenaer 'at begå sig' på, og man kan næppe snakke sproget, bare man kan nogle basale sætninger. Det at kunne et sprog bliver for eleverne i høj grad et spørgsmål om at kunne tale det, og at kunne tale et sprog synes for mange elever at svare til at kunne tale det flydende. Dermed har de selv meget høje forventninger til målet (jf. Dörnyei, 2009, se også kapitel 2), samtidig med at de også oplever, at sproglæreren har det.

6.4. Skriftlighed

Som vist i afsnit 6.3. om mundtlighed oplever eleverne altså primært, at de produktivt bruger især deres andet fremmedsprog skriftligt, da undervisningen synes at være struktureret omkring læsning og skriftlighed med tilhørende analytiske og grammatiske opgaver.

I det følgende handler det om elevernes perspektiv på skriftlighed i sprogundervisningen i henholdsvis grundskolen og i gymnasiet. I modsætning til de mundtlige aktiviteter, der opleves som relevante for eleverne i forhold til deres kommunikationsmål, står de skriftlige aktiviteter, som eleverne oplever som mindre engagerende og spændende, og i øvrigt opfatter de dem ikke som understøttende for deres selvopstillede færdighedsmål.

Ifølge læse- og læreplaner samt eksamensforordninger skal eleverne i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser dog ikke blot lære at kommunikere mundtligt, men også skriftligt:

For grundskolen gælder, at eleverne i fransk og tysk "skal udvikle kompetencer til at kommunikere på [fransk/tysk] både mundtligt og skriftligt (...)" (Fransk faghæfte, 2019, s.7; Tysk faghæfte, 2019, s.7), mens eleverne i faget engelsk mere uspecificeret skal: "udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer." (Engelsk faghæfte, 2019, s.7). Mere udspecificeret bliver det under kompetencemål, hvor eleverne i forhold til skriftlighed efter 9. klasse skal kunne: "forstå og skrive længere, sammenhængende tekster med forskellige formål på engelsk." (Engelsk faghæfte, 2019, s.8).

I læreplanerne for de gymnasiale ungdomsuddannelserne findes skriftlighed udspecificeret under overskriften ”Faglige mål” - her tager vi udgangspunkt i læreplanerne for stx:

For fransk fortsætter B og spansk begynder A gælder, at eleverne skal lære at:

- ”udtrykke sig skriftligt på et ukompliceret og sammenhængende [fransk/spansk]” (Fransk fortsættersprog B – stx, august 2017, s.1; Spansk begynderensprog A – stx, august 2017, s.1).

For tysk fortsætter B på ungdomsuddannelserne gælder, at eleverne skal lære at:

- ”udtrykke sig klart forståeligt og sammenhængende på skriftligt tysk med et varieret ordforråd og med sikkerhed i den centrale ortografi, morfologi og syntaks” og
- ”anvende (...) relevante mundtlige og skriftlige kommunikationsstrategier” (Tysk fortsættersprog B – stx, august 2017, s. 1).

For engelsk B og A beskrives skriftlighed ligeledes under ”Faglige mål”, hvor eleverne skal:

- ”skrive klare, detaljerede og sammenhængende tekster på engelsk med forskellige formål om almene og faglige emner med en relativ høj grad af grammatisk korrekthed” (Engelsk B – stx, august 2017, s.1)
- ”skrive længere, nuancerede og velstrukturerede tekster på engelsk om komplekse emner med høj grad af grammatisk korrekthed, beherskelse af skriftsproglige normer samt formidlingsbevidsthed.” (Engelsk A – stx, august 2017, s.1)

I det følgende vises elevernes udsagn om skriftlighed i sprogundervisningen fra grundskole- (6.4.1.) til gymnasieniveau (6.4.2), og der samles op i 6.4.3.

6.4.1. Skriftlighed i grundskolen

Eleverne i 3. klasse udtaler sig ikke specifikt om skriftlighed, da dette, jf. Fælles Mål, ikke fylder på dette trin i form af fx skriftlige opgaver m.v. De oplever dog, at 'det at skrive' er kommet til at fylde lidt mere i forhold til de mindre klasser, og nogle oplever det faktisk på dette trin som et tegn på progression:

Altså, jeg synes, at der er kommet lidt mere sådan engelsk i det end sådan før. Hvor vi sådan, nu skal vi sådan skrive lidt flere sætninger og sådan noget, i forhold til da vi gik i anden og første. Der skulle vi bare sådan skrive en farve eller sådan et eller andet.

(Elev, 3. klasse)

For andre opleves skriftligt arbejde som svært:

[Det er] ok mest at læse og skrive noget, det kan godt være lidt svært.

(Elev, 3. klasse)

Jeg kan ikke skrive på engelsk. Jeg kan ikke et ord på engelsk.

(Elev, 3. klasse)

Og for andre igen er det bare kedeligt:

Mhm. Og så, det andet billede her, det er fordi, at når man sådan spiller, så synes jeg, at man får mere sjov ud af det, end hvis man sidder og kigger i en bog og skal læse nogle forskellige ord. Og så lærer man, samtidig med at man har det lidt mere sjovt, end hvis man nu sidder og skal skrive en hel masse.

(Elev, 3. klasse)

Elev: Engelskopgaver og alt det der, det er kedeligt.

Interviewer: *Er det sådan nogle, hvor man skal skrive? Hvad skal man skrive? En sætning eller et svar?*

Elev: Man skal skrive efter ting og alt muligt. Det er kedeligt, det er kedeligt, det er kedeligt.

(Elev, 3. klasse)

Det at skrive opleves generelt som noget, der hører den mindre gode time til:

Interviewer: *Hvad med dig, hvis du tænker på en engelsk-time, der ikke er så god, hvad laver I så der?*

Elev: Laver mange opgaver. Sådan nogle ja, skrive og sådan noget, på engelsk.

(Elev, 3. klasse)

Der er undtagelser blandt få elever, som godt kan lide at læse og skrive og lave mere stillesiddende, rolige aktiviteter, og en enkelt formulerer endda, at det giver en tiltrængt ro i timen:

Interviewer: *Ja, hvad er det, du godt kan lide ved det? [eleven har peget på et billede, som eleven selv beskriver med, at de er i gang med at tage en engelsk test]*

Elev: Det er, fordi jeg synes, at når vi ikke er i gang med noget med at skrive eller sådan noget, så larmer vi bare rigtig meget, og så når vi er i gang med at skrive eller sådan noget, så lige pludselig, så går det bare helt væk.

(Elev, 3. klasse)

Når eleverne skriver som del af en kommunikation med andre, lader det at skrive til at give mening for dem. Det er typisk i forhold til spil eller sociale medier og ofte uden for undervisningsrummet:

Elev: Det er fordi, hvis der er nogle, der snakker engelsk, så kan jeg jo bare skrive engelsk.

Interviewer: *Okay, har du prøvet det?*

Elev: Ja.

Interviewer: *Okay sejt. Hvorhence?*

Elev: TikTok.

Interviewer: *Inde på TikTok? Det er sejt. Hvad skriver du så i sådan nogle beskeder? Hvad siger du så?*

Elev: Det er forskelligt.

Interviewer: *Så kommenterer man på nogle andres videoer?*

Elev: Ja.

(Elev, 3. klasse)

Generelt fylder skriftligt arbejde en del i 6. klasses beskrivelser af undervisningen, og mange elever giver udtryk for, at skriftlige opgaver af forskellig art (fx indsætningsøvelser, grammatikøvelser, 'at skrive ting ned, man har lært') optager meget undervisningstid. Eleverne i 6. klasse taler (naturligt nok) ikke om længere skriftlige opgaver, hverken i engelsk eller tysk, men de taler en del om at arbejde skriftligt på portaler, i kompendier eller arbejdshæfter etc., hvilket eleverne typisk oplever som kedeligt:

Elev: Det er nok bare den der [peger på billede]. Man sidder på computeren og laver [opgaver] hver for sig. Det er ret kedeligt.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Ja, godt. Hvad med dig, Elev 2? [hvornår er tysktimen ikke særlig god?]*

Elev 2: Det er nok den der, hvor man skal skrive hele timen. Hvor vi skal skrive noget ned, vi skal lære. [tysk]

(Elev, 6. klasse)

I 8. klasse fylder skriftligheden mere i elevernes beskrivelse af fransk og tysk og mindre i engelsk.

Elev 1: (...) fordi jeg har i hvert fald lagt mærke til ved mig selv, jeg er meget bedre til at skrive tysk end til at snakke det, og sådan jeg ved ikke, om det har noget at gøre med, at vi ikke rigtigt snakker det så meget, vi mest bare skriver.

Elev 2: Det er faktisk rigtigt. Vi bruger det næsten ikke, vi skriver bare, så skal vi læse op, hvad vi har skrevet.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Det vil sige, at der er mere mundtligt i engelsk?*

Elev: Klart. Det har han også sagt, at det fokuserer han mere på end skriftligt engelsk.

(Elev, 8. klasse)

Når eleverne taler om at 'skrive ned' eller 'skrive noter', er det enten at skrive ned, hvad læreren skriver på tavlen, eller at læse en tekst og skrive svaret på et spørgsmål eller en opgave ned.

Fx vores tysktimer, det er sådan, læreren skriver noget på tavlen, du skriver ned, og så får du et ark, og så skal du svare og sådan, lave nogle spørgsmål.

(Elev, 8. klasse)

'Besvar de her spørgsmål, skriv det ned, aflever det, så har I fri.'*[engelsk]*

(Elev, 8. klasse)

Vi tager bare for det meste noter, og nogle gange, sådan et par gange, så kan vi godt sådan snakke lidt om os selv, men vi

kommunikerer sådan ikke rigtig med hinanden på fransk. Vi tager bare for det meste noter, læser en tekst og skriver de ord, man ikke forstår.

(Elev, 8. klasse)

Elev: Altså, i fransk har vi tre lektioner om ugen. Så har vi to, og så har vi en. I de to første, altså, vi sidder bare og hører på læreren, skal bare skrive ned, hvad han skriver på tavlen.

Interviewer: *Og han står oppe ved tavlen?*

Elev: Ja, og så måske lige læse en tekst. Men i hvert fald, det er hæfte og skrive, og jeg kan bare sige, jeg går ikke tilbage og læser det her, men det er selvfølgelig godt, at vi skriver alt det her, hvis vi så skal til en eksamen, men det er ikke, fordi... som jeg sagde før, hvis vi lavede lege, så tror jeg, at jeg ville bruge det meget mere.

(Elev, 8. klasse)

At 'skrive ned' og 'skrive noter' bliver inddraget som en del af fortællingen om fremmedsprogsundervisningen som stillesiddende, hvor man skal 'sidde stille, læse, skrive noter', og det er et af de mest tydelige eksempler på, hvornår eleverne oplever fremmedsprogsundervisningen som kedelig:

Elev 1: Ja, men jeg synes også tysk, det er megakedeligt, fordi vi laver det samme hver gang, og det er bare sidde på en stol, skrive ned, lave nogle opgaver.

Elev 2: Vi læser, og så skriver vi ned.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Hvornår tænker I så, at undervisningen er mindre god. Hvornår tænker I, at det var godt nok kedeligt eller?*

Elev: Når man bare skal blive ved med at læse og skrive ned, hvad man har læst.

(Elev, 8. klasse)

Jeg synes, at når man får sådan en stil for, så er der måske tyve minutter tilbage af timen, og så skal man påbegynde den der, hvor man ikke rigtigt har noget at arbejde med. De der tyve minutter kunne jo godt have været brugt på noget meget bedre, hvor vi lærte noget på den gode måde i en god time. Men hvor vi så bare bliver overladt til os selv at skulle skrive det der eller starte på det.

(Elev, 8. klasse)

Dette kan også hænge sammen med elevernes oplevede niveau i forhold til egne kompetencer inden for skriftlighed. En del elever giver nemlig udtryk for, at de ikke formår at kommunikere selvstændigt på skrift, hvorfor de vælger løsninger, de selv opfatter som lette, fx i form af brug af Google Translate, særligt i andet fremmedsprog.

Men jeg synes i engelsk, så synes jeg, det sådan lidt mere, så hvis man så lige laver den her opgave forkert eller noget, så er det ikke sådan, man så bliver dømt, eller man får den tilbage eller sådan et eller andet, så ved man bare, hvad det er for noget, man skal arbejde med. Så det er sådan lidt i tysk, så får man det bare sendt tilbage, hvis det er Google Oversæt, sådan, det gør han ikke og...

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Så fik vi så den lærer, vi har nu, og så blev det en del sværere, fordi hun havde højere forventninger til os.

Elev 2: Altså, vi fik karakter på de Google Oversæt-afleveringer, de bliver sgu bare sendt tilbage nu.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Føler I, at læreren sætter forventningerne for højt til hvad I kan, eller hvad I skal? Har I andre det også sådan?*

Elev: Nogle gange.

Interviewer: *Nogle gange?*

Elev: Ja.

Interviewer: *I hvilke situationer fx?*

Elev: Hvor jeg får en lang stil for i tysk.

Interviewer: *Jaer. En lang stil?*

Elev: Ja, i tysk.

Interviewer: *Og hvad tænker du så, når du får det?*

Elev: Så tænker jeg Google Oversæt.

Interviewer: *Google Oversæt.*

Elev: Jaer.

(Elev, 8. klasse)

6.4.2. Skriftlighed i de gymnasiale uddannelser

I tråd med de yngre årgange udtrykker også de ældre ønske om mindre skriftlighed til fordel for mere mundtlighed i de gymnasiale ungdomsuddannelser, og ønsket sættes gerne i relation til eksamen, der for de flestes vedkommende bliver en mundtlig eksamen:

Jeg synes, at det er vigtigere bare at lære sproget, fordi det er jo ikke sådan, at man skal sidde og skrive en lang stil i tysk, når vi går ud herfra, det er jo mere sådan, at man kan tale, når man kommer derned. Så jeg synes ikke rigtig, at endelserne er så vigtige.

(Elev, 1.g)

Elev 1: Altså, i tysk, der får vi karakter på vores afleveringer.

Elev 2: Det skriftlige, det kan du bare ikke bruge til noget som helst.

Elev 3: Hvorfor?

Elev 2: Fordi alle bruger ...

Elev 3: Fordi alle snyder bare seriøst.

Elev 4: Man skal jo heller ikke op i tysk skriftligt så...

(Elev, 2.g)

(...) og jeg tror da også godt, at de ved, at den måde, vi muligvis kommer til at skulle bruge vores sprogfag på i fremtiden, er nok ikke, at vi skal kunne de dér grammatiske ting, når vi sidder, medmindre man skal skrive et eller andet, men hvis det bare er det der med, at man gerne vil bruge det, fordi du skal ned og snakke med nogle franskmænd eller et eller andet.

(Elev, 3.g)

Jeg tror bare, det er, fordi jeg selv gerne vil kunne tale sproget lidt mere end at skrive det. [spansk]

(Elev, 3.g)

I gymnasiet fylder skriftlighed ikke som en attraktiv færdighed i nogen nævneværdig grad. Skriftlighed sættes i kontrast til mundtlighed i forhold til, hvad eleverne synes, man egentlig skal bruge sproget til:

Elev 1: Det, vi lærer nu, er sådan lidt, 'okay, hvordan skriver vi sådan et essay, hvor man argumenterer for en sag eller et eller andet'. Men det har vi ikke rigtig behov for.

Elev 2: Ja. Det, vi lærer, er ikke sproget, men hvordan man skriver det.

Elev 3: Vi skal bruge det til én ting, som er meget vigtig i fremtiden, og det er eksamen, ikke andet.

Elev 2: Jeg ved heller ikke, hvordan man skulle bruge det i praksis, ud over afleveringer. [engelsk]

(Elev, 2.g htx)

Eleverne ser, som vi også før har været inde på, fremmedsprogsgenes eksistensberettigelse i, at undervisningen skal gøre dem i stand til at kommunikere mundtligt med andre folkeslag, og de ser tilsyneladende ikke, hvordan skriftligt arbejde kan hjælpe dem i dette mål. Derfor udtrykker

mange frustration over at opleve, at en stor del af deres undervisnings- og forberedelsestid bruges på det, de opfatter som skriftlighed:

I engelsk ville jeg nok sige, hvis vi lavede nogle små øvelser og måske nogle små fremlæggelser eller sådan noget, så vi også lærte at tale det, i stedet for bare hele tiden at skrive og skrive og svare på papir, så er det meget rart, når man ligesom får lov til at tale det lidt.

(Elev, 1.g)

Jeg tror, det er fordi der har været for meget skriftligt. Og det er også fint nok, men når du så kommer ud i Tyskland, skal du ikke kunne skrive en besked til dem, men du skal kunne tale med dem.

(Elev, 2.g)

Det giver klart mere mening at lægge et større fokus på det mundtlige frem for det skriftlige, fordi det er jo begrænset, hvor meget man skal bruge det til ude i fremtiden, det skriftlige, i forhold til det mundtlige. Det virker lidt meningsløst at bruge fremmedsprog på den måde, som vi gør det på lige nu.

(Elev, 3.g)

Og det er ikke kun tiden, der bruges på skriftlighed, men også den vægt, eleverne oplever, at skriftligheden har, der frustrerer. Nogle oplever, at de overvejende bliver bedømt på deres skriftlige arbejder (hvilket naturligvis kan hænge sammen med, at de ikke siger noget i undervisningen, jf. tidligere afsnit om mundtlighed).

Opsamlingen på klassen er også sådan lidt ligegyldig, fordi din karakter blev kun baseret på dit skriftlige produkt.

(Elev, 3.g)

Påfaldende er det ligeledes, at skriftlighed ofte associeres med grammatik, grammatikopgaver og korrekthed, der igen i elevernes oplevelse ikke bidrager til deres eget opstillede mål med undervisningen.

(...) man skal kunne skrive en 200 ords stil, og man skal kunne bøje alle sine verber (...), så jeg føler lidt, at det er lidt højt sat i forhold til, at man kun har haft tre år, hvor man har lært et helt nyt sprog. [spansk]

(Elev, 3.g)

Og så var der de her opgaver, hvor man nærmest skulle kunne sproget udenad for at kunne lave dem. [spansk]

(Elev, 3.g)

Det [grammatikken] er selvfølgelig vigtigt, men jeg tror, at det er meget vigtigere at kunne snakke det end at kunne skrive det. [tysk]

(Elev, 3.g)

Den gode undervisning i forhold til skriftlighed ses i elevernes optik i modsætning til ovenstående og består af mere fri sprogproduktion, altså sprogproduktion, der fagdidaktisk – afhængig af opgaveformulering – kunne betegnes som kommunikativ.

6.4.3. Opsamling

Eleverne oplever ikke skriftlighed som en attraktiv kompetence. Det synes ikke at være en del af elevernes forståelse, at mundtlighed og skriftlighed grundlæggende er to forskellige kommunikationsformer, der kan noget forskelligt og fungerer på forskellige vilkår, men trods deres grundlæggende forskelligheder kan understøtte hinanden. Det er i hvert fald ikke noget, de nævner. I stor udstrækning ser eleverne ikke det at kunne skrive på

fremmedsproget som en nødvendig del af deres ønskede sprogkompetencer, og de udtrykker et klart ønske om, at det mundtlige bør fylde mest og læringsmæssigt bør komme først.

Den skriftlige del af undervisningen fremhæves som kedelig og demotiverende, og det lader til, at den særligt fylder i fransk- og tyskundervisningen, hvor fraværet af mundtlighedstræning er markant, jf. 6.3. om mundtlighed.

Der synes således at mangle en italesættelse i sprogundervisningen af, hvordan man tilegner sig sprog, og hvilke delkompetencer sprogtilegnelse består af. Derudover skal det igen fremhæves, hvordan det tydeligt fremgår af data, at eleverne ikke giver udtryk for at opleve kommunikativ sprogundervisning.

6.5. Grammatik

Grammatik har fået sit eget afsnit på grund af den højfrekvente omtale af selve ordet eller dertil knyttede sproglige elementer som 'der, die, das', han-, hun- og intetkøn, kasserollebøjningen, bøjede verber, udtaleregler etc. Eleverne taler naturligvis ikke om syntaks, morfologi og fonetik, men selve ordet grammatik lader til at dække over det strukturelle lag i sprogundervisningen. Omtalen stiger i takt med, at eleverne kommer op i de højere klasser.

I kategorien *Indhold*, som er en underkode til *Undervisning*, ligger de udsagn, der knytter sig til: "*Når eleverne taler om undervisningens "hvad" – fx materialer, emner, grammatik og lektier*". I hver anden udtalelse i denne kategori optræder grammatik eller grammatisk. I over 3/4 af tilfældene er det eleverne, der selv initierer snakken om grammatik.

Som beskrevet i 6.1. *Indhold* skal det bemærkes, at der er forskel på, hvor ofte 'grammatik' og 'grammatisk' nævnes i læreplanerne for engelsk (13), tysk (1), fransk (2) og spansk (0).

I det følgende vises først, hvordan grammatik fylder for eleverne i deres oplevelse af sprogundervisningen, hvilket gerne stilles over for at tale sproget i undervisningen, og hvordan grammatikken synes at spille ind på deres *confidence* (jf. kapitel 1). Dernæst kommer vi kort ind på, hvordan en nemhedsdiskurs udvikler sig til en sværhedsdiskurs, hvorefter de to store hovedtemaer i grammatikafsnittet følger. Det første handler om den dekontekstualiserede

grammatikundervisning, som eleverne oplever, de modtager (6.5.1.), mens det næste fokuserer på den kommunikative sprogundervisning (6.5.2.). Her kommer vi også nærmere ind på elevernes konstante sammenligning af andet fremmedsprogstilegnelsen med sprogtilegnelsen i engelsk (se også kapitel 5). Vi afslutter afsnittet med fænomenet fejlkultur (6.5.3.) før opsamling (6.5.4.).

For at starte med det, som eleverne synes at være mest enige om, så er det, at der er for meget grammatik i sprogundervisningen:

Nogle gange kan der være lidt for meget grammatik. Så er der virkelig mange regler, og så glemmer man det hele. Så er der ikke rigtig nogen mening med at gennemgå det. [tysk]

(Elev, 1.g)

Jeg vil nok sige i forhold til noget som tysk, som er noget, mange har svært ved i forhold til engelsk, så måske sætte mindre fokus på grammatikken og mere fokus på at kunne snakke det. Det er igen det, jeg mener med, at det ikke er nødvendigt for mig at skulle kunne skrive en lang grammatisk tekst på tysk, hvis jeg ikke kan snakke med nogen.

(Elev, 2.g)

Udsagn om grammatikundervisning fylder dog ingenting i 3. klasse og generelt ikke så meget i 6. klasse, men når det dukker op, beskrives det ikke som den motiverende del af undervisningen:

Ej, det der grammatik der, det er sådan lidt... så snegler det sig.
[tysk]

(Elev, 6. klasse)

I 8. klasse omtales grammatik oftere, men det er særligt eleverne fra ungdomsuddannelserne, der i høj grad nævner grammatik og problematiserer denne del af sprogundervisningen:

Elev 1: Jeg synes tysk, det er simpelthen, det bliver helt hjerne-dødt med alt det grammatik.

Elev 2: Ja tak.

(Elever, 2.g)

I elevernes beskrivelser kan man altså spore en udvikling i sprogundervisningen i overensstemmelse med grundskolens læreplaner (jf. kapitel 1), hvor grammatik i starten ikke fyldte meget, men siden er kommet til. Her beskriver en 6. klasseelev udfordringen:

Interviewer: *Elev 1, må jeg spørge dig, du siger, du synes ikke, du er så god til tysk. Hvorfor tror du ikke, du synes det? Eller hvad er det, der gør det?*

Elev 1: Jeg synes bare, tysk det er ret svært. Det der med alle de der ord med e og i og sådan noget med – hvad var det – hankøn, hunkøn og...

Elev 2: Intetkøn.

(Elever, 6. klasse)

Eleverne oplever grammatik som svært, og at det primært er det, der bringer 'fejlene' ind i sprogfagene (se også afsnit 6.5.3. om fejlkultur nedenfor), selvom grammatik i den ideelle verden burde skabe mere forståelse af de enkelte elementers funktioner og derfor i højere grad burde give oplevelse af mestring, end det tydeligvis er tilfældet for de fleste:

Elev: Jeg synes også, at det er lidt svært, for det er jo sådan meget, vi har fokuseret meget på mundtligt, og så når vi begyndte at have grammatiktest, så følte jeg faktisk, at det gik ret godt, men

så får man bare sådan at vide, at det gjorde det ikke alligevel agtigt.

Interviewer: *Gør det så, at du bliver mere eller mindre motiveret til at lære sproget?*

Elev: Det gør, at jeg bliver mindre motiveret, for man følte lige, at det gik så godt, og så får man bare at vide, at det gjorde det ikke.

(Elev, 8. klasse)

Elev: Jeg er mindre motiveret til begge ting, tror jeg. Det er, fordi tysk – da vi begyndte på det der grammatik, så gav jeg op.

Interviewer: *Var det svært?*

Elev: Ja, det synes jeg.

(Elev, 8. klasse)

Nemhedsdiskursen fra da eleverne valgte tysk i stedet for fransk er væk (jf. kapitel 4), og vi ser nu i stedet – og det allerede fra 6. klasse af – en sværhedsdiskurs, der hænger sammen med omtaler af grammatik:

Jeg synes, tysk grammatik, det er lidt svært.

(Elev, 6. klasse)

Elev: Altså, jeg kan godt lide vores lærer, men altså, jeg tror stadig, at jeg vil placere mig her, fordi det er sådan, tysk er ikke lige min spidskompetence.

Interviewer: *Okay, så det er meget, fordi du måske ikke...*

Elev: Jeg er meget usikker på det. Og så når man skal skrive tysk, det er det værste, jeg ved. Og at snakke tysk, sådan, jeg bliver forvirret. Om det her, det er et a med omlyd, og så skal det lyde som et å, eller hvad det nu er. Og så v'er, der er f'er, og altså, kan du ikke bare skrive et f, hvis det udtales som et f?

(Elev, 6. klasse)

Elev: Med tysk er jeg blevet mindre [motiveret], men med engelsk er jeg blevet mere.

Interviewer: *Okay. Hvad har gjort, at du er blevet mindre motiveret og mere motiveret?*

Elev: Jeg ved det ikke. Jeg tror bare, at jeg synes, at i starten var det sådan lidt nemmere på en måde. Der var mange af ordene sådan mere ens til det danske. Og så sad man bare og lavede det i en bog, og det kan jeg faktisk meget godt lide normalt. Nu skal vi sidde med grammatik og selv skrive alt muligt. Jeg synes bare, at det er kedeligt.

(Elev, 8. klasse)

Fortællingen om undervisningen i andet fremmedsprog bliver i høj grad en fortælling om grammatik. Begrebsliggørelsen af fremmedsprogsundervisning hos især ungdomsuddannelsernes elever er lig med grammatik. Det er lige før, at det oplevede store fokus på grammatik i undervisningen i andet fremmedsprog opleves som demotiverende og som en barriere i forhold til mestring og i forhold til elevernes ønske om at kunne begå sig mundtligt. Stort set hver gang eleverne taler om grammatik i forskellige variationer, siger de samtidig, at der skal være mere fokus på mundtlighed. I elevernes hoved knyttes grammatik og mundtlighed næsten sammen som hinandens modsætninger:

I engelsk, der synes jeg, undervisningen er god, som den er. Selve den måde, det er delt op på, er egentlig fin nok. At vi har en grammatisk del og en del, hvor vi får lov til at snakke sproget, skrive ned og analysere. Vi har ofte om kultur eller et tema, og så kan vi have noget om grammatik efterfølgende eller en anden gang.

(Elev, 1.g hhx)

Elev 1: Jeg tror godt, jeg gad kunne snakke tysk for eksempel, men jeg føler det mega umotiverende, at man har haft

det siden fjerde klasse, og så føler man stadig ikke, at man kan bruge det til noget. Jeg føler ikke, jeg rigtig kan bruge det. Jeg kan stadig så lidt, at jeg ikke kan bruge det.

Elev 2: Det er måske, fordi man faktisk har fokuseret så meget på grammatik i stedet for at snakke det. Så kan man det ikke rigtig, når man bruger halvdelen af tiden på grammatik.

(Elever, 2.g)

Det er også det med, at der er rigtig meget grammatisk inden for tysk. Det føler jeg specielt, vi har kunnet mærke her i gymnasiet, at hvor engelsk snakker vi meget på hinanden, men i tysk, hvis der bliver stillet et spørgsmål, der er det sjældent, nogen rækker hånden op. Fordi vi kan ikke snakke det, bare komme på en sætning. Så er det sådan med at sidde og bruge google oversæt.

(Elev, 2.g)

Altså, jeg synes måske, der er meget fokus på, at hvis vi siger noget, altså for eksempel her i starten – vi har jo kun haft det i to år, så det er jo på et forholdsvist lavt niveau stadig, så føler jeg, der er lidt for meget fokus på, at alt, hvad vi siger, skal være hundrede procent grammatisk korrekt. Det er jo også bare en succesoplevelse at kunne lave en sætning og så også kunne sige noget. Jeg tænker hvis man kom til Spanien, så ville de jo også forstå sammenhængen, og hvis man kunne sige et eller andet, der bare var lidt derhenad, så er det jo måske ikke lige så vigtigt, at det er hundrede procent grammatisk korrekt hver gang. At man bare får det snakket. Og der føler jeg måske i vores spansktimer, at der er lidt for meget fokus på, at hver gang vi siger noget, så skal det være hundrede procent korrekt, hvor det er sådan lidt... Man kunne jo også bare øve sig i at snakke det.

(Elev, 3.g)

Eleverne synes således, at grammatikundervisningen fylder for meget, at den er kedelig og svær, og den lader til at påvirke på deres sproglige *confidence* samt tage undervisningstid fra mundtlighedstræning. Den faktiske sprogundervisning kolliderer med elevernes lyst til at kunne tale sproget, som grammatikken opleves at hindre. I næste afsnit fremlægges, hvad det mere specifikt er for en grammatikundervisning, eleverne beskriver.

6.5.1. Dekontekstualiseret grammatik

Eleverne i både grundskole og gymnasium beskriver i hovedtræk et isoleret og dekontekstualiseret fokus på grammatik. De giver udtryk for, at der undervises i grammatik separat, og at grammatikken er afkoblet fra det øvrige indhold:

Elev 1: Hm, altså, jeg kan godt lide at snakke engelsk, og det går fint nok, men det der grammatik der, det er ikke lige mig. Så det er også sådan lidt, det kommer an på, hvad man skal lave. Hvis læreren nu bare laver sådan en mega kedelig time hver gang, hvor man bare skal sidde og lave grammatik, så er det heller ikke så sjovt at have engelsk. Men når læreren laver noget sjovt, hvor man også kommer ud og er aktiv, og hvor man snakker meget engelsk, så er det meget sjovt.

Interviewer: *Det der grammatik, hvad er det for noget?*

Elev 2: Altså, det er sådan, hvor du skal skrive noget sådan, der er i bogen.

(Elever, 6. klasse)

Interviewer: *Hvad er det, man laver på computeren?*

Elev: Det er sådan nogle træningsopgaver med at... nogle gange er det sådan nogle, hvor man skal skrive noget tekst, andre gange er det bare sådan noget, hvor man skal finde navneord eller et eller andet.

(Elev, 6. klasse)

(...) du skal huske alle de der forskellige remser og han- og hunkøn.

(Elev, 6. klasse)

Interviewer: *Hvad skulle hun gøre, for at gøre undervisningen mere spændende?*

Elev: Lidt mere aktiv undervisning måske. Lave nogle øvelser eller lave ting udenfor, så man ikke bare skal sidde i det der klasselokale dag ud og dag ind og bøje *être* og *avoir* og sådan noget. Det er træls. Det er træls nok i længden med alle de der bøjninger. Jeg tror ikke, at vi har lavet andet det sidste halve år end at sidde og bøje de der ord. Det er ikke spændende. Det er ligesom, da min far var lille. Det der mad, de fik var meget dansk, sådan noget grønkålssuppe. Første dag var det godt nok, anden dag var det sådan lidt "ah", tredje dag var det sådan rimelig ulækkert, og fjerde dag var det begyndt at gære. Det er lidt det samme med de der bøjninger. Man kan godt gøre det en gang imellem, men der skal også være noget sådan lidt mere bid i det. Lidt imellem det i stedet for bare at have de der konstante bøjninger.
(...)

Elev: Det er hyggeligt nok i starten med det der *être*. Den første dag var det ikke så slemt. Så lærte man det, og så kunne man ligesom det. Så havde vi om *être* i et par uger og så *avoir* de næste par uger, og nu er vi ude i et eller andet med alle mulige underlige bøjninger, sådan noget fremtid og fortid og alt muligt. Jeg fatter det ikke altså. Jeg forstår det ikke. Jeg er helt lost.

(Elev, 8. klasse)

Vi kan have to forskellige slags undervisning. Vi kan have det dér [tekstlæsning] eller noget grammatik. [engelsk]

(Elev, 2.g htx)

Men jeg synes, at noget dårligt, fx grammatik bliver man nødt til at være meget fokuseret på en bestemt grammatisk regel. Men jeg føler bare, så tager man en time til den her regel og en time til en anden regel, og så glemmer man det. Jeg glemmer det på en eller anden måde. [spansk]

(Elev, 3.g)

Når man sidder halvanden time og laver udelukkende grammatik. Så bliver det hårdt og så mister man fuldstændig motivationen for det, for det er også begrænset, hvor meget man når at tænke over, hvilke grammatiske ting man bruger, når man snakker tysk. Altså, om man siger *ein*, *eine* eller *einem*. Det når man alligevel ikke at analysere, før den er ude, så det er lidt et sats, man tager, når det er. Men udelukkende grammatik bliver meget tungt at sidde med.

(Elev, 3.g)

Grammatik fylder ikke så meget i elevernes beskrivelser af engelskundervisningen. Men når den optræder, er det ofte som en beskrivelse af løsrevne aktiviteter på portaler, hvor eleverne i nogle tilfælde ikke oplever, at lærerne er engagerede i aktiviteten.

Elev 1: Altså, det er også sådan, du ved, fx med de øvelser, der, lad os tage engelsk som eksempel, så er det meget siden grammatik, du ved den der på internettet, det sidder man bare sådan og laver (...)

Elev 2: Det er ikke så interessant.

Elev 1: Altså jeg vil gerne lære, hvor man skal sætte apostroffen henne i et ord, altså, ord, hvor der er flertal og ental, alt det der.

Interviewer: *Så grammatik, det, synes I måske, ikke er...*

Elev 1: Mhm, det skal mere være sådan...

Elev 3: Ikke i engelsk i hvert fald.

Interviewer: *Hvorfor tror I, at det ikke fungerer så godt?*

Elev 1: Ej, men jeg tror bare...

Elev 3: Fordi man skal jo have en lærer, der lærer grammatikken, før at man kan lave det, altså, så det er bare vigtigt, at læreren er sådan engageret i det, ellers bliver det bare rigtig sådan langvejs, sådan, så lærer man ikke rigtigt noget af det, hvis de ikke selv er sådan mega interesseret for at lære det.

(Elever, 8. klasse)

Eleverne kan ikke se relevansen af at lære det, de opfatter som løsrevne grammatiske strukturer og sprogbeskrivelse, og de italesætter, hvordan de ikke føler, de har noget meningsfuldt indhold at hænge grammatikken op på. I elevernes beskrivelser hænger grammatik ofte sammen med tavleundervisning og enkeltstående opgaver og bliver et eksempel på, at de netop føler, at de ikke selv får mulighed for at arbejde med sproget og dermed føler, at de heller ikke egentlig lærer sproget af undervisningen i grammatik. I næste udsagn ses denne opdeling af faget i sproget tysk, og grammatik, som det lader til, at eleverne gerne laver:

Elev 1: Jamen, det er jo nok heller ikke så meget at forstå en sætning for eksempel, for det kan man godt, når man – altså, nu har jeg så tysk, ikke også. Jeg kan godt forstå, hvad de siger og sådan noget. Det er mere grammatikken, og det er virkelig røvsygt. Så det er ikke sådan, fordi man bliver så motiveret til at skulle lære det.

Interviewer: *Har I meget grammatik?*

Elev 1: Ja.

Interviewer: *Ja.*

Elev 2: Altså, jeg synes faktisk, det handler om grammatik.

Interviewer: *Er det svært?*

Elev 2: Ja, lidt, ja.

Interviewer: *Ja.*

Elev 3: Jeg synes, det er 30 gange nemmere end tysk, ville jeg sige.

Elev 2: Det er nemmere end tysk, men det er stadig svært.

(Elever, 2.g)

Selvom de fleste elever ikke kan lide grammatik eller oplever, at de får et godt udbytte af grammatikundervisningen, giver de udtryk for en overbevisning om, at man skal lære det, og at det er nødvendigt at have et indgående kendskab til grammatik som i følgende udsagn fra en elev i 8. klasse:

Interviewer: *Det [grammatik] fylder rigtig meget?*

Elev: Ja, fordi vi skal jo kunne det, før vi kan gå videre med noget andet. Så vores lærer har altid fokus på, at vi kan få lært vores grammatik.

(Elev, 8. klasse)

Udsagnet viser, hvordan eleven har internaliseret et mere strukturalistisk til-egnelsestilsyn, som lader til at præge dennes oplevelse af sprogundervisningen, hvor beherskelsen af grammatik er en forudsætning for sprogtil-egnelsen. Dette ses af udsagn som:

Interviewer: *Kunne man gøre det på en anden måde, så det ikke er så kedeligt og gentagende, når I skal lære grammatik?*

Elev: Men det er også svært, når man skal lære et sprog på tre år. Så kan man ikke undgå grammatikken. Det er svært. [spansk]

(Elev, 1.g)

Interviewer: *Er der noget, I savner, eller noget, der fylder for meget i sprogundervisningen?*

Elev 1: Jeg ved ikke rigtig, om der er noget, jeg savner. Jeg tror bare, grammatikken, det fylder meget. Så man kan måske sige savne alt det andet. Fordi det virker lidt, som om grammatikken er prioriteten.

Elev 2: Det jo også vigtigt for sproget. [fransk]

(Elever, 2.g)

Altså, man skal jo selvfølgelig have styr på grammatikken for at kunne formulere sig ordentligt. [spansk]

(Elev, 3.g)

Det er jo ligesom fundamentet for, at man kan snakke det på en eller anden måde. Altså, sådan, så hvis du kan det grammatiske, så kan du nok også snakke det nogenlunde, men det er klart, at det grammatiske, det sejler jo også lidt. Altså, han forventer, at man kan alle mulige dif[tonger]...

(Elev, 3.g)

I følgende udsagn vil eleven egentlig gerne lære om tysk historie og har et spirende blik for interkulturalitet, men har samtidig overtaget idéen om, at grammatik er en forudsætning for at mestre tyskfaget:

Elev 1: Jamen, det, nej, altså, det er vel bare, når grammatikken går ud over det andet indhold. Altså, man kan sige, det, tysk måske giver, det er måske at man kan se på, måske på tysk historie på en anden måde, end hvad vi ser fra dansk side. Og det kan grammatik jo ikke, men det er alligevel nødvendigt for at forstå undervisningen.

Interviewer: *Ja. Hvad med dig, Elev 2?*

Elev 2: Altså, jeg tænker bare, at når grammatikken, det kommer til at fylde en hel time... Altså, det synes jeg godt kan være mega hårdt at sidde og bare lytte især. Og så også, hvis det sådan er en tekst, man har arbejdet med 500 gange, man så skal i gang med igen. Det kan virkelig også være langtrukket.

(Elev, 2.g)

I flere udsagn bliver det tydeligt, hvordan grammatik ikke er noget, eleverne er i stand til at omsætte og bruge, fx:

Elev 1: Og hvis man nu talte fx tysk, hvis man nu talte sproget mere, så ville de bøjninger også sidde der. Det kan godt være, at man ikke kan forklare, hvorfor at de sidder der, men de sidder der-agtigt. Og det synes jeg bare, er vigtigere, end at man kan forklare, hvorfor, men du kan ikke tale det.

Elev 2: Ja, det bliver meget hakkende, når man hele tiden skal tænke over, hvilken bøjning det er.

Elev 1: (...) selvfølgelig er det vigtigt, hvorfor de er der, men hvis du kan sproget, hvorfor er det så vigtigt, at man skal forklare alt det her?

(Elever, 1.g)

Udsagnet kan ses som en udlægning af det kommunikative tilegnelsessyn, nemlig at sprog tilegnes ved at blive brugt til kommunikation. Det, eleverne oplever i undervisningen, stemmer ikke overens med deres opfattelse af, hvad de skal med fremmedsprog. Indholdet af undervisningen, altså her grammatikindholdet, kommer til at stå i modsætning til virkeligheden og dét, der er elevernes mål med at lære fremmedsprog. Som udtrykt her:

Elev 1: Men jeg synes bare, at det er det der med, at hvis du nu bare taler sproget, og du ikke har endelserne med, så kan de jo stadig godt forstå dig. Det er ikke, fordi de sidder og tænker, 'hun havde ikke lige...'

Elev 2: En endelse på der.

Elev 1: Altså, de kan jo godt forstå dig, selvom man ikke lige ...

Elev 2: Ja, hvis man kommer til at sige, at en eller anden ting har det forkerte køn, de ved jo stadig, hvad man taler om.

Elev 1: Ja, lige præcis. Det er jo ikke noget, de tænker over.

(Elever, 1.g)

Men det er jo nok godt, når man bliver voksen med arbejde og sådan noget, og selvfølgelig også det, som man skal. Men der er måske nogle ting for eksempel, hvor man tænker, hvad man skal

bruge det til. Er det så vigtigt, for eksempel at være god til, altså, grammatik? Jeg tænker måske mere, man kunne bruge mere energi på faktisk... jeg ved ikke, jeg har det faktisk sådan, at jeg føler ikke, jeg kan tale tysk, hvis man faktisk er i Tyskland, og så kan man måske finde ud af at lave genitiv og sådan ... Der er måske nogle ting, der er mere vigtige.

(Elev, 2.g)

Det er ikke sådan, at eleverne slet ikke vil have grammatik. De kan godt se pointen, når grammatikken integreres i og hjælper dem i sprogproduktionen:

Ja, og jeg føler også bare med sprog for, at man kan blive sådan flydende, selvfølgelig er det sygt vigtigt at lære ordene, og hvordan man bøjer dem, men jeg føler også, det er virkelig vigtigt at snakke det. Der er jo nogen, der kan flydende sprog, fordi de har snakket det, siden de var små. Og det synes jeg bare, er ret sejt, når det bare ligger til en. Altså, selvfølgelig, nu er det rigtig vigtigt, at vi lærer grammatik og sådan noget, men det er også fedt, når det bliver kombineret med at snakke det. Så føler jeg, at man lærer det nemmere eller hurtigere. [spansk]

(Elev, 1.g)

Når grammatikundervisningen foregår for sig, er det dog sjældent tydeligt for eleverne, hvordan det hænger sammen.

Der er dog også elever, der trives med den dekontekstualiserede grammatikundervisning. Følgende fire udsagn illustrerer dette:

Altså, med vores tysklærer er det sådan, så når vi har haft et emne, så får vi sådan nogle vendinger, fx lad os sige, vi har haft genitiv som emne, altså en sætning med genitiv og så har vi så læst en tekst, og så skal man ligesom tage den vending ind til et svar til det spørgsmål, altså, det er sådan noget der. Altså, egentligt bare øver hele emnet igennem... (...) Det er egentligt nogle gode øvelser.

(Elev, 8. klasse)

Elev: Helt sådan standard fransktid, hvor vi bare skal lave noget i arbejdsbogen, hvor det bare fungerede. (...) Jeg synes egentlig. Det var bare sådan en standardtid, men det fungerede bare den dag.

Interviewer: *Hvad er det, I laver i arbejdsbogen?*

Elev: Det var noget med at sige, at sælen eller sådan noget var på en sten. Og så skulle man så bøje det på forskellige måder. Det gav bare mening, at en sten hed det, og en sæl hed det, og så kunne man genkende nogle af ordene, hvor det var nogle opgaver, jeg ligesom fattede. Så da det faktisk gav mening, var det egentlig fint nok.

(Elev, 8. klasse)

Hvis man går derfra med noget nyt, man har lært, eller en ny tid, man kan bøje. Vores fransklærer laver nogle gange sådan noget, hvor man kaster nogle bolde rundt og siger ord i forskellige tider og bøjninger – der fangede jeg den godt, fordi vi brugte virkelig meget tid på den. Det, synes jeg, var godt, fordi jeg havde lært noget.

(Elev, 2.g)

Tysk, der er vi jo så ikke, altså... Der kan det så være en blanding. Så starter vi tit med at have noget grammatik eller sådan noget. Men så kan der godt være nogle lege, hvor vi ligesom får repeteret. For eksempel sådan en bum-leg, hvor det er, vi sidder oppe på bordene, og så spørger læreren: "Kan du sige regelmæssige verber i datid?" Og så hvis man ikke kan det, så går man ned. Det er sådan lidt... Så er det aktivt, men man lærer også lidt. Så det, det er nok en god time.

(Elev, 2.g)

Ovenstående er undtagelsesudsagn. Der er ikke mange af dem – faktisk er de to 2.g-udtalelser enkeltstående i deres beskrivelser af en tysk grammatikundervisning, hvor der bliver leget. For det andet skal det meget relevante spørgsmål rejses om, hvorvidt den mestringsoplevelse, som eleverne beskriver, er noget, de kan tage med i forhold til deres sprogproduktion. Vil eleven, der knækkede koden på de forskellige bøjninger af verbet ved hjælp af 'sælen eller sådan noget var på en sten', have lært noget i forhold til målet om at kunne kommunikere, eller går mestringsoplevelsen primært på at have lavet opgaven rigtigt i netop denne standardtime, 'hvor det bare fungerede'?

I forhold til tilegnelsen af andet fremmedsprog er det altså i særlig grad det dekontekstualiserede, strukturalistiske grammatiske fokus, der ifølge vores analyse fratager eleverne lysten til at lære fremmedsprog. Og det er samtidig denne del af sprogundervisningen, der ser ud til at gøre sprogfagene til skolefag, der ikke peger ud i den virkelige verden for eleverne i modsætning til sprog i sig selv, som mange elever finder relevant og spændende (jf. kapitel 3):

Jeg tænker også at kunne snakke, altså, lidt lige meget med grammatikken, egentlig. Bare sådan at føre en samtale, fordi jeg tror da ikke, at tyskere er helt dumme. Altså, de ved da godt nogenlunde, hvad man siger i en sætning, hvis de kan genkende fire ord, altså. Ikke? Så lad være med at tænke så meget på grammatikken en gang imellem og så bare kunne snakke.

(Elev, 2.g)

Jeg synes, det er sådan generelt med alle de sproglige fag, vi har. Hvis der er et eller andet grammatisk, så er helvede nærmest løs, selvom enhver ville kunne forstå det.

(Elev, 3.g)

Der er i elevernes øjne langt fra sprogundervisningen i skolen til deres forventninger til et sprog møde i virkeligheden.

6.5.2. Klar, parat, grammatik!

Der er nogle elever, der gør opmærksom på, at grammatikken kan give mening, når man har et passende ordforråd og kan tale sproget lidt bedre. Jf. *confidence, fluency, accuracy*-processen:

Elev 1: Jeg føler bare, at noget, der virkelig mangler, det er grammatik.

Elev 2: Virkelig.

Elev 1: Virkelig altså, fordi jeg føler selv, at jeg har nemt nok ved at snakke engelsk, når jeg sådan skal finde ud af, hvad jeg skal sige, og hvad det og det hedder og sådan oversætte og sådan noget. Men når det kommer til grammatik og sådan noget med, hvordan sætter man så det der ind i datid, og hvad hedder det der så, når det er flertal, det har vi virkelig haft meget lidt af, og det har virkelig været dårligt, når vi har haft det. Altså, jeg tror ikke, at der var nogen af os, der forstod det.

(Elever, 8. klasse)

Jo, men man skulle nok kunne snakke sproget på et højere niveau, så man kan køre en samtale. Man forstår jo godt, hvad der menes med sætningen. Det er sværere, når man bare har svært ved at finde ordene, så også at skulle lave rigtig grammatik. Jeg føler, at grammatik skulle komme senere. [tysk]

(Elev, 3.g)

(...) men alligevel, så har man jo ikke været i stand til at kunne føre en hel samtale, fordi det er gået meget op i grammatik, at man måske ikke har lært at snakke ordentligt endnu. [tysk]

(Elev, 3.g)

Jeg tror, hvis man sprang det dér... Altså, det er jo også, fordi vi alle sammen er på det der begynderstadiet i det andet sprog, så det er jo det, vi er igennem nu, og det er jo det, der er megakedeligt. Så er det jo federe i engelsk, for der kan vi godt sidde og snakke engelsk uden problemer. Og det er jo federe, fordi vi godt kan det. Så jeg tror, det er, fordi det virker sindssygt langtrukket, at vi skal lære alle de her megakedelige grammatikregler. [spansk]

(Elev, 2.g)

Grammatik i engelskundervisningen synes at være mere acceptabelt end i de andre fremmedsprog, hvilket hænger sammen med, at eleverne her faktisk oplever at have et vist *fluency*- og *confidence*-niveau, der gør det acceptabelt at bevæge sig mod mere korrekthed og have større fokus på formen. Engelsk kommer som i følgende udsagn i forlængelse heraf ofte til at stå som en form for modpol til tilegnelsen af andet fremmedsprog:

Det er et nyt sprog for én, så er det rigtig, rigtig svært at bare kun at have det, for jeg føler personligt ikke, at jeg har det store ordforråd i spansk, og så er det bare svært at huske reglerne, når man ikke har noget at sætte det på. Men jeg synes måske, at engelsk, som er et sprog, vi kender, så gør det ikke noget at have lidt meget grammatik og regler, hvor vi også stadigvæk får nye ord og større ordforråd.

(Elev, 3.g)

Udsagnet beskriver, hvordan eleven oplever grammatikundervisningen som løsrevet fra 'sproget'. Udsagnet om 'ikke at have noget at sætte det på' hænger sammen med elevens oplevelse af manglende ordforråd på fremmedsproget, og dermed italesættes også manglende *fluency*. Med andre ord har eleven ikke tilstrækkeligt ordforråd eller strategier og *confidence* til at udnytte de færdigheder, som eleven allerede har opnået, og deraf følgende *fluency*, til at grammatikken ses som hjælp.

Helt overordnet fylder grammatik mere i elevernes beskrivelser af undervisningen i tysk og fransk end i deres beskrivelser af engelskundervisningen. Eleverne sammenligner som i ovenstående udsagn gerne deres andet fremmedsprog med engelsk. I udsagnene om tysk er sværhedsdiskursen meget tydelig, fordi sammenligningsgrundlaget er engelsk.

Interviewer: *Okay. Hvad med sådan noget med grammatik, er det noget I laver meget?*

Elev 1: Nej.

Elev 2: Ikke i engelsk.

Elev 1: Men i tysk...

Elev 2: I tysk laver vi meget.

Elev 3: Argh, nogen laver meget grammatik, andre laver sgu ikke noget.

(Elever, 8. klasse)

Elev: Jeg kender ikke nogen som har tysk, som kan lide tysk som undervisning.

Interviewer: *Hvordan tror du, det kan være?*

Elev: Sproget er kompliceret i form, at der er en masse regler og udenadslære. Og den undervisning, jeg synes, vi generelt får, er lidt mere fritænkende, hvor den her lige pludseligt bliver meget låst. Og det tror jeg, binder mange. Hvert fald mig. Det synes jeg, er irriterende.

Interviewer: *Kan du uddybe det med at blive låst?*

Elev: Du bliver låst i de her grammatiske regler. Det grammatik, det skal du bare lære. Du har måske også svært ved at se, hvad du kan bruge det til i fremtiden. Og så får du bare at vide: "Prøv at høre, du skal lære de her verber udenad, fordi sådan er det bare". Og det er ikke det fedeste. Hvor engelsk, selvom du måske ikke har styr på grammatikken, så det med, at du bliver udsat for det hele tiden, i form af sociale medier, i form af spil på nettet, eller rejser eller ret eller andet. Så bliver du udsat for det og inkorporerer

det langsomt. Man snakker automatisk mere grammatisk korrekt. Hvor det gør man ikke med tysk. Det er ikke, fordi jeg sidder og ser tysk film frivilligt uden undertekster. Det gør man med engelsk. Eller engelsktalende spillefilm.

(Elev, 1.g)

Jeg kan godt lide det grammatiske, det synes jeg, er sjovt på tysk. Jeg har hørt mange klage over, at de synes, at det er irriterende, at der er så mange regler, men jeg synes, at det er rart og sådan lidt bekvemt, hyggeligt, at man ved, at man gør det på den her måde, fordi hov, det kan man lige følge i et skema. Engelsk kom jo bare sådan lidt ind, som [anden elev] siger, med film og serier og musik og sådan noget, som man har oplevet hele barndommen.

(Elev, 2.g)

Det tager jo også lang tid, altså, for eksempel med, at hvis der er nogle lektier med at skrive et eller andet, det tror jeg også, det er sådan i spansk, hvis man skal bruge så lang tid på at finde ordbogen frem og finde, hvilken bøjning og, altså... Hvorimod i engelsk, så ved du, at lige så snart du har fundet ordet, så er det højst sandsynligvis den rigtige bøjning. Det dér med, at der er så mange forskellige tider og måder, man skal bøje ordene på.

(Elev, 2.g)

Ja, det er virkelig forskellen på, hvordan man lærer engelsk og tysk, fordi jeg følte, der er ting, jeg ved i engelsk nu grammatisk indirekte, som jeg ikke ville kunne forklare. Så når vi har om det i engelsk, så synes jeg, det er forvirrende, hvordan det er, men jeg ved bare, at det er sådan, fordi det altid har været sådan. Så jeg tror også, det gør det nemmere, hvis man lærte at snakke sproget, før man gik i dybden med det, så det er lidt på hovedet i tysk, føler jeg. Jeg føler ikke her i 2.g, at vi lærer at have en dialog, det er mere at

skrive kryds og bolle på en sætning og finde adverbialled. Så kan det hele virke meget tungt, så tilgangen til det er meget vigtig.

(Elev, 2.g)

Ovenstående udsagn illustrerer samtidig, hvordan eleverne faktisk har en fornemmelse af, at sproglæringsprocessen er helt anderledes på engelsk, hvor man nærmest umærkeligt opbygger et mere grammatisk korrekt sprog på grund af eksponering, brug, *confidence* og *fluency*.

I modsætning til oplevelsen i andet fremmedsprog, hvor mange elever ikke synes at have en oplevelse af, at grammatisk viden bidrager til sproglæringsprocessen, og derfor oplever de ikke, at grammatisk viden gør dem til bedre sprogbrugere. Det gælder særligt i forhold til tysk:

Men fx tysk, der vil jeg have det helt fint med bare den mundtlige del, for det er det, jeg føler, jeg har brug for. For at være helt ærlig giver jeg ikke en fuck for de grammatiske regler. Jeg lærer det, fordi jeg gerne vil have en god karakter. Men det jeg har brug for, det er bare, at jeg kan kommunikere. Jeg har ikke brug for alt det andet.

(Elev, 1.g hhx)

Elev 1: Det var meget bare grammatik, vi havde [i tysk].

Elev 2: Ja. Vi sad og terpede hele tiden.

Elev 3: Men det er også, hvis man bor i landet, er du konstant omgivet af sproget.

Elev 1: Ja. Det er lige så snart, man begynder at bruge det ud over bare i undervisningen. Altså, begynder at se noget tysk YouTube og snakke med nogle tyskere eller sådan et eller andet. Der tror jeg faktisk, at det begynder at batte noget, at man begynder at lære det. Ellers er det bare så udkørende kun at terpe grammatik. Så har man ikke rigtig det der drev til det, den der lyst til faktisk at lære det.

(Elev, 2.g, htx)

Som det fremgår af sidste udsagn, bliver et markant fokus på 'grammatisk terperi' årsagen til, at eleven mister motivationen for at lære sproget. Udsagnet illustrerer samtidig den pointe, at eksponering for målsproget er vigtig, og at det at have adgang til og bruge sproget uden for undervisningen, som mange elever jo oplever at gøre med engelsk, er en væsentlig motivationsfaktor.

6.5.3. Fejlkultur

Med fejlkultur menes et særligt fænomen, som ligger i forlængelse af såvel elevernes oplevelse af, at grammatikundervisningen fylder meget i undervisningen (og dermed opleves som vigtig, jf. ovenfor), og lærerens korrektive feedback i forbindelse med mundtlighedstræning. Sidstnævnte ekspliciteres yderligere som indledning til afsnittet.

Inden for forskning om effekten af feedbacktyper i den mundtlige sprogproduktion diskuteres det stadig, hvorvidt sproglig feedback overhovedet virker, og hvis det gør, hvilken feedback der i så fald virker bedst. Fernández tilslutter sig feedback-fortalerne og skriver:

”For mange sproglærere er det et dilemma at give korrektiv feedback i forbindelse med mundtligt output, hvis den både skal være effektiv, ikke-forstyrrende i forhold til den aktuelle kommunikative situation, eleven befinder sig i, og ikke skal opfattes som truende for elevens selvtillid og dermed for elevens lyst til at ytre sig på fremmedsprog.” (Fernández, 2014, s.133).

Sproglærernes dilemma løses dog ikke, og underviseren overlades til selv at vurdere situationen: ”Lærerens vurdering og fornemmelse af den konkrete situation bør være afgørende ved valg af feedbackens eksplicitetsgrad, indtil vi ved mere om emnet.” (Fernández, 2014, s.135). Ifølge eleverne vurderer lærerne ofte situationen til fordel for en indgriben i den kommunikative situation med korrektiv feedback til udtrykssiden:

Nej, det skulle bare være, at de skulle gå mindre op i, at sætninger skulle være grammatisk korrekte, men mere at vi snakkede tysk

og lærte at føre samtaler. Det gør vi ikke så tit. Det er kun en gang imellem.

(Elev, 2.g)

Så selvom "(...) det mundtlige arbejde kan prioritere fluency og de mindre forstyrrende feedbackformer (...)" (Fernández 2014: 139), konkurrerer denne tilgang stadig med et stort fokus på grammatiske fejl, der af eleverne slet ikke opfattes som væsentlige for kommunikationen jf. ovenstående. Denne form for fejlkultur har derfor stor betydning i elevernes oplevelser af undervisningen og udbyttet. Jo mindre rum, der er til at begå fejl, desto mindre synes lysten til læring at være.

6.5.3.1. Fejlkultur i grundskolen

Noget tyder på, at fejlkulturen indfinder sig i grundskolen. Allerede i 8. klasse lader der til at være etableret en praksis, som får eleverne til at føle, at de bliver rettet på, når de taler fremmedsproget. Det fokus på korrekthed, som eleverne oplever i sprogundervisningen, smitter af på deres deltagelse i sprogtimerne, og selvom eleverne ofte giver udtryk for, at det er okay at lave fejl, så har de ikke selv lyst til at lave dem:

Interviewer: Hvad siger du, Elev 1? Er det trygt, og har du lyst til at sige ting i engelsk og tysk?

Elev 1: Ja, hvis jeg er sikker på, at det sådan er rigtigt. Men altså, hvis man ikke er sikker på, om det er rigtigt, så er det ikke så fedt.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: Ja. Er det okay at lave fejl? At række hånden op og sige noget forkert?

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja.

Elev 3: I virkeligheden ja, i mit hoved, nej.

Interviewer: Så man er lidt splittet?

Elev 3: Jeg tænker, at det kan godt være, man tænker 'okay', når de andre laver fejl, men så, når det kommer til en selv, så kan det godt

være sådan der ... 'nej det skal jeg ikke'. Du ved, så holder man sig tilbage, og så ender det med, at det, man tænkte, rent faktisk var svaret. [tysk]

(Elever, 8. klasse)

Fejlkultur er dog ikke så udpræget et tema i grundskoledata, og der er også samtidig elevudsagn, der peger i en anden retning. Bemærk, at følgende udsagn alle er fra franskundervisningen:

Jeg er ret ligeglad i fransk, fordi jeg sådan der, jeg ved, ikke alle er flydende til det, så fx vi laver alle sammen fejl.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Føler I, at det er okay at sige noget forkert?*

Elev: Ja, det, føler jeg, er okay i fransk, fordi jeg tit gør det. Så har jeg et ord forkert eller sådan noget. Eller to. Folk plejer ikke at dømme så meget i fransk, fordi de fleste heller ikke har nogen anelse om, hvad de skal svare alligevel, så... (...)

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Hvordan har I det med at skulle snakke i klassen? I engelsk, tysk, fransk?*

Elev: Altså, i engelsk har det været rigtig svært for mig engang, ikke, men nu, jeg tænker bare, jeg er lidt ligeglad, også selvom jeg er dårlig. Altså, jeg snakker det bare. Det er også nok bare en del af min personlighed, at jeg bare gør ting. Fordi jeg tænker, hvis nogen griner, så er det bare synd for dem. Og hvis der ikke er nogen, der griner, så jamen, okay. I fransk, der er det faktisk helt fint, meget bedre end engelsk. I fransk er vi alle sammen nogenlunde på det samme niveau. Der er selvfølgelig nogle, der er lidt bedre, nogle er meget bedre, nogle, der er lidt dårlige, men det er ikke det store. Der er måske fem, du ved, nogen, der er meget

bedre end én, men det er helt okay. Og ja, i fransk, selvom jeg ikke engang kan noget af det, så snakker jeg bare derudaf.

(Elev, 8. klasse)

Argumentationen for, at det er i orden at lave fejl i franskundervisningen, minder om den, som spanskeleverne bruger i gymnasiet, der handler om at være på nogenlunde samme niveau. En fordel, som også blev beskrevet i afsnit 5.2. Når man læser kapitel 5 igennem om læringsmiljø i grundskolen, finder man dog en del udsagn, der også peger mod den manglende internalisering af, at det er i orden at lave fejl. Der er dog ingen tvivl om, at fejlkulturfænomenet er særligt udtalt i de gymnasiale uddannelser, som næste afsnit handler om.

6.5.3.2. Fejlkultur i de gymnasiale uddannelser

Ifølge eksempelvis læreplanen for Tysk fortsætter B er "[e]t sammenhængende og nogenlunde flydende sprog (...) vigtigere end korrekthed i detaljen." (Tysk fortsættersprog B – stx, august 2017, s.3). Samme type formuleringer, som fokuserer på flydende sprogbrug, findes i læreplanerne for tyskfaget på de andre gymnasiale ungdomsuddannelser og ligeledes for fagene fransk og spansk. Som allerede antydnet ovenfor er læreplansteksten anderledes for engelsk. Her fokuseres på, at eleven "behersker et sammenhængende og forholdsvis flydende engelsk med relativ høj grad af grammatisk korrekthed" (Engelsk B – stx, august 2017, s.4) og: "behersker et flydende og nuanceret engelsk med høj grad af grammatisk korrekthed og evne til selvkorrektion" (Engelsk A – stx, august 2017, s.4).

Ligesom oplevelsen af, at grammatikundervisningen intensiveres i de gymnasiale uddannelser, ligeså stiger antallet af udtalelser, der peger på en fejlkultur.

Altså i 1.g, da jeg havde fransk første gang til allerførste time, så skulle jeg sige femten, og det kunne jeg ikke, jeg kunne kun tælle til ti, og så grinede min lærer ad mig, og så tænkte jeg 'fuck, nu er jeg allerede sat af', og det var jeg så også.

(Elev, 2.g)

Eleverne giver udtryk for, at den sammenhængende sprogbrug nedprioriteres, og at deres kommunikative forsøg obstrueres ved at kræve grammatisk korrekt mundtlighed:

Elev 1: Jeg føler, det er lidt forskelligt [*om der bliver stillet højere krav*]. Når man læser en tekst, skal man forstå den første gang. Men sådan, når vi skal snakke. Hun er begyndt at sige, man bare kan sige det på dansk. Jeg ved det ikke.

Elev 2: Jeg føler, at hun siger meget, at når man snakker mundtligt, så skal man have den rigtige grammatik. Det kan altså godt være lidt svært nogle gange.

Elev 3: Siger hun det?

Elev 2: Nej, men det var ikke på klassen, det var i gruppen. Hvor vi skulle lave sådan en screencast eller et eller andet. Og så sagde hun, at der skulle man også have meget fokus på grammatikken, og så er man sådan lidt, vil hun ikke hellere bare have, at vi siger et eller andet? Man kan jo godt forstå det. Interviewer: *Så der er ikke så meget plads til at lave fejl måske?*

Elev 4: Så får vi det hvert fald lidt at vide.

Elev 2: Ja, måske sådan.

Interviewer: *Okay. Og det kan være demotiverende? Eller at man holder sig tilbage?*

Elev 2: Ja. Men så bliver man også lidt klogere.

Elev 4: Ja, så ved man det til næste gang.

Elev 5: Men man kan aldrig huske det jo. Det er lidt bare hakken. Der går ti minutter, så kan man ikke huske det jo. [tysk]

(*Elever, 2.g*)

Ligesom grundskoleeleverne understreger eleverne fra de gymnasiale uddannelser, at det er i orden at lave fejl, men at de enten undlader at sige noget eller kun siger noget, når de er sikre på svaret, så de på den måde undgår at lave dem:

Altså, for mig skal jeg være rigtig tryk, før jeg tør at række hånden op. Men det er mest faktisk i de andre fag på dansk, som har et svar. For det er måske lidt nervepirrende for mig i hvert fald, men jeg føler, når man bliver spurgt på spansk, så er der rum til at lave fejl, så det er faktisk fint nok. Ikke at jeg selv rækker fingeren op og siger så meget, men jeg ved, at det er okay at lave fejl. Så det er fint nok.

(Elev, 1.g)

Man har jo heller ikke lyst til at snakke, når man ikke føler sig god til sproget. Jeg rækker kun hånden op, hvis jeg har siddet inde i hovedet og gennemtænkt en sætning, som jeg tror er helt rigtig. Når det er sådan noget spontan tysk, hvor man bare lige får at vide: ”Sig et eller andet”, går jeg helt i panik indeni. Også selvom, at hvis jeg fik lov til at tænke fem sekunder over det, så kunne jeg godt sige en sætning. Så derfor rækker jeg kun hånden op, når jeg får lov til at sidde og tænke over det. Eller er sikker på, at det svar, som jeg har, det er rigtigt. Jeg har jo ikke lyst til at svare forkert eller sige noget forkert. Også selvom man gerne må i undervisningen.

(Elev, 2.g)

Eleverne oplever, at lærerne fokuserer meget på korrekthed eller retter fejl, og det virker demotiverende. Eleverne ønsker altså mulighed for i højere grad at træne flow og mundtlighed, især i tysk og fransk, og i det ligger også et ønske om at opnå en højere grad af *confidence* i forhold til at deltage mundtligt i henholdsvis tysk og fransk.

Interviewer: *Føler du dig motiveret til at sige noget i undervisningen?*

Elev 1: I engelsk gør jeg, ja, men ikke så meget i tysk, men det er også, fordi jeg er bange for at sige noget forkert.

Elev 2: Jeg er enig. Engelsk, der får man den dér: ’Arh, tæt på’,

selvfølgelig på engelsk, men med tysk, der er det mere: 'Du tager fejl (...) Min lærer er sådan helt: 'Nej, du tager bare fejl'. Der er jeg lidt mere tilbageholdende.

(Elever, 2.g)

Generelt har eleverne det bedre med at tale engelsk i timerne end tysk og fransk, og fejlfokuseringen synes generelt ikke at fylde helt så meget i engelsk, men det lader til, at der er en stor gruppe elever, der oplever et stort pres i engelskfaget, og det helt fra de små klasser af, hvor de ikke forstår, hvad der foregår, men allerede synes, at de burde forstå det, som 2.g-eleven udtrykker det her:

Det kender jeg faktisk godt, hvis jeg er lidt nervøs på engelsk, så er det, fordi jeg tænker "Ej, det burde jeg kunne", at man burde vide, hvordan man udtaler det her. Så må man hellere lade være, fordi de andre ved godt, hvordan man siger det.

(Elev, 2.g)

Elev 1: Altså, jeg føler det i hvert fald selv. Både i tysk og engelsk. Jeg føler at i engelsk kan jeg godt sproget, men jeg har ikke lyst til at sige noget i timerne. Fordi det oftest er dem, der er rigtig gode, der rækker hånden op.

Elev 2: Ja, præcis.

Elev 1: Og hvis man selv prøver, føler man, at man er dårlig eller noget. Også fordi jeg føler, der er meget fokus på, at det skal være grammatisk rigtigt, når du siger noget. Netop, fordi det er et sprog, vi er omringet af hele tiden. Der er måske lidt længere snor i tysk.

Elev 3: Jeg er enig.

Interviewer: *Fordi alle er på et lidt lavere niveau?*

Elev 1: Ja, og læreren er mere indstillet på, at det nok ikke er det bedste. At man bare prøver.

(Elever, 2.g)

I 1. og 2.g føler eleverne ikke fejlkulturen så stærkt i spanskundervisningen. De giver udtryk for, at det skyldes, 'at det er begynderniveau, så der er ikke nogen, der er langt foran, eller nogle, der er virkelig langt bagud', og det skaber et trygt rum, som en 1.g-elev sagde i afsnit 5.2. Derudover lader det til, at eleverne i spanskundervisningen bedre kan se det at lave fejl som en del af sprogtilegnelsen:

Interviewer: *Så det er ikke noget, der påvirker jer, hvis I kommer til at lave en fejl i forhold til at række hånden op igen?*

Elev 1: Nej.

Elev 2: Nej. Altså det gør alle andre også.

Interviewer: *Ja.*

Elev 3: Man lærer af sine fejl. [spansk]

(Elever, 2.g)

Spansk går faktisk stort set fri for udtalelser om fejlkultur frem til 3.g, hvor eksamen står for døren, og elevernes forventninger til deres erhvervede sprogkompetencer står i kontrast til, hvad de mener, lærerne forventer til eksamen, og således skinner fejlkulturen også igennem her:

Overhovedet ikke. Når han retter vores opgaver, så er det ikke sådan: 'det lyder meget godt, og jeg kan se, der er fremskridt' og sådan noget. Det er mere sådan 'det her er forkert, det her er forkert. Det giver ikke mening. Det her er forkert. Det giver ikke mening'. Okay, men hvad skal jeg gøre for at det giver mening? Der er ikke rigtig nogen hjælp, det er mere bare fejl, fejl, fejl, fejl. [spansk]

(Elev, 3.g)

Men det er ikke kun forventninger og eksamen, der lægger pres på elevernes sprogproduktion. Eleverne oplever også, at denne indgriben i deres sprogpro-

duktion strider imod deres opfattelse af den autentiske kommunikationssituation, hvor de ikke antager, at fejlene ville være i fokus:

Det er også det der med at lære sproget i den virkelige verden og i skolen. Her er det jo meget vigtigt ikke at lave grammatiske fejl, hvis man bare tog til fx Argentina og snakkede spansk og boede hos en spansk familie og lærte sproget, så ville de jo godt kunne forstå én.

(Elev, 3.g)

Igen her er der en forskel på, hvordan eleverne oplever fremmedsprog i klasserummet, og så (ideen om) fremmedsprog ude i virkeligheden, hvor fejl i elevernes opfattelse bliver mindre vigtige eller sekundære, fordi samarbejdet mellem mennesker vil muliggøre kommunikation på trods af grammatiske fejl. Selve kommunikationssituationen med en lærer, der hører 'fejl', opleves altså som kunstig:

Nej, altså det, du har fokus på i gymnasiet, det er jo grammatik. Hvis jeg snakker med en person fra Tyskland – det er de jo mega ligeglade med, så længe jeg kan formidle et eller andet.

(Elev, 3.g)

Når man skal sige noget i timerne, så kommer man mere til at tænke på, om man har den rigtige bøjning, om man siger det i det rigtige køn og alt det grammatiske, der ligger bag det, hvor jeg tænker, hvis nu jeg sagde det med den forkerte bøjning eller forkerte køn, så folk ville jo stadig godt kunne forstå mig, men det går de bare ikke op i. Det skal være grammatisk korrekt. [tysk]

(Elev, 3.g)

Det dér med, at læreren hele tiden stopper én op, hvis man siger et ord forkert eller siger bøjningen forkert, sådan at man også bare kan forstås. Bare at man kan snakke mere, i stedet for at man hele tiden bliver rettet på eller sådan noget, fordi dem, som man kommer til at snakke med, kommer jo nok til at forstå dig på en eller anden måde, så det behøves ikke at være clean, når du skal snakke. [tysk]

(Elev, 3.g)

6.5.4. Opsamling

Eleverne har en meget udbredt fortælling om, at fremmedsprog er lig med grammatik, samt at denne tilgang for de fleste af dem er langtrukket, kedelig og tager lysten til at lære sprogene fra dem. Den frekvente omtale af grammatik lader sig særligt spore i udtalelserne om andet fremmedsprog og langt mindre i dem om engelsk. I spanskundervisningen bliver grammatikken primært en udfordring for eleverne i 3.g. Som vi har været inde på i afsnit 6.2. om variation, efterspørger eleverne generelt mere variation i sprogundervisningen, og netop grammatik bliver et udtalt eksempel på, hvad de opfatter som ensformigt og kedeligt ved sprogundervisningen, og som de synes, mange lærere bruger rigtig meget tid på. Eleverne oplever, at der undervises hele og halve moduler alene i grammatik, og de giver udtryk for, at grammatikundervisningen ikke hjælper dem til at blive bedre til sprog, men at det omvendt er det, der honoreres i undervisningen. De oplever således igen en diskrepans mellem det, de ser som målet med at lære et fremmedsprog, og det, de oplever, at skolesystemet honorerer.

Grundlæggende føler eleverne ikke, at de får undervisning i at lære at tale fremmedsproget, og at grammatikundervisning ifølge dem nærmest blokerer for at tale det. Det handler bl.a. om det tidsmæssige aspekt, oplevelsen af, at læreren bruger meget af undervisningstiden på grammatik (og ikke på mundtlighedstræning), og den manglende sammenhæng mellem mundtlig sprogproduktion og grammatik.

En anden tydelig tendens i data er sammenligningen med engelsk, som eleverne 'bare taler', og (tysk) grammatik i fremmedsprogene, der for de fleste af dem har ødelagt motivationen til at lære sproget.

Når eleverne beskriver grammatikundervisningen, peger de samtidig på problemet: Det lader ikke til at være funktionel grammatik, der undervises i, og det lader til, at det særligt er denne del af sprogundervisningen, der gør sprogfagene til skolefag, der ikke peger ud i virkeligheden. I elevernes forestilling om virkeligheden vil folk nemlig samarbejde om kommunikationen, og begge parter vil have interesse i at forstå hinanden, og det fokus på fejl, som de oplever, der er i undervisningen, vil forsvinde.

Samlet set kan man sige, at eleverne oplever et fokus på grammatik i fremmedsprogsundervisningen, som de tillægger ringe værdi. Eleverne er ikke blinde for, at korrekthed spiller en rolle, og at grammatik også kan bidrage til sproglæringen, men – som vi flere gange har været inde på i forhold til sprogtilegnelse – så efterspørger eleverne i høj grad noget, der kan bidrage til at give mere *confidence* og *fluency* – i stedet for at føle sig bremsede af, hvad de oplever som et mål om korrekthed, som de ikke kan leve op til – og som de heller ikke anser som relevant i forhold til virkelighedens sprogbrug.

6.6. Eksamen og karakterer

I sidste afsnit af kapitel 6 om elevernes perspektiv på sprogundervisningen handler det om eksamen og karakterer, da vi, jf. kapitel 2, ved, at det kan have en betydning for undervisningen. Eleverne er blevet spurgt til, hvordan de har det med karaktersystemet, om det påvirker deres lyst til at deltage i timerne, og om det får dem til at være flittigere. Det skal her nævnes, at nogle af elevernes udsagn kan læses som noget, der kunne være gældende for eksamen og karakterer i andre skolefag. Vi har dog i analysen valgt at fokusere på det, der gør sig særligt gældende for fremmedsprogsfagene.

Eleverne i grundskolen skal ved udgangen af 9. klasse til obligatorisk mundtlig prøve i engelsk. Den skriftlige prøve i engelsk er en udtræksprøve. Det samme gælder for prøver i tysk eller fransk. Begge kan udtrækkes som enten mundtlig eller skriftlig prøve i 9. klasse. Det er cirka 20 procent af en årgang, der får udtrukket prøve i 9. klasse i 2. fremmedsprog –

fordelt med cirka 10 procent skriftligt og 10 procent mundtligt.¹³ Eleverne skal i alle tre fag ifølge Folkeskolelovens § 13 stk. 2 evalueres for at sikre, at de tilegner sig de kundskaber og færdigheder som fastsat i Fælles Mål. Evalueringen skal også bidrage til den videre planlægning af undervisningen, og endelig skal evalueringen af den enkelte elev tjene som grundlag for standpunktskarakterer i 8. og 9. klasse.

Engelsk på såvel A- som B-niveau kan afsluttes med en mundtlig og/eller en skriftlig prøve. Andet fremmedsprog kan udtrækkes med en mundtlig prøve, hvis eleven har det på B-niveau. Hvis eleven har det på A-niveau, kan faget udtrækkes som både skriftlig og mundtlig prøve. For alle sprogfag på de gymnasiale uddannelser gælder det, at der skal foregå en løbende evaluering pba. de faglige mål for faget, samt at der skal anvendes screening, test og individuel vejledning, som skal give eleverne ”viden om deres standpunkt i forhold til fagets mål og styrke deres progression i faget” (Tysk fortsættersprog B – stx, august 2017, s.3).

I det følgende gennemgår vi først grundskoleelevernes udsagn om eksamen og karakterer (6.6.1.), herefter eleverne fra de gymnasiale uddannelsers (6.6.2.). Så følger en kort ekskurs om uddybende feedback vs. karakterer (6.6.3.), og afsnittet afsluttes med en opsamling (6.6.4.).

6.6.1. Eksamen og karakterer i grundskolen

I 3. klasse snakker eleverne ikke om karakterer, og karakterpræstationen fylder stadig meget lidt i 6. klasse. Når det dukker frem her, ses dog allerede her ansatser til det, som bliver prægnant senere, nemlig, at læringsaspektet kommer til at vige for præstationsorienteringen:

Interviewer: Nå men, hvis I prøver at fortælle mig, hvad der kan give jer lyst til at lære et sprog, I har her i skolen. Vil du starte, [Elev 1]?

Elev: Ej, hallo. Det ved jeg ikke. Jeg har ingen idé. Så kan jeg få en

13. Disse tal er trukket ultimo august 2023 fra www.uddannelsesstatistik.dk.

god karakter i eksamen, og så kan jeg komme på gymnasiet eller sådan et eller andet. Jeg skal ikke bruge det til en skid.

(Elev, 6. klasse)

Elev: Nej, det var, fordi på et tidspunkt, der var det mig og én, der hed xxx, vi syntes, at det var for dumt, at vi ikke lærte noget i tysk, så derfor downloadede vi Duolingo, så vi lærte lidt.

Interviewer: *Så I satte jer lige i gang selv? Er det, fordi det er spændende med tysk? Du vil gerne lære tysk, ikke?*

Elev: Altså, det var mest bare, fordi jeg fandt ud af, man skulle have det til eksamen, og så havde jeg ikke lyst til at dumpe. Fordi jeg synes ikke enten, at fransk eller tysk er specielt interessante.

(Elev, 6. klasse)

Elev: En fransklærer sagde, at hvis du ikke lytter efter, så kommer du ikke til at lære noget, og så får du en dårlig karakter, som så giver dårlige pletter på din... hvis du nu skal have en uddannelse, som er god, så er det godt at have en høj karakter.

Interviewer: *Okay, og derfor skal man være god til fransk?*

Elev: Ja.

(Elev, 6. klasse)

Fra 8. klasse og frem dukker snakken om karakterer op, og som det fremgår af nedenstående udsagn, bliver pointen om mestring vs. præstation her tydelig. For eleverne bliver det i højere grad et spørgsmål om at få en god karakter end at lære fremmedsprog:

Ja, altså, jeg bliver nok lidt mere engageret i faget, når nu at der kommer karakter på, fordi jeg vil gerne have en god karakter og lige vise vennerne, at jeg har fået det her eller sådan noget. Men altså, ellers så tænker jeg ikke så meget over det.

(Elev, 8. klasse)

Altså, jeg tror nogle gange, hvis man fx får en god karakter i noget engelsk, man har afleveret, så bliver man ligesom sådan glad for faget, fordi du ved sådan: ”Okay, nu har jeg ligesom gjort det godt”, du ved, så får man lige sådan et boost. For jeg tror i hvert fald, karakteren hjælper meget for mig i sådan fremmedsprog, også fx, hvis jeg får et 12-tal i tysk, så har jeg egentligt godt kunne lide tysk og sådan noget, men ellers så nej tak.

(Elev, 8. klasse)

Interviewer: *Hvad med i de andre fag? Får du lyst til at være flittigere der, fordi du ved, der er en karakter?*

Elev: Tysk. Jeg prøver rigtig meget, også selvom jeg ikke har lyst. Men det er kun, fordi vi skal op i tyskeksamen, og min fætter og kusine, de klarede det rigtig dårligt. Det skubbede rigtig meget ned på deres karakterer. Så jeg vil gerne gøre det bedre end dem.

(Elev, 8. klasse)

For de elever, hvor karakterer virker motiverende, er det ønsket om at få en god karakter, der kan motivere til, at man yder en ekstra indsats:

Elev: Jeg synes, det får mig til at deltage mere.

Interviewer: *Ja. Hvorfor?*

Elev: Fordi det er en rar følelse, når du har fået en god karakter.

(Elev, 8. klasse)

Ja, det er også det der med, at hvis man får en god karakter, så får man også endnu mere lyst til bare at gøre det godt.

(Elev, 8. klasse)

Elev: Altså, hvis de siger, at man får karakter for det, så gør jeg det 100 procent bedre, end hvis det bare var en opgave.

Interviewer: *Hvordan kan det være?*

Elev: Fordi hvis det bare var en opgave så, så ville jeg være sådan lidt mere 'loose' omkring det og bare sidde og lave det stille og roligt. Men hvis det var en test, så ville jeg tænke meget over, hvad jeg skrev og ligesom sørge for at skrive tingene rigtigt med det store bogstav fx i tysk eller sådan noget.

(Elev, 8. klasse)

Også en dårlig(ere) karakter kan virke motiverende og give anledning til, at man yder en ekstra indsats for at forbedre karakteren eller give et skub til, at man kommer i gang (og måske kan 'redde ansigt' i forhold til kammeraterne):

Interviewer: *Mmh. Hvad så, hvis man får en ikke så god karakter?*

Elev 1: Så driller ens venner dig.

Interviewer: *Så driller ens venner dig. Får man så lyst til at arbejde hårdere for at få en bedre karakter, eller bliver man så sur på det hele og tænker: "Nå, men så kan det også være lige meget"?*

Elev 2: Så har man lidt lyst til at gøre det lidt bedre, vil jeg sige.

Elev 1: Ja.

Elev 3: Jeg ved ikke, jeg får nok lidt lyst til også at lægge lidt mere i det næste gang og så stræbe efter en lidt højere karakter.

Interviewer: *Ja. Okay, så det motiverer også lidt en til at arbejde flittigt?*

Elev 1: Præcis.

Elev 3: At komme i gang.

(Elever, 8. klasse)

Jeg tror, for mig er det sådan vigtigt at få en god karakter, og det gør jo, at man er meget engageret i det og virkelig skriver alt ned, de siger, for ligesom at få det med, så jeg tror, det er ligesom en ting, der er god for os, altså mennesket, fordi det er ligesom sådan

en belønning at få en god karakter, og hvis man virkelig vil, så kan man jo godt.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Det er altid spændende at leve op til. Altså, man starter med at få standpunkt. Okay, så jeg er her, og så bliver man lidt ked af det, hvis man får fire i et eller andet. Men så prøver man ligesom at forbedre det, men det er svært, fordi det er så kedeligt nogle gange, at måske hele tiden konstant at læse, når man måske vil blive meget bedre til at læse. Men det er jo også sådan, man lærer. Det kan jo ikke altid være sjovt. Det skal også være lidt hårdt, for at man kan lære noget fra det agtigt. Ja, så det er sådan altid sådan lidt, får jeg mon et tolv, fordi jeg virkelig gjorde mig umage på det her, og så, ja...

Elev 2: Man kan sige, at det virker jo. Jeg fik syv i noget, og lige pludselig fik jeg fire i noget, og så begyndte jeg at læse en masse, fordi jeg gerne ville op og få det syvtal igen.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: (...) *Så tænker jeg sådan lidt overordnet med karakterer, det er også noget. Føler I, at det påvirker jeres lyst til at deltage?*

Elev 1: Jeg føler lidt, at hvis man får mindre i karakter, end man håbede på, så føler jeg godt, at man kan tage sig lidt sammen, så kan man måske koncentrere sig lidt mere, end man gjorde før.

Interviewer: *Så du ser det måske mere som sådan et skub, at det er, at det ikke gik så godt?*

Elev 1: Ja, det synes jeg.

Elev 2: Det kommer vel an på personen.

Interviewer: *Hvad tænker I andre?*

Elev 2: Altså, jeg har det på samme måde, men jeg ved, at der sikkert er nogen, hvor det har den modsatte påvirkning.

(Elever, 8. klasse)

Som den sidste elev peger på, er der ligeledes elever, for hvem karaktererne ikke virker motiverende, men de fleste 8. klasseelever, der udtaler sig, synes ganske tilfredse med systemet, og det lader til at motivere dem, selvom de ikke altid forstår dem:

Elev 1: De fik jo bundkarakterer.

Elev 2: Som så var fire. Hun ville ikke give lavere karakterer end fire.

Elev 1: Det var så underligt. Jeg fik ti i mundtlig fransk, syv i skriftlig og jeg kan sige ”kat” og ”rød” eller et eller andet.

Elev 2: Ja. Altså, jeg fik dobbelt ti, og jeg havde ikke en skid fortjent det. Jeg klager ikke.

(Elever, 8. klasse)

Der er ikke så mange elever, der snakker om den modsatte oplevelse: at de synes, de får for dårlige karakterer. Til gengæld ses udtalelser som denne:

Elev: Jeg synes også, at det er lidt svært, for det er jo sådan meget, vi har fokuseret meget på mundtligt, og så når vi begyndte at have grammatiktest, så følte jeg faktisk, at det gik ret godt, men så får man bare sådan at vide, at det gjorde det ikke alligevel agtigt.
Interviewer: *Gør det så, at du bliver mere eller mindre motiveret til at lære sproget.*

Elev: Det gør, at jeg bliver mindre motiveret, for man følte lige, at det gik så godt, og så får man bare at vide, at det gjorde det ikke.

(Elev, 8. klasse)

Snakken om karakterer i forhold til de enkelte fag kommer for nogle til at handle om, hvorvidt karakteren i et givent fag, gør noget godt – eller skidt – for ens gennemsnit, hvilket igen er et tydeligt tegn på, at præstationsorienteringen overlejrer mestringen (Pless, 2019). Det er ikke entydigt, hvorvidt sprogfagene er gode eller dårlige for eleverne i denne sammenhæng, da det

naturligvis afhænger af, hvilke fag eleverne oplever, at de er gode til. Der er dog en tendens til, at karakteren smitter af på elevernes syn på faget, som ikke overraskende er mere positivt, hvis de får en god karakter, og mere negativt, hvis de får en dårlig karakter, som trækker deres gennemsnit ned:

Den eneste grund til, at jeg har bare en lille bitte smule gnist for fransk, er jo, at det ikke skal fucke mit standpunkt helt op. Jeg vil jo helst have over fem til gymnasiet, så jeg kan gøre lidt, hvad jeg vil efter folkeskolen. Jeg bliver lidt bange for, at hvis det ikke går helt [utydelig tale] med det der fransk, at det så bare trækker helt vildt ned.

(Elev, 8. klasse)

Elev 1: Altså, jeg har sådan forholdsvis nemt ved tysk og engelsk, fordi vi har de lærere, og de er sådan, ja, så det er jo også med til at trække mit standpunkt op lidt, så jeg kan ikke rigtigt undvære det, altså, sådan for ligesom at få det der confident-boost, fordi at matematik og sådan noget og geografi og sådan noget, det er ikke så meget mig, så det er fedt det der med at have noget, man er god til, så.

Elev 2: Ja, jeg har taget fransk, men nu så, hvis jeg er dårlig til det, så går det også ud over min karakter. Og ja, fransk er jo godt at kunne, det er smart at kunne, men det er alligevel lidt irriterende, for det er ikke rigtig et sprog, jeg kommer til at bruge som sådan. Jo, måske i nogle få lande, hvis jeg skal til Frankrig, men det er ikke sådan et behov. Så det kan være lidt irriterende, at vi har det i skolen, og jeg skal være god til det, fordi det er godt for min karakter.

(Elev, 8. klasse)

Når det handler om eksamen, så vidner 8. klasseelevernes udsagn ikke om, at undervisningen i sprogfagene er centreret om eksamen. Nogle elever mener endda, at netop sprogfagene er nogle af de fag, hvor eksamen fylder mindst,

og de giver udtryk for, at de egentlig ikke helt ved, hvad eksamen i 9. klasse indebærer.

Interviewer: *Der bliver snakket meget om eksamen og sådan noget. Gør jeres sproglærere også det, altså engelsk-, tysk- og fransklærere? Snakker de om eksamen, og hvad I skal kunne der.*

Elev 1: Lidt.

Elev 2: Sproglærere og hvad mere sagde du?

Interviewer: *Jeres engelsk-, tysk- eller fransklærere.*

Elev 2: Jeg synes faktisk, at de er nogle af dem, der snakker mindst om det. Men ja. Det synes jeg faktisk. De snakker ikke så meget om det i modsætning til alle de andre. Det er hele tiden.

Elev 1: Jeg tror faktisk ikke, at jeg ved, hvordan tyskeksamen foregår.

Elev 2: Nej, det ved jeg da godt nok heller ikke.

(Elever, 8. klasse)

Dette er generelt ikke forbundet med hverken særligt positive eller negative udtryk i forhold til de enkelte sprogfag. Det er i de fleste tilfælde mere en neutral konstatering. Det er dog en del af billedet, at der er en generel tendens til, at eleverne oplever eksamensfag som de vigtigste fag. Og at der ikke er fokus på eksamen, eller at man måske ikke skal til eksamen i et fag (fx tysk) kan påvirke, hvor vigtigt faget forekommer eleverne at være.

Interviewer: *Hvilke fem fag synes I, der er vigtigst?*

Elev: Nå, skal jeg bare sige det? Jeg synes dansk, matematik, idræt, hvad har vi. Engelsk, og så har jeg ikke andre, der er sjove.

Interviewer: *Mmh, hvorfor de fire?*

Elev: Dansk sådan, det er det, vi skal op i i eksamen, også nogle af de andre, men jeg håber ikke, jeg trækker det fag.

Interviewer: *Okay, så det er vigtigt, fordi I skal til eksamen?*

Elev: Ja, ja lige præcis.

(Elev, 8. klasse)

6.6.2. Eksamen og karakterer i de gymnasiale uddannelser

Der er meget få elever, der udtaler sig som nedenstående, hvor den oplevede sammenhæng mellem læring og karakter fremhæves, først på en positiv måde til at skabe *confidence*, der dog i anden omgang kun rækker til at påberåbe sig en delvis forståelse af fagets indhold:

Jeg tænker da også, at det er et selvtillidsboost, hvis man får en god karakter. Så har man forstået noget af det. Ikke, at man er mester til det, men der er da noget, der er feset ind.

(Elev, 1.g)

For de fleste elever er følgende udsagn dog mere dækkende, hvor den konkluderende bemærkning om, at eleven til trods for, at det numerisk lykkes at hæve karakteren fra 4 til 7, oplever det som umuligt at blive god nok. Præstationen anerkendes af eleven ikke som nok, og elevens læring sættes i baggrunden:

Jeg kan huske i 1.g, der var min første standpunktskarakter i fransk 4, og så ville jeg virkelig gerne prøve at hæve mig op; jeg så franske film og grammatikken og lavede alle opgaver, og jeg tog noter, og så kom jeg op på 7, og jeg følte virkelig, at det var demotiverende, at uanset, hvor hårdt jeg prøver, og jeg giver det alt, så kan jeg faktisk ikke komme højere op end det, og så blev jeg bare sådan lidt 'nå'-agtig, for der var bare så meget, der forventes af en, det var bare umuligt for mig rent faktisk at hæve mit niveau.

(Elev, 2.g)

Her ser eleven 12-tallet som det, man skal opnå, hvis man gør sig rigtigt umage. Læring kræver bearbejdning, gentagelser etc. og det, at karakteren

bliver hævet, er helt givet tænkt som et tegn til eleven om, at vedkommende er på vej, men bliver tydeligvis ikke oplevet sådan.

Og her skal eleven bare bestå med en nogenlunde karakter for så at glemme det tyske:

Jeg har det lidt ligesom [anden elev], det der med at bestå eksamen og så få en nogenlunde karakter. Og så tror jeg egentlig efter det, så vil tysk fylde mindre og mindre og mindre i min hverdag. Og så til sidst, så har man glemt det. Ja.

(Elev, 2.g)

Ligesom i grundskolen udtrykker nogle elever i gymnasiet, at karakterer virker motiverende, og at ønsket om at få en god karakter kan motivere til, at man yder en ekstra indsats:

Jeg føler lidt, at det nogle gange kan gøre én stærkere, fordi den mundtlige karakter – hvis nu man siger, at man har fået en karakter, hvor man tænker: ”Ej, pis, den vil jeg gerne have op” – så får man jo også en større gejst til at række hånden mere op og deltage mere.

(Elev, 1.g)

Men i gymnasiet udtrykker mange elever også frustration og demotivation over, hvad de ser som et system, der belønner arbitrært i forhold til deres indsats:

Og så havde jeg en opgave og gik all in på den, og så tror jeg, at jeg fik 7. Og så en anden eksamen, hvor jeg bare lige så nogle youtube-videoer og lavede en hurtig powerpoint, og så fik jeg 12. Og så gad man ikke rigtig gøre noget ud af det.

(Elev, 1.g htx)

Elev 1: Altså, i tysk, der får vi karakter på vores afleveringer.

Elev 2: Det skriftlige, det kan du bare ikke bruge til noget som helst.

Elev 3: Hvorfor?

Elev 2: Fordi alle bruger ...

Elev 3: Fordi alle snyder bare seriøst

Elev 4: Man skal jo heller ikke op i tysk skriftligt, så...

Elev 5: Det er sygt demotiverende. Der var hvert fald en gang, hvor jeg brugte sygt lang tid på min aflevering og virkelig sad og rettede den godt igennem. Og så fik jeg måske 7 for det meste. Og så for et par måneder siden havde jeg virkelig travlt og havde ikke nået at lave min aflevering. Så om aftenen smed jeg bare det hele ind i translate, og der fik jeg for første gang 12 i tysk. Det har jeg også hørt fra andre, at folk, de får gode karakterer af det, så det er hvert fald demotiverende at bruge tid på det.

(Elever, 2.g)

Elev 1: (...) men det er også meget demotiverende nogle gange at få en vis karakter. Læreren har det med at sige i starten af året, at de nægter at give 12 eller 10, fordi de ikke vil have, at man starter med at sige 'årh, det her er mega godt', så man går fra 12 til 7 til 4. Så føles det mere demotiverende end langsomt at gå op. Men det er også demotiverende at vide, at lige meget, hvor godt du gør det, så nægter jeg at give dig den her karakter. Én af vores lærere siger, at hun nægter at give det indtil den allersidste karakter, så der kan jeg sidde lige op til den sidste karakter og rive mig selv i håret og tænke 'shit, mand, jeg har ikke gjort det så godt denne her gang. Hvad får jeg mon nu?'. Så kan det godt for mig blive mere frustrerende og gøre mig mere bange. Man lærer mere, hvis man nyder det og kan lide det og ikke er drevet af ens frygt.

Elev 2: Jeg er meget enig. Jeg synes, det der med, at de holder ens karakter nede for, at du ikke bliver doven – det er smart nok, men på en måde gider man heller ikke arbejde for det, hvis man ikke får den karakter, man fortjener, hvis man for eksempel synes,

man ligger til et 12-tal, og læreren siger, at man ligger til et 12-tal, men ikke gider at give det. Så er der jo ikke nogen pointe i det, og så falder dit gennemsnit også. I engelsk gik jeg for eksempel med vores gamle lærer fra et 7-tal til et 02 med vores nye lærer. Ud af ingenting, fordi de evaluerer fuldstændig forskelligt.

(Elever, 3.g)

Karakterer og eksamen fylder en del i de gymnasiale elevers bevidsthed, og særligt for de elever, der på forhånd ved, at de skal bruge et højt gennemsnit, kan det virke urimeligt, at det er hele fagpakken, der tæller, samtidig med at de oplever det som karriere- eller uddannelsesbestemmende:

Jeg kunne godt tænke mig at blive bedre, end vi er, men når man så ser på ... Fremtiden er uvis, men hvis vi så kommer til at trække et af vores fremmedsprog, hvor vi ikke føler os ordentligt sikre i det, så trækker det jo ens gennemsnit pænt meget ned. Hvis man alligevel ikke skal bruge det fremmedsprog videre på en anden uddannelse, så kan man jo svært ved at komme ind, hvis man ikke har det rigtige snit.

(Elev, 1.g htx)

Det er klart, at det [karaktersystemet] gør jo et eller andet ved én. Det sætter jo nogle tanker i gang. Det er ligesom noget, der kan have betydning for dig i fremtiden, ik?

(Elev, 1.g)

Men det er jo også, fordi der er det der med at komme på forskellige uddannelser, så er der jo også et bestemt snit, som man skal have. Og det stresser i hvert fald mig, fordi jeg er virkelig sådan okay, så skal jeg bare virkelig gøre det godt her og sådan, men det er ikke positivt, på ingen måde, det er virkelig bare sådan: ellers så bliver jeg ikke til en fucking skid-agtig.

(Elev, 1.g)

Elev 1: Men jeg synes også, det er lidt ærgerligt, det med, at man får et samlet snit, og karakteren ligesom udgør det, for hvis nu jeg for eksempel har fået en virkelig dårlig karakter i nogle fag, i fremmedsprog og i matematik og biologi, som vi har haft, så synes jeg bare, det er ærgerligt, når man på et tidspunkt skal søge ind. Det, synes jeg, kan sætte lidt et pres på karakterer. Så kan mit snit være lavt, men det kan være, fordi jeg har haft nogle enkelte fag, jeg var virkelig dårlig til, men i de fag, jeg faktisk vil bruge til noget, der har jeg måske en højere karakter. Og så synes jeg, det er lidt ærgerligt, at det faktisk kan ødelægge ret meget for én.

Elev 2: Ja, jeg er meget enig (...). Det kan godt lægge lidt et pres: Får man nu et højt nok snit til at komme ind på et eller andet studie?

Elev 1: Selvom det er et fag, man ikke skal bruge til noget som helst alligevel.

(Elever, 3.g)

Hvor der i grundskolen var tendenser til, at præstationen stod før læringen, så fylder eksamen, standpunktsbedømmelsen og karaktererne for eleverne i de gymnasiale uddannelser i en grad, hvor der ikke er tvivl om, at det går ud over læreprocessen. Nedenfor ses fx et reelt forsøg på at gå ind i en konstruktiv læringsproces, der bliver demotiverende på grund af bedømmelsen:

Altså, nogle gange synes jeg, det er træls, at man får karakterer for alting og man bliver bedømt på alt. Men andre gange, så er det også rart nok at vide, hvor man ligger henne. (...) Men for eksempel, nu igen i tysk, så kan man godt tænke: "Åh, det har jeg faktisk fattet, det her." Og så når man så får karakteren, der står så 02: "Nå, okay, fuck det. Nu gider jeg ikke mere." Det synes jeg tit, man kan få. Sådan et tilbageslag af: "Nå, men så fattede jeg det ikke alligevel". Men sådan er det jo bare.

(Elev, 2.g)

Derudover hænger udsagn om karakterer typisk sammen med forestillinger om eksamen, og eksamen i sig selv italesættes som noget, der er afkoblet fra virkelighedens krav, hvorfor det ikke virker som et motiverende mål:

[Lærerne] er (...) bundet af, at vi skal ligesom op i en eksamen, og der er nogle grammatiske ting, som vi skal kunne, og jeg tror da også godt, at de ved (...), at det ikke er det, der måske er allermest relevant. Det er netop, at man kan sige nogle ting og kommunikere med folk på det her fremmedsprog, men jeg tror da helt klart, at de er bundet af, at der er nogle ting, som de skal igennem.

(Elev, 3.g)

Det var mere sådan noget at lære nogle vendinger, man kunne bruge til eksamen eller at lære et resume, man kunne bruge til eksamen, ikke så meget det dér med, at man helt kan tænke selv og kunne forme nogle sætninger.

(Elev, 3.g)

Mange elever giver op på forhånd og omtaler deres kompetencer inden for deres andet fremmedsprog som dårlige og forventer et dårligt eksamensresultat:

Ja, men også det der med, at hun altid skal pointere, at hun [læreren] ligger søvnløs om natten [på grund af eleverne, der skal til eksamen] og sådan noget, det kan godt gøre, at man bliver sådan lidt, demotiveret. Altså, hvis hun bare gav mig – altså, jeg ved godt, at jeg ikke er så god til tysk – men så hvis hun bare gav mig følelsen af, at det var sådan okay, så kunne det også være, hvis vi kom op til eksamen, at man så ville prøve lidt mere. Eller have lidt selvtillid, når man går ind. Det tror jeg ikke rigtig, jeg vil få, hvis vi kommer op.

(Elev, 2.g)

Elev: Jeg føler ikke engang, at jeg har lyst til at lære mere spansk nu, for jeg ved da godt, at jeg får en dårlig karakter. Jeg bliver glad, hvis jeg består.

Interviewer: *Så ligger kræfterne et andet sted?*

Elev: Ja. Det er ikke, fordi jeg har lyst til at lære mere spansk nu. Nu har jeg ligesom forstået, at jeg aldrig lærer spansk ordentligt. Nu er det [løb bare kørt].

(Elev, 3.g)

Elev 1: Lige nu står den på at bestå, tror jeg.

Elev 2: Ja, altså når man snakker sådan spansk, så er det klart, at der handler det om at bestå, men jeg ved ikke rigtig, hvordan man skal sætte sig et mål, når man er så langt henne i processen, at man bare ved, at det kommer til at fejle. Men i et fag som engelsk har man jo et mål om, at det kan man godt finde ud af, og der skal der ikke så meget til (...)

(Elev, 3.g)

Her kan man igen bemærke forskellen til engelsk. Selvom der udtrykkes frustrationer i forhold til elevens egen oplevelse af standpunkt og læreres oplevelse af elevens standpunkt i udsagn, der omhandler engelsk, er det også tydeligt, at elevernes tillid til egne evner og deres oplevelse af mestring i engelsk gør det nemmere for dem at sætte mål for læring og ikke kun karakter. Det synes også, som om det også gælder den anden vej rundt: engelsklærerne ser ud til i elevernes optik at stille klarere krav (også i forhold til indholds-udtryksproblematikken):

Hvor i engelsk, der fik man jo at vide, at hvis man skulle have 10 eller 12, så skulle man i hvert fald sige noget i hver time, som så også var godt. Men sådan var det jo ikke i tysk. Det var sådan lidt ligegyldigt.

(Elev, 3.g)

Samlet set kan det konkluderes, at standpunkt og karakterer ikke altid ses som den bedste form for feedback og det mest motiverende for læring; at fokus på standpunkt og karakterer kan medføre, at præstationsorienteringen sejrer over mestringen, og at dette igen kan føre til defensive strategier:

Jeg synes, det gør mig vildt sådan demotiveret til at lære, fordi jeg føler ligesom, hvis man skal lave en eller anden aflevering, så vil man gerne lave den så god som mulig, fordi man gerne vil have en god karakter. Så er det bare virkelig nemt at snyde i stedet for at lære. Altså, ikke snyde snyde, men så kan jeg bruge min mor til at lige rette alt igennem og min søster, fordi jeg er bange for at få en dårlig karakter. I stedet for at selv gå i dybden med det.

(Elev, 1.g)

Det er det samlede billede, men der er også enkelte elever, der giver udtryk for at være optaget af læring og ikke tillægge karakteren så stor vægt:

Altså, jeg føler, at det er okay, men jeg ved ikke, altså, jeg tror, at jeg laver mange fejl især i engelsk, når jeg snakker, men altså, jeg synes, at det er bedre, at man bare gør sit bedste, for så lærer man noget, og så må den karakter bare være en karakter.

(Elev, 1.g)

Jeg tror også bare generelt, at min motivation ligger i, hvad jeg har lyst til. Hvor meget lyst, jeg har lyst til at lægge i det, og hvordan jeg selv opfatter, at jeg er i faget. Hvis der er et fag, hvor jeg tænker: ”Jeg synes, jeg præsterer godt, jeg deltager godt, jeg er god og aktiv,” og så er det [til] et syvtal, så tænker jeg ikke: ”Ej, det synes jeg ikke, det er”, men det er ikke sådan så, at jeg så gør mere for at få det, jeg fortjener, for jeg synes selv, jeg er godt med, og så må det bare være den karakter, jeg har.

(Elev, 3.g)

Beskrivelsen af sprogfagene i forhold til eksamen og karakterer ender temmelig langt fra elevernes egentlige idé om, hvordan og hvorfor man skal lære fremmedsprog. Konsekvensen er, at de ifølge deres eget udsagn mister motivationen, fordi relevansen af sprogundervisningen forsvinder for dem. Ifølge eleverne skulle sprogfagene i høj grad pege ud mod verden, men de oplever, at fagene i højere grad peger ind mod sig selv og i sidste instans med et mål om at 'lære det, man skal kunne' (for at bestå eksamen) frem for at lære sproget, som eleven i det næste og sidste udsagn, der også blev brugt ovenfor i afsnit 6.2.2.2. om grammatik og mundtlighed:

(...) altså jeg kan godt lide grammatiktimerne. (...) Jeg tror, jeg ville have bedre af at lave noget mere mundtligt, fordi det er der, hvor man kan bruge det til mest, hvis man gerne vil kunne kommunikere med andre på tysk. Men jeg tror i timerne er min motivation ikke så meget for at lære sproget, det er mere bare sådan at lære det, vi skal kunne.

(Elev, 2.g)

Eleven har helt og holdent kapituleret i forhold til det, som vedkommende tilsyneladende forbinder med fremmedsprog, nemlig at kunne kommunikere med andre. Eleven har accepteret, at fremmedsprog i skolen og fremmedsprog i virkeligheden er to helt forskellige størrelser.

6.6.3. Uddybende feedback vs. karakterer

Når vi har et kort afsnit om feedback med, så skyldes det, at når feedback eller uddybende kommentarer nævnes i forbindelse med karakterer og eksamen, vurderes det som en meget positiv ting. Der foreligger således ikke en generel efterspørgsel på feedback, men beskrivelserne af fordelene ved feedback kredser i højere grad om læringsprocessen og mestringsaspektet end den præstationsorientering, karaktererne synes at få frem. Derfor har vi valgt at tage det med som en slags inspiration, for måske hersker der en del

usikkerhed hos eleverne i forhold til de kriterier, de bliver bedømt ud fra, som udtrykt her:

Jeg tror også, at man skal forklare det bedre, fx måske ikke, hvor hårde de er, de karakterer, men bare, hvad de vurderer én på. Så man ved sådan, okay, jeg kunne godt have, min grammatik kunne godt være bedre, i stedet for at bare smide et 02 med pil opad i hovedet på én.

(Elev, 1.g)

Udsagn om feedback dukker først op fra 8. klasse, hvor nogle elever italesætter, at karakteren i sig selv ikke er til megen hjælp i forhold til at gøre noget bedre, eller i forhold til at finde ud af, hvad man har gjort forkert eller kunne gøre bedre. Eleverne giver klart udtryk for, at man ikke lærer noget af at få en karakter, og at når karakteren gives i sammenhæng med uddybende feedback, mundtlig eller skriftlig, så hjælpes eleven i højere grad til læring. Hvor karakteren, som beskrevet ovenfor, kan give en pejling om, hvorvidt man har gjort det godt eller kunne gøre det bedre, ses feedbacken som en uddybning af, hvad eller hvilke områder man skal arbejde med.

Interviewer: Nå okay, jeg skal nok skynde mig med det sidste spørgsmål, vi lige skal ind over, og vi skal snakke lidt om det her med karaktersystemet. Hvordan har I det sådan helt overordnet med karaktersystemet?

Elev 1: Jeg synes, det er fint.

Interviewer: Du synes, det er fint.

Elev 2: Jeg synes også, det er fint, så kan man sådan følge med i, hvordan det går.

Interviewer: Og sådan ved, hvor man...

Elev 2: Hvor man er, og hvad man lige skal sådan, for så skriver de jo også sådan: "Du har ikke styr på de der navneord, og det er derfor, jeg trækker ned", så skal man måske øve sig lidt mere på navneord til næste gang.

Interviewer: *Okay, så I får også nogle kommentarer?*

Elev 2: Ja, nogle gange, det er ikke altid.

Elev 3: Altså, jeg synes, de der karakterer er fine nok, men jeg kan personligt i hvert fald bedst lide sådan, når de skriver lidt dertil, i stedet for bare at give et 02, hvor man er sådan: "Hvorfor har jeg fået det?", ellers så sådan, fx hvis man har gruppearbejde, så kan jeg godt lide, når man bliver trukket ud, og så læreren ligesom forklarer, eller siger sådan: "Okay, I har en god power-point" eller sådan det der, fordi det synes jeg også, man lærer meget mere af, når læreren ligesom siger sådan her, hvad vi har gjort rigtigt og forkert, for så kan man ligesom tage det med sig.

Interviewer: *Ja, fedt.*

Elev 4: Ja, så ved man, hvad man skal gøre bedre til næste gang, så man måske kan få en bedre karakter der.

(Elever, 8. klasse)

Eller som i følgende uddrag, hvor eleverne giver udtryk for, at karakteren kan pege på, *at* der er noget at forbedre eller arbejde med, eller at der er noget, man ikke kan, mens mere uddybende feedback derimod kan pege på, *hvad* man skal arbejde med. Evalueringssamtaler opleves ganske enkelt som bedre eller mere relevante end karakterer i forhold til at forstå, hvilke sproglige aspekter der skal arbejdes med:

Interviewer: *Får det jer til at være flittigere, at der er karakterer, eller ville det være bedre, hvis der måske ikke var karakterer på spil?*

Elev 1: Jeg tænker, at hvis der ikke var karakterer, så ville det måske være lidt sværere at vide, hvordan man sådan gjorde det, og om der var noget, som man skulle forbedre.

Interviewer: *Jeg tænker mere på sådan, altså, i forhold til det, I laver og sådan noget, ville I synes, at det var bedre, hvis I fik en skriftlig forklaring på det? Her, det er godt, det her, det er dårligt, ville det være bedre end at få at vide, du har fået 7?*

Elev 1: Ja.

Elev 2: Det ville det nok nogle gange, tror jeg. Fordi så bliver man lidt mere klar over, hvad det er, man ... i stedet for bare at vide, at hvis man nu gerne ville et eller andet og så få en karakter under det, man ville, og man så får sådan at vide, så kan du ikke det. Så er det måske rarere at få at vide, hvad man skal arbejde på i stedet for at få at vide, at man ikke kunne det.

Elev 3: Altså, det er en god idé, hvis man får karakteren, og så forklarer de, hvorfor vi fik den her karakter, hvis det var.

Interviewer: *Så en blanding af det?*

Elev 2: Ja.

Interviewer: *Hvad tænker I andre om det, ville I synes, at det var en god idé?*

Elev 1: Jeg synes, at det ville være en god idé, for så ved du, hvad du skal arbejde på.

(Elever, 8. klasse)

Interviewer: *Så det, tror du, ville gøre dig mere flittig? (...)
At få feedback end at få at vide, du har ikke gjort det så godt?*

Elev: Lige præcis. Jeg ville hellere få at vide, at du skal tænke på din udtale og grammatik eller sådan noget. For det hjælper jo én til faktisk at blive bedre til det end at få at vide, du er en 7'er eller en 4'er i det her. Feedbacken er ret vigtig.

(Elev, 1.g)

Interviewer: *Hvordan har I det med karaktersystemet sådan generelt?*

Elev 1: Det er noget lort. Jeg vil hellere have feedback og få at vide, hvad har jeg gjort forkert, hvad kan jeg gøre bedre (...).

Elev 2: Nogle gange kan vores lærere godt være bedre til at give os feedback. Måske lidt mere specifikt i forhold til de sproglige fag, faktisk. Der synes jeg, feedbacken ikke er særlig god.

(Elever, 2.g htx)

Eleverne tilskriver generelt ikke karakterer særlig høj læringsværdi, når karakteren ikke understøttes af konstruktive kommentarer til, hvordan man kan forbedre sig.

Der er jo nogen, der bare får et tal uden en begrundelse. Det gjorde vi for eksempel i den sproglige eksamen, fordi den var skriftlig. Det, synes jeg, var nederen, fordi man ikke fandt ud af, hvad man havde lavet af fejl. Man fik bare et tal. Jeg vil langt hellere have en begrundelse for, hvad man har gjort forkert og noget feedback.

(Elev, 1.g)

Jeg vil gerne have begge dele, for så får man to forskellige inputs, og så kan man jo bedømme det lidt ud fra det, hvor man så ligger.

(Elev, 1.g)

Karakterer er selvfølgelig fint nok til at vurdere, hvor man ligger, men jeg synes ikke, man har behov for at blive bedømt hele tiden ud fra et tal. Konstruktiv kritik, det ville fungere lige så godt.

(Elev, 3.g)

I sidste udsagn er det værd at bemærke, at eleven gerne vil have en form for vurdering af, hvor vedkommende "ligger", men at et tal ikke nødvendigvis siger så meget, og at konstruktiv kritik ville fungere lige så godt som fx evalueringssamtaler, som en anden elev er inde på. Dette aspekt bliver tydeligt, når eleverne oplever frustrationer i forhold til ikke at vide, hvad der skal til for at få en højere karakter:

(...) nogle gange får man bare et tal, og så er man sådan, okay, jeg kunne godt bruge lidt mere konstruktiv kritik.

(Elev, 3.g)

6.6.4. Opsamling

Eksamen fylder ikke meget hos 3.-, 6.- og 8. klasseeleverne. Til gengæld fylder karakterer en del i 8. klasse og meget i de gymnasiale uddannelser. Op igennem særligt gymnasiet beskriver mange elever lærerne som meget fokuserede på eksamen, og de oplever, at omdrejningspunktet for sprogundervisningen – også for lærerne – bliver, at eleverne består eksamen, frem for at de lærer at tale sproget.

Overordnet set er elevernes udsagn om karakterer meget generelle og ikke nødvendigvis rettet mod sprogundervisningen. For nogle er det en motivationsfaktor, at man får en bedømmelse, for andre en stressfaktor. Det er for så vidt ikke overraskende, at elever motiveres forskelligt, men i elevernes udlægning kommer læringsaspektet ofte til at vige for præstationsorienteringen. Katznelson & Vestergaard Louw (2018) peger i deres undersøgelse af lærings- og præstationskulturen på ungdomsuddannelserne på, at den herskende præstationsorientering kan føre til en instrumentalisering af læringsindholdet og medføre, at indhold og faglighed bliver trængt, og at denne præstationsorientering og instrumentalisering sejrer over mestringsorienteringen. Helt konkret tyder det altså på, at mestringsorienteringen af eller målet om at lære fremmedsprog for at kunne kommunikere træder i baggrunden og i højere grad bliver et spørgsmål om at klare sig godt i en test eller få en god karakter. Præcis dette er der mange eksempler på i data. Det er få elever, der taler om læring og mestring i forbindelse med karakterer. Flere italesætter det problematiske i, at deres sprogfag kan trække karaktergennemsnittet ned.

Katznelson & Vestergaard Louw (2018) peger også på, at manglende oplevelse af mestring og manglende feedback i forhold til at blive bedre kan føre til defensive strategier, hvilket vi også ser eksempler på i form af elevernes forskellige udsagn om ”at stå af”. Eleverne giver op, når de befinder sig i et læringsrum, hvor de oplever, at lærerens eller systemets forventninger til dem ikke matcher deres egen oplevelse af niveau eller deres indsats. Ambitionsniveauet bliver ’at bestå’ eller bare ’at komme igennem’.

6.7. Opsamling på elevernes oplevelser af undervisningen

Helt overordnet viser analyserne i kapitel 6, at eleverne kun i begrænset omfang oplever den kommunikative sprogundervisning, som der er foreskrevet i fagenes styredokumenter. Det udfoldes i det følgende ved at trække de mest væsentlige fund frem fra kapitlets seks afsnit om undervisningens indhold, om variation, mundtlighed, skriftlighed, grammatik og om eksamen og karakterer. Opsamlingen afrundes med en række opmærksomhedspunkter på baggrund af kapitlets analyser.

Når eleverne udtaler sig om indholdet i fremmedsprogfagene, er det primært tekstlæsning og grammatik, der beskrives som indhold. Som beskrevet i 6.1. er det ikke tydeligt for eleverne, at fremmedsprogfagene er mere end sprogfærdighed, og de siger meget lidt om, hvad det er for nogle tekster, de læser. At fremmedsprogfagene også er fag, hvor eleverne får mulighed for at lære om og reflektere over andres kulturer, samfundsforhold, litteraturer mv., er ikke i nogen udpræget grad synligt for eleverne i undersøgelsen. Den interkulturelle kommunikative kompetence, som er et centralt element i fremmedsprogfagernes curriculum (jf. kapitel 1.1.), virker ikke til at fylde hos eleverne. Dog skal det bemærkes, at engelskfaget adskiller sig her fra de øvrige fremmedsprogfag, idet eleverne på grund af større sprogfærdigheder i engelsk bedre kan se en indholdsdimension i engelskfaget, som ikke kun er sprogligt fokuseret.

Når eleverne taler om undervisningens indhold, nævner de også mangel på variation, som kommer til udtryk i for meget skærmarbejde, for meget skriftlighed og for meget grammatik. Eleverne i grundskolen efterlyser mere leg og bevægelse i undervisningen og mere mundtlighed. Eleverne i gymnasiet efterlyser også mere mundtlighed og mere autentisk sprogbrug. Igen adskiller engelsk sig her især hos de ældre elever; den større sprogfærdighed giver flere deltagelsesmuligheder, som øger oplevelsen af en varieret undervisning.

Når eleverne efterspørger mundtlighed, handler det også om, at de oplever, at når de har et mundtligt fokus i undervisningen, er det ofte baseret på fx at læse noget op, de har skrevet, en såkaldt falsk mundtlighed. Det manglende fokus på mundtlighed resulterer for eleverne i en oplevelse af ikke

at kunne sproget, hvilket gør, at de så ikke tør sige noget. Denne manglende *confidence* betyder, at eleverne ikke interagerer på målsproget, ikke får afprøvet hypoteser, og dermed får de ikke en oplevelse af *fluency* og heller ikke bliver motiverede for at arbejde med *accuracy*.

Omvendt italesætter eleverne ikke skriftlighed som et ønskværdigt element af sprogfærdigheden, selvom de oplever, at den fylder meget i undervisningen. For eleverne er den ønskværdige sprogfærdighed en mundtlig *fluency*. Det er i det hele taget ikke tydeligt for eleverne, at de forskellige receptive og produktive elementer i sprogfærdigheden er hinandens forudsætninger, at de understøtter hinanden.

Tæt knyttet til elevernes udsagn om variation, mundtlighed og skriftlighed er, hvad eleverne siger om grammatik. De taler rigtig meget om grammatik, mest når det drejer sig om fremmedsprogsfagene tysk og fransk, mindre når det drejer sig om spansk og engelsk. Tager man elevernes kognitioner for pålydende, er fremmedsprogsundervisningen i høj grad lig med grammatik. De finder det store fokus på grammatik kedeligt, langtrukket og demotiverende. Selvom fagenes styredokumenter foreskriver et funktionelt grammatiksyn, er det ikke det syn, der ifølge eleverne præger fremmedsprogsundervisningen. Dertil kommer, at eleverne har vanskeligt ved at se, hvordan det oplevede grammatikfokus kan understøtte deres sprogtilnærmelse. Den megen undervisning i grammatik indebærer ifølge eleverne også et stort fokus på fejl, og det er noget, som de oplever heller ikke understøtter deres sprogtilnærmelse eller deres motivation. Som tidligere nævnt i dette kapitel efterspørger eleverne sprogundervisning, der understøtter følelsen af *confidence* og *fluency*. I stedet oplever de at føle sig bremsede af et for stort fokus på *accuracy*. Der synes i det hele taget at være stor diskrepans mellem det, eleverne ser som den ideelle sprogkompetence, nemlig at kunne kommunikere på fremmedsproget, og det, de oplever skolesystemet honorerer, nemlig at kunne grammatikken, hvilket også er det, eleverne fremhæver, man skal kunne til eksamen.

Netop eksamen oplever mange af de ældre elever som et slags omdrejningspunkt for sprogundervisningen, hvor det at bestå eksamen kan synes vigtigere end at lære sproget i sig selv. Ligeledes tyder elevernes udsagn om karakterer på, at målet om at lære fremmedsprog for at kunne kommunikere træder i baggrunden, og målet i højere grad bliver et spørgsmål om at

få en god karakter. Evaluering skal ifølge styredokumenterne bl.a. bestå af feedback til eleverne, og når evalueringen gør det, vurderer eleverne det som noget meget positivt, og elevernes beskrivelser af fordelene ved feedback kredser i højere grad om læringsprocessen og mestringsaspektet end om den præstationsorientering, karaktererne synes at få frem.

Analyserne fremlagt i kapitel 6 leder frem til tre overordnede opmærksomhedspunkter, som i høj grad hænger sammen, idet de alle i bund og grund handler om konceptualiseringen af, hvad fremmedsprogsfagene skal, og hvad målet er. De beskrives dog her separat for overskuelighedens skyld.

Sprog- og tilegnelsessyn

Der er en klar diskrepans mellem sprog- og tilegnelsessynet i sprogfagernes styredokumenter og det, eleverne oplever i fremmedsprogsundervisningen. Eleverne oplever at blive undervist i grammatik afkoblet fra sprogfagets øvrige indhold, og dertil kommer, at grammatik for eleverne i høj grad kædes sammen med et fokus på korrekthed. Det stemmer hverken overens med elevernes egne opfattelser af, hvad målene er med fremmedsprogsfagene, at de gerne vil lære at kommunikere på fremmedsproget, eller med styredokumenters funktionelle, kommunikative sprog- og tilegnelsessyn.

Indhold vs. udtryk

Eleverne synes primært at opfatte fremmedsprogsfagene som færdighedsfag. Sprogfagernes dobbelthed – at eleverne både skal lære et sprog og tilegne sig indhold via dette sprog, og at fremmedsprog er meget mere end bare at kommunikere – lader ikke til at fylde for eleverne, hverken i grundskolen eller i gymnasiet. Når elevernes mål med fremmedsprogsundervisningen er at tale sprogene, og de ikke oplever at komme tæt nok på denne færdighed, kan det antages, at eleverne ikke når til at opleve sprogfagene som de videns-, kundskabs- og kulturfag, som de også er. Eleverne risikerer med andre ord at gå glip af fremmedsprogsfagernes dannelsesdimension.

Mundtlighed – eller færdighedsmålene

Elevernes mål med fremmedsprogsundervisningen er at kunne kommunikere på målsproget, men eleverne ligestiller kommunikation med mundtlighed,

og den oplever de ikke at få opøvet i tilstrækkelig grad. Det tyder på, at der mangler en italesættelse af målene i sprogundervisningen og af, hvordan man egentlig lærer eller tilegner sig sprog (metakommunikation om sprogtilegnelse), og af, at man kan mestre et sprog på flere forskellige niveauer, jf. Pratts pointe om, at der er “many kinds and degrees of language competence, and all have benefits.” (Pratt, 2003, s.116). Dertil kommer, at tidligere lignende undersøgelser (Andersen & Blach, 2010; Mondahl et al., 2011) peger på den samme problemstilling. Henriksen et al. sammenfatter her denne problemstilling:

”At kunne tale sproget er intuitivt det mest centrale i fremmedsproglæring både for lærere og elever, men ikke desto mindre tyder meget på, at den systematiske opøvelse af den mundtlige sprogfærdighed er et af de mest forsømte områder i sprogundervisning (...)” (Henriksen et al., 2020, s.144).

Afsluttende bemærkninger

Igennem denne rapport har vi ladet eleverne og deres stemmer komme til udtryk. I det følgende vil vi med afsæt i Skaalvik & Skaalviks model af elevernes læringsmiljø (2007) samle op på rapportens fund (se modellen i bilag 3).

Vi starter med modellens yderste niveau – samfund. Andetstedsfra ved vi, at den samfundsmæssige diskurs om fremmedsprog(sfagene) ofte er negativt ladet. Dette synes imidlertid ikke umiddelbart at have indflydelse på eleverne, der grundlæggende gerne vil lære fremmedsprog og værditilskriver fremmedsprogskompetencer positivt. Det er måske det allervæsentligste fund og vigtigt at holde fast i. At eleverne oplever et skel mellem fremmedsprog i skolen og fremmedsprog i virkeligheden (eller fremmedsprogsfagene og fremmedsprogskompetencer), et skel der synes at øges igennem deres skolegang, peger imidlertid på, at det kunne øge elevernes motivation og mindske deres barrierer for at lære sprog, hvis de to oplevelser – populært sagt – kan mødes lidt bedre.

På modellens næste niveau – styringsinstrumenter – ses et andet meget væsentligt fund, nemlig, at der synes at være en diskrepans mellem det officielle sprog-, sprogtilegnelses- og grammatiksyn, således som det fremtræder i styredokumenterne, det, eleverne oplever i fremmedsprogsundervisningen og i prøverne. Elevernes forståelse af, hvad sprog kan og skal, harmonerer i meget høj grad med det sprog- og tilegnessyn, som styredokumenterne forankrer fremmedsprogsfagene i: Elevernes beskrivelser af sprog i virkeligheden matcher mere med et kommunikativt sprogsyn. Udfordringen her er derfor at få den kommunikative sprogundervisning og den funktionelle grammatik bedre udbredt og implementeret i både grundskolen og de gymnasiale

ungdomsuddannelser (og prøverne). Det er ikke en ny udfordring. Sonne Jakobsen pegede allerede på den i 2011 i sin artikel Sprogfærdigheder (Sonne Jakobsen, 2011), og også Andersen og Blachs undersøgelser peger på dette (Andersen & Blach, 2010).

Også mulighederne for at til- eller fravælge fremmedsprog hører til under styringsinstrumenter. Elever anser i den forbindelse 'det at have et valg' som positivt i grundskolen. Seneste gymnasiereform implementeret fra 2017 havde som erklæret mål at øge andelen af elever med tre eller flere sprog. Det er i nogen grad lykkedes, med den tilføjelse, at det tredje sprog typisk er latin på C-niveau. Det skyldes især reglen om, at elever, der ikke følger en naturvidenskabelig studieretning kan vælge at undlade at hæve et naturvidenskabeligt fag fra C- til B-niveau, hvis vedkommende vælger et tredje sprog. Det var formentlig ikke var intentionen med reformen, at det tredje sprog skulle være latin (se NCFE, 2023). Elevernes perspektiv i undersøgelsen peger ligeledes på risikoen for, at indførelsen af flere valgmuligheder på gymnasieniveau kan have utilsigtede konsekvenser. Fransk og tysk vælges tilsyneladende ofte som fortsættersprog B, fordi eleverne ikke ser mere eller flere sprog som en relevant arbejdsbyrde.

Det næste niveau i modellen – læringsmiljøet i skolen og hjemmet – har vist sig at være et område, eleverne omtaler ret ofte. Læringsmiljøet omfatter mange elementer: at læringsrummet er trygt, og eleven derfor oplever, at det er i orden at fejle, at timerne ligger fornuftigt placeret og opleves som varierede, at lærerens og elevens forventninger til præstationer harmonerer eller i hvert fald ikke er i modstrid med hinanden. At et trygt klasserum er fremmede for læring, er gængs viden (se fx EVA, 2014; Hutter & Lundby, 2015; Klinge, 2016; Børns Vilkår & Trygfonden, 2020). I sprogundervisningen er det trygge klasserum måske endnu vigtigere på grund af den tidligere nævnte dobbelte udsathed (se bl.a. kapitel 1). Ligesom Skaalvik (2013) peger på, handler dette imidlertid ikke kun om relationskompetence og klasserumsledelse, men også om emotionel og faglig støtte.

Organisering af timerne er et andet område inden for læringsmiljøet, som eleverne ofte italesætter. Især på grundskoleniveau fylder vikardækning og mange lærerskift en del for den oplevede (mangel på) progression og sammenhæng i sprogundervisningen, og på både grundskole- og gymnasieniveau

bliver placeringen af timer omtalt som værende mindre motiverende. Mange sprogtimer ligger tilsyneladende i bånd og i ydertimer. Til organisering af timerne hører også organiseringen af den enkelte time. I den forbindelse er efterlysningen af variation tydelig på begge niveauer.

Forventningsafstemning eller mangel på samme er ligeledes et område, som undersøgelsen peger på, kan være en barriere for eleverne. Det er også en almen didaktisk problemstilling, men når den alligevel skal nævnes her, er det, fordi forventningsafstemningen hænger tæt sammen med de ovenstående punkter: Forventningsafstemning i sprogfagene lader til at mangle og bliver dermed en barriere for eleverne: Der tales tilsyneladende ikke så meget om, hvad det præcist er, eleven skal kunne, hvordan eleven tilegner sig sprog, og at engelsk ikke kan bruges som målestok for beherskelse i de øvrige sprog, samtidig med at der – som ovenfor beskrevet – synes at være en uoverensstemmelse mellem det officielle sprog- og grammatiksyn og eksamen.

Som det fremgår af ovenstående, er problemstillingen om elevers manglende tilvalg af fremmedsprog kompleks. Der er mange aktører og mange forhold, der påvirker eleverne og deres til- og fravalg. Denne rapport har vist elevernes perspektiv, og set fra dette perspektiv er der grundlæggende brug for at sikre mere sproglæde, hvis eleverne i højere grad skal vælge sprog til. Eleverne skal kunne se, at det nytter at tilegne sig fremmedsprog, at de kan bruge det til noget, at de rykker sig og får en faglig og personlig gevinst ud af det. Det er ikke ensbetydende med, at al undervisning skal være sjov, og at eleven skal kunne se formålet i hver eneste mikroaktivitet, men forudsætningen for at kunne skabe den af eleverne efterlyste slags undervisning er et uddannelsessystem, der i praksis og ikke kun i teorien hænger sammen og trækker på samme grundsyn.

De helt overordnede perspektiver på denne undersøgelse er derfor, at sproglæden, sammenhæng i praksis og dermed praksisændringer må sikres, hvis flere unge skal ønske at dygtiggøre sig inden for fremmedsprogene. Sådanne praksisændringer, som undersøgelsen entydigt peger på, kræver ledelsesmæssig prioritering af fremmedsprogfagene og af efter- og videreuddannelse af sproglærerne både i grundskolen og i gymnasiet. Andre NCFE-undersøgelser har peget på, at den efter- og videreuddannelse, der stilles til

rådighed for lærere, er ret sparsom (NCFE, 2020), men at lærerne selv ser et behov (se bl.a. Kanareva-Dimitrovska & Jakobsen, 2020). Grundskolelærere tilbydes kun sjældent egentlig efter- og videreuddannelse i sprogfagene, da andre fag prioriteres ledelsesmæssigt. Tilbuddet for gymnasielærere består i stor udstrækning af tompladsordninger på universiteterne eller mindre kurser, typisk udbudt af de faglige foreninger eller gennem ministerielle FIP-kurser. Kortere kurser kan have vanskeligt ved at ændre en praksis, der er opbygget gennem mange år, og NCFE's kortlægning af fremmedsprog i uddannelsessystemet (Epinion, 2021) viser, at der på begge niveauer er en relativ stor andel af fremmedsproglærere med mange års undervisning bag sig. Der findes ganske vist efter- og videreuddannelsesstilbud af længere varighed: På Københavns Universitet kan der læses et eller flere moduler af en master i fremmedsprogsdidaktik, og på professionshøjskolerne kan der læses et eller flere moduler af den pædagogiske diplomuddannelsesretning Sprogfagsvejleder. Begge uddannelser er ECTS-belagte efter- og videreuddannelsesstilbud, men det kræver ledelsesmæssige prioriteringer at sende lærerne afsted.

Varige praksisændringer må nødvendigvis også forankres i de respektive uddannelser til henholdsvis grundskolelærer og gymnasielærer, og undersøgelsen peger også på, at det er nødvendigt at se på disse uddannelser og sikre, at de kommende lærere er klædt på til en undervisning, der er baseret på et kommunikativt sprogsyn og et funktionelt grammatiksyn. NCFE-undersøgelser blandt kandidater i pædagogikum peger på, at kommende gymnasielærere efterspørger mere viden om, hvordan de tilrettelægger, tilpasser og formidler deres viden i undervisningen til målgruppen og fremmer elevernes motivation (NCFE, 2021; 2022a).

I lyset af elevudsagnene og ligeledes i lyset af den hastige udvikling inden for AI er det ligeledes nødvendigt at fortsætte den grundlæggende diskussion om, hvad sproguddannelser bredt set skal kunne og indeholde fremadrettet, både i forhold til indholdsdimensionen og færdighedsdimensionen og disses indbyrdes vægtning. NCFE er i den forbindelse i gang med at indhente flere data fra andre områder: I foråret og efteråret 2023 indhentes data om lærerstuderendes holdninger, tanker og oplevelser i forhold til deres uddannelse og kommende virke, og en tilsvarende undersøgelse gennemføres

for universitetsstuderende, der har valgt at studere fremmedsprog. Også virksomhedsperspektiverne skal belyses.

Majoriteten af de elever, nærværende undersøgelse har omhandlet, kommer imidlertid ikke til at studere et fremmedsprog, hverken på universitetet eller professionshøjskolerne. Majoriteten kommer til at bruge deres sprogkompetencer i forbindelse med deres videre uddannelse til at indhente viden eller som en ekstrakompetence i de job, de kommer til at varetage. Det skal sikres, at begge målgrupper, både de, der vælger at læse fremmedsprog på en videregående uddannelse, og de, der ikke gør, imødekommes og sikres brugbare kompetencer. På baggrund af elevudsagnene synes dette for øjeblikket ikke at være oplevelsen, men NCFE håber med undersøgelsen at have bidraget og fortsat kunne være med til at bidrage med væsentligt materiale til en fortsat diskussion af løsninger, der rækker ud over de ovenstående.

Litteratur

- Alexandersen, B. N., & Kanareva-Dimitrovska, A. (2021). *Gevinster ved solide fremmedsproglige tillægskompetencer – behovsanalyse fra virksomhedsperspektiv*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
<https://viden.ncff.dk/ncff/gevinster-ved-solide-fremmedsproglige-tillaegskompetencer-behovsanalyse-fra-et-virksomhedsperspektiv>
- Andersen, H. L., & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet: sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Århus Universitetsforlag.
- Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog (2011). *Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
<https://ufm.dk/publikationer/2011/sprog-er-noglen-til-verden-anbefalinger-fra-arbejdsgruppen-for-uddannelse-i-fremmedsprog>
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Barfod Lund, S., & Daryai-Hansen, P. (2018). *Sproglig hierarkisering i en international dansk virksomhedskontekst. Om sprogrepræsentation og sprogvælgspraksis med fokus på tysk*. *RASK–International journal of language and communication*, 48, 73-106.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Burgoon, J. K. (1976). *The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation*. *Communications Monographs*, 43(1), 60-69.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017a). *Læreplan Engelsk A – stx 2017*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gvm-laereplaner-2017/stx/engelsk-a-stx-august-2017.pdf>

- Børne- og Undervisningsministeriet (2017b). *Læreplan Engelsk B – stx 2017*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-b-stx-august-2017.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017c). *Læreplan Fransk fortsætter B – stx 2017*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/fransk-fortsattersprog-b-stx-august-2017.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017d). *Læreplan Spansk begynder A – stx 2017*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/spansk-begyndersprog-a-stx-august-2017-ua.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017e). *Læreplan Tysk fortsætter B – stx 2017*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/tysk-fortsattersprog-b-stx-august-2017-ua.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017f). *Læreplan Engelsk A – stx 2017*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-a-stx-august-2017.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017g). *Læreplan Engelsk B – stx 2017*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-b-stx-august-2017.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Engelsk Faghæfte 2019*.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Fransk Faghæfte 2019*.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Fransk_2020_1.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019c). *Tysk Faghæfte 2019*.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Tysk_2020.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023a). *Om Fælles Mål*.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023b). *Generelt om læreplaner*.
<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/om-laereplaner>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023c). *Valgfag*.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/udskoling/valgfag>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023d). *Timetal*.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023e). *Uddannelsesstatistik*.
<https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/main.aspx>

- Børns Vilkår & Trygfonden (2020). *Skolen og det trygge klassemiljø. Hvordan mindsker vi presset på børn og unge*. Rapport. Trygfonden.
<https://www.tryghed.dk/viden/publikationer/trivsel/pres-og-stress---skolen-og-det-trygge-klassemiljoe>
- Daryai-Hansen, P., & Berg, A. S. (2021). *Rapport. Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv – en behovsanalyse i faget tysk*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
<https://viden.ncff.dk/ncff/kvalitetsudvikling-og-efteruddannelse-i-et-brobygningperspektiv-en-behovsanalyse-i-faget-tysk>
- Daryai-Hansen, P., & Ghandchi, N. (2021). *Elevekognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik*. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 42-62). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Ghandchi_2021.pdf
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*.
- Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. The modern language journal, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system*. Motivation, language identity and the L2 self, 36 (3), 9-11.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (red.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- EMU (2022). *Det kommunikative og funktionelle sprogsyn*. Emu-redaktionen.
<https://emu.dk/grundskole/engelsk/det-kommunikative-og-funktionelle-sprogsyn?b=t5-t13>
- Epinion (2021). *Kortlægning af Fremmedsprog i Uddannelsessektoren. Epinion for Det Nationale Center for Fremmedsprog*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
<https://viden.ncff.dk/ncff/kortlaegning-af-fremmedsprog-i-uddannelsessektoren-epinion-for-det-nationale-center-for-fremmedsprog>
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
<https://www.eva.dk/grundskole/motiverende-undervisning-taet-paa-undervisningspraksis-paa-mellemtrinnet>
- Fernández, S.S. (2014). *Feedback*. I Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (Red.). *Fremmedsprog i gymnasiet*. (s.131-140). Samfundslitteratur.

- Folkeskoleloven (2022, LBK nr 1396 af 05/10/2022). *Bekendtgørelse om lov om folkeskolen*. Børne- og undervisningsministeriet.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Fælles mål (2023, BEK nr 699 af 07/06/2023). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*. Børne- og undervisningsministeriet.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/699>
- Harder, P. (1980). *Discourse as self-expression—on the reduced personality of the second-language learner*. *Applied linguistics*, 1 (3), 262-270.
- Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør: Refleksionshåndbog for sprog lærere*. Samfundslitteratur.
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2015). *Klasserumsledelse og elevinddragelse – Erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser*. cefu – Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
https://www.cefu.dk/media/423643/rapport_klasserumsledelse_og_elevinddragelse.pdf
- Jakobsen, K. S. (2011). *Sprogfærdigheder: Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv*. CURSIV, 7, 137-158.
- Katznelson, N. & Vestergaard Louw, A. (2018). *Karakterbogen – Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. cefu – Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
<https://www.cefu.dk/emner/publikationer/publikationer/karakterbogen-om-karakterer-laering-og-elevstrategier-i-en-praestationskultur.aspx>
- Kanareva-Dimitrovska, A., & Jakobsen, A. S. (2020). *Kvalitetsudvikling i tysk, fransk, spansk og engelsk i et brobygningsperspektiv*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
<https://viden.ncff.dk/ncff/kvalitetsudvikling-i-tysk-fransk-spansk-og-engelsk-i-et-brobygningsperspektiv-fire-behovsundersoegelser-blandt-fremmedsprogsundervisere-i-det-danske-uddannelsessystem>
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Littlewood, W. T. (1983). *Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personality*. *Cross-language Analysis and Second Language Acquisition*, 1, 179-187.

- Lov om de gymnasiale uddannelser (2022). *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. Børne- og undervisningsministeriet.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/957>
- Lumivero (2023). *NVivo* (Version 14.23.2)
www.lumivero.com
- Lund, K. (2019a). *Fokus på sprog*. I A.S. Gregersen (Red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. (Bd. 1). (s.87-127) (3. udgave). Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2019b). *Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen*. I A.S. Gregersen (Red.) *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. (Bd. 1). (s.129-167). (3. udgave). Samfundslitteratur.
- Lyngvig, J. (2021). *Gevinster for fremmedsprog som tillægskompetence - Fællesrapport. Positive effekter for arbejdsliv og karriere set fra et medarbejderperspektiv*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
<https://viden.ncff.dk/ncff/gevinster-for-fremmedsprog-som-tillaegskompetence-faellesrapport-positive-effekter-for-arbejdsliv-og-karriere-set-fra-et-medarbejderperspektiv>
- MacIntyre, P. D. (2017). *An overview of language anxiety research and trends in its development*. New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications, 11-30.
- Mondahl, M., Henriksen, B., Andersen, M. S., Rosenfeldt, N., Skovborg, M. B., Klinge, A., & Birk, H. (2011). *Sprogkernen: En undersøgelse af fremmedsprogsundervisning i det almene gymnasium*. Copenhagen Business School & Københavns Universitet.
- Morollon Marti, N. (2020). *Spansk som Fremmedsprog i Danmark. En behovsanalyse af fagets videreudvikling i et brobygningsperspektiv*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
<https://viden.ncff.dk/ncff/spansk-som-fremmedsprog-i-danmark-en-behovsanalyse-af-fagets-videreudvikling-i-et-brobygningsperspektiv>
- NCFE – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2020). *ECTS-givende efter- og videreuddannelse. En redegørelse for mulighederne for efter- og videreuddannelse (EVU) inden for fremmedsprog i uddannelsessystemet*.
<https://viden.ncff.dk/ncff/ects-givende-efter-og-videreuddannelse-en-redegoerelse-for-mulighederne-for-efter-og-videreuddannelse-evu-inden-for-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet>
- NCFE – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2021). *TEOPÆD-undersøgelse 2021. NCFE's undersøgelse blandt sprogkandidaterne inden for teoretisk pædagogikum*.
<https://viden.ncff.dk/ncff/teopaed-undersogelse-ncffs-undersogelse-blandt-sprogkandidaterne-inden-for-teoretisk-paedagogikum-efteraaret-2021>
- NCFE – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2022a). *TEOPÆD-undersøgelse 2022. NCFE's undersøgelse blandt sprogkandidaterne inden for teoretisk pædagogikum*.

<https://viden.ncff.dk/ncff/teopaed-undersoegelse-2022-ncff-s-undersoegelse-blandt-sprogkandidaterne-inden-for-teoretisk-paedagogikum>

- NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2022b). *NCFF's konference om barrierer og motivation for fremmedsprog – Elev- og lederstemmer fra grundskolen og ungdomsuddannelserne*. <https://ncff.dk/aktuelt/arrangementer/afholdte-konferencer/2022-ncffs-konference-om-barrierer-og-motivation-for-fremmedsprog>
- NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2023). *Latinrapport 2023. En undersøgelse af stx-elevers valg af latin på C-niveau*. https://viden.ncff.dk/ncff/latinrapport_2023
- Oller, J. W. (1981). *Research on the measurement of affective variables: Some remaining questions*. I: *New dimensions in second language acquisition research*, 106, 14-27.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). *Factors associated with foreign language anxiety*. *Applied psycholinguistics*, 20(2), 217-239.
- Phelps, R. P. (2011). *Teach to the Test?* *The Wilson Quarterly* (1976-), 35(4), 38-42.
- Pinter, A., Kuchah, K., & Smith, R. (2013). *Researching with children*. *ELT journal*, 67(4), 484-487.
- Pless, M. (2019). *Unges motivation i udskolingen*. I *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (pp. 235-252). Kvan.
- Pratt, M. L. (2003). *Building a new public idea about language*. *Profession*, 110-119.
- Rambøll (2020). *Undersøgelse af unges syn på fremmedsprog i Region Midtjylland*. Det Regionale Sprogudvalg, Rådet for Fremtidens Kompetencer. Region Midtjylland. Rambøll Management.
- Rasmussen, K. (2017). *Det foto-eliciterede interview*. I *Interview med børn* (pp. 109-126). Hans Reitzels Forlag.
- Risager, K. (2012). *Language hierarchies at the international university*. *International journal of the sociology of language*, 2012(216), 111-130.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. I *Dictionary of qualitative inquiry* (pp. xxxiv-281).
- Simonsen, I., Sørensen, L. D., & Weilgaard Christensen, L. L. (2020). *Fremmedsprog i og til et arbejdsliv: En afdækning af behov for tysk og/eller fransk i private virksomheder og offentlige institutioner*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/fremmedsprog-i-og-til-et-arbejdsliv-en-afdaekning-af-behov-for-tysk-og-eller-fransk-i-private-virksomheder-og-offentlige-institutioner>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø. Selvføttelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.

- Skaalvik, E.M. (2013). *De usynliggjorte fremskridt*. I Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N., & Juul, T. M. (red.) *Unge motivation og læring*. Hans Reitzels Forlag.
<https://www.cefu.dk/emner/publikationer/publikationer/unges-motivation-og-laering.aspx>
- Slåttvik, A. B., Møller Daugaard, L., & Jakobsen, A. S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Behovsundersoegelse_i_engelsk_VIA_og_NCFE_august_2020.pdf
- Verstraete-Hansen, L., & Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). *Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv: en behovsanalyse i faget fransk*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).
<https://viden.ncff.dk/ncff/kvalitetsudvikling-og-efteruddannelse-i-et-brobygningsperspektiv-en-behovsanalyse-i-faget-fransk->

Bilag

Bilag 1: Interviewguide og eksempler på billeder brugt i 3. og 6. klasse

Elevinterview 3. klasse

Aktivitetsbåret interview

Rammesætning

Formål

Formålet med interviewet er, at vi gerne vil blive klogere på, hvilke holdninger, tanker, følelser og konkrete erfaringer eleverne har i forbindelse med fremmedsprog og fremmedsprogsundervisning.

Guidelines for interviewere

For mange af de deltagende elever er det første gang, at de bliver interviewet. Tilmed er der fremmede voksne og en lydoptager til stede. Dette kan i sagens natur virke lidt overvældende. Forsøg generelt at lade eleverne mærke en uformel og løs stemning. Der er ingen rigtige eller forkerte svar, og hvis de ikke ved, hvad de skal svare, er det helt okay at gå til næste spørgsmål. Har eleverne svært ved at svare på spørgsmål, kan interviewerne fantasere vagt om mulige svar på spørgsmålene uden at blive for styrende. Det er også tilladt at joke/fjolle lidt, hvis interviewerne vurderer det hensigtsmæssigt for at få eleverne i gang. Derudover skal eleverne dog kunne tale så frit som

muligt uden indblanding fra hverken interviewere eller andre elever. Der kan selvfølgelig suppleres løbende med opfølgende spørgsmål eller afbrydes, hvis eleven bevæger sig uhensigtsmæssigt langt væk fra spørgsmålet. Undgå at eleverne taler for meget i munden på hinanden (turtagning kan være en mulig rammesætning).

Underspørgsmålene (ikke markeret med fed) skal ideelt set også dækkes, men de kan nedprioriteres i tilfælde af tidsmangel, eller hvis interviewerne vurderer, at andre spørgsmål/formuleringer kan være mere formålstjenlige i den specifikke situation. Se generelt gerne kortvarigt bort fra interviewguiden, hvis det virker mere gavnligt at forfølge en interessant diskussion mellem eleverne.

Meget af interviewet foretages med udgangspunkt i forskellige materialer, som eleverne skal forholde sig til. Når eleverne vælger/peger på et materiale, skal du som interviewer verbalisere, hvilket billede, der tales om, således at det tydeligt kan identificeres i lydoptagelserne (fx ”Nå, du har valgt billedet med drengen ved computeren. Hvorfor har du valgt det?”).

Introduktion

Start med at fortælle, hvem I er, hvorfor I kommer, og hvad I vil tale med dem om. Pointér, at I gerne vil vide, hvad de hver især tænker. Der er ikke noget, som er forkert, og man behøver heller ikke være enige. Vi fortæller absolut ikke noget videre til deres lærere. Tag så en kort navnerunde.

Start optageren. Forklar, at I optager, fordi I ikke kan huske det hele, når I kommer hjem.

Beskrivelse	Spørgsmål og underspørgsmål	Materialer	Temaer (Kun til interviewer)
<p>Lapperne med alle sprogene spredes ud på et bord med eleverne stående omkring.</p> <p>Eleverne vælger og forklarer.</p> <p>Gå derefter til underspørgsmål</p>	<p>Hvilke sprog kender du, hvilke har man i skolen?</p> <p>Hvad er sprog, og hvad er fremmedsprog? Hvis I skulle bestemme, hvilke sprog ville I så gerne lære? Hvorfor?</p>	<p>Mappen "Alle sprog"</p> <p>Lapper lægges ud på bordet</p>	<p>Fag- og sprogforståelser, Skole, Undervisning, Drømme og forventninger, Identitet</p>
<p>Billeder spredes ud på bordet</p> <p>Eleverne vælger</p> <p>Spørg til elevernes valg</p>	<p>Hvad bruger I sprog til uden for skolen</p> <p>Følg evt op: <i>Hvilke sprog bruger I der?</i></p> <p>Bruger I dem også i skolen?</p>	<p>Mappe: "Brug af sprog i hverdag" – billeder spredes ud på bordet</p>	<p>Fritid, Skole, Sociale relationer, Anvendelighed, Transfer</p>
<p>Smileys fordeles i et kontinuum på gulvet (eller rundt på bordet).</p> <p>Eleverne stiller sig ved den smiley, de gerne vil bruge som svar på spørgsmålet.</p> <p>Spørg til elevernes valg</p>	<p>Hvad synes I om at lære engelsk?</p> <p>Er det blevet mere eller mindre spændende, end det var i begyndelsen?</p>	<p>Mappe: "Diverse"</p> <p>5 smileys med forskellige niveauer af glæde lægges ud på gulvet (eller rundt på bordet)</p>	<p>Motivation, Progression, Aktiviteter, Undervisning</p>
<p>Billeder spredes ud på bordet med eleverne stående omkring.</p> <p>Eleverne vælger billeder (1-3 hver)</p> <p>Spørg til, hvorfor de har valgt det, de har</p>	<p>Hvad laver I i engelsk, når det er en god/spændende time?</p>	<p>Mappe: "Undervisningssituationer"</p> <p>Billeder lægges ud på bordet</p>	<p>Undervisning, Aktiviteter, Materialer</p>
<p>Billeder spredes ud på bordet med eleverne</p>	<p>Hvornår er engelsk ikke godt/spændende?</p>	<p>Mappe: "Undervis-</p>	<p>Undervisning, Aktiviteter,</p>

<p>stående omkring.</p> <p>Eleverne vælger billeder (1-3 hver).</p> <p>Spørg til, hvorfor de har valgt det, de har</p>		<p>ningssituationer" – billeder bliver liggende</p>	<p>Materialer</p>
<p>Talkort: 0, 1, 2 lægges på bordet</p> <p>Eleverne fordeler sig efter, om de synes, de er blevet bedre eller står stille</p> <p>Eleverne skal forklare deres valg.</p>	<p>Er I blevet bedre til engelsk siden sidste år?</p> <p>Hvad vil det sige at være god til engelsk?</p>	<p>Mappe: "Diverse" 3 talkort lægges på tre sider af bordet</p>	
<p>Billeder lægges ud, eleverne peger på/tager billeder (1-3 hver) og forklarer</p>	<p>Hvad kan I bruge engelsk til?</p>	<p>Mappe: "Sprog bruges til"</p>	
<p>Lapperne spredes ud på et bord med eleverne stående rundt om.</p> <p>Eleverne vælger og forklarer</p>	<p>Hvilke fag glæder I jer til at få?</p> <p>Hvad har du hørt om at have [tysk/fransk]? (fra andre elever, søskende, forældre)</p> <p>Ved du, om du vil vælge tysk eller fransk? Hvorfor?</p>	<p>Mappe: "Alle fag"</p>	

Elevinterview 6. klasse

Aktivitetsbåret interview

Rammesætning

Formål

Formålet med interviewet er, at vi gerne vil blive klogere på, hvilke holdninger, tanker, følelser og konkrete erfaringer eleverne har i forbindelse med fremmedsprog og fremmedsprogsundervisning.

Guidelines for interviewere

For de deltagende elever kan det være første gang, at de bliver interviewet. Tilmed er der fremmede voksne og en lydoptager til stede. Dette kan i sagens natur virke lidt overvældende. Forsøg generelt at lade eleverne mærke en uformel og løs stemning. Der er ingen rigtige eller forkerte svar, og hvis de ikke ved, hvad de skal svare, er det helt okay at gå til næste spørgsmål. Har eleverne svært ved at svare på spørgsmål, kan interviewerne fantasere vagt om mulige svar på spørgsmålene uden at blive for styrende. Det er også tilladt at joke/fjolle lidt, hvis interviewerne vurderer det hensigtsmæssigt for at få eleverne i gang. Derudover skal eleverne dog kunne tale så frit som muligt uden indblanding fra hverken interviewere eller andre elever. Der kan selvfølgelig suppleres løbende med opfølgende spørgsmål eller afbrydes, hvis eleven bevæger sig u hensigtsmæssigt langt væk fra spørgsmålet. Undgå at eleverne taler for meget i munden på hinanden (turtagning kan være en mulig rammesætning).

Underspørgsmålene (ikke markeret med fed) skal ideelt set også dækkes, men de kan nedprioriteres i tilfælde af tidsmangel, eller hvis interviewerne vurderer, at andre spørgsmål/formuleringer kan være mere formålstjenlige i den specifikke situation. Se generelt gerne kortvarigt bort fra interviewguiden, hvis det virker mere gavnligt at forfølge en interessant diskussion mellem eleverne.

Meget af interviewet foretages med udgangspunkt i forskellige materialer, som eleverne skal forholde sig til. Når eleverne vælger/peger på et materiale,

skal du som interviewer verbalisere, hvilket billede, der tales om, således at det tydeligt kan identificeres i lydoptagelserne (fx ”Nå, du har valgt billedet med drengen ved computeren. Hvorfor har du valgt det?”).

Introduktion

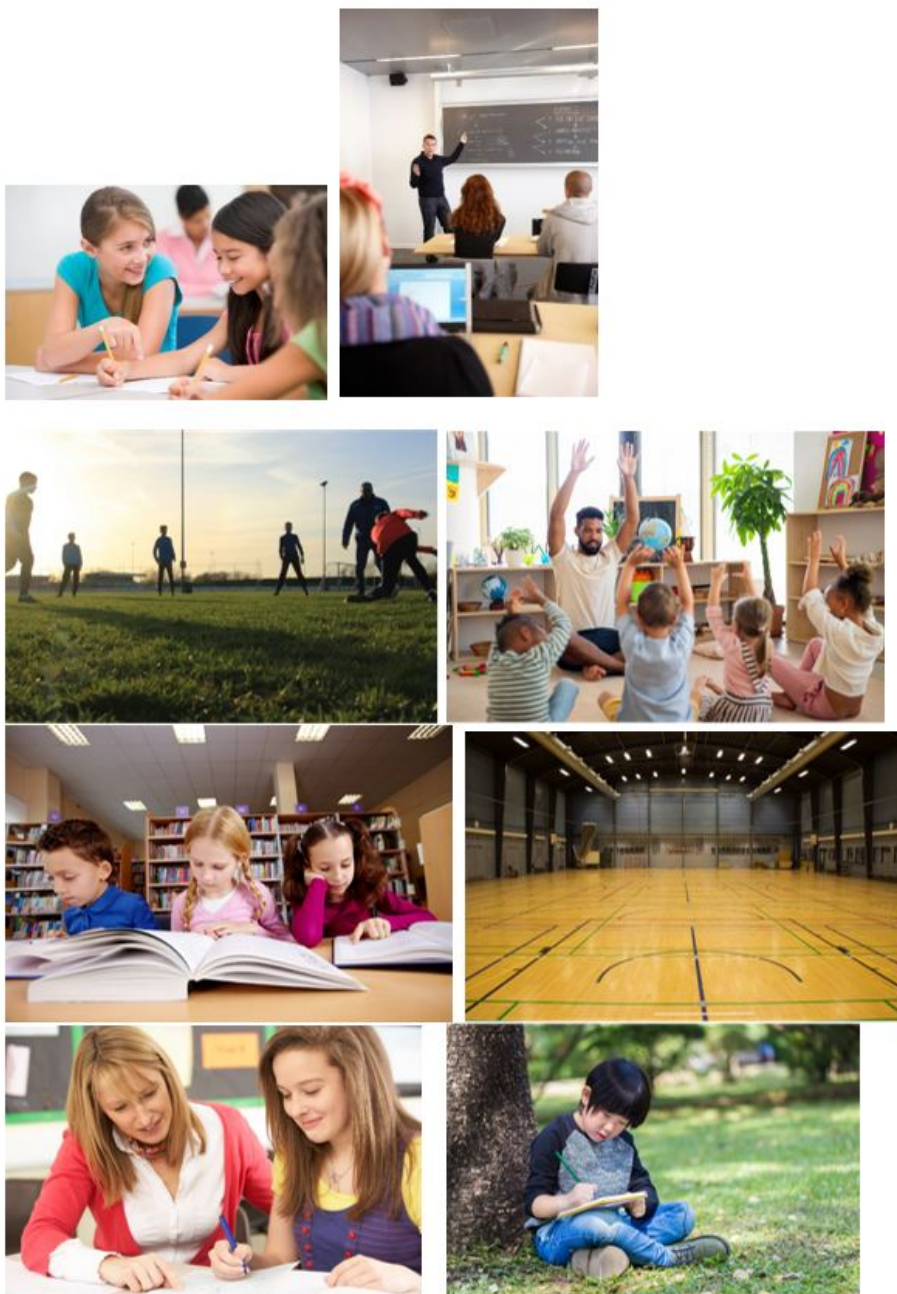
Start med at fortælle hvem I er, hvorfor I kommer, og hvad I vil tale med dem om. Pointér, at I gerne vil vide, hvad de hver især tænker. Der er ikke noget, som er forkert, og man behøver heller ikke være enige. Vi fortæller absolut ikke noget videre til deres lærere. Tag så en kort navnerunde.

Start optageren. Forklar, at I optager, fordi I ikke kan huske det hele, når I kommer hjem.

Beskrivelse	Spørgsmål og underspørgsmål	Materialer	Temaer (Kun til interviewer)
Lapper med sprog spredes ud på et bord med eleverne stående omkring. Gå derefter til underspørgsmål	Hvilke sprog kender du, hvilke har man i skolen? Hvorfor lærer man sprog i skolen? Hvis I skulle bestemme, hvilke sprog ville I så gerne lære? Hvorfor?	Mappen ”Alle sprog” – lapper lægges ud på bordet.	Fag- og sprogforståelser, Skole, Undervisning, Drømme og forventninger, Identitet
	Hvad kan give dig lyst til at blive god til fremmedsprog?		Motivation
Billeder spredes ud på bordet Eleverne vælger Spørg til elevernes valg	Hvilke sprog bruger I i hverdagen, og hvad bruger I dem til? Bruger I dem også i skolen?	Mappe ”Brug af sprog i hverdag”	Fritid, Skole, Sociale relationer, Anvendelighed, Transfer
Billeder spredes ud på bordet Eleverne vælger Spørg til elevernes	Hvornår er det vigtigt at kunne et fremmedsprog?	”Mappe: Sprog bruges til”	

valg			
Samme billeder	Kan man bruge engelsk og tysk/fransk til det samme?		
Smileys fordeles i et kontinuum på gulvet. Eleverne stiller sig på den smiley, de gerne vil bruge som svar på spørgsmålet. Eleverne forklarer deres valg	Hvad synes I om at lære engelsk i skolen? Er det rart at være til engelsktimer?	Mappe: "Diverse"	Motivation, Progression, Aktiviteter, Undervisning
Eleverne stiller sig på smileyer igen	Hvad synes I om at lære tysk/fransk i skolen?		
Billeder spredes ud på bordet. Eleverne vælger. Spørg til, hvorfor de har valgt det, de har.	Hvad laver I i engelsk, når det er en god/spændende time?	Mappe: "Undervisningssituationer"	Undervisning, Aktiviteter, Materialer
Billeder bliver liggende. Eleverne vælger. Spørg til, hvorfor de har valgt det, de har.	Hvad laver I i tysk/fransk, når det er en god/spændende time?	Mappe: "Undervisningssituationer"	
Billeder bliver liggende. Eleverne vælger. Spørg til, hvorfor de har valgt det, de har.	Hvornår er engelsk ikke godt/spændende?	Mappe: "Undervisningssituationer"	Undervisning, Aktiviteter, Materialer
Billeder bliver liggende. Eleverne vælger. Spørg til, hvorfor de	Hvornår er tysk/fransk ikke godt/spændende?	Mappe: "Undervisningssituationer"	

har valgt det, de har.			
	Hvis I selv kunne vælge, hvad lavede I så i fremmedsprogsundervisningen?		
	Er det de samme ting, I laver i engelsk og tysk/fransk?		
	Hvorfor valgte I tysk/fransk?		
Fagene lægges ud på bordet.	Hvad synes I, er de vigtigste fag i skolen?	Mappe: "Alle fag"	



Billedeksempler anvendt i elevinterviews.



Billedeksempler anvendt i elevinterviews.

Bilag 2: Interviewguide til 8. kl. og gymnasieelever

Tema	Igangsættende spørgsmål	Underspørgsmål	Ønskes uddybet (Kun til interviewer)
Relevans	Hvilke sprog taler du derhjemme?	Hvis I taler flere sprog derhjemme: hvilket sprog bruges da mest?	
	Hvad tænker du, når du hører ordet 'fremmedsprog'?	Synes du, det er det vigtigt at lære fremmedsprog? Hvilke sprog er vigtige? Hvorfor tror du, vi har netop de sprog, vi har, i skolen? Synes du, at det nødvendigt at lære andre fremmedsprog, hvis man er god til engelsk?	At afdække den dominerende diskurs om fremmedsprog. At belyse elevernes viden om sprogfagernes relevans for deres fremtid. Hvilken værdi har FS i 2021?
	Hvilke muligheder tror du et kendskab til et fremmedsprog skaber?	I hvilke situationer tænker du, at du kunne få brug for gode fremmedsprogskompetencer i fremtiden? Evt: Tror du, at du får brug for sprogkompetencer i forbindelse med din karriere/dit studie- og arbejdsliv? Hvorfor/ hvorfor ikke?	
	Hvordan oplever du andres holdning	Dine venner? dine forældre?	

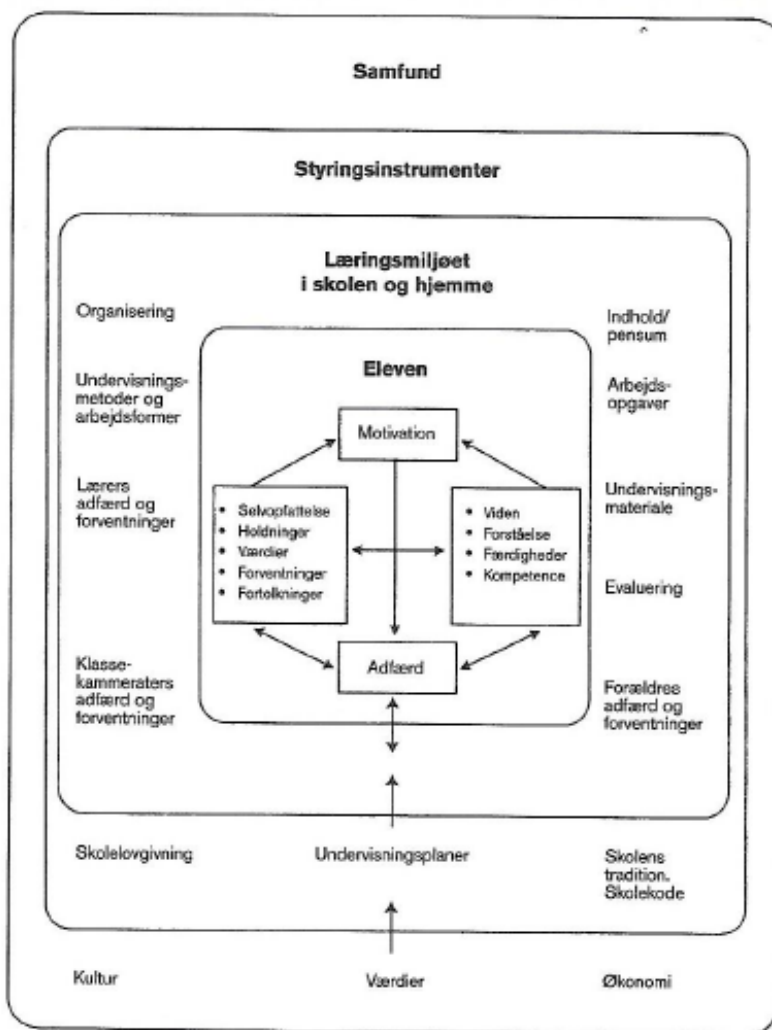
	til at lære et fremmedsprog?	omverdenen? Evt.: Hvordan taler dine venner/familie om dét at kunne et fremmedsprog?	
Motivation	Har du lyst til at lære fremmedsprog? Hvad giver dig evt. lyst til at lære fremmedsprog?	Møder du de sprog, du interesserer dig for i din hverdag? Bruger du fremmedsprog i forbindelse med dine interesser? Hvordan eller hvorfor ikke? Har du sat nogle personlige mål i forhold til, hvad du vil kunne på fremmedsproget? Er du blevet mere eller mindre motiveret, siden du begyndte at lære fremmedsprog? Har du let ved at lære sprog? Hvad vil det sige at være god til et sprog? Hvad giver/kunne give dig lyst til at lære mere/flere sprog?	At belyse elevernes motivation for at lære fremmedsprog. Fremmedsprog har aldrig været mere tilgængelige, men det er ikke sikkert, at eleverne oplever dem som tilgængelige i deres hverdag, og måske ser de fremmedsprog udelukkende som et skolefag, afkoblet fra deres interesser, med undtagelse af engelsk?
Undervisning	Hvilke 5 fag synes du er vigtigst i dit uddannelsesforløb. (hvorfor?) Og hvilke er de 2 mindst vigtige?	Hvorfor synes du, at disse fag er vigtige/ hvor kommer sprog ind på din rangliste? Hvilke sprogfag har du haft i folkeskolen? Til gymnasieelever: Har du de samme sprog nu som i grundskolen?	Her vil vi gerne bede eleven om at forholde sig til både konkrete erfaringer med undervisningen i fremmedsprog og forestillinger om, hvad god undervisning i fremmedsprog

		<p>Hvorfor/ hvorfor ikke?</p> <p>Til 8. klasses elever: Har du tænkt dig at vælge de samme sprogfag på din ungdomsuddannelse, som du har nu?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	er + forholde sig til sprogfagenes nytteværdi eller brugbarhed.
Undervisningstimen	Hvornår er sprogundervisningen bedst/ Hvordan ser den ideelle time ud?	<p>Hvornår er undervisningen mindre god?</p> <p>Hvordan foregår en undervisningstime i fremmedsprog typisk?</p> <p>Er der noget, du savner, eller noget, der fylder for meget i din sprogundervisning? (fx. tavleundervisning, gruppearbejde, grammatik, mundtlighed, skriftlighed, lytteøvelser, projekter etc.)</p>	At eleven forholder til fagindhold og undervisningsaktiviteter, og undervisningssituationen.
	Føler du dig inddraget i undervisningen?	I hvilken grad har du oplevet selv at have indflydelse på undervisningsaktiviteterne og evt. planlægningen af undervisningen?	
	Hvad er en god fremmedsproglærer for dig?	<p>Har du haft en oplevelse af, at din lærer har støttet dig/motiveret dig til at blive bedre?</p> <p>Har du haft en</p>	

		<p>oplevelse af et trygt klasserum?</p> <p>Har relationen til de andre elever betydning for lysten til at deltage i undervisningen?</p> <p>Har du haft en oplevelse af, at der er overensstemmelse mellem dét, du føler du kan og dét, din lærer mener du kan?</p>	
	<p>Kan du beskrive, hvordan du har det med at tale fremmedsprog i klasserummet?</p>	<p>Er det ok at lave fejl i timen?</p> <p>Har du følt dig tryk ift. at sige noget?</p> <p>Føler du dig motiveret til at deltage aktivt i undervisningen?</p> <p>Har relationen til dine klassekammerater haft en betydning i forhold til hvor meget sprog, du har lært?</p>	
<p>Strukturelle barrierer</p>	<p>Har du oplevet, at du kunne vælge det/de fremmedsprog, du helst ville i skolen/på de forskellige trin?</p>	<p>Kun til gymnasieelever: Har du oplevet, at dine ønsker om at vælge andre fag (fx naturvidenskabelige fag) har gjort det svært for dig også at vælge de sprog, du ønskede?</p> <p>Har du oplevet, at der på din ungdomsuddannelse er bygget videre på det, du har lært</p>	<p>At undersøge strukturelle barrierer for sprogfag ift. skemalægning, prioritering, karaktersystem og fravalg af fagudbud, fx kun udbudt tysk.</p>

		i grundskolen, eller har du oplevet markante forandringer i tilgangen til undervisningen?	
	Hvordan har du det med karaktersystemet?	Påvirker karaktersystemet din lyst til at deltage? Får det dig til at være flittigere?	
	Kun gymnasieelever: Hvordan oplevede du overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse?	Hvordan oplevede du skiftet i forhold til sprogundervisningen? Ved du, hvad man kan forvente at kunne når sprogundervisningen slutter?	At få indsigt i evt. indsatser for brobygning på tværs af uddannelse og elevens forventninger til uddannelsen.

Bilag 3: Illustration af elevernes læringsmiljø



Figur 1. Illustration af elevernes læringsmiljø

Illustration fra s. 12 i Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø. Selvføttelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.

Bilag 4: Kodebogen

Kodebogen kan downloades i pdf-format fra NCFF's hjemmeside:

https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Motivations-og-barriereanalyse/Kodebog-eksporteret_26.5.23.pdf