Lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene



En motivationsundersøgelse

Juni 2024
NCFF

Lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene
– En motivationsundersøgelse
2. udgave 2026
Copyright © 2024 Forfatterne & NCFF

Forfatter: NCFF

Kontaktperson i NCFF vedrørende rapporten:
Anne Sofie Jakobsen

Indholdsfortegnelse

Forord 5

Rapportens hovedfund 7

1. Indledning 9

1.1 Kort om læreruddannelsen 10

1.1.1 Sprogfagene på læreruddannelsen 12

2. Lærerstuderendes valg, motivation og forventninger 15

2.1 Valg og motivation for uddannelse og sprogfag 15

2.1.1 Valg af læreruddannelsen 16

2.1.2 Opsamling 19

2.1.3 Valg af sprog som undervisningsfag 19

2.1.4 Opsamling 30

2.2 Uddannelse og praktik 31

2.2.1 Undervisningen 31

2.2.2 Opsamling 41

2.2.3 Praktik 42

2.2.4 Opsamling 49

2.3 Fremtiden 49

2.3.1 At være lærer 50

2.3.2 Argumenter for fremmedsprog 52

2.3.3 Heureka-øjeblikke og usikkerhed 56

2.3.4 Klar, parat, start 58

2.3.5 Opsamling 61

3. Afsluttende bemærkninger 63

4. Metode 67

Litteratur 69

Bilag 72

Bilag 1 Spørgeguide 72

Forord

Bag denne rapport står Det Nationale Center for Fremmedsprog, NCFF, hvis opgave det ifølge *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (2017) er at facilitere, at flere aktivt vælger fremmedsprog til, at flere bliver dygtige til fremmedsprog, og at uddannelserne er relevante til gavn for den enkelte og til gavn for det danske samfund. Det er en yderst kompleks opgave, der involverer mange niveauer og mange interessenter: elever, studerende, forældre, uddannelsesudviklere og -udbydere, undervisere, politikere m.fl. Det er også en yderst kompleks opgave, fordi spørgsmålet om, hvorfor fremmedsprog uddannelsesmæssigt synes stadig mere upopulært ikke kan besvares med én enkelt årsagsforklaring, men kun med et kompleks af forklaringer.

Når NCFF derfor i sin levetid har samlet data fra mange forskellige kilder, er det vel vidende, at vi altid kun får en del af en forklaring på, hvordan fremmedsprogsfag og -uddannelser i hele uddannelsessystemet opleves, og et udsnit af løsninger på, hvad der kunne gøres. I *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium*, som vi udgav ultimo 2023, pointerede vi derfor, at det alene var elevernes oplevelser af fremmedsprog i og uden for skolen, vi havde undersøgt, og de mulige løsninger skulle ses på baggrund af elevernes oplevelser, også selvom alle ved, at oplevelser ikke alene udgør virkeligheden. En elev kan sagtens opleve en undervisning, som fokuserende på formel grammatik, mens læreren ikke oplever at have fokus på grammatik som sådan i sin undervisning.

Det samme gælder for denne rapport, hvor vi har undersøgt sproglærerstuderendes[1] tanker, meninger, holdninger og oplevelser i forhold til deres uddannelse og fremtidige virke som lærere i grundskolen. De lærerstuderende kommer typisk med en baggrund i en ungdomsuddannelse, og på den måde skriver rapporten sig ind i næste niveau af sproguddannelserne, ligesom den vil blive fulgt af en rapport om universitetsstuderende

1. Dvs. lærerstuderende, der har et eller flere sprogfag som undervisningsfag.

på sproguddannelser. Vi vil lejlighedsvist henvise til elevperspektivundersøgelsen, men nærværende undersøgelse kan sagtens læses for sig selv.

Vi håber, at også denne rapport vil blive læst og brugt, således som det er tiltænkt: til videre diskussioner om muligheder og potentialer for fremmedsprogene.

Rapportens hovedfund

Undersøgelsens data består af 25 gruppeinterviews foretaget i foråret 2023 med i alt 66 lærerstuderende med engelsk, fransk og/eller tysk som undervisningsfag. Den gældende læreruddannelse var på dataindsamlingstidspunktet LU13. Det betyder, at nogle af rapportens fund allerede vil være mindre relevante, da i den nye læreruddannelse, LU23, er taget højde for dem. Hvor relevant, vil vi pege på dette.

Undersøgelsen viser følgende:

De studerendes valg af at læse til lærer er et bevidst valg af en profession motiveret af et ønske om at gøre en forskel i børns liv gennem undervisning. Valget af sprogfag som undervisningsfag er drevet af en faglig interesse for det givne sprogfag, men det er værd at bemærke, at de studerende først og fremmest ser sig selv som fremtidige lærere og ikke nødvendigvis specifikt som sproglærere. De studerendes interesse for sproget er ofte personligt motiveret, men skolemæssige erfaringer, positive såvel som negative, har spillet ind i deres valg af sprogfaget.

At vælge at blive lærer i tysk eller fransk er et markeret valg, og de studerende synes vant til at forklare og endda forsvare deres valg. De studerende er klar over, at der generelt venter dem en opgave med at motivere eleverne, og denne opgave kan synes desto større i sprogfagene tysk og fransk. Ofte ses hos de studerende et ønske om dels at ændre en forventet negativ diskurs hos eleverne om sprogfaget – det gælder især tysk – dels at videregive egen glæde ved sproget – det gælder især fransk. Engelsk synes derimod i højere grad at være et umarkeret valg, idet engelsk anses af de studerende for at være et vigtigt fag og for at spille en væsentlig rolle i det omkringliggende samfund, og valget derfor beskrives som ”naturligt”.

De studerende oplever et stort udbytte af undervisningen i sprogfagene på læreruddannelsen. De værdsætter, at teoretisk viden omsættes til konkrete undervisningsaktiviteter, som de kan tage med videre i deres fremtidige praksis. Mange af de studerende har gennem deres erhvervede viden om sprogtilegnelse og sprogdidaktik og -pædagogik en formodning

om, at de skal ud at undervise i sprog på en anden måde, end de selv er blevet undervist. Fx har nogle af de studerende haft en klar indgangsforventning om et stærkere fokus på grammatik i læreruddannelsen, fordi de selv i deres skolegang har oplevet et stort fokus på grammatik. Denne forskel mellem egne skolemæssige erfaringer og det, de har lært på læreruddannelsen, kan dog også bidrage til en vis usikkerhed i forhold til deres fremtid som lærere.

En større usikkerhed hos de studerende omhandler deres sprogfærdighed især i forhold til deres fremtidige virke, men også i forhold til selve uddannelsen. Der synes at være et spænd mellem at være i stand til at tilpasse sproget til de fremtidige elever og så at tilegne sig teoretisk viden på fremmedsproget under uddannelsen. De studerende – især de studerende med tysk eller fransk som sprogfag – kan også være nervøse i forhold til elever, forældre og kollegers formodede forventninger om, at de mestrer sproget til fulde. De kan også være bekymrede for, at der sidder elever med fremmedsproget som førstesprog blandt eleverne. Derfor udtrykkes der et ønske om et (endnu) større fokus på sprogfærdighed i uddannelsen, for at de både kan følge fagligt med i uddannelsens indhold og efterfølgende blive gode lærere i fremmedsproget. Det er dog ikke alle studerende, der med sikkerhed ved, at de skal være lærere efter endt uddannelse, idet de blandt andet kan være bekymrede for vanskelige arbejdsvilkår. Flere vil gerne læse videre – primært inden for undervisning og pædagogik.

De studerende værdsætter det stærke didaktiske fokus i undervisningen, men udtrykker samtidig ønske om endnu flere muligheder for at afprøve deres viden fra undervisningen i praksis. Det er et ønske, de ofte oplever at få opfyldt i praktikken, som de generelt synes, styrker koblingen mellem teori og praksis. De interviewede studerende, som har været i praktik eller lignende ophold i udlandet, beretter om, at det kan være besværligt at komme af sted, men at det sproglige udbytte og den kulturelle indsigt er værdifulde for dem.

De studerende ser læreruddannelsen som bidragende med vigtig og nødvendig viden og redskaber til lærerjobbet, men væsentligt er det at bemærke, at for de fleste bliver man først lærer, når man står ude i klasseværelset. Uddannelsen klæder dem på, men praksis (og praktik) gør dem til lærere. Og de bliver først og fremmest lærere, ikke *sprog*lærere.

1. Indledning

Som led i en række af analyser, som befatter sig med elevers og studerendes perspektiver på fremmedsprog og fremmedsprogsfagene[2], beskæftiger denne rapport sig med lærerstuderende, der har valgt at blive lærere i et eller flere sprogfag. Uddannelsesvalg belyses ofte med tal, og hvert år melder den koordinerede tilmelding (KOT) ud, hvor mange der har søgt hvilke uddannelser. EVA - Danmarks Evalueringsinstitut belyser i undersøgelser generelle begrundelser for uddannelsesvalg (se fx https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/studievalg). I denne rapport fremlægges på baggrund af en kvalitativ undersøgelse baseret på semistrukturerede fokusgruppeinterviews de lærerstuderendes motivation, forudsætninger for og forventninger til læreruddannelsen. Der fokuseres på de studerendes begrundelser for at vælge at blive lærer i et eller flere sprogfag, før de startede uddannelsen (afsnit 2.1), deres oplevelse af uddannelsen undervejs, igen med særligt henblik på læreruddannelsens sprogfag (afsnit 2.2), og deres forestillinger om og forventninger til det kommende job og fremtiden generelt efter uddannelsen (afsnit 2.3). Det skal pointeres, at der er tale om de involverede lærerstuderendes oplevelser, og at andres oplevelser kan være anderledes end de beskrevne.

I lyset af den kommende mangel på lærere, som Epinions analyse for NCFF (2021) har påvist, ønskede NCFF at blive klogere på, hvad der driver en beslutning om at ville være lærer i sprogfag i grundskolen. Da NCFF ønskede at få de studerendes eget perspektiv ud fra en betragtning om, at jo bedre, man kender og forstår bevæggrundene for og oplevelserne med et studievalg, desto større er sandsynligheden for, at flere unge kan påvirkes og motiveres til at blive sproglærere, ligesom det øger mulighederne for at justere uddannelsesmæssigt hensigtsmæssigt i forhold til netop dette formål.

Der er indsamlet data fra fem professionshøjskoler og et bredt udsnit af disses lokationer i foråret 2023, og datamængden består af 25 gruppeinterviews med i alt 66 interviewpersoner, som kommer fra forskellige læreruddannelsesordninger: De fleste er fra den

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

ordinære læreruddannelse, men andre studerer online, er på meritlæreruddannelsen eller er i trainee-forløb[3]. Ni af de studerende har valgt fransk som undervisningsfag, 30 har valgt engelsk og 42 tysk. Ud af de 66 studerende har 15 mere end et sprogfag som undervisningsfag.

Væsentligt for forståelsen af rapportens analyse er, at respondenterne meldte sig frivilligt, hvilket naturligvis kan give en bias i retning af, at enten de, der er meget utilfredse med uddannelsen, eller de, der er meget tilfredse, melder sig. Det er desuden væsentligt at have in mente, at undersøgelsen refererer til den læreruddannelse, der var gældende på interviewtidspunktet (forår 2023), hvilket vil sige LU13 (se Bekendtgørelse nr. 1068 af 09/09/2015 https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068). En ny læreruddannelse, LU23, blev oprettet med virkning fra 1. august 2023 (se Bekendtgørelse nr. 707 af 11/06/2024 https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/707)

Spørgeguiden, der blev anvendt i de 25 gruppeinterviews, kan ses i bilag 1. Det er her vigtigt at bemærke, at det blev tilstræbt at formulere spørgeguiden så åbent som muligt, så de studerende mest muligt kunne komme til orde i forhold til deres forventninger og oplevelser. Derfor blev der fx ikke stillet direkte spørgsmål til, hvilke konkrete indholdskomponenter de studerende møder i undervisningen, og hvordan de oplever disse. Rapporten vil derfor ikke give indblik i, hvad der indholdsmæssigt fylder mest på uddannelsen, men hvordan uddannelsen opleves af de studerende. I rapportens kapitel 4 gives en mere uddybende redegørelse for undersøgelsesdesign, dataindsamling og analyseapparat.

I det følgende gives som ramme for analysen af de studerendes perspektiver en kort beskrivelse af læreruddannelsens overordnede rammer samt kompetenceområderne for undervisningsfagene engelsk, fransk og tysk, idet en del af undersøgelsen netop har fokus på de studerendes oplevelser af undervisningen på læreruddannelsen.

1.1 Kort om læreruddannelsen

Som nævnt er den på dataindsamlingstidspunktet gældende læreruddannelse, LU13, blevet afløst af en ny læreruddannelse, LU23. Da LU23 på mange måder tager højde for de problematikker, som denne rapport via de studerendes perspektiver peger på, inddrages de væsentligste ændringer – set fra et fremmedsprogsperspektiv – fra LU13 til LU23 i beskrivelsen.

Siden 2013 har der været adgangskrav for at komme ind på læreruddannelsen. På kvote 1 skal ansøger således have et gennemsnit på 7 fra sin ungdomsuddannelse. Er gennemsnittet under 7, søges kvote 2, hvor adgang kan gives efter en samtale på

3. En trainee er en studerende, som er ansat i en trainee-stilling på en skole, samtidig med at vedkommende uddanner sig til lærer, se fx https://www.ucl.dk/uddannelser/traineelaerer

uddannelsesstedet. De facto bliver stort set alle optaget. Adgangskrav til tysk og fransk er en gymnasial uddannelse med fortsætter B eller begynder B, hvilket vil sige, at der kan være flere års forskel i de studerendes modtagne undervisning i faget. For engelskfagets vedkommende er adgangskravet fortsætter B.

Med LU23 har man udvidet ECTS-rammen for praktikken til 40 ECTS fra 30 ECTS i LU13. For undervisningsfagene tysk og fransk er ECTS-rammen udvidet fra 30 til 35 ECTS. Dertil har man ophævet den modulisering af undervisningsfagene, som i LU13 indebar en definition af bestemte landsdækkende moduler, der skulle dække de fire kompetenceområder (se figur 1), som var relativt enslydende for de tre sprog. For hvert kompetenceområde var der opstillet færdighedsmål og vidensmål. De enkelte professionshøjskoler kunne dertil udforme lokale moduler i undervisningsfagene samt specialiseringsmoduler. LU23 er derimod struktureret efter *Formål for faget*, *Mål* og *Indholdsområder*. Der synes dog fortsat at være små forskelle mellem beskrivelserne for sprogfagene (se også afsnit 1.1.1).

De enkelte professionshøjskoler er ifølge bekendtgørelsen forpligtet til at lave en studieordning, der består af en fællesdel, gældende for alle professionshøjskoler, og en lokalforankret institutionsdel. Der er i analysen af diskretionshensyn ikke taget højde for lokale udformninger af studieordningerne, men dette synes heller ikke umiddelbart at være af betydning i forhold til analysen, da fællesdelen indeholder regler om afsluttende prøver for hvert undervisningsfag, pædagogik og lærerfaglighed samt almen dannelse, herunder prøveform og tilrettelæggelse, og prøver har – viser forskning – en klar backwash-effekt (se fx Biggs & Tang, 2007) på undervisning.

Engelsk (1.-6. klasse + 4.-10. klasse)	**Tysk**	**Fransk**
1) Sproglig kompetence og sprogundervisning 2) Sprogtilegnelse og fremmedsprogsundervisning 3) Interkulturel kompetence i undervisningsfaget engelsk 4) Fremmedsprogsdidaktik	1) Kommunikation, kultur og internationalisering 2) Sprog 3) Sprogtilegnelse 4) Fremmedsprogsdidaktik	1) Tekst, kultur, interkulturel kompetence og samfund i den fransktalende verden 2) Sprog og sprogundervisning 3) Sprogtilegnelsesprocesser og fremmedsproglig kompetence 4) Fremmedsprogsdidaktik

Figur 1: Kompetenceområderne i fremmedsprog i LU13

Der er også sket ændringer fra LU13 til LU23 på engelskfagets status som muligt første undervisningsfag med 50 ECTS som første[4] og 35 ECTS som andet eller tredje. Derudover dækker engelskfaget som undervisningsfag i LU23 alle klassetrin, hvor det på undersøgelsestidspunktet var delt ind i 1.-6. klasse og 4.-10. klasse. Tysk og fransk kan som i LU13 også i LU23 kun vælges som andet eller tredje undervisningsfag. Både for LU13 og LU23 gælder det, at man ikke vælger andet og tredje undervisningsfag ved studiestart; man søger altså ind på en læreruddannelse og ikke på en sproglæreruddannelse. Beslutningen om at ville være sproglærer kommer for fransk- og tyskfagets og ofte også engelskfagets vedkommende først efter uddannelsesstart.

1.1.1 Sprogfagene på læreruddannelsen

Sprogfagene på læreruddannelsen tager udgangspunkt i grundskolens faghæfter, hvori det angives, at fagene bygger på et kommunikativt undervisnings- og læringssyn, et kommunikativt funktionelt sprogsyn og et dynamisk kultursyn (se fx Fransk Faghæfte 2019). Kort sammenfattet er endemålet i grundskolens sprogfag interkulturel kommunikativ kompetence. En egentlig beskrivelse af, hvilket sprog- og kultursyn der arbejdes på baggrund af i læreruddannelsens sprogfag findes ikke umiddelbart i de gældende styredokumenter, men kan udledes af kompetencemålene. Med styredokumenter menes her dels de lokale beskrivelser af moduler og dels de nationale modulbeskrivelser fra LU13 og den fælles studieordning for LU23[5]. Sprogsyn, kultursyn og sprogtilegnelsessyn udgør implicit baggrunden for undervisningen og er en væsentlig del af indholdet, fx formuleret således i Modul 2 i det nationale modul *Sprogundervisning og læreprocesser i fransk som fremmedsprog* i LU13:

> ”Der arbejdes såvel teoretisk som praksisorienteret med områder som:
> • teorier om sprogsyn, sprog og sprogundervisning (…).”
>
> (Nationale Moduler i læreruddannelsen, 2020)

Sammenhængen mellem faghæfterne og læreruddannelsens sprogfag ses desuden i kompetencemålsbeskrivelserne for LU13 og fagbeskrivelserne for LU23 (bilag 2 i begge bekendtgørelser), og i figur 2 er de indledende tekststykker fra disse angivet.

4. Dog med lokale dimensioneringer.

5. Begge kan tilgås på https://www.laereruddannelsesnet.dk/studieordning/

LU13	Engelsk	Fransk	Tysk
	Engelsk omhandler sproglige og interkulturelle kompetencer, læreprocesser samt fagdidaktisk og personlig udvikling i et dansk, flerkulturelt og internationalt perspektiv.	Fransk omhandler udvikling af sproglige og flerkulturelle bevidstheder, interkulturel kommunikation, dannelse og identitet.	Tysk omhandler sprog og kultur i et flersprogligt perspektiv med tilegnelsesprocesser, formidlingsprocesser samt fremmedsprogsdidaktik, kommunikationsevne og interkulturel kompetence.
LU23	**Engelsk** (både 35 og 50 ECTS)	**Fransk**	**Tysk**
	Formålet med undervisningsfaget engelsk er at udvikle den studerendes kommunikative, interkulturelle og fagdidaktiske kompetencer.	Formålet med undervisningsfaget fransk er at udvikle den studerendes kommunikative, interkulturelle, dannelsesmæssige og fagdidaktiske kompetencer.	Formålet med undervisningsfaget tysk er at udvikle den studerendes interkulturelle, kommunikative og fagdidaktiske kompetence.

Figur 2. Uddrag fra LU13 og LU23 bekendtgørelsernes bilag 2 Kompetencemål for undervisningsfagene/Fagbeskrivelser for undervisningsfagene.

Som det ses i figur 2, er der både i LU13 og LU23 fokus på kommunikative, interkulturelle og fagdidaktiske kompetencer. Det er dog helt ikke tydeligt i LU13, om fokusset også er på udvikling af de studerendes kompetencer, mens dette fremgår tydeligt i LU23, hvor der både er en tekstlig ensretning af fagenes formål samt en klar angivelse af, hvis kompetencer undervisningen har til formål at udvikle. I LU13 kan formålsbeskrivelsen siges at indgå i de forskellige videns- og færdighedsmål inden for de fire kompetenceområder. Dog synes de indledende sætninger i kompetencemålene for undervisningsfagene at opsummere fagenes indhold.

De lærerstuderendes sprogfærdighed er skrevet ind i både LU13's kompetenceområder og LU23's Fagbeskrivelser, og ændringerne i målbeskrivelserne er ikke store fra den ene til den anden læreruddannelse som vist i figur 3.

LU13 Færdighedsmål: Den studerende kan	LU23 "Ved fagets afslutning skal den studerende:
"beherske engelsk til undervisningsbrug og personligt brug, herunder deltagelse i den internationale fagdidaktiske debat"	"beherske engelsk mundtligt og skriftligt tilpasset forskellige kommunikative situationer, herunder engelsk som primært klasserumssprog"
"beherske fransk til undervisningsbrug og personligt brug"	"have skriftlige og mundtlige sprogkompetencer til at forestå undervisning i franskfaget i skolen".
"udtrykke sig hensigtsmæssigt mundtligt og skriftligt på tysk i heterogene kontekster og være et sprogligt forbillede for eleverne"	"kommunikere mundtligt og skriftligt på tysk i forhold til at kunne forestå grundskolens tyskundervisning, være et sprogligt forbillede for eleverne og anvende tysk som fag-, hverdags- og klasserumssprog."

Figur 3. Uddrag fra LU13 og LU23 bekendtgørelsernes bilag 2 Kompetencemål for undervisningsfagene/Fagbeskrivelser for undervisningsfagene.

2. Lærerstuderendes valg, motivation og forventninger

Kapitel 2 beskriver fællestrækkene i de lærerstuderendes perspektiver på deres uddannelse til lærer og deres fremtidige virke med fokus på sprogfagene. Dette sker på baggrund af en analyse af interviewene med de studerende, som er struktureret efter følgende overordnede spørgsmål:

- Hvorfor har de studerende valgt at læse til lærer? (afsnit 2.1)
- Hvorfor har de valgt et sprogfag som undervisningsfag? (afsnit 2.1)
- Hvordan oplever de studerende engelsk, fransk og tysk som undervisningsfag? (afsnit 2.2)
- Hvordan oplever de studerende praktikken i sprogfagene? (afsnit 2.2)
- Hvad er de studerendes forventninger til og forestillinger om deres fremtid? (afsnit 2.3)

Analysen underbygges af citater fra de semistrukturerede fokusgruppeinterviews med de studerende. Citater er, som udgangspunkt, valgt, fordi de eksemplificerer fællestræk i de studerendes perspektiver på læreruddannelsens sprogfag. Der er angivet, hvilket sprogfag den/de studerende har, når det ikke fremgår direkte af citatet.

2.1 Valg og motivation for uddannelse og sprogfag

Afsnit 2.1.1 omhandler, hvordan de studerende begrunder deres valg af at læse til lærer. I afsnit 2.1.2 rettes fokus mod, hvorfor de studerende har valgt et (eller to) sprogfag som undervisningsfag.

2.1.1 Valg af læreruddannelsen

De lærerstuderendes motivation for at vælge læreruddannelsen bunder overordnet set – og ikke overraskende – i en lyst til at være lærere og at hjælpe børn med at lære noget, som følgende tre udsagn viser:

> Altså, jeg har faktisk altid haft det i tankerne at skulle læse til lærer. Jeg har altid været glad for at gå i skole, og jeg har set meget op til mine lærere og har altid drømt om at blive det, så jeg ved egentlig ikke hvorfor ellers. (tysk)

> Og allerede i 9. klasse var jeg lektiehjælper i sådan et ghettoområde i nærheden af, hvor jeg boede, hvor jeg syntes, det var virkelig fedt at kunne lære fra sig og kunne hjælpe nogen. Så allerede fra folkeskolen var det noget, jeg havde lyst til. (tysk)

> Og så egentlig også bare fordi gennem arbejdet som lærer får du lov til at være med til at skubbe nogle børn og unge menneskers liv i en retning og være med til at præge dem til en vis grad i forhold til deres fremtid. (tysk)

Ønsket om at gøre en forskel for børn og ruste dem til livet synes at blive forstærket gennem en eventuel erfaring med at arbejde med undervisning og børn, idet arbejde med børn fx som vikar efter gymnasiet tydeligvis har bidraget væsentligt til mange af de studerendes beslutning om at læse til lærer.

> Jeg har også været vikar og undervist børn, og jeg har egentlig også været fodboldtræner og sådan noget. Og så tænkte jeg, jeg synes, det er sjovt at være lærer. Kunne det være det? Og nu har det varet tre år, og jeg virkelig glad for det, så det har bare været det rigtige. (tysk)

> Hmm… Hvorfor har jeg valgt at læse til lærer? Det var, fordi jeg har været vikar på en skole i et par år, og der syntes jeg bare, det var superfedt at være sammen med de børn der. Altså det er faktisk børnene, der er i centrum. Det er ikke så meget mig. Det er mere det her med, hvad jeg kan give dem og sørge for, at de får noget ud af at være i skole og ikke bare sidder der og kigger ud i luften, og tænker jeg, undskyld mit franske, 'fuck mit liv'. Fordi det ser jeg rigtig tit. Og det har ligesom siddet fast siden. (engelsk)

> Jamen, jeg tror bare, jeg følte egentlig, det var sådan… Det er måske sådan lidt kliché at sige, men det var lidt et kald, kunne jeg mærke. Det var sådan, det startede som lærervikar, og så kunne jeg bare mærke ret hurtigt, at det var noget, jeg brændte for. Og brænder stadig for. Det her med at kunne hjælpe børn, der har nogle behov. (tysk)

Valget af læreruddannelse ses således stadig – og måske lidt overraskende – som et slags kald eller mission, og fraser såsom "elsker at undervise", "brænder for det" og "skabt til at undervise" går igen i de studerendes udsagn om, hvorfor de har valgt læreruddannelsen:

> Jeg har valgt at læse til lærer, fordi jeg elsker børn. De bringer mig utrolig meget livsglæde. (engelsk)
>
> Jeg har valgt det, fordi jeg godt kan lide at arbejde sammen med børn og også elsker børn. Og så også fordi jeg selv har haft mange gode lærere, som jeg stadig husker. Og jeg synes også, det er bare en sød tanke, at man på den måde også bliver husket. Og kan være med til, at børn har en god skolegang. (tysk)
>
> Og jeg elsker at undervise. Jeg er skabt til at undervise, så jeg tænkte, at så må jeg jo blive folkeskolelærer. (tysk)

Ønsket om at være lærer træder også frem, når man ser på, hvad de studerende fortæller, de havde af forventninger til uddannelsens indhold, inden de startede på uddannelsen. Her er der flere, der udtrykker en forventning om et stærkt didaktisk fokus, og det er en forventning, de oplever, er blevet imødekommet:

> Jeg tror, min forudsætning for at vælge engelsk og hvad det skulle indeholde, var, at der selvfølgelig skulle være meget didaktisk arbejde, så hvordan man bruger det, hvordan man udvikler sprog for børn, det synes jeg sådan set også, uddannelsen lever op til.
>
> Altså det her med et sådan en didaktisk sprogviden om, hvordan lærer man fra sig med sprog. For jeg føler egentlig, at mit franske er okay. Så det er ikke, fordi jeg havde forventninger om, at nu skulle jeg gå ind og blive bedre til det. Men ind og lære, hvordan jeg lærer det franske fra mig. Hvordan fx man kan lære grammatikken på andre måder end bare måske kasser, som jeg godt kan lide, men det er jo ikke alle elever, der kan det. Hvordan kan man så gøre det?

Der er også studerende, der har valgt uddannelsen, fordi den tilbyder fordybelse i flere fagligheder: Man kan både fordybe sig i sprog og fx samfundsfag:

> Men en af grundene til, jeg havde valgt uddannelsen, var netop også, at der er så mange interesser, man kan dyrke, og jeg synes, det er et perfekt studie og arbejdsliv til at kunne videreudvikle sig, fordi så kan man arbejde med flere fag og flere områder, så jeg tænkte ligesom, hvis nu jeg prøver at få det lidt bredt i starten, så jeg både tager engelsk, fordi det var det, jeg ligesom vidste, jeg ville, og jeg vidste, jeg *skulle* bare være fransklærer. Det betød rigtig meget for mig. Og så vil jeg ligesom også have

> plads til noget andet end det, fordi jeg vidste, at sprogene skulle nok komme til at fylde noget, men jeg ville også gerne have samfundsfag.

Flere af de studerende giver udtryk for, at de har valgt at læse til lærer, fordi de har ønsket at skifte kurs enten uddannelsesmæssigt eller i arbejdslivet af forskellige årsager. Her er en studerende, som har læst sprog på universitetet, men som har valgt læreruddannelsen til, fordi den ifølge den studerende har et større fokus på sprog og sproglæring end universitetsuddannelsen:

> Og der var jo meget fokus på kultur og historie. Sådan er det jo, når man læser et sprogfag på universitetet. Men jeg synes ikke, i forhold til på læreruddannelsen, nu har vi jo haft sprogprofil, og vi har også engelsk. Hvor meget du får ud af at lære om, hvordan man lærer sprog. Jeg tog en pause fra universitetsuddannelse og arbejdede lidt. Og så fandt jeg ud af, at læreruddannelsen har sproglærerprofilen. Og så var jeg solgt, da jeg så den. Jeg tænkte, at det var det, jeg skulle. (fransk og engelsk)

Ønsket om et fast job kan også motivere til at læse til lærer:

> Og efter ti år med sådan en ret ustabil jobsituation, og der var kommet en mand og et par børn ind i mit liv, så blev vi enige om, at der skulle være lidt mere stabilitet til. Og noget af det, jeg savnede allermest fra mine tidligere jobs, det var netop undervisning og formidling, og så gav det jo rigtig god mening, at jeg så sadlede om, og så brugte mine fag på en ny måde. (tysk)

Som beskrevet i ovenstående citat kan erfaringer fra tidligere job spille en rolle i valget af læreruddannelsen, hvilket også denne studerende giver udtryk for:

> Jamen, jeg har jo siddet på kontor og siddet og arbejdet med tal og lavet rapporter i mange år og synes, det blev for abstrakt. Så jeg savnede egentlig lidt det der, hvor det er lidt mere kortsigtet, og hvor du planlægger noget, og du går ind og laver det, og så får du respons med det samme. Det er mere noget dag til dag noget. Så jeg har faktisk længe tænkt på, at jeg skulle skifte. Og jeg er ud af sådan en klassisk lærerfamilie. Lærere hist og her og oppe og nede. Begge forældre, onkler og tanter og hvad ved jeg. Så det har jo egentlig altid på en måde ligget lidt i kortene, at det kunne være en mulighed. Og så kom det her Corona, og så tænkte jeg, nej, nu er det et godt tidspunkt at skifte over. Begynde på noget andet. (tysk)

Den studerende her peger desuden på en hyppigt forekommende årsag til at læse til lærer blandt de interviewede studerende, nemlig det at lærergerningen ikke er fremmed for dem,

fordi de har forældre, bedsteforældre eller anden familie, der også er lærere, og det på den måde virker naturligt for dem at vælge læreruddannelsen.

Endelig træder de studerendes egne erfaringer med at gå i skole frem, når de taler om, hvorfor de har valgt læreruddannelsen. Som det fremgår af følgende citater, har både gode og ikke så gode erfaringer fra egen skolegang påvirket de studerendes valg af uddannelse og profession:

> Altså, den klassiske er også det her med, hvad man selv har oplevet i skolen, både positive og negative faktorer, der har spillet ind, og hvad man så ligesom vil præge sine egne elever med. (tysk)

> Jeg har altid været glad for at gå i skole, og jeg har set meget op til mine lærere og har altid drømt om at blive lærer. (tysk)

2.1.2 Opsamling

Analysen af, hvad de studerende fortæller om deres valg af og motivation for læreruddannelsen, viser, at de tydeligvis har gjort sig tanker om at blive lærer og klart kan begrunde, hvorfor de har valgt at tage en læreruddannelse. Det er kun få af de studerende, der begrunder deres valg af læreruddannelsen med et eksplicit ønske om at undervise i sprog, og valget lader derfor til at være et bevidst valg af selve lærerprofessionen. Begrundelserne for dette valg er forskellige, men hænger ofte tæt sammen: Måske kommer man ud af en familie af lærere, og derfor var det naturligt at tage et job som vikar efter gymnasiet, hvor man så fik bekræftet en allerede eksisterende formodning om, at man skulle være lærer. Andre har fundet frem til læreruddannelsen efter at have været ude på arbejdsmarkedet eller prøvet andre uddannelser. Uanset årsagen er det imidlertid tydeligt, at de interviewede studerende er motiverede af det at hjælpe nogen til at lære noget og af den virkning, undervisningen har på eleverne. Disse positive fund understøttes af, at 93 % af de lærerstuderende, som EVA spurgte i 2023, har valgt læreruddannelsen, fordi de ønsker et arbejde, hvor de kan gøre positiv forskel for andre (EVA, 2023a).

2.1.3 Valg af sprog som undervisningsfag

Dette afsnit handler om, hvordan de lærerstuderende begrunder deres valg af sprogfag som undervisningsfag. Selvom de studerende først og fremmest har valgt læreruddannelsen ud fra et ønske om at blive lærere som beskrevet i sidste afsnit, så har de studerende mange perspektiver på deres valg af sprogfag. De studerendes oplevelser og kontakt med sprog både i og uden for skolen har haft stor indflydelse på deres valg, men der er forskelle i motivation og forudsætninger for at vælge henholdsvis tysk, fransk og engelsk. Særligt én

ting træder frem: De studerende lader til at opleve et større behov for at argumentere for og underbygge, hvorfor de har valgt især tysk, men også fransk. Engelsk synes derimod ikke at kræve så meget argumentation, idet de studerende ofte taler om naturligheden ved at vælge engelsk som undervisningsfag. Derfor behandles de tre sprogfag særskilt i det følgende – også selvom flere af de interviewede har mere end ét sprogfag som undervisningsfag, fx engelsk og tysk.

Engelsk – et naturligt valg

Det er tydeligt blandt de studerende, der har valgt engelsk som undervisningsfag, at det er et sprog, der i deres egen optik falder naturligt for dem, og som de synes, de har gode sproglige forudsætninger for at vælge som fag:

> Ja, jamen, engelsk var et fag, jeg brillerede i, fra vi begyndte at have det i folkeskolen. Jeg blev taget ud af min klasse og sat i sådan en lille gruppe fra de ældre klasser af med dem, som var mere avancerede. Og jeg fik en passion for det i mit privatliv også, hvor jeg begyndte at skrive og læse historier online og engagerede mig meget med det der. Og da jeg kom på gymnasiet, der oplevede jeg, at der var et meget stort spring i niveau i alle fag, og engelsk var ligesom der, hvor jeg bibeholdt min kompetence, altså hvor jeg blev ved med at være… altså følge med og have succes i det fag.
>
> Det har bare altid været naturligt. Altså, snakke engelsk og skrive engelsk. Aldrig rigtig kæmpet for det, eller det har sådan, det er kommet af sig selv. Så kan man sige dengang, vi var små, var der måske ikke så meget engelsk fjernsyn til at starte med. Men altså, det kom bare ret hurtigt derefter også.
>
> Jeg synes mine sproglige forudsætninger er gode. Det er meget naturligt for mig både at sådan interagere på engelsk, og også for den sags skyld skolearbejdet, og ja, det fyldte, det fylder meget, og det har det gjort hele livet. Altså, sådan jeg kan huske sådan fra min egen folkeskoletid, at vi var nogle, der higede lidt efter det faktisk. Vores lærer var sådan lidt hæmmet af, at hun kunne måske bare lige det, der var i bogen, hvor vi andre sådan allerede i de der mindre klasser, der har søgt efter noget, noget mere. Sådan har det bare altid været lidt. Så gode forudsætninger, for nu, synes jeg. Og er tryg ved det.

Som illustreret i det sidste udsagn, er valget af engelsk som undervisningsfag for mange af de studerende også et trygt valg. Men det er også et valg drevet af personlige interesser, som kan stamme helt fra barndommen:

> Jeg bliver nok først sådan rigtig introduceret til engelsk som sprog eller bliver nødsaget til sådan at prøve at forstå det. Det var lidt på grund af min far, som er helt vildt musikinteresseret. Så vi har altid haft musik spillende. Alt muligt musik, også

når vi sidder og spiser aftensmad, så er der altid kørt musik og sådan noget. Og der har jeg altid spurgt om, hvad er det, de synger om? Hvad er det, de snakker om? Og så der tror jeg det kommer fra. Og så har jeg spillet en del computer. Et spil der hedder *Counter Strike*. Og har spillet med mange internationale spillere både fra Polen, Tyskland og Holland og alle mulige andre. Hvor jeg var nødt til at tale engelsk. Og så har det altid faldet mig sådan lidt nemt, synes jeg. Det har altid været lidt nemt. Også i folkeskolen. Jeg har aldrig haft et stort behov for at skulle øve mig helt vildt eller sådan. Det er bare faldet mig rimelig naturligt at tale.

For mig, det var sådan lidt mere overskud at gøre den der med sådan at tage engelsk, også fordi jeg føler mig også meget sådan ret tryg i at både tale engelsk og skrive engelsk, og selvom det er også sådan, det er sjovt, fordi så kommer også to fremmede sprog i spil her på uddannelsen. Jeg har spansk som modersmål. Så jeg var også i tvivl om, hvordan det kommer til at foregå med to fremmedsprog under uddannelse, ikke?

At engelsk er et stort fag i grundskolen, er også en motiverende faktor for nogle studerende. Det giver jobsikkerhed på grund af de mange undervisningstimer og mulighed for at blive klasselærer. Men det, at man skal vælge enten engelsk, dansk eller matematik som lærerstuderende, kan også bidrage til, at valget af engelsk for nogle studerende i varierende grad er et fravalg af matematik og dansk.

Interviewer: *Altså det der med at vælge engelsk, det var en beslutning, du traf, inden du startede på studiet, eller er det noget, der er kommet?*
Studerende: Ja, det var det. Hovedsageligt fordi det var det, jeg synes, jeg følte, at jeg var stærkest i, hvis jeg skulle vælge mellem dansk, matematik og engelsk. Så jeg tror, at matematik blev hurtigt udelukket, og så sådan OK, dansk eller engelsk… og så trak jeg rimelig hurtigt på noget af den erfaring, jeg havde fra selv at arbejde med det før. Jeg synes, at dansk havde lidt en tendens til at blive alle de her sjove regler og sådan noget meget fast i forhold til, hvordan børnene skal lære det, hvornår de skal lære det. Og der synes jeg i engelsk, der har man måske lidt mere frie tøjler. Og den er ikke så lineær den proces, de skal igennem. Altså man fanger dem dér, hvor de er, og så træner man dem derfra.

Valget af engelsk som undervisningsfag synes at være et valg, de studerende anser for at være et naturligt og et i sig selv meningsfuldt valg.

Fransk – et personligt valg

Der synes blandt de interviewede studerende med fransk som undervisningsfag at være et større behov for at sætte ord på deres motivation for at vælge fransk, end der er hos de studerende med engelsk som fag. Motivationen for fransk er i høj grad drevet af en personlig interesse for fransk sprog og kultur og af et ønske om at blive endnu bedre

til fransk. Nedenstående citat er typisk for, hvordan de studerende forklarer deres valg af fransk:

> Jeg tror, det er det her med, at jeg vil godt blive bedre til fransk. Det var helt klart en del af det, fordi jeg har ikke noget fransk familie. Jeg har ikke nogen, jeg sådan som sådan lige kunne snakke med, og jeg taler det ikke flydende. Så der var der helt klart noget med, at jeg gerne vil prøve at blive rigtig god til fransk. Og der synes jeg stadig ikke helt, jeg er. Det kan være, jeg aldrig når dertil. Men jeg vil i hvert fald altid gerne prøve at kunne tale sådan rigtigt. Og så på det tidspunkt så boede jeg også med en franskmand. Og vi havde mange snakke om fransk kultur, og hvor meget det fyldte ude i verden. Ja, jeg tror, det er måske lidt sådan en kærlighed til det franske sprog på en eller anden måde. Meget sådan emotionelt, men det tror jeg… jeg har også været optaget af franske film og sådan noget. Men samtidig har jeg så også - især gennem uddannelsen - også fået øjnene op for altså den frankofone kultur i hele verden.

De studerende med fransk som undervisningsfag har ofte haft en tidlig berøringsflade med det franske sprog fx via familie eller ferie, hvilket har motiveret dem, og de beretter om at have gode sproglige forudsætninger:

> Fransk, der var jeg også bare sådan, at jeg altid har været meget glad for sproget. Jeg elsker fransk og Frankrig og har været der meget på ferie og meget i forbindelse med, at jeg har taget designkursus i Paris, hvor jeg har boet derovre og prøvet sådan at lære sproget.
>
> Jamen, jeg har haft fransk siden 7. klasse. Og mor var fransklærer. Kom på efterskole. Havde også fransk dér og blev grebet af det dér. Og så fransk op til B-niveau i gymnasiet. Ellers har jeg altid været glad for fransk og har arbejdet som sådan en guide og har haft nogle franske kollegaer og franske gæster, som man kunne snakke lidt med. Men har altid været superglad for fransk og frankofone venner. Ja, jeg har gode forudsætninger for at lære fransk.

Omgivelsernes holdninger til fransk spiller også en rolle. Det er de færreste, der møder negative holdninger hos familie, kæreste og venner, men når de gør, handler det om, at fransk opfattes som svært eller lidt eksotisk:

> I forhold til familie bliver jeg bare lige nødt til at tilføje, at det jo selvfølgelig ikke er, fordi min familie har været sådan: 'What, hvad er det for noget?' Der er selvfølgelig kommet forståelse. Men jeg tror bare, at når man kommer med det franske der, og der er bare ikke så mange mennesker, der taler fransk, og der er ikke så mange, der egentlig hører, at man lærer det i skolen, så er det sådan en uforstående ting.

Omgivelserne peger også på (forestillede) manglende jobmuligheder i faget:

> Men når jeg fortæller andre om det, så mødes man ofte: 'Hvorfor har du det? Det bruger man da ikke. Lærer man det i skolen?' Netop fordi, hvis man kommer lidt længere væk fra, som ikke er storbyerne, så er der jo ikke rigtig fransk nogen steder.
>
> Jeg kan huske, da jeg havde søgt ind på læreruddannelsen, og jeg kom til en familiekomsammen og siger til min kære morfar, at jeg skal være sproglærer, og jeg tror, at jeg skal have alle sprogene. Så siger han til mig: 'Så får du da ikke noget job. Der er da ikke nogen, der gider at have fransk.' Så var jeg også sådan, at nu skal jeg bevise, at det ikke passer.

Selvom den studerende i det første citat rigtignok påpeger, at fransk nærmest ikke findes som sprogfag i folkeskolen i store dele af Danmark[6], er der imidlertid flere af de studerende, der fremhæver en vis jobsikkerhed ved at vælge fransk, fordi der ikke uddannes særligt mange fransklærere til grundskolen:

> Jeg tror faktisk også, at der var noget med, til at starte med, så hørte jeg noget om, altså en af de første dage, vi var der, med, at der ikke blev uddannet særlig mange fransklærere. Og så tænkte jeg, det var sådan et fedt *asset* at have.

De studerende, der har valgt fransk, peger ofte på deres skolemæssige erfaringer med franskfaget som en motiverende faktor i deres valg, og oplevelsen af en god lærer kan bidrage positivt til deres motivation for at vælge fransk som hos denne studerende:

> Og jeg har været meget inspireret af en fransklærer, jeg havde på gymnasiet også, som var enormt dygtig til at tage hånd om os alle sammen.

De studerende møder nogle gange stereotype forestillinger om fransklærere, og enkelte har også oplevet dem:

> Jeg har virkelig haft nogle altså stereotypiske fransklærere. Man er vant til at høre det med den strenge, sure, gamle dame, der har undervist i fransk, og det har ligesom været sådan, og det er det, jeg har hørt fra mine nuværende elever.

I det hele taget kan mindre gode erfaringer motivere, for der er studerende, der udtrykker et ønske om at videregive deres egen glæde ved franskfaget og måske gøre det anderledes:

---

6. Det er frivilligt for skolerne at tilbyde fransk, hvilket kun knap hver femte folkeskole gør – med en stor koncentration i hovedstadsområdet, hvor 27,5 % af eleverne i 9. klasse i skoleåret 2020/2021 havde fransk. I Region Nordjylland var det 1,7 %. På landsplan i skoleåret 2020/2021 havde 9,5 % af eleverne i 9. klasse fransk.

Ja, jeg er halvt fransk, og så kan jeg huske, da jeg startede på en dansk skole, og vi havde en fransklærer. Og jeg var bare sådan, der var bare mange ting, jeg nok selv ville have håbet, var lidt anderledes, og det håber jeg så, at jeg så kan gå videre med til de elever, jeg så ender med at få i fransk.

Lige da jeg startede som lærervikar og fik min egen klasse med otte elever og fandt så ud af, hvor fedt det var. Det var så nogle, der virkelig ikke var glade for fransk, så sådan, det var meget en opgave i at bruge mit engagement for faget og for fransk og sådan energimæssigt for at få liv i klassen. Og så tror jeg bare, jeg fandt ud af, at sådan, så var lærer et ret godt fit.

Tysk – et ofte udfordrende valg

Ligesom de studerende med fransk som undervisningsfag oplever de studerende, der har valgt tysk, ofte et stort behov, som både kommer udefra og indefra, for at argumentere for deres valg af sprog. De har samtidig et stærkt ønske om at forandre den ofte mindre positive indstilling til tyskfaget hos eleverne. De studerendes forventning om, at eleverne ikke altid er så positivt indstillede over for tysk, bekræftes af NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023). Imidlertid har de studerende, der har valgt tysk, en stor motivation for faget, som ofte stammer fra tidlig kontakt med det tyske sprog, både i og uden for skolen. En stor del af de studerendes tidlige berøringsflade med tysk udgøres af forskellige, men ofte sammenhængende komponenter såsom familierelationer og familiemæssig baggrund (deriblandt mindretalsbaggrund), udlandsophold og venne- og kæresterelationer:

Jamen, min far. Han er lastbilchauffør eller har været det og har kørt rigtig meget i Tyskland. Så der har det også kommet lidt mere naturligt, at det altid har været tysk, han har snakket, når vi har været afsted på ferie og sådan noget. Og så på et tidspunkt så mødte jeg også én på ferie fra Schweiz af, og vi snakkede tysk, så der fangede det mig også mere. Ja, så tror jeg, det er der, min interesse kommer fra.

Jamen, som udgangspunkt, så har jeg i faktisk i nogle år godt kunne tænke mig at være lærer i tysk. Og det er jo, fordi jeg har boet i Tyskland for mange år tilbage. Der har jeg været au pair og boet i Hamborg i et år. Så jeg har en god oplevelse af tysksproget og kan godt lide at tale tysk og har egentlig ærgret mig over, at jeg er kommet væk fra det.

Så har jeg været sådan lidt, skal jeg vælge pædagogstudiet? Men jeg er alligevel endt her og har også vidst, at det var de tre fag, jeg gerne ville have, fordi min mor er også meget interesseret i tysk, og så jeg lærte de der tyske remser, da jeg var 11 år, tror jeg, før jeg overhovedet havde det. Dér gik jeg i fjerde - femte klasse, og vi fik det først i syvende, så dem kunne jeg jo bare. Når vi var i Tyskland, så begyndte jeg at snakke

> tysk lige så stille og kunne lære nogle vendinger og sådan, så jeg har altid syntes, det var interessant.

Den mere personlige erfaring med det tyske sprog spiller således en væsentlig rolle i de studerendes udsagn om deres sproglige forudsætningerfor at vælge tysk som fag ligesom hos de studerende med fransk som fag. Der henvises ofte til personlige erfaringer med sproget, fx at have tilegnet sig det, fordi de har boet i et tysksproget land, fordi de har en tysk forælder, eller blot forældre, der var glade for tysk, eller kommer fra det tyske mindretal. Deres motivation er opstået eller blevet styrket fx ved, at der blev talt tysk i hjemmet eller med bedsteforældre, eller fordi de har været på ferie og/eller haft længerevarende ophold i tysktalende lande og derigennem har mødt venner og kærester, som de taler tysk med.

Egne positive erfaringer fra folkeskolen og ungdomsuddannelserne bruges også som begrundelse for valget. Det kan være, at man har fået både gode sproglige forudsætninger og en interesse for faget fra en god tysklærer, og det udgør i sammenhæng med ovennævnte mere personlige årsager en stærk motivation for tyskfaget – især den gode lærer fylder i de studerendes motivationer for at vælge tysk som undervisningsfag:

> Og så har jeg også bare altid været glad for tysk, både i folkeskolen og i gymnasiet. Jeg tror, jeg har været heldig med at have nogle gode lærere, og mine forældre er også relativt dygtige til tysk og kunne også godt sådan se meningen med, at man skulle have det, så det tror jeg også, har haft en betydning, at de også ligesom synes, det var fedt, og også kunne hjælpe lidt med lektier, da jeg gik i folkeskole og sådan noget.

> Jeg havde tysk A i gymnasiet, og det var megafedt. Jeg havde en virkelig god tyskunderviser. Og så ellers så har jeg også set tyske serier. Ikke sådan supermeget. Meget sådan i skolen. Jeg har set Babylon Berlin og de der sådan klassiske, tyske, store serier. Men min mormor har altid prøvet at snakke tysk til os, altså til hendes børnebørn. Hun har boet i Danmark i 50 år, så det har bare været meget nemt bare at snakke dansk tilbage, fordi hun forstod det jo godt. Så egentlig er det nok det, jeg har mest haft i Tyskland. Så har jeg været på ferie rigtig meget. Har familie dernede og sådan noget.

I tråd med ovenstående citat kan en opvækst tæt på den tyske grænse, en tysk minoritetsbaggrund i Danmark eller en dansk minoritetsbaggrund i Tyskland også motivere til at vælge tysk som undervisningsfag:

> Ja, jeg kommer nede fra grænsen, fra Padborg. Begge mine forældre har talt tysk. De er vokset op med tysk i Flensborg. Tysk var ret naturligt. Jeg så tysk fjernsyn, og det var min indgangsvinkel.

> Jamen, min baggrund er jo, at jeg har tysk som modersmål. Jeg bor i Flensborg, og jeg er vokset op med begge sprog. Altså parallelt dansk og tysk. Hvor jeg har gået i dansk skole syd for grænsen, så for mig er sproget ikke udfordringen. Men det at undervise i et sprogfag er jo det nye. Den didaktiske tilgang til det.

Bemærk, hvordan den studerende i det sidste citat skelner mellem tysk som modersmål og så det at skulle undervise i tysk som sprogfag.

Manglen på tysklærere bliver også trukket frem af nogle af de studerende som en årsag til, at de har valgt tyskfaget, men det er som oftest forbundet med en mere faglig og/eller personlig interesse for sproget:

> Grunden til, at jeg valgte tysk, det var, fordi det var oplagt. Ja, jeg har det som næsten førstesprog. Så der tænkte jeg, at der også er mangel på undervisere inden for det fag.

> Ja, jamen, jeg valgte egentlig også tysk, fordi jeg altid har syntes, at tysk har sådan fanget min interesse. Jeg har altid været dårlig til engelsk, men der har været et eller andet ved tysk, som har været lettere for mig på en eller anden måde. Ja, jeg kunne vildt godt lide det i folkeskolen. Fik det så på gymnasiet også. Kunne også rigtig godt lide det der. Og så har jeg ikke brugt det i mange år, og så startede jeg på læreruddannelsen, så tænkte jeg, om det var tysklærer, jeg skulle være, men valgte så at gå med det. Ja, af interesse, men også fordi der er mangel.

> Men det er jo faktisk, fordi jeg ved, at der er mangel på tysklærere, og når man er meritlærer, så har man kun to fag, og så skulle jeg gerne have noget, der fyldte lidt, og så har jeg altid gerne selv ville være bedre til tysk.

Som nævnt i indledningen til dette afsnit synes der blandt de studerende at være et ofte stort behov for at uddybe deres forklaringer på deres valg af tysk som undervisningsfag med en kontakt med sproget, som ofte rækker ud over deres skolemæssige erfaringer. Og dette behov for at understrege en vis tilknytning til faget er måske ikke overraskende, når man kigger på, hvad de studerende beretter, deres omgivelser siger til deres valg:

> Jeg har mange venner, der siger, 'Nå, hvorfor gider du det?' Eller 'Er det ikke svært?' Eller 'Det er et dumt sprog'. Eller sådan alle de der sådan stereotypiske holdninger. Dem har jeg hørt mange gange.

Som en anden studerende siger, har omgivelserne meget ofte en markant og noget negativ holdning til, at man skal være tysklærer:

> Jeg vil sige, jeg tror også, jeg oplever lige så meget positivt som negativt, men jeg oplever, at folk har en kommentar til det eller har en holdning til det, som jeg ikke

> på samme måde oplever, at folk har med matematik. Og så er de sådan lidt 'Nå ja, matematik, ja, det skal man jo have, så det er jo'...

Det skal på en eller anden måde forklares og begrundes lidt ekstra over for omgivelserne, at man har valgt tysk som undervisningsfag. Samme tendens findes som nævnt også blandt de lærerstuderende, der vælger fransk som fag. Det skal samtidig bemærkes, at de studerende også møder positive holdninger til tysk blandt deres venner, familier og andre nære relationer og i omgivelserne generelt:

> Jeg har også kun positive tilbagemeldinger, både fra familie og omgangskreds, andre lærere, kolleger, medstuderende osv. Jeg har måske, jeg ved ikke om det... men jeg tror måske, der ville være et par stykker, hvis de havde været lidt mere inde i sproget, at de også kunne have fundet på at vælge tysk. Men hvor de bare sagde, at 'vores grundforudsætning er simpelthen sådan, at det ligger mere måske til et andet sprog'.

Men generelt gælder det, at omgivelsernes forestillinger om tyskfaget er præget af mindre positive konnotationer, og dette træder tydeligt frem i de studerendes oplevelser. De fortæller fx, at de nogle gange oplever en lidt blandet wow-respons fra venner og familie, som denne studerende:

> Altså, jeg synes ofte, at jeg får den der 'Wow, hold da op', og jeg synes lidt, det er måske sådan for mine forældres generationer og bedsteforældres generation, hvor kan der være sådan et 'Hold da op, det er sejt', og for mine venner kan det være 'Hold da op, godt, det ikke er mig' Altså, der er sådan meget... Og jeg kan huske, selv min tidligere kæreste, hvis mor egentlig var tysker, han var fuldstændig sådan 'Hold da op, det er godt nok spild af tid, hva'? At have tysk som fag.'

Det ser altså ud til at kræve et vist mod at vælge tysk som undervisningsfag, men når folk siger, at man er modig, fordi man har valgt tysk, er det ikke altid positivt ment:

> Generelt oplever man, at folk synes, det er modigt, at man tør at gøre det. Men igen kan jeg genkende den der lidt negative holdning, der er til, at man har valgt at være tysklærer. Altså, der er mange, der er sådan 'Nå hvorfor gider du det? Og du skal godt nok være motiverende for, at nogen vil synes, det er fedt'. Og så synes jeg også, man tit får sådan et spørgsmål, 'Nå er du god til det så?' Og så begynder man også helt at tvivle på sig selv. Jamen, er jeg egentlig god nok til det? Altså, sådan ja, jeg tror, der er et eller andet med det, at folk tror, man skal kunne flydende tysk for at være tysklærer. Og jeg synes også tit, folk spørger mig eller siger 'Ej, så må du ikke blive sådan en skrap én. Sådan en skrap lærer, det er der ingen, der gider.' Jeg tror, det er sådan en stereotyp, man har om, at når man vælger at være tysklærer, så er man sådan en skrap

én. Lidt kedelig. Ja så både lidt positivt, men også et lidt negativt syn på, at man har valgt det.

Dette citat er kendetegnende for, hvad mange af de studerende beretter i forhold til andres holdninger til deres valg af undervisningsfag: Folk synes, de er modige, fordi tyskfaget i deres opfattelse er forbundet med negative erfaringer, og det derfor kræver noget ekstra at skulle undervise i det. Som illustreret i ovenstående citat oplever de studerende ligeledes ofte, at deres omgivelser har bestemte og som oftest negative opfattelser af, hvordan en tysklærer ser ud og er; opfattelser, der ikke altid harmonerer med de tyskstuderendes egne oftest positive erfaringer med tyskfaget og tysklærerne. Omgivelsernes negative holdninger får de studerende til at ville modbevise ideen om den skrappe eller sure tysklærer og de negative opfattelser af tysk:

At man bliver sådan, ja, når alle har haft sådan nogle dårlige oplevelser, så tror jeg virkelig, at jeg gør meget ud af, så gider jeg ikke have det ry, som sådan en kedelig grå tysklærer. Så jeg skal ud at være en sjov tysklærer. Det er mere sådan, jeg får det.

Så prøver jeg på at forklare, hvorfor jeg mener, at der er en helt forkert opfattelse af tysk, og hvorfor jeg, jeg forstår ikke, hvorfor det er endt som sådan et hadefag for mange? Eller jo, det forstår jeg måske godt, at der har været et fokus på at terpe tider og forskellige nominativ, akkusativ, genitiv, dativ. Og køn og i stedet for mere noget mundtlighed. Det synes jeg jo er superærgerligt. I de tre klasser, hvor jeg nu er begyndt at undervise i tysk, så har jeg prøvet på nærmest at komme ind med en slags programerklæring og sige, at vi ikke bare skal beskæftige os med det tyske sprog. Vi skal også beskæftige os med tysk samfund og kultur og lære noget om det, sådan så tysk, det bliver sådan en nøgle til et væld af oplevelser og indsigt, som vi kan få gennem faktisk at kunne sproget. De skal opleve, at de kan bruge det til noget. Det er sådan lidt min mission.

Og også hos eleverne som beskrevet i ovenstående – oplever de studerende negative holdninger til tyskfaget citat – fx når de er i praktik eller allerede arbejder som lærere:

Jamen, det kan jeg godt genkende det der. Det er både venner, og hvis man skal introducere sig selv for nogle. Eller også de elever jeg har, når jeg er lærervikar. Hvis de spørger os, 'Nå, hvad skal du så være lærer i? Hvilke fag skal du have? Skal du have tysk? Ej, det er jo et lortesprog'.

Og det kan synes demotiverende:

> Det er da enormt demotiverende, at, som du også siger at have et fag, hvor man ved, man kommer ud og er alle elevers hadelærer, fordi tyskfaget bare har så meget negativ konnotation omkring sig, at det er bare faget, alle hader.

Trods de negative konnotationer som tyskfaget lader til at bære med sig, ser flertallet af de studerende dog frem til og har et stort ønske om at videreformidle deres egen glæde ved det tyske sprog og fagets indhold:

> Og så tænker jeg samtidig, så synes jeg også, at det er et rigtig godt fag i folkeskolen. Altså, det er jo et meget udskældt fag, det ved jeg godt, blandt eleverne. 'Øv, skal vi have tysk?' og alt det, men jeg synes samtidig også, at jeg kunne bidrage med at få en lidt mere positiv indgangsvinkel til tyskfaget. Så ud over, jeg kan lide sproget, så tænker jeg også, at det kunne være fedt at bidrage med, at der kom en lidt mere positiv holdning til faget.
>
> Som jeg har nævnt med engelsk, så vil jeg rigtig gerne videregive nogle positive billeder af de her sprog, fordi man kan jo også sige, at det billede, der tegner sig af det tyske sprog som undervisningsfag i folkeskolen, det er jo meget et negativt billede, som man kommer ud og møder, det har jeg jo også mødt i praktikken, når jeg har været ude, altså, at elever ikke rigtig forstår, hvorfor det er, man skal lære tysk. Og jeg vil rigtig gerne understrege, at engelsk er jo et andetsprog og det andet, så at sige, at det er et fremmedsprog. Det er jo ikke enten eller, men både og, derfor skal man have begge to med, og jeg synes, det er så vigtigt, at man da prøver at sige til eleverne, at I kan have succes inden for begge fag, det er ikke bare det ene eller det andet, og det kan godt være svært til tider, men man kan sagtens lære det.

Der er hos de studerende således en bevidsthed om behovet for at tale sproget op både i forhold til det omkringliggende samfund, ens familie og venner samt eleverne – og deres forældre:

> Ja, for jeg tror, det er vigtigt, at forældrene også erkender, at det er ikke den tyskundervisning, de har mødt før. Det er igen også den der med, at forældrene også smitter af på deres børn: 'Øv, skal du have tysk?' Den kunne også hurtigt ligge dér, og så sige, 'Wow, det lyder spændende'. I skal jo noget helt andet. I skal ud at lege sproget, I skal ud at eksperimentere med sproget, og hvad vi ellers kan finde på at kalde det. Men det er den der bevidsthed om, at det sker altså på en anden måde.

Endelig er der også studerende, der peger på, at der bør arbejdes på en mere positiv indstilling til tyskfaget blandt lærerkollegerne, både dem med og uden tysk som fag:

> Jeg synes, at fortællingen er rigtig vigtig omkring sproget, og jeg er enig med [den anden studerende] et langt stykke hen ad vejen med, at nysgerrigheden er rigtig vigtigt, men jeg tror, at grundlaget for, at man kan være nysgerrig, det er, at man har en positiv tilgang til det. At man ikke som udgangspunkt synes, at det er træls, at jeg skal have tysk. Og der tror jeg den der positive fortælling, at vi også i lærergruppen er nødt til at tale hinandens fag op i stedet for at tale hinandens fag ned.
>
> Ja, du ved, det er sådan sagt lidt med humor. 'Skal I ind og have tysk? Det hadede jeg, dengang jeg gik i skole'. Altså, sådan nogle kommentarer... Og det kan godt være det, og det er egentlig sjovt, men jeg tror bare, det har en indflydelse på elevernes tilgang til sproget. Det har vi i hvert fald snakket meget om, de tysklærere, der er på min skole, at vi skal være gode sammen, og også kollegerne imellem til at tale hinandens sprog op. Og så lige netop også til forældrene. Og at de kan hjælpe til med at give deres børn en positiv oplevelse af sproget.

2.1.4 Opsamling

Analysen af de studerendes udsagn om deres valg af sprogfag som undervisningsfag viser et sammensat motivationsbillede, hvor tidligere erfaringer og berøringsflader med de valgte sprog spiller en stor rolle i de studerendes motivation for sprogfaget. De positive erfaringer og oplevelser er medvirkende til deres valg og bruges begrundende. Når det handler om engelsk, synes det i høj grad at være et umarkeret valg: Studerende med engelsk som undervisningsfag har ofte valgt det, fordi de mener at have gode sproglige forudsætninger og i det hele taget positive erfaringer med engelsk, som de ser som en naturlig del af deres liv. Denne positive holdning til engelskfaget ses også i grundskole- og gymnasieelevers forståelse af engelskfaget, som de anser for både at være nemt og nyttigt (Lund et al., 2023, s.37-40).

Når det handler om de studerendes begrundelser for valg af tysk og/eller fransk som undervisningsfag, er det i høj grad noget, de har tænkt over før – og noget, de nok er blevet spurgt om før. Der synes at være et stort behov hos de studerende, et behov, som både kommer indefra og udefra, for at kunne argumentere for deres valg af tysk eller fransk, men deres argumentation understreger samtidig en stærk motivation for sprogene. De studerende virker til at have en klar indstilling til, at det at skulle være lærer i tysk eller fransk ofte kræver en ekstra indsats: De skal både argumentere over for deres omgivelser for deres valg, og når de kommer ud i praksis, skal de i særlig grad kunne motivere eleverne. Der synes alt andet lige at være et større behov for at grave dybere i argumentbunken, når det gælder, hvorfor man har valgt et sprogfag, der ikke er engelsk. De studerende med tysk som undervisningsfag har desuden en klar forventning om, at de kommer til at møde en negativ diskurs om tyskfaget hos eleverne; en forventning som i høj

grad afspejler grundskole- og gymnasieelevers oplevelser af især tyskfaget som beskrevet i NCFF's elevundersøgelse (Lund et al., 2023). Mange af de studerende har derfor et ønske om at videreformidle deres egen faglige såvel som personlige interesse for sproget på en måde, som kan ændre denne forventede, men desværre også ofte reelle, negative opfattelse af tyskfaget.

2.2 Uddannelse og praktik

Afsnit 2.2 omhandler, hvordan de studerende oplever dels deres uddannelse til lærer med et eller flere sprogfag som undervisningsfag, dels deres praktik og eventuelle udlandsophold i forbindelse med uddannelsen.

2.2.1 Undervisningen

Dyrenavne og didaktik – Koblingen mellem teori og praksis

De studerende – uanset sprogfag – oplever generelt et stort udbytte af deres uddannelse, som udtrykt af denne studerende:

> Jamen, jeg synes, vi får så meget med i bagagen. Det er jo virkelig luksus at være på det her studie i forhold til, at der er kvalitet i den undervisning, vi modtager. Den bliver skræddersyet til de behov, vi har. Den tager hele tiden afsæt i forskningen, i undervisningsministeriets bekendtgørelse, i den praksis, vi står i. Så det er simpelthen en kobling, der bare siger spar to. (tysk)

Der er naturligvis forskelle i interesser og motivation de studerende imellem, men deres oplevelser af undervisningen på uddannelsen er tydeligvis stærkt påvirket af endemålet for deres uddannelse: lærerprofessionen. Derfor er samspillet mellem teori og praksis et udtalt tema i de studerendes oplevelser, ligesom i ovenstående citat, og målestokken, som meget af undervisningen bedømmes ved hjælp af, er 'Kan det bruges i praksis?' Her spiller læreruddannelsens andenordensdidaktik[7], også nogle gange refereret til som det dobbelte didaktiske blik, en vigtig rolle: De studerende skal have viden inden for det pågældende fag, og samtidigt skal de gennem den undervisning, de modtager på uddannelsen, lære at omsætte denne viden i en konkret undervisningssituation. Derfor skal der kontinuerligt trækkes synlige forbindelser mellem den undervisning, de lærerstuderende modtager, og den undervisning, de selv skal udvikle og gennemføre i deres fremtidige virke. Omsætningen af viden fra uddannelse til en konkret undervisningssituation understøttes blandt andet ved, at underviserne sikrer, at mange af de aktiviteter, der arbejdes med, kan

7. Se Iskov (2020) for en udfoldelse af læreruddannelsens andenordensdidaktik.

anvendes – i tilpasset form – af de lærerstuderende i deres fremtidige praksis. Det er tydeligt, at de studerende ser dette som en afgørende del af undervisningen:

> Altså, hver gang jeg snakkede med folk, der overvejer læreruddannelsen, så kan jeg ikke undgå at snakke om den sprogundervisning, for jeg synes, den er så fantastisk. Altså, fordi det er sådan lidt '*practice what you preach*' på en eller anden måde. Jeg synes, at det, som vi lærer, at man skal gøre ude i skolerne, det afprøver vi også selv på en måde, der er meningsfuld. Og det hele tiden med fokus på, hvad er meningsfuld undervisning, som jeg synes er vigtigt. Og vi har undervisere, som både er inde i deres felt og kan finde ud af at undervise og formidle det på en god måde. Men også ligesom på en eller anden måde får det til at spille sammen. (engelsk og fransk)

> Men jeg tænker også på noget, der giver ekstra meget mening, det er sådan, når man… Ja, altså det dobbelte syn, vi altid har med: Det, vi laver her i undervisningen, kan vi bruge i skolen også. Så når der fx er nogle aktiviteter, som både gør noget for os fagligt, men også kunne laves en lille smule om og bruges i folkeskolen, så synes jeg, det er fedt, når man kan se den der dobbelthed i det. (engelsk og fransk)

> Man bliver jo faktisk undervist ligesom i klasseværelset, og jeg synes ofte, det er fedt, at det man så lige har læst som lektier, at det bliver man så lidt mere gennemgået i en mere praksisform i undervisning derefter, så man læser om det, så derfor ser man, hvordan det kan blive brugt lidt mere, og det synes jeg er ret fedt, fordi det giver lidt mere mening i det. For nogle kan det være svært at forstå alt det, man læser om. Hele det pædagogiske og sådan noget, så er det fedt at se det i *action*. (engelsk og fransk)

I det sidste citat peger den studerende på noget, som også nævnes af mange af de andre studerende, nemlig at underviserne oftest evner at sammenkoble teori og praksis, så det giver mening for de studerende: "Jeg synes nøglen er, når teori bliver til praksis, altså når den kobling, den lykkes for underviseren". De fremhæver desuden, at underviserne oftest er gode til at lave varieret og spændende undervisning, hvor en legende og kreativ tilgang til faget tager forrang - også, når der er fokus på teori:

> Jeg synes det der med, at vores underviser har en meget, altså den her gode tilgang med, at vi skal lege sproget, og vi skal grine sammen, og altså, det synes jeg i hvert fald har virket rigtig godt på os som hold, også at vi selvom det måske er noget tungt og svært indhold, så har man ligesom leget mere med det og prøvet at få det ind på nogle andre måder. Det synes jeg i hvert fald har gjort det nemmere at være i, også især nu her på modul 2, hvor det er lidt mere teksttungt og nogle teoritunge tekster. (tysk)

> Så er underviseren også meget: 'Okay, nu har jeg også snakket i 20 minutter. Nu kan I heller ikke mere. Super. Så laver vi lige en *brain break*, eller så skal I lige snakke med makkeren om det der, og vi laver en *walk and talk'*. (engelsk)

> Det der med, at man bliver lærer sammen med andre, ikke, altså sådan så, at ja der, hvor det... altså, selvfølgelig, så er der noget teori, der ligesom skal afklares, men når man så også får lov til at sidde og diskutere det bagefter, og hvis der så bliver brugt et eksempel eller sådan. Det er der, hvor det spiller for mig, og ja, modsat, det er, når det bliver for fjernt fra en undervisningssituation. (fransk og engelsk)

Det sidste citat understreger, at de studerende finder det afgørende, at det teoretiske eksemplificeres og sættes ind i en praksissituation, og når de oplever, at samspillet mellem teori og praksis *ikke* er optimalt, er det oftest, fordi de synes, at der er for meget vægt på teori, som de ikke kan se, hvordan de skal anvende ude i et klasseværelse, eller at et teoretisk emne bliver gjort mere kompliceret, end det egentlig er. De studerende anerkender imidlertid, at der skal teori til – så længe det altså kobles til praksis:

> Men jeg synes også, det er meget rart lige at have noget baggrundsviden. At man ligesom er på et niveau højere end eleverne. At man har et eller andet, man ligesom bygger sin viden op på. Men jeg synes også, det er rigtig rart, at man bare har nogle ting, man kan tage direkte med i skolen, og som vi her selv har afprøvet og har snakket fordele og ulemper ved. (tysk og engelsk)

Mens de studerende forventer en praksisorienteret undervisning, er der også flere af dem der udtrykker en vis overraskelse over det indhold, de møder i sprogfaget på læreruddannelsen, og de fortæller blandt andet, hvordan den undervisning, de modtager på læreruddannelsens sprogfag, afviger fra deres egne skolemæssige erfaringer med sprogfaget:

> Jeg tror også sådan det her med, at vores generation er måske bare blevet lidt skræmt fra vores egen tyskundervisning i det her med, ja, det er benhård grammatik, og så handler resten om Anden Verdenskrig. Og det tror jeg også, den undervisning, vi modtager, altså det er virkelighedsnært. Altså, det er ikke noget med tekster fra Anden Verdenskrig. Det er noget, som vi også selv kan tage med i vores egen undervisning, og der synes jeg, at det er vigtigt det her med, at det bliver virkelighedsnært, fordi der går trods alt to år, før vi skal ud at undervise, altså, der kan også nå at ske meget på to år. Det er meget det, der fanger mig, det her med, altså, en ny måde at se det på, fordi ja, man har kun sin egen forestilling om sin egen tyskundervisning, og det er jo det, vi gerne skal ud over.

Mere praksis og mere sprog, please

De studerende virker således ret glade for, hvordan der undervises i engelsk, tysk og fransk som undervisningsfag i læreruddannelsen, fordi der synes at være et solidt samspil mellem teori og praksis. Det lader desuden til, at den undervisning, de studerende oplever undervejs i uddannelsen, i stor udstrækning baserer sig på et funktionelt sprogsyn, et kommunikativt sprogtilegnelsessyn og et dynamisk kultursyn (jf. afsnit 1.1.1). Dog er der flere af de studerende, der udtrykker ønske om endnu mere fokus på praksis i undervisningen, og det handler især om at få lov at afprøve nogle flere af de praksisnære aktiviteter i virkeligheden, og gerne løbende:

> Vi laver mange undervisningsplaner og aktiviteter og tanker om, det her kunne man lave med eleverne. Men at man faktisk fik afprøvet det lidt mere på nogle elever i nogle klasser. Nogle samarbejdsskoler måske, og det kan jo være forskellige aldre, fordi altså du skal tænke på, at de starter i femte og altså der er de gamle nok til… og derfor kan det også tage længere tid, og det kan være svært at lave en undervisningsplan, hvis man ikke kender til de unges faglige niveau i det. Og det kan være meget, meget forskelligt, i forhold til hvilke skoler man er på, så det er meget fedt at kunne lave så mange aktiviteter, men det ville være *nice*, hvis man også kan afprøve dem noget mere. Ikke fordi, ikke kun i praktikken. Selvfølgelig i praktikken fik man afprøvet ret meget, men det kan godt bare være lige en enkelt dag, ligesom vi gjorde med… det var sådan nogle tyskstuderende eller nogle tyske elever, der kom herover, hvor man kan lige afprøve lidt mere.

Måske handler dette ønske om en vis usikkerhed hos de studerende om at skulle ud i praksis, en usikkerhed, som træder særligt frem, når de studerende – især dem med tysk eller fransk som fag – taler om deres egen sprogfærdighed. Det er både, når de knytter den til deres fremtidige virke og i forhold til brugen af målsproget på uddannelsen. De studerende synes måske ikke altid, at de har den nødvendige sprogfærdighed til at kunne håndtere det mere teoretiske, didaktiske indhold i sprogfaget. I citatet nedenfor sætter en studerende ord på, hvordan de sprogfærdighedsmæssigt skal være i stand til at tilpasse deres sprog til det niveau, de skal undervise på, samtidig med at det mere teoretiske indhold i uddannelsen også foregår på målsproget:

> Ja, hvor vi var… Altså, nu siger jeg ret lavt nede i niveau og snakke om pattedyrenes navne og sådan nogle ting. Sådan helt nede i bunden, og det har været supergodt, tror jeg, vi alle sammen synes. Hvor det andet, det har været det didaktiske, og jeg tror altså, dels har didaktikken måske været lidt svær, men meget af det er også foregået på tysk. Og der har været larmende tavshed nogle gange, når der er blevet stillet spørgsmålet i klassen.

Fremmedsproget bruges således som undervisningssprog i arbejdet med at udvikle de studerendes fagdidaktiske kompetencer, hvilket ifølge de studerende kræver en vis sprogfærdighed. Samtidig er de studerende bevidste om, at denne brug af fremmedsproget kan ligge langt fra den sprogbrug, de selv skal praktisere i deres fremtidige virke. Der lader til at være et vis sprogfærdighedsmæssigt spænd i sprogfagene på læreruddannelsen mellem brugen af fremmedsproget på uddannelsen, og hvor meget fokus der er på tilpasning af brug af målsproget til forskellige niveauer. Her er det en studerende, der selv er blevet opmærksom på, at det kan være nødvendigt at tilpasse sin brug af sproget:

> Ja, altså jeg har fået den erfaring, at jeg skal lære at snakke langsommere. Fordi, hvis der nogle gange er nogle medstuderende, der har svært ved at forstå, hvad jeg siger, så tænker jeg, det kommer børnene måske også til. (tysk)

Der er desuden mange af de studerende, der har en formodning om, at omgivelserne – fremtidige kollegaer, skoleledere, elever såvel som forældre – har store forventninger til deres sprogfærdighed:

> Og det er jo netop at sige, måske altså forventningen fra kolleger og forældre og elever til dit vidensniveau i for eksempel matematik eller biologi, det er jo, at du ved noget om det, man skal lære i folkeskolen. Forventningen fra dem til tysk, den er, vi taler flydende tysk. Ja, det er forventningen, ikke, og derfor så opstår det der spænd jo.
>
> Jamen, det er, fordi folk har den forventning om, jamen, så kan du jo flydende tysk? Eller de kan stille spørgsmålet, 'Du er tysklærer, hvad hedder det der på tysk?'

Og dette fokus på at være god til sproget, at være flydende, bidrager til en vis usikkerhed i forhold til at skulle undervise i sprogfaget:

> Og hvis jeg skulle sige noget, jeg kunne ønske mig, så ville jeg virkelig gerne have noget mere af det, fordi jeg sidder med den samme usikkerhed, som du også har. Er jeg god nok til tysk? Altså, jeg føler jo ikke, jeg er flydende på tysk, og så skal jeg ud at stå og tale tysk til nogle elever. Og i hvert fald tale tysk til eksamen, skulle de trække det. Og er jeg god nok til det? Den tvivl har jeg da hele tiden. Altså, så derfor, så føler jeg faktisk, det er den største hindring og barriere, det er at blive bedre til det. Og det er jo nok den samme, man kan genkende i eleverne. Fordi sproget er så komplekst og så fjernt fra det, de kender med alt det her kasus. De er bange. Man er bange for at lave en fejl. Så forventningerne er okay indfriet, men et ønske: mere tysk sprog.

Især de studerende med tysk som undervisningssprog er ofte usikre på deres sprogfærdighed og deler en oplevelse af manglende sproglig progression:

> Jeg tror egentlig også, at jeg havde en idé om, dengang jeg så valgte tysk, at jeg ligesom ville lære det lidt hen ad vejen. Jeg føler, at det har stået stille.

Der er tillige flere af de studerende – uanset sprogfag, der beretter om at have haft forventning om, inden de startede på uddannelsen, at de ville få styrket deres sprogfærdighed:

> Ja, jeg havde lidt en forhåbning om, at man ligesom ville få noget sprogløft. Altså, komme til at snakke en del og ligesom få… især med tysk i hvert fald… lige at få repeteret sproget lidt. Så man kunne få noget praksis med i det. Komme ud og undervise eller møde nogle elever eller lave noget med nogle elever. Sådan noget meget konkret.
>
> Altså, uden tvivl havde jeg tænkt, at mit ordforråd bliver meget bedre i fransk. Jeg tænkte ikke på noget didaktik eller noget som helst. Så det var meget den sproglige del. Jeg bliver bedre til fransk af at læse fransk.
>
> Jeg havde en helt klar forventning om, altså, først med engelsk, i hvert fald det der med, at vi skulle altså selv blive bedre til engelsk på den måde. Og også selv blive undervist i engelsk grammatik for eksempel, og det synes jeg bare, der var virkelig lidt af, altså, sådan at man selv sådan blev fagligt funderet i sproget. Det var meget sådan. Altså, vi havde måske noget grammatik, men det var ud fra den didaktiske altså sådan indgangsvinkel, ikke? Og det tror jeg, jeg var meget overrasket over også sådan helt op til, at vi skulle til eksamen … sådan, skal vi slet ikke selv blive bedre?

For nogle af de studerende hænger forventningen om en styrkelse af deres sprogfærdighed formentlig sammen med en vis usikkerhed i egen sprogbeherskelse som denne studerende:

> Jeg var ved at overveje, om jeg skulle tage et au pair-ophold i Tyskland. Jeg havde faktisk snakket med familien, jeg skulle ned til, fordi jeg tænkte, at dem, der sidder inde på tyskholdet, de er garanteret meget bedre end mig. De har garanteret alle sammen været ude at rejse. Alle sammen været i Tyskland og være au pair. De kan garanteret alle sammen flydende tysk, og så sidder jeg her, og så kan jeg ikke, og så ville jeg være bange for dem. Så jeg var faktisk helt derude og tænkte, okay, så bliver jeg bare nødt til det, fordi ellers så er jeg den dårligste på hele holdet. Men valgte så ikke at gøre det på grund af Corona og på grund af andre personlige ting. Men det var den frygt, jeg havde, at jeg ikke var god nok. Er jeg meget dårligere end alle de andre?

Forventningerne om et fokus på grammatik hos nogle studerende kan desuden hænge sammen med en forståelse af, at (deklarativ) viden om grammatik er en forudsætning for sprogtilegnelse, og at der derfor skal undervises eksplicit i grammatik. Dermed bliver grammatisk viden en forudsætning for at være i stand til at undervise i sprogfaget:

> Studerende: Ja, altså jeg havde tænkt, at det ville være sprogundervisning med grammatik og sådan noget, og det er det så ikke. I hvert fald ikke det, vi har oplevet, synes jeg. Så det er meget lidt det, jeg havde regnet med, det skulle være.
> Interviewer: *Er du skuffet eller positivt overrasket over det?*
> Studerende: Jeg tror, det er lidt skuffende, fordi det jeg har erfaring for tyskundervisning, på gymnasiet og i folkeskolen, der er det meget sprogteknisk. Hvordan grammatikken, hvordan bøjer vi? Og når det så ikke er det, som man bliver undervist i, så tænker man, hvordan skal jeg så kunne undervise i det? (tysk)

Som citatet desuden illustrerer, beretter mange af de studerende om at have oplevet en tyskundervisning i gymnasiet og/eller i grundskolen med et stort fokus på grammatik, en oplevelse som deles af mange af eleverne i NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023), og som synes bidrage til et fokus på korrekthed og fejl. Men de lærerstuderende peger faktisk på, at uanset om de er sprogligt usikre eller ej, så er deres undervisere gode til at italesætte, at det fx er ok at lave fejl, og at man ikke skal være bange for at sige noget – formentlig som en del af andenordensdidaktikken:

> Jeg tror generelt, at der er en god opfordring fra vores undervisere også om, at man hellere bare må prøve at kaste sig ud i tingene i stedet for at holde sig tilbage. Fordi vi jo som sagt kan mere, end hvad vi egentlig går og tror, vi kan. Så det er ikke, fordi jeg føler, at der bliver sat vildt høje forventninger til vores mundtlighed, men det hele tiden er, at vi rent faktisk bare øver og bruger det tyske sprog.

Selvom mange af de studerende fortæller om undervisere, der indarbejder et sprogfærdighedsmæssigt fokus i deres undervisning, er der tydeligvis en opfattelse blandt de studerende om, at arbejdet med sprogfærdighed "kræver ens egen indsats, det kræver virkelig en indsats". Ligeledes er der nogle studerende, der forklarer deres manglende sproglige progression med, at de ikke selv har gjort nok:

> Så jeg synes også, at min egen udvikling, den er sådan lidt for ustabil i forhold til, at jeg skal ud og undervise i det lige om lidt. Og det er også, ligesom de andre siger, det er også, fordi jeg selv ikke har været god nok til at gøre noget for det selv, men i mine andre undervisningsfag, der er det nok at gå til undervisning og læse lektierne. Og i tysk, der skal du virkelig selv opsøge ud over det for at følge med. Og så sidder vi også i en klasse, hvor der er nogle, der har tyske forældre, har boet i Tyskland.

Men der er også studerende, der påpeger, at der nok burde være flere tilbud rettet mod færdighedstræning:

> Jeg synes måske, at det er fair det der med, at hvis man kommer med nogle forskellige kompetencer, at hvis man så ikke kommer med så mange, så må man måske godt lægge noget tid ved siden af. Men mulighederne for det kunne måske godt, synes jeg, være bedre, eller? Altså, at man enten kunne tilmelde sig et ekstra kursus, eller man måske kunne søge noget støtte til det eller noget samarbejde med *Institut Français* eller et eller andet. Altså, fordi jeg synes, at det er altså, det er jo sparsomt den tid, vi har herovre, og der synes jeg, det er fair, at man ligesom øver sig på, eller man har fokus på, hvordan at man bliver dygtig til at undervise, mere end det er ens sådan egen udvikling for sprog, fordi man kommer med nogle forskellige kompetencer, men jeg synes, at hvis man kunne lave sådan en sideting, hvor dem, der ikke kommer ind med de samme kompetencer, kan udvikle sig noget mere.

Den sproglige usikkerhed, som flere af de studerende med fransk og især tysk som undervisningssprog taler om, ses ikke i helt samme grad hos de studerende med engelsk som undervisningsfag. Her er der en udbredt positiv opfattelse af egne sprogfærdigheder i engelsk – også selvom de nogle gange lige har skullet genopfriskes:

> Men altså jeg synes ligesom, at mit sprog på engelsk er automatiseret. Jeg har ikke en følelse af, jeg nogensinde er nervøs over at skulle sige noget på engelsk, eller, og ikke for at sige, at jeg er nået til et endeligt stadie. Jeg er ikke sådan C2, fordi det kommer man jo aldrig til, så selvfølgelig kunne jeg da få noget ud af det.

> Jeg synes, den skulle lige tilbage. På en eller anden måde. Så har man engelsk A-niveau, så er man faktisk virkelig dygtig. Og så bruger man 3-4 år uden at bruge det særligt meget. Men da der var gået en måned, så var jeg sådan 'Nå, nu er jeg tilbage'. Det kom hurtigt igen. Og nu føler jeg, at det ikke er noget problem at følge med rent sprogligt.

> Jamen, altså i engelsk, så synes jeg egentlig, at de krav, der har været til det sproglige niveau, det har jeg nemt kunne følge med på, og de har været høje standarder, og al undervisning har stort set altid foregået på engelsk, mere eller mindre, og det var meget sjældent, vi talte dansk, fordi egentlig, ja, hele klassen var flydende i engelsk, stort set, så det har været meget ligetil.

I det sidste citat peges der på, at størstedelen af undervisningen foregår på engelsk. Og netop brugen af målsproget i selve undervisningen fylder som nævnt hos de studerende uanset undervisningssprog, selvom der ikke i data tegner sig noget entydigt billede af, hvor meget og hvordan målsproget rent faktisk bruges i undervisningen.

Nogle studerende beretter, at det hele – eller i hvert fald det meste – foregår på tysk:

> Alt. Vi har slet ikke rigtig noget på dansk. Medmindre hun kan se, at alle sidder med blanke øjne og ikke forstår noget. Så siger hun det på dansk. Ellers så er det på tysk.

Undervisning i didaktisk-teoretisk indhold på målsproget opleves ofte som krævende:

> Men der er godt nok de der onsdagseftermiddage, hvor vi har haft didaktik, og så jeg har simpelthen gået hjem og faldet i søvn, fordi jeg var fuldstændig smadret i hovedet, fordi det hele var foregået på tysk, og når det foregår på tysk, så kører mit maskinrum på højeste tryk hele tiden, for at man kan svare på det. Og hvad hedder det nu? Og hvilken bøjning og kasus og alt muligt kører bare konstant, når det hele foregår på tysk, og det er i forvejen er svært stof, som vi ikke helt har forstået. Så jeg har været fuldstændig smadret, så er fredage lidt mere overkommelige. Der skal vi spille, og der skulle vi hygge og lidt mere sådan afslappende. Så det har været meget forskelligt, de to spor.
>
> Hvis man kommer til at *zone* ud, så kan det være rigtig svært at komme tilbage *on track* igen. Så det er også, når man går ind til tysk, så er man nødt til at være klar og vågen. Man kan ikke bare være sådan, jeg har ikke forberedt mig til undervisning i dag. Det er ikke så godt, men så skal jeg virkelig sidde og være virkelig intens klar til at være en del af det. Det kan godt være lidt hårdt nogle gange. Men vi får jo også virkelig meget ud af det. Altså, helt vildt meget ud af det.

Selvom de studerende synes, at det kan være svært at følge med på målsproget, så peger det sidste citat også på en udbredt forståelse hos mange af de studerende af, at målsprogsbrugen i undervisningen bidrager til sprogfærdigheden. Men som nedenstående citat understreger, lader det til, at de studerende ikke altid oplever, at de sprogfærdighedsmæssige læringsmål for dem selv som studerende opstillet i LU13's kompetenceområder (se afsnit 1.1.1) er særligt tydelige i undervisningen. Det kunne tyde på, at brugen af målsprogene nogle gange minder om *English-Medium-Instruction* (se fx Henriksen et al., 2018), hvor der som oftest ikke indgår sprogfærdighedsmæssige læringsmål:

> Fordi undervisningen foregår på engelsk, man forventes at tale engelsk, også i gruppearbejder, hvad hedder det - det skriftlige engelsk bliver jo også styrket, kan man sige. Jamen, man gør det, og vi har egentlig også haft en del opgaver og sådan en grammatisk, synes jeg, bevidsthed, ik'? Jeg ved ikke, det er ikke, fordi jeg oplever, at vi får helt vildt meget respons på, om vi gør det rigtigt eller forkert, men det er egentlig sådan min grundholdning, at det er sådan set heller ikke det der, det er heller ikke det der, man lærer af, altså, sådan, man lærer af at gøre det...

Men som nævnt er det blandet, hvor meget der foregår på målsproget, og det er tydeligt, at det ofte bestemmes af indholdet:

Studerende 1: Det kommer an på, hvor – i gåseøjne – vigtigt det er, den information, der skal gives, og hvor kompliceret det er at sige det, tror jeg.
Studerende 2: Men vi har også hørt fra vores medstuderende, at sidste år, der snakkede de meget mere tysk, og jeg tror, det er, fordi, netop fordi vi har det her intersprogsanalyse med grammatikken, så vi skal lige ned på det niveau, så vi også forstår det selv.

Citaterne ovenfor peger desuden på en anden indgangsforventning hos mange af de studerende, som især handler om udbyttet af uddannelsen, nemlig, at de rimeligvis har forventet at lære at undervise. Adskillige udsagn handler om didaktik og fx målgruppetilpasning, men der er blandede vurderinger af, i hvor høj grad denne forventning imødekommes. Der er fx nogle af de studerende, der giver udtryk for, at de lærer meget om det didaktiske og fagdidaktiske på uddannelsen, men at de mangler mere viden om, hvad konkret undervisningen i grundskolen skal indeholde:

Altså, jeg har i hvert fald fundet ud af, at det er meget mere, dybdegående og meget mere… vi dykker meget mere ned i tingene, end jeg har forventet. Altså, jeg har måske også en forventning om, at det var lidt mere… Hvad skal vi lære eleverne? Og hvad er det for noget materiale, der er rigtig godt? Og hvordan vil vi bruge det her materiale til bedst muligt at lære at klæde de her elever på. Hvor man så har fundet ud af, at du får bare smækket helt vildt meget i hovedet. Og rigtig mange gode ting. Rigtig mange ting, som måske ikke er så gode, og så får du lov til selv lidt at sortere i, hvad synes du er bedst eller sådan altså? Og det bliver altså meget dybtgående. Altså, vi er jo helt nede i de små detaljer. Og jeg synes, det er et rigtigt højt niveau og langt højere end det, vi selv skal undervise i. (engelsk)

Mens andre ikke havde forventet, at der ville blive lagt mere vægt på det didaktiske end det sprogfærdighedsmæssige:

Jamen, jeg kan huske, jeg var meget spændt på niveauet. Hvordan det niveaumæssigt sådan kom til at være. Om det bare var sådan, man bliver kastet for løverne, og alle var megadygtige og flydende. Det fik man ikke rigtig noget at vide om andet end de formelle studieordningskrav så. Og så tror jeg, jeg var positivt overrasket over, at det var så meget… Altså, at det her fag ikke handler om at lære fransk. Det handler om, at du bruger fransk, og hvordan du ligesom kan gøre det til en legende tilgang og fremmedsprogsundervisning til den *glory*, det er. Altså, det var jeg rigtig positivt overrasket over, fordi det er lidt den, jeg håbede at finde, ikke? Hvordan man kan gøre fransk sjovere end den der strenge grammatikversion, som jeg har været så vant til at have hørt meget om, ikke?

Eller som en anden studerende, der har haft forventninger om et fokus på sprogfærdighed og grammatik, men er blevet positivt overrasket over det didaktiske fokus:

> Altså, jeg troede, det var noget helt andet, end det var. Lige så fordomsfuld som alle andre, så troede jeg, vi skulle virkelig dygtiggøre os og virkelig få styr på alt det her grammatik, og vi skulle virkelig kunne forklare og fortælle. Jamen, jeg ved slet ikke, hvad det er, jeg havde forestillet mig. Det er bare så langt fra det, som jeg selv havde oplevet, da jeg gik i folkeskolen til det, som vi er blevet undervist i. Jeg tror slet ikke, jeg kunne forestille mig, at det… også selvom jeg måske læste en beskrivelse af det. Jeg tror slet ikke, at jeg gik så langt. Jeg tænker sådan, at tysk kunne jeg godt tænke mig at have. Det kan godt være, at jeg læste en beskrivelse af det. Men ja… Nej, det er overgået helt klart alle mine forventninger til, hvad tyskfaget kunne indeholde, hvor jeg så det meget som bare et sprogfag, altså, bare et sprog man skulle lære. Men der har været så meget mere dybde i det, end jeg på nogen måde kunne have forestillet mig.

Som antydet af den studerende i ovenstående citat gælder det for flere af de studerende, at mødet med læreruddannelsen har ændret deres egen opfattelse – oftest rundet af deres erfaringer med faget fra gymnasium og grundskole – af, hvad det pågældende sprogfag skal indeholde, og hvad det vil sige at undervise i et sprogfag. Efter opsamlingen i afsnit 2.2.2 behandles de studerendes oplevelser af praktikophold og dermed deres erfaringer med "i virkeligheden" at undervise i et sprogfag.

2.2.2 Opsamling

Analysen af, hvad de studerende fortæller om undervisningen på læreruddannelsens sprogfag viser, at de er glade for undervisningen og underviserne, fordi der i høj grad skabes et samspil mellem teori og praksis, idet den teoretiske viden omsættes til konkrete undervisningsaktiviteter, som de studerende oplever, at de kan tage med sig videre i deres fremtidige praksis. Det betyder dog ikke, at de studerende ikke gerne vil have endnu mere praksisnær undervisning og muligheder for at afprøve deres viden fra undervisningen – et ønske, som LU23 nok i højere grad vil imødekomme. Det er tydeligt, at de forventninger, som de studerende har haft til deres uddannelse både før og undervejs, i høj grad mødes, og når de opleves ikke at være blevet mødt, er det ofte alligevel en positiv fortælling. En del fortæller nemlig, at de på grund af deres egne skolemæssige erfaringer med sprogfaget, det, som man kalder *apprenticeship of observation*[8]*,* er blevet overraskede

8. Begrebet *apprenticeship of observation* stammer fra uddannelsesforskeren D. Lorties sociologiske undersøgelse af skolelærere (1975; 2020). Begrebet anvendes ofte i lærerkognitionslitteraturen, se fx Borg, 2006, og henviser til, hvordan lærerstuderendes (og uddannede læreres) erfaringer fra egen skolegang påvirker deres antagelser om deres fremtidige lærerprofession.

over det stærke didaktiske fokus, der er i undervisningen. Det giver dem også et indtryk af, at de skal ud at undervise i sprog på en noget anden måde, end de selv er blevet undervist, hvad der gør nogle af dem usikre. En del er også blevet overraskede over den rolle, sprogfærdighed og målsprog har i undervisningen. Mange af de studerende uanset sprogfag er usikre på deres egne sproglige kompetencer og udtrykker ønske om mere fokus på sprogfærdighed, både i forhold til at en stor del af undervisningen foregår på målsproget, og i forhold til når de skal i praktik, og når de skal ud at undervise efter endt uddannelse. Det, at man både skal tilegne sig teoretisk og praktisk viden om at undervise i et givent sprogfag, endog i høj grad via et fremmedsprog, og være i stand til at undervise på det givne målsprog, kan være en udfordring, og på den måde træder sprogfagenes dobbelte udsathed frem hos de lærerstuderende. Den dobbelte udsathed handler om, at det at lære et fremmedsprog har både en indholdsdimension, dvs. det, den sproglærende skal lære om, og en udtryksdimension, dvs. færdigheden til at kunne sige noget på fremmedsproget (om indholdet). Den sproglærende kan således både være usikker på, om det, vedkommende siger, er indholdsmæssigt forkert, og på, om det er sprogligt forkert (Lund et al., 2023, s. 15). Og for de lærerstuderende kan denne dobbelte udsathed endda blive forstærket, idet de skal kunne undervise både i og på fremmedsproget, hvilket igen kræver viden om sprogtilegnelse samt fagdidaktiske kompetencer. De studerendes sprogfærdighedsmæssige usikkerhed er måske et udtryk for denne ret komplekse udfordring.

2.2.3 Praktik

I dette afsnit behandles de studerendes perspektiver på praktik, og hvad de siger om matchet mellem uddannelse og praksis, primært baseret på deres praktikoplevelser. Det skal gentages, at NCFF indsamlede interviewdata, før den nye læreruddannelse LU23 med sin øgede praktik (fra 30 ECTS til 40 ECTS) trådte i kraft, og analysen skal derfor læses med dette for øje. I afsnittet indgår også de studerendes oplevelser med praktik i udlandet.

Praktikken er en integreret del af læreruddannelsen, og ifølge bekendtgørelsen for LU13 indeholder den følgende tre kompetenceområder didaktik, klasseledelse og relationsarbejde og beskrives således:

”Praktik omhandler den (1) praktisk/pædagogiske dimension, der retter sig mod lærerens arbejde med elever og (2) den analytiske dimension, der retter sig mod at kunne undersøge egen og andres praksis. Praktik sammenbinder læreruddannelsens fag og den studerendes arbejde på praktikskolen.” (bilag 3 i BEK nr. 1068 af 08/09/2015, https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068)

Den gode praktikoplevelse afmystificerer ifølge de studerende deres fremtidige praksis som lærere, ved at de får mulighed for dels at observere erfarne lærere, der formår at få eleverne

til at bruge sproget, dels at gøre sig egne erfaringer i forhold til motivation og inddragelse af eleverne og undervisningsdifferentiering:

> Det var virkelig fedt. Vi var koblet på en tysklærer, som var fantastisk. Og hun havde meget den her tilgang til det, som er sådan: Eleverne skal have sprogglæde. De skal ikke piskes igennem diverse ting og sager, og det var i en sjette klasse. Så det er også før, at det ligesom begynder at være helt, helt vildt med det her grammatik og lære, hvordan det er i systemer. Så vi laver meget sådan noget skrivende, og så havde vi kopiark, som vi koblede til noget aktivitet op at stå og lave noget. Og eleverne, de var jo klar til at snakke og klar til at lave opgaver. Vi havde et forløb om sport og lidt af hvert, så det var virkelig fedt at være i.
>
> Men du har også de elever, som har rigtig svært ved sprog, og det vil være svært at gå ind og motivere dem. Og det er jo noget af det, der bliver rigtig spændende at komme ind og arbejde med. Altså, jeg har været med til en engelskundervisning i syvende klasse, som jeg var i praktik i, og det var jo ikke alle, der synes, at det var det fedeste i verden, og overhovedet ikke ville snakke og sådan noget. Så der handlede det jo virkelig meget om at gå ind og finde ud af, hvordan får vi dem inddraget i undervisningen, så de også kommer til at bruge sproget? Så det er sådan noget, der bliver interessant at komme ud og få lov til at arbejde med nu, ikke?

Den gode praktikoplevelse handler både om at møde glade og motiverede elever og om at få lov til at afprøve det, de har lært på uddannelsen, som udtrykt i dette citat:

> Virkelig gode erfaringer. Det var fed praktik. Ja, eleverne har meget mod på at lære sprog og synes også, det er fedt. Altså, det synes jeg i hvert fald personligt, at de havde bare lyst til at lære og sådan noget. Ja, nu præsenterede vi også mange forskellige aktiviteter og emner, og så tror jeg bare, at de synes, det er fedt. Og tysklærerne var også meget sådan, kør endelig! Lad dem tale, lad dem lege, lad dem spille rollespil, ja, alt muligt forskelligt.

Ligesom praktikken giver de studerende indsigt i elevernes motivation og deltagelse i sprogfaget, giver den dem også konkret viden om elevernes sprogfærdighedsniveauer, som nogle gange er lavere, end de havde forventet:

> Men vi startede faktisk med nogle spørgeskemaer. For lidt at vurdere deres faglige niveau, for vi havde jo ingen ide om, hvor de lå henne, så det var meget... Det var meget *trial and error* i starten, også med nogle gange så laver vi nogle aktiviteter (...). Okay, den skal lige laves om, den var lige lidt for svær, eller også så var det måske for nemt eller et eller andet? Det meste var lidt for svært. (fransk)

> Ja, jeg synes at det var lidt en øjenåbner at komme ud og opleve det sådan rigtigt. Fordi de der teorier, vi har fået med hjemmefra, og vi skal bare være sådan her, og det er sådan her, det fungerer, og eleverne, de kan det her, når de går i syvende klasse. Det var ikke helt det, jeg mødte i praktik i hvert fald. (tysk og engelsk)

Som antydet af den studerende i det sidste citat, oplever en del af de studerende en manglende sammenhæng mellem uddannelse og praktik, og de mere negative praktikerfaringer blandt de studerende handler ofte om, at de studerende ikke føler, at de helt kan få lov til at anvende den viden, de har med sig fra uddannelsen:

> Det er lidt noget andet, vi lærer her, end det man så derude. Så man kan komme med noget nyt, men så kan jeg godt nogle gange tænke sådan, kan man komme igennem med alt det, som vi lærer nu? (tysk og engelsk)

Omvendt kan praktikken give de studerende viden om praksis, som uddannelsens undervisning ikke på samme måde kan sikre:

> Jeg var ude i praktik i engelsk. Jeg synes, det var fantastisk at komme ud. Og så igen, jeg har jo lidt erfaringer fra vikartimer, jeg har fået her og der. Men det var virkelig dejligt at komme ud, fordi det blev jo bare meget praktisk lige pludselig. Du fik lov til at... Jamen, det blev bare meget mere virkelighedsnært, og det tror jeg, jeg savnede lidt. Og det var så der, det egentlig også gik lidt op for mig, at det var måske nogle ting, jeg savnede lidt fra studiet... sådan at få med. For eksempel hvordan formidler jeg grammatik. Vi blev spurgt, 'Har I lyst til at undervise tredje klasse i grammatik?'

I praktikken oplever de studerende også at møde en praksis, som nærmest er i modstrid med deres egen opfattelse af, hvad god praksis er, og som denne studerende peger på, kan det være svært som studerende at have modet til at argumentere imod, hvad praktiklæreren foretager sig:

> Ja, jeg tror, min første praktik, hvor jeg kun havde engelsk som fag, der var jeg på en folkeskole, hvor... Jeg havde ikke helt dannet min læreridentitet endnu rigtigt, tror jeg. Men jeg kunne alligevel mærke, der var noget med praktiklærerens måde at undervise på, jeg var meget uenig i. Og det var blandt andet sådan noget med, at de havde et forløb om India. Og altså det var meget sådan andetgørende på en eller anden måde. Jeg synes, det var et vildt dårligt forløb. Men samtidig så var jeg så tidligt i min uddannelse. Jeg synes ikke helt, jeg var klar til at stå ved mine egne holdninger.

Som ovenstående citat også understreger, har praktiklærerne en betydning for de studerendes oplevelser af praktikken – her en positiv:

> Jeg synes, det var meget spændende at se, hvordan det er mere… Ikke legende, men alligevel lidt… Så havde de om farver og følelser, og de kom meget på banen, og det var vildt spændende at se, hvor meget de egentlig kunne. Og deres underviser, hun talte tysk, og hun snakkede langsomt og tydeligt, og det var lidt fedt at se, at det var faktisk en hel klasse, der var engageret. Så det kan godt lade sig gøre.

Der er også studerende, der har haft mere negative oplevelser med praktiklærere, og det har en negativ virkning på de studerende – det kan ligefrem lede til, at man ikke skal være lærer:

> Studerende: Vores praktiklærer var meget fraværende. Så vi stod meget med det selv, og havde også den her negative: 'Hvorfor tysk, hvorfor skal vi det her? Det er ligegyldigt'.
> Interviewer: *Hvordan har det påvirket jer, at I har sådan en oplevelse med i bagagen?* Studerende: Det har påvirket meget (…) Jeg ved ikke, om det har noget med det her at gøre, men jeg tror ikke, at jeg skal ud på en folkeskole faktisk. Jeg tror faktisk, at jeg overvejer, om jeg skal noget helt andet.

At man som nævnt via praktikken får indsigter, som man ikke altid har fået via undervisningen på uddannelsen, er tydeligt i det følgende citat, hvor den studerende har fundet ud af, at brugen af målsproget nødvendigvis må tilpasses elevernes niveau (jf. afsnit 2.2.1):

> Men det er så også på den anden side, at vi skal skrue vores ordforråd nedad, når vi kommer ud til praktikken, har jeg i hvert fald oplevet, jeg er jo bare vant til at snakke engelsk flydende, og så sidder man derude, og vores lærere har meget af det, der hedder *classroom language*, at man snakker engelsk hele tiden. Og det har vi fundet ud af, at næsten alle praktikgrupper – det virker ikke.

De studerende erfarer også, at målsproget ikke altid bruges i det omfang, som de havde forestillet sig, og som de har lært på uddannelsen:

> Jeg var stadig overrasket over, hvor lidt de rent faktisk kunne snakke tysk. Men også hvor lidt, at læreren tvang dem til at snakke tysk. Fordi læreren snakkede primært dansk til dem. Så det, synes jeg, var lidt interessant i forhold til, at det her var måske derved, at det kunne være svært for eleverne at bruge deres mundtlighed i tysk på ferie, fordi de jo netop ikke ser læreren gøre det.

Også sprogfærdigheden fylder til tider meget hos de studerende i forhold til praktikken. Her er henholdsvis en studerende med tysk og en med fransk, der fortæller, at de ikke

sprogfærdighedsmæssigt har følt sig kompetente nok til at skulle undervise på målsproget i deres praktik:

> Jeg skulle faktisk have været i praktik i tysk i januar, fordi det er mit praktikbærende fag. Men jeg var så ked af det. Jeg havde ondt i maven, og jeg var oppe og snakke med kontoret, om jeg ikke godt kunne få lavet det om, fordi jeg synes, at det var en byrde, jeg ikke havde nok kompetence til at kunne tage på mig. Altså, jeg kunne nok godt gå ud og undervise i det i forhold til det didaktik, vi har lavet. Alt det spil, vi har lavet. Men det der med, at jeg skulle forholde mig til en helt ny skole, en helt ny klasse og i princippet et nyt sprog, som jeg ikke følte mig helt komfortabel i - i noget didaktik, som jeg heller ikke var helt komfortabel i, det var for meget.
>
> Studerende 1: Og det gik jo egentlig sådan, at jeg havde en alvorssnak kun en uge inde i praktikken med min praktiklærer om mit niveau.
> Interviewer: *Om dit franske niveau?*
> Studerende 1: Om mit franske niveau. For hun var meget nervøs for, at det ikke var godt nok.
> Interviewer: *Okay*.
> Studerende 1: Ja. Så jeg måtte sadle fuldstændig om for det forløb, som jeg havde udformet i samarbejde med [underviser på læreruddannelsen] (...). I hvert fald for 7. klassen. 5. klassen, der var der ikke noget. Det var helt fint. Men for 7. klassen. Fordi jeg var for nervøs.
> Studerende 2: Jeg tror, vi bliver nødt til at tilføje til det der, at jeg tror i hvert fald, at en af dem, der er hoppet fra holdet, som er hoppet fra nu her efter praktikken, er smuttet af én af de der grunde.
> Interviewer: *Altså fordi man har været ude og have en oplevelse af ikke at være kompetent?*
> Studerende 2: Fordi man finder ud af, at det ikke er nok, det, vi har fået.

At lærergerningen ikke kun handler om at kunne formidle et fagligt indhold, men også om klasseledelse og relationsarbejde, er ikke som sådan overraskende for de studerende, men de oplever i praktikken, at de didaktiske principper om god undervisning ofte må vige, hvad en studerende kalder "at brandslukke". Det er næppe en helt ny erkendelse for de studerende, men den understreges af praktikken:

> Ja, sådan, jeg synes, der er en mening med det, og jeg føler, det er meget meningsfuldt, at vi lærer noget, der er nødvendigt. Men vi har også sindssygt høje ambitioner på studiet, hvilket jeg synes, vi skal have, men de er bare virkelig faktisk svære at realisere, og det er jo også lidt ærgerligt, at altså jeg synes, vi brugte meget tid på at... og det er jo også sådan, det er på sådan en... vi var på en lidt hård skole på en måde,

> men vi brugte meget tid på at brandslukke og ikke så meget tid på at lave fede franske ting.
>
> Eleverne var enormt umotiverede. Vi tilpassede også sådan, at vi kunne undgå konflikter med dem, fordi det var den nemmeste måde at tilgå den klasse. Så måtte vi lave noget undervisning, der gav mindst mulige konflikter med dem. (tysk)
>
> Jeg havde følelsen af, at vi kom derud med et repertoire, der var kæmpestort, som lynhurtigt blev indskrænket, fordi man simpelthen bliver nødt til at forme undervisningen efter børnene og deres behov. Og det er måske lidt mere snævert, end man troede. Der er noget, der virker, og det virker rigtig godt. Og det er nok også bedst at holde sig lidt til det i stedet for bare at prøve hele tiden at hive alt muligt nyt ind. Nu havde vi så også kun fem uger, men det var lige med at indsnævre sig i, okay, hvad er det, der fungerer, og hvordan kan vi bruge det bedst muligt. (engelsk)

Med den nye læreruddannelse, LU23, øges som nævnt de studerendes praktik, og det er helt i tråd med, hvad mange af de interviewede studerende har af ønsker til praktikken:

> Og hvis man kunne have meget mere af det, så det ikke kun er en … nærmest en universitetsuddannelse, men at man også kommer ud og bruger, altså, hænderne, ligesom en håndværker, ikke? Det er også et håndværk at være lærer. Det, det tror, jeg ville forbedre vores forudsætninger og vores vilkår, også når vi kommer ud som sprogundervisere på den anden side. (engelsk)

Flere finder det svært fx at danne relationer til eleverne, fordi praktikken er forholdsvis kort:

> Det er, fordi vi taler meget om, på studiet, om relationsarbejde. At det er vigtigt at have bygget en relation til eleverne, fordi det kan også være med til at motivere dem og få dem til at deltage mere, hvis det er en god relation man har, men på to måneder er det bare meget svært. (fransk og engelsk)

De studerende er også i interviewene blevet spurgt om deres oplevelser med praktikophold i udlandet. Det er et mindretal af de interviewede studerende, der har været af sted på udlandspraktik, og flere af dem har fravalgt et udlandsophold af private og praktiske årsager. Flere af de studerende, der har været af sted, fortæller, at det har været hårdt at være af sted, fordi det blandt andet stiller store krav til deres sprogfærdighed:

> Ja, jeg havde min anden praktik på en Rudolf Steiner Skole i Berlin, hvor jeg så underviste på tysk, i tysk, faktisk. Tysk grammatik, matematik og sådan. Så er det

fordi jeg tænkte, at det var en mulighed for mig for at lære sproget bedre at kende. Det var hårdt. Så god var jeg heller ikke til tysk endnu.

Det kan også være udfordrende at skulle planlægge praktikopholdet:

Men altså, det oplevede jeg også selv ved at tage på udveksling, og der er sindssygt meget praktik i det, og det kræver sindssygt meget af en, altså sådan man er selv *lead* på det hele tiden. Altså, der er en studievejleder, men det kræver virkelig noget at komme på udveksling, og så skal man jo også affinde sig med, at man skal opsige sin bolig eller få den lejet ud eller sådan et eller andet. (fransk og engelsk)

Men der er også studerende, der fremhæver et stort udbytte af at være i praktik i udlandet, især når det gælder sprogfærdighed:

Studerende 1: Fordi det bare var en situation, hvor de ikke snakkede særlig godt engelsk, så var det ligesom bare fransk og vores franske ordforråd, der ligesom *carried* så langt, vi nu kunne.
Studerende 2: Og det er dér, hvor du bliver kastet for løverne så, og der må du simpelthen bare prøve, så godt du kan. Og det er jo bare dér, hvor man virkelig bare kunne mærke…
Studerende 1: Dér lærte man virkelig noget.
Interviewer: *Kunne I mærke, at I rykkede jer?*
Studerende 1: Helt vildt!

Mange af mine fag dernede var franskkurser, altså, for mig selv… Og så havde jeg sådan nogle *creativity in education* og noget andet, så måske altså…. Det didaktiske fyldte måske ikke helt lige så meget, og så var der noget med, måske, den måde, at man holder skole på i Schweiz, som ikke sådan helt kan overføres til den danske skole. … Men der var sindssygt meget i forhold til sådan mit franske sprog, fordi det hele foregik jo på fransk så sådan… Det der med at blive forceret ud i det. Ikke at jeg siger, at elever skal det… Jeg tror, sådan som voksen er det fint at… det var godt for mig at tage derned. Det ville jeg ikke have været foruden.

Og det er især det, at man får et andet sprog end det sprog, der er fokus på i uddannelsen, der ses som en gevinst for de studerende:

Studerende: Så tog jeg i udlandspraktik, og så fandt jeg ud af, hold da op, mit niveau er langt større, end hvad jeg lige troede, og det er også, fordi i undervisningen snakker vi jo om nogle meget sådan fagtermiske ting og fagterminologi og teori og undervisningsstruktur og task-pædagogik og alle de der sådan, hvad skal man sige…?
Interviewer: *Ord, som du ikke ville bruge så meget i hverdagssproget.*

Studerende: Ja, og det er jo svært at snakke om det på fransk. Så det kunne jeg jo mærke. Det var dér, hvor jeg var sådan... Okay, det skal jeg også kunne. Men så kom jeg til Nice, og så var det ordforråd, man jo så ikke bruger i undervisningen, det brugte man jo så i den sammenhæng. Hvor de kunne ikke snakke så meget engelsk, og så blev det bare alt på fransk syv timer om dagen i syv uger.

2.2.4 Opsamling

Analysen af, hvad de studerende fortæller om deres praktikophold, primært den obligatoriske praktik herhjemme, men også praktik i udlandet, viser, at de studerende i høj grad oplever et stort udbytte af praktikken. De studerende peger på, at praktikken ofte supplerer deres viden fra uddannelsen med praksis- og virkelighedsnære indsigter om, fx hvad eleverne reelt kan på et givent klassetrin. Samtidigt oplever de studerende, at det, de har lært på uddannelsen, ofte må modereres eller anvendes på en anden måde, end de havde forventet. Disse fund er i store træk sammenlignelige med resultaterne fra EVAs undersøgelse af professionshøjskolestuderendes praktikoplevelser (2023b), som også peger på, at der ikke altid er en tilstrækkelig kvalificeret kobling mellem, hvad de lærerstuderende har lært på uddannelsen, og det de oplever i praktikken. Fx har kun under halvdelen af de lærerstuderende i EVAs undersøgelse oplevet, at deres praktikvejleder har talt med dem om, hvordan det teoretiske kan kobles til praksis, og kun halvdelen af de studerende oplever, at deres undervisere finder det fordelagtigt at inddrage de studerendes praktikoplevelser i undervisningen på uddannelsen. De studerendes erfaringer med praktik understreger desuden, at der ofte sker en socialisering af de studerende ind i gældende praksis, som nogle gange opleves at stå i modsætning til, hvad de studerende gennem uddannelsen har lært, er god praksis. Også usikkerhed i forhold til egne kompetencer, her især de sproglige, kommer til udtryk i de studerendes perspektiver på praktikken. Den sprogfærdighedsmæssige usikkerhed er mindre hos dem, der har været i udlandspraktik. De oplever til gengæld, at det kan være en udfordring at få arrangeret praktikken i udlandet.

2.3 Fremtiden

Dette afsnit handler om de studerendes forestillinger om og forventninger til at være lærer og til at undervise i sprogfag, deriblandt om de synes, de gennem uddannelsen er blevet klædt på til at undervise i fremmedsprog og til at kunne forklare eleverne, hvorfor det er vigtigt at lære sprog.

2.3.1 At være lærer

Når de studerende taler om deres fremtid som lærere, er det tydeligt, at de ser sig selv først og fremmest som lærere og dernæst sproglærere, hvilket harmonerer med deres begrundelser for valg af uddannelse og undervisningsfag som beskrevet i afsnit 2.1. Hvordan man opfatter sin læreridentitet kan yderligere være påvirket af, hvor mange sprogfag man har som undervisningsfag. Jo færre, desto mindre "sproglærer" er man:

> Ja ja, men altså. Nu har jeg jo kun et sprogfag. Jeg ser mig nok mere som lærer. (tysk)
>
> Vi har jo en på det store hold, som er dansk, tysk og engelsk. Dansk, tysk og engelsk, det er hendes tre fag. Og hende vil jeg forestille mig som sproglærer. Der er forskellen. Det er dem, der tager dem alle sammen. (engelsk)

For langt de fleste studerende er det at undervise i et sprogfag en del af en større lærergerning, og de forskellige fag synes i de studerendes optik at udgøre et hele, som på sæt og vis svarer til folkeskolens formål, herunder om blandt andet at "give [eleverne] forståelse for andre lande og kulturer" (Folkeskoleloven, 2022):

> Jeg har faktisk aldrig tænkt over at stille det op på den måde. Og jeg tror, det er, fordi, altså, jeg ser mig som lærer, og det, tror jeg, er, fordi jeg ser det samme udviklings- og dannelsespotentiale i tyskfaget, som jeg tænker må være folkeskolens overordnede projekt i det hele taget. Ja. Så på den måde tænker jeg mig egentlig som lærer.
>
> Det handler rigtig meget om formidling af kultur og historie og sprog, men altså lærer *overall* er absolut lige så vigtigt, hele den relationelle del af det. (engelsk)

Som det sidste citat antyder, ser de studerende relationsarbejdet med eleverne som en afgørende del af det at være lærer, hvilket igen spejler fundene i afsnit 2.1 om, hvorfor de studerende har valgt læreruddannelsen.

Det er ligeledes ret udtalt blandt de studerende, der sigter mod at gå direkte ud at undervise efter endt uddannelse, at de har forholdsvis nuancerede og differentierede forestillinger om deres lærerfremtid; forestillinger, der handler om at undervise på forskellige typer af grundskoler (folkeskole, privatskole, efterskole, specialskole mv.) og have med forskellige slags børn og unge at gøre (særligt udsatte, børn med særlige behov, alderstrin mv.):

> Ja, jeg sigter også helt sikkert efter efterskole og håber, at jeg kan komme på et fedt job dér agtigt. Ellers så vil jeg gerne læse pædagogisk psykologi oven i som kandidat. (tysk)

> Lige nu er jeg vikar på en folkeskole. Det er spændende, men jeg håber rigtig meget på at få et job ude, hvor en af mine kammerater arbejder, som er en skole for unge, som er kognitivt bagud, så de er mellem 15 og 25. Men i virkeligheden er de jo 12, 13, 14 i hovederne. Sådan noget specialskole, hvor selve formålet med, at de går i skole, er lidt mere... Altså, hvordan er man som ung, og hvad gør man og sådan noget? Så mit formål som tysklærer, det er sådan... ude på skolen blandt andet, der er ikke tysk, fordi de har ikke nogen, der kan undervise i det. Så hvis jeg kunne få lov til at komme derud, ville det jo også være sådan noget helt *basic* og sidde og have en samtale og lave nogle små rollespil og give noget sprogglæde igen. Det vil jeg rigtig gerne være med til, fordi det er et fedt sprog, tysk. Og det er ikke så hårdt, som mange synes, det er.

Andre fremtidsmuligheder

Det er langtfra alle studerende, som er helt afklarede i forhold til deres fremtid som lærere; faktisk er der en del af de studerende, som ikke virker helt sikre på, at de skal være lærere i folkeskolen, måske fordi de ikke føler sig helt klar endnu:

> Jeg synes, der mangler nogle... Jeg mangler et eller andet sted nogle kompetencer, i forhold til, hvad jeg tænker, man skal kunne. (engelsk og tysk)

> Ja. Jeg ved ikke, om det også hænger lidt sammen med, at jeg ikke ved, hvad det er, jeg sådan helt går ind til på den anden side. Og at jeg jo også har valgt det her studie, fordi jeg godt kunne lide studiet, eller fordi jeg synes, det var fedt, eller fordi jeg nødvendigvis er sikker på, at jeg ville synes, det var fedt at undervise, eller ville være god til det, i og for sig også. Det er lige så meget det, tror jeg også. Er det noget, jeg kan finde ud af i praksis? (engelsk og tysk)

Eller måske fordi de ikke vil lukke for muligheden for på et senere tidspunkt at foretage et karriereskifte, selvom man har valgt en professionsrettet uddannelse:

> Jeg kan jo næsten også sige, at jeg håber, at jeg er enten på folkeskole eller efterskole, tror jeg. Ja. Men nogle gange, så tænker jeg også, at det ikke skulle være lærer. Det kunne også være, at man skulle sidde i noget virksomhed, eller noget arbejde med sproget, eller noget inden for turisme. Men klart, så tror jeg mest, jeg tænker tysk i hvert fald, og på den måde, om man kunne lave noget andet, fordi man har sproget med sig.

Der er også en del studerende, som gerne vil blive inden for undervisning, men gerne på et andet niveau som fx læreruddannelsen, eventuelt efter et par år i folkeskolen:

> Ja, Jeg tror, jeg starter ude på en folkeskole, men så går jeg ind og tager en kandidat. Det tror jeg, jeg gør ret hurtigt. Det er simpelthen, fordi jeg har tænkt, at jeg måske gerne vil herind og undervise faktisk. Fordi det lyder altså... Jeg synes, det er spændende. Jeg synes også, det er spændende at være med til at forme lærerne, de kommende lærere. (engelsk)

Som den studerende i nedenstående citat peger på, er nogle også lidt bekymrede over at skulle ud at undervise i et fag, som desværre ikke altid er lige populært:

> Interviewer: *Og når du siger 'læse videre', hvad tænker du så på?*
> Studerende: Læse tysk op, så man kan for eksempel undervise på gymnasiet. Eller at jeg flytter lidt længere ned mod grænsen og underviser i tysk dernede på en folkeskole eller efterskole, hvor jeg ikke skal bruge så meget kræfter på at ligesom motivere eleverne. Selvfølgelig skal jeg motivere. Det er ikke det, men...

De studerendes tøven over for at sige med fuld overbevisning at de skal være folkeskolelærere efter endt uddannelse kan desuden også hænge sammen med, at de er bekymrede over for de vilkår, de forestiller sig, de skal undervise på:

> Jo men jeg tænker faktisk meget over, hvad jeg kan bruge det til. Og det, altså... og jeg må sådan med skam melde, at jeg kunne godt forestille mig, at jeg på et tidspunkt kunne blive en del af den lærerflugt, der foregår fra folkeskolen lige nu, og det er egentlig ærgerligt. For jeg kan vildt godt lide at undervise, og jeg kan rigtig godt lide at undervise i tysk. Men fordi vilkårene er, som de er, så tænker jeg faktisk meget over nu med det her tysk, jeg læser nu, hvad er det så, hvad åbner det så af muligheder, hvis jeg skal noget andet på et tidspunkt.

2.3.2 Argumenter for fremmedsprog

Som tidligere beskrevet, ønsker mange af de studerende at give deres egen glæde ved fremmedsproget videre til eleverne, især fordi de har en forventning om, at der er mange elever, der har mindre positive holdninger til sprogfaget. Det gælder dog ikke engelsk, hvor eleverne ifølge de studerende er interesserede i sproget og vant til at høre og bruge det forskellige sammenhænge:

> Ja, altså det er jo ikke nødvendigt at forklare nogen børn, hvorfor de skal lære engelsk. Det er åbenlyst for alle. Og alle synes, det er fedt. Også mere eller mindre. Og det er jo en del af hverdagssproget. Det er nærmest et andetsprog i Danmark.

Disse positive holdninger til engelsk som et sprog og et sprogfag, som de fleste kan se meningen med, står i nogen modsætning til, hvorfor eleverne skal lære tysk. Her er det straks mere vanskeligt for de studerende at formulere argumenterne:

> Jeg var faktisk altså… For jeg sad selv og overvejede, hvis jeg skulle forklare én i femte klasse, hvorfor det er fedt, og hvorfor det er en god idé at lære tysk… Jeg var nødt til at google det faktisk for at se, om der var nogle andre, der havde haft nogle gode argumenter for, hvorfor de godt vil lære tysk, andet end at det er vores naboland og måske altså engang, når man skal ud at have et arbejde, så er det jo altid godt at kunne mange sprog.
>
> Jeg sad lige og tænkte, hvis jeg skulle gå ud og argumentere for det lige nu, hvorfor tysk er vigtigt, så ved jeg faktisk ikke, hvad jeg vil sige. Så nej, måske føler jeg ikke, jeg har så mange argumenter for det, ud over at jeg selv synes, egentlig, at det kan et eller andet.

Flere studerende påpeger, at det vanlige "handelsargument", som man ofte hører i forhold til, hvorfor tysk er et vigtigt fag, ikke vækker den store genklang hos eleverne, endsige hos dem selv eller deres undervisere på læreruddannelsen:

> Studerende 1: Vi har haft det oppe i tysk nogle gange, hvor mange er ret trætte af den der,□og især vores underviser, den der med handelsmuligheder og sådan noget.
> Studerende 2: Det rager jo børnene en høstblomst.

Der er også studerende, der peger på, at man måske mere skal fokusere på, hvordan man kan motivere eleverne for sprogfaget på andre måder end ved at bruge handelsargumentet

> Jeg ved ikke, om jeg har lyst til flere gode argumenter, fordi når man møder sådan nogle, så vil de altid bare stå og rakke ned og være sådan lidt, ej, det kan jeg simpelthen ikke se i det. Og det oplevede jeg da selv, da jeg gik på efterskole, at dem, der bare sagde nej fra start af, de blev ved med at sige nej. Men mere med, hvordan kan man motivere dem til egentlig selv at synes, det her, det er sjovt. Så ikke sådan så mange argumenter med, at du skal lære tysk, at det tyske sprog taler så og så mange millioner, eller at hvis du skal have en uddannelse inden for transport, eller du skal være speditør, eller du skal have en uddannelse inden for handel, så er tysk megagodt sprog. Så kan de være 'jaja, og hvad så, jeg skal være tømrer som min far.'

Når det handler om vigtigheden af fransk, peger de studerende med dette sprogfag som undervisningsfag blandt andet på, at fransk har status af at være et internationalt sprog, og det tales mange steder i verden, samt at det giver adgang til andre romanske sprog:

> Jeg diskuterer ofte med min familie, også fordi de nogle gange siger: 'Du kan jo ikke få noget ud af det.' Nu plejer jeg ofte også, fordi jeg kan lide tysk, at sige, 'Jamen det er faktisk mere nyttigt end tysk, fordi fransk er et af de få sprog i verden, der bliver talt på alle kontinenter. Og fransk, det kan du også bruge til andre sprog, fx hvis du nu kommer i gymnasiet'. Hvis man nu kan have den drømmeindstilling med ens 9.-klasseselever, så kan det være, de kan tage spansk, og der er der en masse ting, de kan trække på, fordi det er jo to latinske sprog, og dermed minder grammatikken meget om hinanden.

Men de studerende er også opmærksomme på, at fransk af mange opfattes som svært:

> Ja, at det der med at vise eleverne, 'I har måske nogle sproglige kompetencer her, der kan trækkes over på fransk. Det er ikke så farligt'. Fordi fransk bliver jo tit lidt sat i boks som at være rigtig svært og rigtig puha, her er alt den grammatik der, og det bliver svært at udtale, fordi det ikke minder om vores egen sprogstamme. At det der med at måske lige trække det ned til eleverne, at sige, nu laver vi noget sjovt, og det er faktisk bare sjovt det her. Det er et sjovt sprog at lære, og der er noget, I måske allerede kan, som I kan bruge i franskundervisning. Giv dem den der værktøjskasse, og sig, 'det er ikke så skræmmende, fransk'. Og så også det kulturelle, prøver, jamen der er nok rigtig mange, der har set *Intouchables*. Og der er rigtig mange, der måske kender *Lupin* fra Netflix. Vis dem de der ting.

En begrundelse for, at eleverne skal lære sprog, som flere af de studerende nævner, har at gøre med udsyn og interkulturelle kompetencer, et centralt indholdsområde for sprogfagene både ifølge sprogfagenes faghæfter og de studerende:

> Men også bare forskellige kulturer, i forskellige sprog, synes jeg er utroligt vigtigt. Så lærer børn, at forskellige kulturer, at det er okay at have det her menneskesyn, så de ikke ender med at være xenofobiske. Så jeg synes det er utroligt vigtigt med sprogdiversitet, og at børn bliver introduceret til en masse kultur. (engelsk)

> Men så også bare igen det med den interkulturelle kompetence. Jeg synes også, det er en del af elevens dannelse at kunne integrere sig i omverden og forstå, at kunne kommunikere med andre. At kunne forstå den kultur, der også ligger bag de sprog og sådan noget. (tysk og engelsk)

> Studerende 1: Det er derfor, vi skal lære verden at kende. De sidste 100 år er der jo blevet en form for globalisering.
> Studerende 2: Hvis man ikke kan bruge faget til at lære sproget, så bruger man det til at forstå kulturen. (engelsk)

Der synes hos studerende 2 at være en vis bevidsthed om, at selvom sprogfagene måske ikke altid giver eleverne den sprogfærdighed, som forventes, kan der stadig være en stor læring i faget i forhold til kultur og interkulturalitet. En studerende peger desuden på, at sprogfagene også bidrager til læringsstrategier, som eleverne kan bruge i deres fremtidige uddannelse:

> Ja, hvis jeg må tilføje en kort ting, så tror jeg også det her med, hvis der er nogle elever, der har interesser for andre sprog end lige tysk, fransk og engelsk, så det der med at sige, jamen det, du lærer i sprogfagene, det bliver selvfølgelig at lære de tre sprog dér, men det er jo også at lære noget generelt om, hvordan er det jeg lærer sprog? Så det der med at hvis de siger 'jamen, jeg har valgt fransk, fordi at jeg godt vil lære italiensk eller spansk', så kan man sige fedt! Fordi det er kun smart at kunne flere sprog, og man kan trække på de andre sprog. Men man lærer også generelt noget om, hvad er det, jeg skal? Altså hvad for nogle strategier kan jeg bruge, hvis lige det ene ord jeg skal sige, som er vildt vigtig for min sætning, jamen, det kender jeg ikke. Men hvad kan jeg så gøre i stedet for? Så det her med ligesom sige, har de ikke interessen for de her sprog, så har de måske for nogle andre. Jamen så sig det giver stadig mening? (engelsk og fransk)

Også kunstig intelligens og digitale redskaber spiller en rolle i de studerendes perspektiver på vigtigheden af fremmedsprogsfagene:

> Fordi hvad skal de bruge skriftligt tysk til? At de kan se, at det måske kan være nødvendigt at tale det, men medmindre du sidder og bliver sådan en tysk korrespondent, der sidder dér, så skal de jo ikke... Altså, så har de jo Google Translate og ChatGPT, og det kan løse opgaver for en, som det skal kunne. Det synes jeg også selv er svært at argumentere for på en eller anden måde, hvor jeg synes det mundtlige, det kan man se, at det er der brug for over en bred kam.

Selvom flere af de interviewede studerende kommer med gode forklaringer på, hvorfor man skal lære fremmedsprog i grundskolen, synes det for de fleste at være vanskeligt præcist at formulere, hvorfor det er, man skal lære et fremmedsprog, og hvorfor det er vigtigt at lære andre sprog end engelsk. Det betyder dog ikke, at de studerende ikke gerne vil bringe deres egen interesse for og glæde ved fremmedsproget med ind i deres fremtidige undervisning. Det ses tydeligt, når de studerende fortæller om deres forestillinger om deres fremtidige praksis, som næste afsnit omhandler.

2.3.3 Heureka-øjeblikke og usikkerhed

De studerende blev spurgt om, hvad de forestiller sig af både drømme- og skrækscenarier i forhold til en dag at stå i klasselokalet og undervise i deres sprogfag. Drømmescenarierne handler om samspillet mellem, hvad de selv får ud af at være lærere, og hvad deres fremtidige elever vil få ud af deres undervisning:

> Jeg glæder mig til at se udviklingen og være med fra starten og bare være sådan at være med til alle de der små *heurekamoments*. (fransk og engelsk)

Her er det to kommende tysklærere, for hvem drømmescenariet er at tænde en gnist for tysk hos eleverne og give dem sprogglæde og succesoplevelser:

> Altså jeg glæder mig til at se, om man kan få tændt en gnist i nogle af eleverne, og hvis det så sker, så tror jeg da bare, det er en kæmpe succesoplevelse, og hvis de synes, det er sjovt. Og gerne vil være på i undervisningen og deltage, og ikke bare sidder og hænger med næbbet. Og også føle, at man har, ja, gjort en forskel for dem og introduceret dem til noget, de måske ikke lige kender så godt. (tysk)

> Ja, sprogglæde. Og også en viden om, at det faktisk ikke er så svært igen, og at rigtig ofte kan man sjusse sig til en betydning af ordene, fordi det er jo heldigt, at der er meget af det, der ligger tæt op ad dansk, og så noget, der ligger lidt tættere på engelsk. Så altså sådan det der med at give dem den her… måske lidt stort at sige åbenbaring, men… (tysk)

De studerendes forestillinger om deres fremtidige praksis peger desuden på, at der er forskellige mere eller mindre bevidste, overlappende forståelser af læring hos de studerende. Mens de studerende virker bevidste om, at undervisning er en social aktivitet, hvor de som lærere skal understøtte og facilitere elevernes læringsproces, ses der samtidig tegn på en mere traditionel opfattelse af læring og sprogtilegnelse, som noget man giver eleverne som hos denne studerende, der på en og samme tid vil 'give' eleverne sprog men også stilladsere deres læring ved at 'hjælpe på vej':

> (…) Give dem nogle sætningsstartere og hjælpe dem med at få et sprog i munden, uden at de bare bliver overladt til sig selv. Med at blive sådan hjulpet på vej og giver dem nogle måder at kommunikere på tysk med hinanden på. (tysk)

De studerendes drømmescenarier er også præget af, hvad der optager dem fagligt i uddannelsens sprogfag. Her er en studerende, der er optaget af tværfaglighed og tydeligvis kan tænke tysk ind i dette:

> Altså drømmeoplevelsen det er jo altså... jeg synes også tværfaglighed det er spændende. Jeg synes jo i forvejen, vi har det i udskolingen, hvor vi har projektarbejde. Der kommer der jo i hvert fald tværfaglighed i spil omkring de forskellige fag, hvor tysk sagtens kan være en del af det. (tysk)

Og en studerende med fransk som fag, som også kan se værdien i at arbejde tværfagligt:

> Jeg synes jo også at drømmescenariet kunne være for mig personligt at lave noget tværfagligt, jeg synes jo, det der med at tage dem ud af, at hvis der er nogen, der har usikkerheder på sprog, at tage dem ud af sproglokalet, så er hen i et andet lokale, hjemkundskab og lave noget med fransk mad eller ja, køre noget fransk historie, nu har jeg jo historie også, og tage det eller køre noget helt sprogligt med fransk og engelsk, tage noget multilingval lyrik, eller hvad det kunne være. Men at lave noget tværfagligt, der gør, at de elever, der måske ikke brillierer i fransk, eller føler, at de ikke brillerer, kan få en god oplevelse. Det gad jeg godt at lave noget med.

Andre fortæller, at de ønsker at arbejde med interkulturel kompetence, og/eller flersprogethed i deres fremtidige undervisning. Der er også en del, som tidligere beskrevet, der ytrer ønske om at give eleverne en anden slags sprogundervisning, end de selv har oplevet. Det kan formentlig have at gøre med en stor frygt hos mange af de studerende, nemlig frygten for ikke at være i stand til at motivere eleverne. I det hele taget optræder ordet 'motivation' og afledninger deraf hyppigt i de studerendes forestillinger om at undervise i sprogfag – også selvom der umiddelbart ikke er nogen særligt klar forståelse af begrebets dynamiske status. Der er desuden en helt klar forståelse hos de studerende af, at de skal skabe motivationen hos eleverne, og at eleverne ikke kan lære noget, hvis de ikke er motiverede. Dette citat indrammer ret præcist de studerendes opfattelse af vigtigheden af motivation:

> Jeg tror, primært drømmescenariet er, hvis min klasse er motiveret for det, når jeg kommer ind ad døren, og de bare gerne vil. For jeg tror også, at hvis ikke de er motiverede, så lærer de heller ikke noget. Det er min opgave også, som lærer, at skabe den motivation på en eller anden måde. At de er på, uanset om de så kan sproget eller ej, men bare tør prøve at være med. Så det tror jeg, det er lidt mit drømmescenarie, at alle på trods af forskellige niveauer kan deltage. (engelsk)

Netop det, at mange elever har forskellige niveauer og udfordringer, kan også bekymre, og ligeså kan forældrene: at de blander sig eller ikke synes, man er god nok som lærer.

> Men jeg er bange for de forældre, og ja, ledelsen kan man måske snakke med, men jeg føler, forældre, de er sådan nogle, der står ude på sidelinjen, som skælder én ud, hvis

> man bare gør det mindste, så går Lilleper hjem og siger: 'Hun er dårlig. Jeg har ikke lært noget. Hun kan ikke engang snakke tysk.'

Desuden er tanken om, at der kan sidde elever med fremmedsproget som første sprog blandt eleverne, en bekymring, som ofte går igen hos de studerende:

> Altså min største frygt, det er at få en elev ude i folkeskolen, som for eksempel er tysker eller et eller andet, og jeg altså slet ikke kan hamle op med det. Ja, altså, nej, jeg føler mig slet ikke rustet godt nok sådan sprogligt til at til at kunne gå ud og klare det.

Det er en bekymring, der formentlig hænger sammen med en frygt for ikke at have tilstrækkeligt sprog til at gennemføre undervisningen i det pågældende sprogfag; denne virker større hos de fremtidige tysk- og fransklærere end hos engelsklærerne in spe. De studerendes bekymring for ikke at have de påkrævede kompetencer til at varetage lærerjobbet uddybes i næste afsnit, som omhandler de studerendes perspektiver på matchet mellem uddannelse og praksis.

2.3.4 Klar, parat, start

I dette afsnit er fokus på de studerendes udsagn om, hvordan de ser matchet mellem, hvad de lærer på uddannelsen i forhold til de sprogfag, de har som undervisningsfag, og deres forventede fremtidige praksis. Her kommer deres forventninger til både uddannelse og lærergerning også i spil. Det er til tider vanskeligt for de interviewede studerende kun at forholde sig til deres fremtid som lærere i sprogfag, idet de – som tidligere beskrevet – primært ser sig selv som lærere og dernæst sproglærere. Men i forhold til at føle sig klar til lærerrollen, opsummerer denne studerende, hvad mange giver udtryk for, nemlig at man først rigtigt lærer at være lærer, når man står ude i praksis:

> Så er der jo også bare den med, at, altså, du bliver jo ikke uddannet lærer, eller jo, du bliver uddannet lærer, men du bliver ikke klar til at være lærer i folkeskolen. Det er noget du lærer, når du kommer derud, hvor du mærker det på egen krop. (fransk)

Det er de almendidaktiske problemstillinger, der især fylder, fx det at have ansvaret for klassen alene, dvs. "opgaver der ligger rundt om undervisningen". Som nævnt andetsteds i rapporten har de studerende et ret godt indblik i de mange udfordringer, som hverdagen i den danske folkeskole byder på, alt fra AULA til inklusion, og en studerende peger på, at "forudsætninger og vilkår ikke er bæredygtige for nyuddannede". De studerende, der taler om at have et godt fagdidaktisk fundament, har oftest allerede undervisningserfaringer ud over uddannelsespraktikken: Her er det henholdsvis en enkeltfagsstuderende og en trainee-studerende, som udtaler sig:

> Altså jeg synes også, jeg føler mig klædt på til det. Og så dermed ikke sagt, at man ikke udvikler sig hen ad vejen. Fordi det med, at man får noget erfaring inden for sproget og underviser i det, det gør jo selvfølgelig en del så, men jeg synes, at vi får et rigtig, rigtig godt udgangspunkt til at gå ud og lave en god tyskundervisning.
>
> Ja, som sagt har jeg også undervist i tysk før, men det var ud til en mere gammeldags opfattelse af sprog, hvor grammatikken stadigvæk fyldte meget, meget. Der tænker jeg, at der er nogle andre metoder, nogle andre indgangsvinkler, jeg har fået med nu, dels fra dansk, også fra tysk. Det har absolut ikke været spild af tid. Alle de her fagbegreber og sprogting og didaktiske overvejelser, dem havde jeg jo ikke med i første omgang.

Blandt de ordinære lærerstuderende kan der derimod spores en vis fagdidaktisk usikkerhed:

> 'Hej. Velkommen til fransk i femte klasse. Nu skal vi lære et nyt sprog.' Hvor fanden starter man? Og det skal nok komme, eller altså sådan, så må man jo også gå den vej, andre har gået og være sådan 'yes, portaler'. Der er nogen, der har gjort sig nogle tanker.' Man skal ikke opfinde den dybe tallerken, men jeg synes, at selvom jeg føler mig meget stærk i det franske, så synes jeg også, det er helt vildt 'noieren'. Og altså hvor starter man?
>
> Jeg føler mig klar i den forstand, at jeg ved, hvad jeg selv kan, og hvad jeg selv kan gå ud med. Men jeg føler godt, at jeg kunne have været hjulpet bedre på vej. Men jeg føler ikke, at jeg ikke kan gå ud og bare tage en undervisning i tysk.

Men der er også ordinære lærerstuderende, der føler sig fagdidaktisk godt klædt på med nye tilgange til sprogundervisningen:

> Jeg synes i hvert fald, at jeg har fået alle de her ideer til, hvordan jeg kan udføre undervisningen. Og hvordan undervisningen kan udføres på en anden måde, end det, man har været vant til i folkeskolen. Så på den måde synes jeg, at jeg er godt klædt på til, at jeg har et repertoire, jeg kan hive fra. Men så er det også bare at tage den derfra og se, hvad der sker. Så må jeg lære selv hen ad vejen, mens jeg lærer og underviser. (tysk og engelsk)

Igen ses en forståelse af, at lærer bliver man først, når man står ude i praksis. Uddannelsen derimod bidrager ifølge de studerende med redskaber, ideer og viden til deres fremtidige praksis, idet fraser som "at have et repertoire at trække på", "at have et idekatalog med" samt "at have nogle redskaber med" går igen i de studerendes udsagn om, hvorvidt de føler sig klædt på til at være lærer i sprogfag. Der er dog også studerende, som synes, at det, de

får fra uddannelsen, er for teoritungt, at koblingen mellem det teoretiske og hvad man så gør i praksis, ikke er helt tydelig (jf. afsnit 2.2.1) som denne studerende med engelsk som fag, som gerne vil et spadestik dybere så at sige i forhold til, hvad man skal gøre i praksis:

> Men jeg tror det, som jeg hører fra andre engelskstuderende også her, er, at de er meget utilfredse med, at det bliver meget, meget tung læsning, fordi det bliver… lad os sige 80 siders teoretisk ting om engelske sociologer og filosoffer, og hvad det nu ellers måtte være, der laver teorier om sprogtilegnelse. Og fordi vi også har haft om det i fransk, så det er sådan lidt de samme tekster. Men det er bare… måden vi bruger dem på i engelsk, er bare noget helt andet, end når vi gør det i fransk. For i fransk så kan du bruge den her teori, når du laver en leg som den her. Hvor i engelsk… altså vi har haft nogle ting, hvor så vi har brugt det på en god måde: 'Og nu skal I lave et undervisningsforløb på baggrund af for eksempel det der task-pædagogik.' Og så har det fungeret, men så er der ligesom ikke så meget mere i dybden om, hvordan selve undervisningen foregår altså ude i praksis. Det leder lidt hen på, om man er klædt på til at komme ud og undervise elever. Nej. Fordi jeg synes, der er rigtig meget, der bare bunder i teori, teori, teori. Men du får ikke den der, hvordan du skal undervise. Du bliver mere fyldt på i rygsækken med en masse viden.

Den studerende i dette citat peger også på noget, som ses ofte hos de studerende, nemlig at de studerende, som har mere end et sprogfag, godt kan se, at der er fællestræk i fx fremmedsprogsdidaktikken mellem de tre sprogfag. Det er imidlertid ikke noget, de oplever, bliver italesat på uddannelsen. De studerende oplever dog forskelle mellem sprogfagene, som citatet ovenfor også antyder. Også når det gælder sprogfærdighed, ses denne forskel. I citatet nedenfor er det en studerende, som udtrykker en bekymring for ikke at være god nok til tysk i et undervisningsøjemed. En bekymring, som deles af mange af de studerende, og som også blev beskrevet i afsnit 2.2.

> Jamen, i forhold til mine sprogfærdigheder i engelsk, vil jeg sige, at jeg er fint klædt på, men det er også, fordi man får det meget ind under huden generelt i sin hverdag, kan man sige. Men det er noget, jeg skal arbejde på i tysk. Og det er også noget, vores lærere de siger, 'Det er vigtigt, at I også i fritiden bruger tid på det.' Fordi du møder det bare ikke lige så meget på nettet og sociale medier, som du gør med engelsk. Så det er noget, jeg ligesom aktivt prøver at finde. Videomateriale, serier og sådan nogle ting og sager, jeg kan se på tysk.

Ligesom mange af de studerende har en opfattelse af, at det i høj grad er deres eget ansvar at styrke sprogfærdigheden undervejs i uddannelsen, er der ligeledes mange af de studerende, der, når de taler om deres sprogfærdighed i forhold til deres fremtidige virke som lærere i

sprogfag, er indstillet på, at de selv skal arbejde med at styrke sprogfærdigheden, som både det ovenstående citat og dette peger på:

> Så jeg tror, at jeg er mere sådan... hvad skal man sige, nervøs for den del af at være lærer. Fordi tysk tror jeg, der er måske mange ting, som jeg ikke helt kan, men det kan jeg jo så lære eller læse op på eller på en anden måde øve mig i at finde ud af.

Tydeligvis spiller det sprogfærdighedsmæssige en stor rolle, i forhold til om de studerende føler sig klar til deres fremtidige virke som lærere i sprogfag, især tysk og fransk. Og det er måske et vilkår for sproglærere generelt, som illustreret i nedenstående citat:

> Studerende 1: Sprog er ikke noget, man bare bliver god til. Det er jo noget, man bare konstant lærer, ik?
> Studerende 2: Men det føler jeg faktisk også sådan med tysk, at det er det fag, jeg aldrig rigtig bliver færdig med at lære, hvor jeg føler godt, at jeg kan på et tidspunkt sætte fluebenet for, at nu kan jeg godt finde ud af brøker på folkeskoleniveau. Nu er der egentlig ikke mere, jeg skal lære om det. Hvor der føler jeg, at tysk hele tiden er noget, jeg bliver ved med at lære.

2.3.5 Opsamling

Analysen af de studerendes fremtidsforestillinger viser tydeligt, at de ser sig selv først og fremmet som lærere og dernæst som lærere i et sprogfag, hvilket stemmer overens med deres motivationer for at vælge læreruddannelsen. Det er dog ikke ensbetydende med, at de studerende ikke har et væld af forestillinger om deres fremtidige arbejde som lærere i netop sprogfagene. Mange af dem ser frem til at skulle ud og være lærere og give deres egen begejstring for fremmedsprogene videre til eleverne og derigennem motivere dem til at lære sprog. Ordet 'motivation' optræder omvendt også i de studerendes mere negative forestillinger om fremtiden, hvor de udtrykker bekymring for umotiverede elever og vanskelige arbejdsvilkår. De udtrykker ligeledes bekymring for at møde elever, som har fremmedsproget som førstesprog, og som de forestiller sig, er bedre til fremmedsproget, end de selv er. Denne bekymring tyder på, at de studerende ubevidst ikke helt har en forståelse af, at det, de skal kunne, er at undervise eleverne i fremmedsproget, ikke tale det perfekt og fejlfrit, også selvom det er en antagelse, som ifølge mange af de studerende ofte italesættes på uddannelsen. I det hele taget fylder spørgsmålet, om de har den nødvendige sprogfærdighed til at undervise i fremmedsproget, en del hos mange studerende, som ikke entydigt ser, at uddannelsen både sprogfærdighedsmæssigt og fagdidaktisk klæder dem på til at undervise i sprogfaget. Men mange af dem giver udtryk for, at læreruddannelsen er netop en uddannelse, som nok bidrager med både almen- og fagdidaktiske redskaber og

viden til lærergerningen, men at man først bliver rigtig lærer ved at være lærer. Det gør måske bekymringen om sprogfærdigheden større, idet de måske godt er klar over, at den kan blive endnu sværere at styrke, når de først er færdiguddannede.

Det er ikke alle de interviewede studerende, som er overbeviste om, at de skal være lærere efter endt uddannelse. Flere giver udtryk for en vis tøven i forhold til fremtiden. Måske vil de læse videre – måske efter nogle år i folkeskolen, og oftest inden for undervisning og uddannelse; måske vil de noget helt andet og ser læreruddannelsen som et springbræt til andre erhverv. Denne fremtidstøven står i modsætning til de mange studerende, der har valgt læreruddannelsen, netop fordi den fører til den ønskede profession som lærer. Omvendt peger forskningen på, at unge ofte ser en stærk forbindelse mellem egen identitet og uddannelsesvalg, og der kan især en professionsuddannelse som læreruddannelsen være udfordret: Fremtiden som lærer skal i de studerendes øjne være i tæt sammenhæng med eget selvbillede og en identitet, som er under opbygning (EVA, 2023a). Endelig kan de studerendes fremtidstøven hænge sammen med den beskrevne usikkerhed og bekymring for umotiverede elever, en negativ samfundsdiskurs om sprog, krævende arbejdsforhold og kritiske forældre.

3. Afsluttende bemærkninger

De lærerstuderendes perspektiver, dvs. deres tanker, meninger, holdninger og oplevelser i forhold til deres uddannelse og fremtidige virke som lærere i sprogfag i grundskolen har været omdrejningspunktet for denne rapport. I dette kapitel opsummeres de væsentligste pointer, ligesom der på basis af rapportens analyse peges på opmærksomhedspunkter set ud fra NCFF's overordnede formål om at fremme fremmedsprog i hele uddannelsessystemet.

Valget af sprogfag som undervisningsfag er for de lærerstuderende drevet af en faglig interesse for sproget, som oftest stammer fra mere personlige møder med fremmedsproget, selvom også skolemæssige erfaringer, fx en god lærer og/eller en generel glæde ved sprogfaget synes at spille en rolle i deres motivation. Det er væsentligt at bemærke, at, hvor engelsk fremstår som et umarkeret valg – altså som et valg, der ikke behøver nogen særlig forklaring, fremstår både fransk og tysk som markerede valg, der skal legitimeres igennem argumenter og forklaringer. Sammenlignes tysk og fransk, synes de studerende at have særligt behov for at forsvare deres valg af tysk, der i den omgivende diskurs synes at være et mere uforståeligt valg. Det er hverken nyt eller overraskende, men peger i NCFF's optik på, at det er vigtigt fortsat at reflektere over, hvorfor tyskdiskursen er så negativt ladet, og hvor den kommer fra, for derfra at kunne bearbejde og få den vendt til en mere positiv diskurs. Der er nemlig i undersøgelsens data ikke noget, der tyder på – sådan som det ellers undertiden fremhæves – at det er overleverede erfaringer fra 2. verdenskrig, der er bestemmende for diskursen. Det, de interviewede studerende mødes med, er derimod forældre, venner og andre relationers erfaringer og oplevelser især fra deres egen tyskundervisning i skolen. Skal man gøre sig håb om en ændret samfundsdiskurs, synes det derfor nødvendigt, at flere får bedre oplevelser med tyskundervisning, hvilket flere af de studerende også er opmærksomme på. De studerende skal i endnu højere grad være i stand til at argumentere for, hvorfor man skal lære sprog, forklare hvordan man lærer sprog og vise, hvad man kan bruge sprog til, og på den måde knytte sprogfagene endnu stærkere an til folkeskolens formålsparagraf, hvoraf det fremgår, at folkeskolen skal give eleverne

”forståelse for andre lande og kulturer” – en opgave, som i den grad ligger i sprogfagenes raison d’etre.

De studerende er i stor udstrækning tilfredse med deres læreruddannelse, som de anser for at bidrage med væsentlig didaktisk og pædagogisk viden til deres fremtidige virke som lærere, hvilket også har været de flestes forventning til uddannelsen: at de skulle lære, hvordan man lærer og er lærer. I den forbindelse er det særligt den såkaldte andenordensdidaktik (se afsnit 2.2.1), de studerende reagerer positivt på: at det, de lærer i undervisningen, og de materialer, de møder, er noget, de selv kan gå ud at bruge i deres eget kommende virke. En anden ofte forekommende forventning hos de studerende til deres studium har været, at de ville blive bedre til selve sproget. Det er imidlertid en forventning, der ikke altid mødes. Det medfører hos de studerende en antagelse om og accept af, at det først og fremmest er deres eget ansvar at videreudvikle deres sprogfærdighed og ikke uddannelsens ansvar, al den stund sprogfagene på grund af færdighedsaspektet kræver noget ekstra sammenlignet med andre fag. Det ses fx i citatet i afsnit 2.2.1, hvor en studerende peger på ”at det er også, fordi jeg selv ikke har været god nok til at gøre noget for det selv, men i mine andre undervisningsfag, der er det nok at gå til undervisning og læse lektierne.” Ifølge de interviewede studerende formår uddannelsen ikke altid at forholde sig lige tydeligt til sprogfærdigheden. Arbejdet med de studerendes sprogfærdighed, herunder at klæde dem på til at tilpasse deres brug af fremmedsproget til elevernes sproglige niveau, synes til tider ifølge analysen i denne rapport at være udfordret.

Færdighedsaspektets rolle i sproguddannelserne har af mange grunde traditionelt været underprioriteret, især hvad angår den mundtlige sprogfærdighed. At opøve sin egen sprogfærdighed er tidskrævende. Den Europæiske Referenceramme CEFR antager, at det tager 200[9] timers undervisning at komme fra et CEFR-niveau til et andet. Med kun 30 ECTS svarende til cirka 840 timer[10] i LU13 og 35 ECTS svarende til cirka 980 timer i LU23 allokeret til undervisningsfagene tysk og fransk og et stort og voksende fagområde har prioriteringen tydeligvis (og forståeligt nok) været at sikre, at de kommende lærere er fagligt og didaktisk klædt på til at varetage sprogundervisningen[11]. Da især den mundtlige, men også den skriftlige sprogfærdighed er nødvendige, men ikke tilstrækkelige, forudsætninger for at kunne udføre sin lærergerning, overlades de studerende et betragteligt egetansvar, der ikke harmonerer så godt med adgangskravene til uddannelsen. Frustrationerne over dette kan ses i data, fx i angsten for at møde elever – eller forældre – med fremmedsproget som førstesprog, der kan sætte spørgsmålstegn ved de kommende læreres sprogkompetence. Der er at dømme ud fra data alt mulig grund til fortsat at sikre, at læreruddannelsens

9. Bemærk, at de 200 timer, det skulle kræve at gå fra et niveau til et næste, anses for at være undervisningstimer. Timetallet fremgår dog ikke direkte af CEFR (https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages), men anvendes i forskellige sprogkursussammenhænge.

10. 60 ECTS svarer ca. til 1650 timers arbejde.

11. Engelsk er som beskrevet i afsnit 1.1 fortsat 50 ECTS som første undervisningsfag og 35 som andet eller tredje.

sprogfag bevarer det stærke fagdidaktiske fokus. Men der kan også ligeledes – igen baseret på data – argumenteres for at sikre et stærkere fokus på sprogfærdigheden, fx ved konkrete læringsmål i forhold til sprogfærdighed, så de studerende opnår og oplever en større sikkerhed i fremmedsproget og er i stand til at bruge det adækvat. Flere af de interviewede studerende fremhæver fx tiltag finansieret af sprogløftmidlerne, som regeringen bevilgede de videregående uddannelser i slutningen af 2022, hvilket formentlig skyldes, at disse tiltag giver ekstra tid til og et mere tydeligt fokus på sprogfærdighedsmæssige aspekter af deres uddannelse.

Et yderligere opmærksomhedspunkt i NCFF's perspektiv kan observeres i data i forhold til paradigmeskiftet fra en strukturelt funderet sprogtilegnelsesteori til en mere funktionel og kommunikativ. De lærerstuderendes forståelse af, hvad god sprogundervisning er, synes ikke altid at flugte med det sprog-, kultur- og sprogtilegnelsessyn, som de skal undervise efter. Det ses, når en studerende fx fremhæver, at grammatisk viden er den primære forudsætning for at kunne undervise i sproget, som beskrevet i afsnit 2.2.1. Her kan lærerkognitionsbegrebet *apprenticeship of observation* (se afsnit 2.2.2) bruges som en forklaring på, hvor svært det kan være, og hvor lang tid det kan tage at få egne erfaringer om sprogtilegnelse til at hænge sammen med ny, teoribaseret viden. Der er derfor god grund til fortsat i læreruddannelse at arbejde eksplicit med de studerendes sprog-, kultur- og læringssyn. Dette opmærksomhedspunkt understøttes desuden af NCFF's elevperspektivundersøgelse, hvor især gymnasieeleverne, men også grundskoleeleverne fortæller om en sprogundervisning, som i elevernes oplevelser ikke altid opfylder styredokumenternes krav om kommunikativ sprogundervisning, og hvor der peges på, at det er nødvendigt i endnu højere grad at tale med eleverne om, hvordan man lærer sprog og hvilke forventninger der stilles.

Endelig ses et opmærksomhedspunkt, der er relateret til uddannelsens status som professionsrettet. Størstedelen af de interviewede studerende har differentierede og nuancerede forestillinger om deres fremtidige virke, men det er ikke alle, der er entydigt afklarede med at skulle være grundskolelærer. Det gælder fx dem, der faktisk ønsker at læse videre inden for undervisning, fx tage en kandidat inden for pædagogik eller lignende. Sådanne ønsker om at læse videre inden for det pædagogiske felt understreger læreruddannelsens almendidaktiske og pædagogiske fokus, og i den sammenhæng skal det påpeges, at der er begrænsede muligheder inden for lærerfaget i forhold til at specialisere sig fagligt, når det gælder sprogfagene. Der eksisterer fx ingen cand.pæd. i fremmedsprog længere. En ny kortlægning fra Uddannelses- og forskningsstyrelsen (2024) af læreres videreuddannelsesmuligheder og deltagelse i videreuddannelse viser desuden, at videreuddannelse

inden for sprogfag[12] såsom Master i fremmedsprogsdidaktik og uddannelsesretningen Sprogfagsvejleder i den pædagogiske diplomuddannelse kun i meget begrænset omfang efterspørges. Det kan desuden overvejes, om der i et videreuddannelsesperspektiv skal være mere systematiske muligheder for ikke kun at efteruddanne sig inden for det didaktiske område, men også for at arbejde videre med sprogfærdigheden.

De studerende, der er blevet interviewet til denne undersøgelse, synes at have stort mod på lærergerningen og er motiverede både af egen interesse for sprogfagene og af en undervisning på læreruddannelsen, der giver dem et stærkt ståsted for deres fremtidige virke som lærere i sprogfag. Dette kapitels opmærksomhedspunkter om sprogfærdighed og fremmedsprogsdidaktik skal ses som pejlemærker til, hvordan uddannelsen ifølge analysen kunne styrkes yderligere – og det skal for god ordens skyld her nævnes igen, at LU23 med øget ECTS til sprogfagene formentlig vil adressere nogle af de problematikker, som analysen af de studerendes perspektiver peger på.

Afslutningsvis blot en bemærkning om, at det i skrivende stund (2024) er vanskeligt at spå om konsekvenserne af den fagfornyelse, som er undervejs, og som ifølge Børne- og Undervisningsministeriet skal resultere i mere enkle læreplaner, som "skal understøtte, at folkeskolens formål og fagenes indhold er omdrejningspunktet for skolens undervisning." (se https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen/om-fagfornyelsen).

12. Universiteternes kandidatuddannelser i sprog er ikke inkluderet i kortlægningen, fordi: "[k]lassiske kandidatuddannelser som f.eks. historie og tysk vurderes – trods deres navnefællesskab med folkeskolens og læreruddannelsens undervisningsfag – hverken at rette sig mod beskæftigelse i grundskolen eller beskæftigelse som er relevant for professionen. Det skyldes bl.a. fraværet af didaktik i disse uddannelser. Mange af disse uddannelser indgår i øvrigt ikke på listen over videreuddannelsesmuligheder for lærere, fordi læreruddannelsen ikke er adgangsgivende til uddannelserne." (Uddannelses- og forskningsstyrelsen, 2024, s. 7)

4. Metode

Dette kapitel redegør for de metodiske valg truffet for indsamling af data samt analyseapparat.

For at være i stand til at belyse næste led i uddannelseskæden efter *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium* med data og opnå en dybdegående indsigt i de lærerstuderendes perspektiver på læreruddannelsens sprogfag og deres fremtid som sproglærere valgte vi en kvalitativ dataindsamlingsmetode i form af semistrukturerede fokusgruppeinterviews (se fx Kvale & Brinkmann, 2015). Som nævnt i kapitel 1 var det kun studerende, der meldte sig frivilligt, der blev interviewet, og man kan risikere, at det er yderpoler, der melder sig til et sådant interview: Studerende, der er meget tilfredse med deres uddannelse, eller studerende, der er meget utilfredse. Analysen i kapitel 2 peger dog ikke på, at det synes at have været tilfældet, da de studerende generelt udtrykker tilfredshed med deres uddannelse, men samtidig peger på visse uddannelsesmæssige udfordringer og problemstillinger. Frivilligheden medførte ligeledes, at det ikke var muligt at tage hensyn til en ligelig repræsentation af hverken uddannelsessted, uddannelsestrin/årgange eller sprogfag, om end det tilstræbtes i forhold til NCFF's kontakt med de forskellige institutioner. Datamængden, som består af 25 gruppeinterviews, er dog alligevel blevet relativt balanceret med repræsentation fra ni uddannelsessteder (ud af i alt 18), 66 deltagende studerende fordelt med ni med fransk som undervisningsfag, 30 med engelsk og 42 med tysk (15 af de 66 interviewede studerende havde to sprogfag). De fleste af de studerende er fra den ordinære læreruddannelse, men andre studerer online, er på meritlæreruddannelsen eller er trainee-forløb.

Interviewene blev foretaget af medarbejdere fra NCFF i foråret 2023, og spørgeguiden (se bilag 1), blev udviklet af medarbejdere fra NCFF, og fagpersoner fra læreruddannelsen blev konsulteret. Spørgeguiden følger en tidsmæssig logik. I den første del blev der spurgt til de studerendes motivation, forudsætninger og forventninger til uddannelsen, altså før de startede på uddannelsen. I spørgeguidens anden del blev der spurgt til deres oplevelser under uddannelsen, især i forbindelse med deres sprogfag på uddannelsen, og den sidste

del adresserede deres forventninger til deres fremtidige arbejdsliv, herunder til deres respektive drømme- og skrækscenarier i forhold til at undervise i deres sprogfag. Spørgeguidens spørgsmål er formuleret så åbent som muligt, fx stilles der ikke direkte spørgsmål til, hvilke konkrete indholdskomponenter de studerende møder i undervisningen, og hvordan de oplever disse.

Til selve analysen af data nedsatte NCFF en analysegruppe bestående af medarbejdere fra NCFF. Denne gruppe bestod i vid udstrækning af de medarbejdere, som havde arbejdet med udarbejdelsen af spørgeguide og foretaget interviews. Samtlige interviews blev indholdstransskriberet af studentermedhjælpere ved hjælp af programmet Whisper, uden hensyntagen til/fokus på/transskription af paralingvistiske træk som fx tøven. Disse træk skønnedes ikke at have betydning for analysen af data. Alle data blev naturligvis anonymiseret.

De transskriberede data dannede grundlag for et projekt i NVivo (Lumivero, 2023), og analysegruppen udarbejdede en kodebog som udgangspunkt for kodningen. Koderne var i den forbindelse beskrivende og ikke analyserende, da kodningen tjente et grovsorteringsformål. Få koder havde underkoder. Efterfølgende blev der som et alternativ til underkodning lagt forskellige cases på, fx studerende med et specifikt sprog. Denne fremgangsmåde sikrede, at udsagn ikke blev dobbeltkodet, hvilket ellers kan give visse udsagn for stor prominens, når der trækkes data ud til analyse. Denne fremgangsmåde medfører imidlertid i interviews af denne type, at udsagn, der fx kunne kategoriseres til flere koder, kun optræder et sted. Analysegruppen vurderede imidlertid, at datamængden ikke var større, end at der kunne tages højde for dette. Kodebogen var et dynamisk redskab, idet nogle koder blev slettet og andre oprettet undervejs i arbejdet. Analysen tog udgangspunkt i ovenstående og foregik ved, at data blev delt ud til medlemmer af analysegruppen, så mindst to af deltagerne havde identisk data. Ved en række fysiske møder fremlagde medlemmerne hver især og uafhængigt af hinanden deres læsning af data for alle, og de forskellige tematikker og resultater blev diskuteret i gruppen, hvorefter gruppen enedes om en systematisk opstilling. Rapporten er herefter skrevet på baggrund af diskussionerne og opstillingerne.

Litteratur

EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2023a). *Valg og fravalg af uddannelserne til lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut. https://eva.dk/udgivelser/2023/mar/valg-og-fravalg-af-uddannelserne-til-laerer-paedagog-sygeplejerske-og-socialraadgiver

EVA - Danmarks Evalueringsinstitut (2023b). *Oplevelsen af praktik på uddannelserne til lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut. https://eva.dk/udgivelser/2023/aug/oplevelsen-af-praktik-paa-uddannelserne-til-laerer-paedagog-sygeplejerske-og-socialraadgiver

BEK nr. 1068 af 09/09/2015. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068

BEK nr. 707 af 11/06/2024. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/707

Biggs J og C. Tang (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.

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

Epinion (2021). *Kortlægning af Fremmedsprog i Uddannelsessektoren. Epinion for Det Nationale Center for Fremmedsprog*. Det Nationale Cen-

ter for Fremmedsprog (NCFF). https://viden.ncff.dk/ncff/kortlaegning-af-fremmedsprog-i-uddannelsessektoren-epinion-for-det-nationale-center-for-fremmedsprog

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

Henriksen, B., Holmen, A., & Kling, J. (2018). *English Medium Instruction in Multilingual and Multicultural Universities: Academics' Voices from the Northern European Context*. (Routledge research in English for specific purposes). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429456077

Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør: Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.

Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og-profession*, *5*(1), 92-114.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. 2nd Edition. University of Chicago press.

Lumivero (2024). *NVivo* (Version 14.23.3). http://www.lumivero.com

Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M., & Kjærgaard, H. W. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF). https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium

Læreruddannelsens studieordning – Fællesdel (2023): https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Studieordning-2023-Faellesdel-15.11.2023.pdf

Nationale Moduler i læreruddannelsen (2020): http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Nationale-Moduler-LU-2020.pdf

Regeringen (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2024). *Kortlægning af lærernes videreuddannelsesmuligheder*. https://ufm.dk/publikationer/2024/kortlaegning-af-laerernes-videreuddannelsesmuligheder

Bilag

Bilag 1 Spørgeguide

Intro: Kognitionsundersøgelse

Først og fremmest tak for at ville deltage i interviewet.

NCFF er i gang med at undersøge elevers og studerendes tanker, holdninger og erfaringer om fremmedsprog og fremmedsprogsundervisning og -studier. Den kalder vi en kognitionsundersøgelse.

I kan ikke svare rigtigt eller forkert på vores spørgsmål. Vi er interesserede i jeres oplevelser og egne holdninger til vores spørgsmål.

Vi optager og transskriberer interviewet og gemmer det et sikkert sted. I optræder anonymt

Interviewet består af tre dele. Først taler vi om jeres forventninger før start på uddannelsen. Så taler vi om jeres oplevelser af at gå på uddannelsen, altså konkrete erfaringer. Til sidst taler vi om, hvordan I regner med at bruge jeres uddannelse.

Vil I starte med lige at fortælle, hvad I hedder, og hvilken årgang I går på?

Del 1: Motivation, forudsætninger og forventninger til uddannelsen

1. Hvorfor har I valgt at læse til lærer?
2. Hvilke undervisningsfag har I valgt, og hvorfor?
3. (VIA: Er I studerende på sproglærerprofilen?)
4. Hvad er jeres sproglige forudsætninger for at vælge [engelsk/tysk/fransk] som undervisningsfag?
5. (Til inspiration: Ungdomsuddannelse, ophold, sprogbiografi, familie)

6. Hvilke tanker har I gjort jer i forhold til at vælge et (eller flere) sprog som undervisningsfag?
7. Har I truffet beslutningen før eller under lærerstudiet?
8. Er det noget, som jeres omgivelser (familie, venner, kæreste etc.) har udtrykt en holdning til?
9. Hvilke forventninger havde I inden studiestart til indholdet i jeres sprogfag? Hvad regnede I med at lære?

Del 2: Oplevelser (med sprog) på uddannelsen

1. Fortæl om, hvordan I oplever indholdet i fransk-/tysk-/engelskundervisningen på LU.
2. (Opmærksomhed på deltagernes tidspunkt i uddannelsen)
3. Hvordan er jeres forventninger til det at være sproglærerstuderende blevet mødt på studiet?
4. Hvad foregår der, når undervisningen i jeres sprogfag på LU er særligt god og relevant. Hvad foregår der, når den ikke er?
5. Har I været i praktik i jeres sprogfag, og hvad fik I ud af det?
6. Gør I jer overvejelser ift. muligheden for praktik i udlandet eller udveksling?
7. Hvilken betydning kunne det have for jeres uddannelse?
8. Hvordan har I oplevet jeres sprogfærdighedsniveau i forhold til de krav, der stilles på LU? (både på campus og i praktikken?)
9. Hvor meget af undervisningen foregår på målsproget?
10. Hvad kunne forbedre jeres uddannelse som sproglærer? Hvad er i jeres øjne en god/den ideelle sproglæreruddannelse?

Del 3. Dine forventninger til dit fremtidige arbejdsliv (som sproglærer)

1. Hvad vil I gerne bruge jeres uddannelse til?
2. Ser du dig mere som lærer end som sproglærer?
3. Føler I jer godt klædt på til at være fremmedsprogslærere i grundskolen?

4. Hvorfor er det i jeres optik vigtigt for børn og unge at lære fremmedsprog? Vil I kunne forklare det til eleverne?
5. Hvilke udfordringer tror I, at I vil møde i jeres praksis-virkelighed som lærer ift. fremmedsprogsundervisning, og hvorfor tror I det?) (Skrækscenariet)
6. Hvad glæder I jer mest til i arbejdet som fremmedsprogslærer? (Drømmescenariet)

Vi er ved at være færdige med interviewet. Er der noget, som I gerne vil sige, som I ikke har haft mulighed for at sige? Er der nogle pointer, som I brænder inde med?

Tak, igen, for jeres deltagelse.