

Grundskolelæreres perspektiver på deres sprogfag



En lærerkognitionsundersøgelse i tysk-,
fransk- og engelskfaget

September 2025
NCFE



Grundskolelæreres perspektiver på deres sprogfag
– En lærerkognitionsundersøgelse i tysk-, fransk- og engelskfaget

1. udgave 2026

Copyright © 2025 Forfatterne & NCFE

Forfatter: NCFE

Kontaktperson i NCFE vedrørende publikationen:

Anne Sofie Jakobsen

Indholdsfortegnelse

Forord	5
Resumé	6
Argumenter for fremmedsprog (jf. Kapitel 3. Hvorfor skal eleverne lære fremmedsprog?)	6
Sprogtilgængelighedssyn (jf. Kapitel 4. Hvordan lærer eleverne bedst sprog i skolen?)	6
Undervisningen (jf. Kapitel 5. Hvordan oplever lærerne deres undervisning?)	7
Samarbejde og samspil (jf. Kapitel 6. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for at samarbejde?)	7
Udviklingsbehov og -muligheder (jf. Kapitel 7. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for faglig udvikling og efteruddannelse?)	7
Kapitel 1. Indledning	9
1.1. Læsevejledning	10
1.2. Kort om sprogfagene i grundskolen	11
1.3. Kort om sprogfagene i læreruddannelsen	14
Kapitel 2. Metode	16
2.1. Dataindsamling	16
2.1.1. Interviewguide	17
2.1.2. De interviewede lærere	19
2.2. Analysemetode	21
Kapitel 3. Hvorfor skal eleverne lære fremmedsprog?	23
3.1. Man kan jo kommunikere med så mange mennesker, når man kan tale engelsk	24
3.2. Det er et vindue til en anden kultur, især fransk	27
3.3. Fordi vi kommer ikke igennem livet i Danmark uden at kunne tysk	30
3.4. Opsamling	34

Kapitel 4. Hvordan lærer eleverne bedst sprog i skolen?	36
4.1. Når de glemmer, at de lærer engelsk	36
4.2. Det er jo ikke et sprog, som de hører nede på gaden	38
4.3. Det vigtigste er jo bare at turde prøve at snakke	40
4.4. Opsamling	44
Kapitel 5. Hvordan oplever lærerne deres undervisning?	46
5.1. Undervisningens tilrettelæggelse og indhold	46
5.2. At få dem til at turde snakke	56
5.2.1. Lærernes brug af fremmedsproget som undervisningssprog	57
5.2.2. Lærernes undervisning i mundtlighed	62
5.3. Det skal jo ikke være grammatik bare for grammatikkens skyld	67
5.3.1. Engelsklærerne om grammatik	67
5.3.2. Fransklærerne om grammatik	70
5.3.3. Tysklærerne om grammatik	72
5.4. Opsamling	76
Kapitel 6. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for at samarbejde?	79
6.1. Samarbejde i sprogfaget	80
6.2. Samarbejde og samspil med andre sprogfag	84
6.3. Tværfagligt samarbejde	89
6.4. Opsamling	90
Kapitel 7. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for faglig udvikling og efteruddannelse?	92
7.1. Ønsker, muligheder – og barrierer	93
7.2. Opsamling	97
Kapitel 8. Afsluttende bemærkninger	99
Litteratur	102
Bilag 1 Interviewguide	105
Bilag 2 Kodebog	109

Forord

Siden 2018 har NCFF gennemført en række undersøgelser, analyser og afdækninger inden for fremmedsprogsområdet, som involverer en bred vifte af interessenter og aktører såsom elever, studerende, lærere, undervisere, forældre, uddannelsesudviklere og -udbydere for at finde svar på, hvorfor interessen for fremmedsprog i uddannelsessammenhæng stadig er faldende.

Denne rapport tilføjer et vigtigt element til denne vidensindsamling ved at præsentere grundskolelæreres perspektiver på sprogfagene tysk, fransk og engelsk og deres kognitioner om deres sprogfagsundervisning. Lærernes perspektiver udgør et væsentligt bidrag til NCFF's fortsatte arbejde med at understøtte, at flere aktivt vælger fremmedsprog til, at flere bliver dygtige til fremmedsprog, og at uddannelserne er relevante og af høj kvalitet, og vi takker de interviewede lærere for at dele deres perspektiver med os.

Desuden er sprogfagene (samt de øvrige fag) i folkeskolen i gang med en fagfornyelse, der har til formål at forny og forenkle fagene, så folkeskolens formål og fagenes indhold (for)bliver centrale i undervisningen. Vi håber, at denne rapport kan bidrage med værdifuld viden til dette arbejde.

Resumé

Denne rapport fremlægger grundskolelæreres perspektiver på fremmedsprogsgene og deres kognitioner om deres sprogfagsundervisning pba. en interviewundersøgelse med 65 engelsk-, fransk- og tysklærere, som havde til formål at give indblik i lærernes forståelse af og holdninger til deres fag og i, hvad de selv oplever, de gør i deres sprogfagsundervisning.

Rapporten har fokus på og er struktureret efter følgende overordnede tematikker i lærernes perspektiver på og kognitioner om deres sprogfag og undervisning deri: argumenter for fremmedsprog, sprogtilegnelsessyn, undervisningens indhold og lærernes fagforståelse, samarbejde og samspil i og mellem sprogfagene samt lærernes udviklingsbehov og -muligheder. I det følgende opsummeres de væsentligste fund på tværs af sprogfagene inden for ovennævnte tematikker.

Argumenter for fremmedsprog (jf. **Kapitel 3. Hvorfor skal eleverne lære fremmedsprog?**)

De interviewede lærere balancerer mellem to hoveddiskurser: nytte (praktisk anvendelighed, fx job og handel) og dannelse (kulturel forståelse og personlig udvikling). Selvom nytteargumenter nævnes, oplever mange lærere, at disse ikke motiverer eleverne i særlig høj grad. Derfor lægger de ofte vægt på dannelsesaspektet og fremhæver sprog som en vej til indsigt i andre kulturer og til personlig berigelse. Fælles for alle lærerne er ønsket om at gøre eleverne i stand til at kommunikere på fremmedsprog og forstå mennesker fra andre kulturer.

Sprogtilegnelsessyn (jf. **Kapitel 4. Hvordan lærer eleverne bedst sprog i skolen?**)

De interviewede lærere mener, at eleverne lærer bedst, når de bruger sproget aktivt og meningsfuldt – især mundtligt og i autentiske sammenhænge. Et trygt læringsmiljø og varieret gentagelse er vigtige elementer. Mange af lærerne fremhæver, at sprogtilegnelse

sker bedst i autentiske sprog møder, og især i målsprogslandene, og ved brug af autentiske materialer. Engelsklærere har lettere ved dette, da eleverne ofte møder engelsk uden for skolen, mens fransk- og tysklærere må arbejde mere med at skabe muligheder for eleverne at møde og bruge fremmedsproget.

Undervisningen (jf. Kapitel 5. Hvordan oplever lærerne deres undervisning?)

De interviewede lærere tilstræber typisk en kommunikativ tilgang, hvor emner og materialer, som oftest vælges og anvendes ud fra, hvad der interesserer og opleves motiverende for eleverne, og hvor mundtlighed er en central del af undervisningen. De ser elevernes aktive brug af sproget som afgørende for læring, men oplever også udfordringer med at få eleverne til at deltage mundtligt. Der er forskelle i, hvor meget lærerne selv bruger fremmedsproget i undervisningen, og dette afhænger ofte af elevernes forståelse og deltagelse. Grammatik opfattes primært som noget, der bør indgå i meningsfulde kontekster, og mange af lærerne fortæller, at de arbejder implicit med grammatik, især med yngre elever, men intensiverer det sproglige fokus, jo ældre eleverne bliver. Dog er der en vis usikkerhed og dilemmaer omkring, hvordan både mundtlighed og grammatik bedst integreres i undervisningen, og mens lærerne i stor udstrækning giver udtryk for at være i overensstemmelse med faghæfternes sprog-, grammatik- og kultursyn, oplever de tydeligvis udfordringer med i deres undervisningspraksis at implementere en kommunikativ sprogundervisning fuldt ud.

Samarbejde og samspil (jf. Kapitel 6. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for at samarbejde?)

De interviewede lærere ser samarbejde med andre sproglærere som gavnligt, men det er ofte uformelt og hæmmes af manglende tid og struktur, hvilket ofte opleves som frustrerende. Formelle samarbejdsfora findes kun nogle steder og er ofte opdelt efter fag og klassetrin. Samarbejdet handler mest om at dele materialer og idéer, snarere end at udvikle undervisning sammen. Tværfagligt samarbejde sker primært i projektuger, eller hvis læreren underviser i flere fag.

Udviklingsbehov og -muligheder (jf. Kapitel 7. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for faglig udvikling og efteruddannelse?)

De interviewede lærere opkvalificerer sig primært gennem korte kurser, studieture og uformelle netværk, mens formelle ECTS-uddannelser er sjældne og ikke efterspurgt. Mange lærere har svært ved at formulere konkrete ønsker til efteruddannelse. Når de har ønsker, handler det især om at styrke elevernes mundtlighed. Ønskerne varierer dog: engelsklærere

nævner differentiering, AI og grammatik, fransklærere fokuserer på begynderdidaktik, og tysklærere ønsker bedre sprogfærdigheder og autentiske sprog møder. Barrierer for efteruddannelse inkluderer manglende tid, ressourcer og støtte fra ledelse og kommune samt modvilje hos nogle lærere mod, at eleverne skal have vikar.

Overordnet set peger fundene fremlagt i denne rapport på, at der er et stort behov for en styrket fagdidaktisk samtale og et styrket kollegialt samarbejde i grundskolens sprogfag, så den enkelte engelsk-, tysk- og fransklærer ikke oplever at stå alene med udfordringerne. Dette kræver bl.a. større ledelsesunderstøttelse af området.

Kapitel 1. Indledning

I denne rapport fremlægges på baggrund af en interviewundersøgelse grundskolelæreres perspektiver på sprogfagene engelsk, fransk og tysk og deres kognitioner om deres undervisning i disse fag.¹ Undersøgelsen er især motiveret af resultaterne fra NCFF's undersøgelse af elevernes perspektiver på fremmedsprog i både grundskole og gymnasium (Lund et al., 2023), hvor mere end 1000 elever blev interviewet. Et væsentlig fund i undersøgelsen var nemlig, at der lader til at være en diskrepans mellem det, eleverne ser som formålet med sprogfaget, nemlig at kunne kommunikere på fremmedsproget, og det, de oplever i undervisningen: et stærkt fokus på grammatik, på skriftlighed og et mundtlighedsarbejde præget af skriftlighed, fx at man på forhånd har nedskrevet, hvad man skal sige. For de fleste elever i undersøgelsen handler det at kunne et fremmedsprog om at være i stand til at kommunikere mundtligt med andre mennesker i andre lande, og dermed står den mundtlige sprogfærdighed og opøvelsen af denne som central for eleverne. Et andet væsentligt fund var, at eleverne kun i begrænset omfang ser det at lære et fremmedsprog som mere end en kommunikativ færdighed. Sprogfagernes interkulturelle dimension synes m.a.o. at være usynlig for eleverne til trods for, at eleverne netop selv lægger vægt på, at det at kunne et fremmedsprog giver evne og adgang til at kunne kommunikere med mennesker fra andre lande og kulturer. Elevernes perspektiver på sprogfagene synes således at være præget af to modsatrettede forståelser af fremmedsprog, som kan benævnes 'sprog i skolen' og 'sprog i virkeligheden'. Hvor 'sprog i skolen' for eleverne handler om at lære grammatikken, at være korrekt og undgå at lave fejl, er 'sprog i virkeligheden' det, eleverne som nævnt ser som formålet med at lære et andet sprog: at være i stand til kunne interagere med, forstå og blive forstået af andre mennesker.

Elevundersøgelsens fund og konklusioner har givet anledning til at afdække lærernes perspektiver på fremmedsprogfagene for at få indsigt i deres forståelse af fremmedsprogfagene, og NCFF har derfor bedt en række lærere i engelsk, fransk og tysk om at fortælle

1. En lignende NCFF-undersøgelse er under udarbejdelse med gymnasielærere i engelsk, fransk, spansk og tysk på stx og htx og forventes udgivet ultimo 2025.

os om deres undervisning i sprogfagene. Det er i grundskolen, eleverne begynder at have fremmedsprogene engelsk og tysk eller fransk og dermed kulturforståelse på skemaet, og selvom det måske ikke altid er klart for eleverne, når de sidder i fx tysktimen i 7. klasse fredag eftermiddag, hvorfor de skal lære tysk, står fremmedsprogfagene centralt i deres videre skolegang, hvor hver ottende time er en sprogfagstime², lige som de fleste senere hen i både deres uddannelse og i deres arbejdsliv kan opleve at få brug for fremmedsprogskompetencer. Derfor er det afgørende at få lærernes perspektiver på sprogfagene belyst.

Undersøgelsen giver et vigtigt indblik i, hvordan både lærernes uddannelse, dvs. deres viden om undervisning, og deres praksiserfaringer samt de holdninger og antagelser, som deraf følger, påvirker deres undervisning – og deres forståelse af denne – i sprogfagene i grundskolen. Dermed kan undersøgelsen bidrage til en bedre forståelse af, hvordan der kan skabes større motivation hos eleverne for sprogfagene – også selvom et væld af andre faktorer kan siges at påvirke elevernes sproglæring og deres oplevelse af fremmedsprogfagene.

1.1. Læsevejledning

Der redegøres kort i Kapitel 1 for de tre sprogfag engelsk, fransk og tysk i grundskolen og i læreruddannelsen, hvorefter undersøgelsens dataindsamling og analysemetode beskrives i Kapitel 2. Undersøgelsens væsentligste fund præsenteres derefter i fem kapitler:

- **Kapitel 3** indeholder en analyse af lærernes svar på, hvorfor elever skal lære fremmedsprog, og dermed kan kapitlet siges at handle om lærernes forståelse af fagets formål.
- **Kapitel 4** indeholder en analyse af lærernes perspektiver på, hvordan elever bedst lærer sprog i skolen, og kapitlet har således fokus på lærernes sprogtilegnelsessyn.
- **Kapitel 5** indeholder en analyse af, hvad lærerne fortæller om deres egen undervisning i sprogfaget og belyser derigennem deres ”levede” fagforståelse.
- **Kapitel 6** og **Kapitel 7** handler om lærernes perspektiver på muligheder for samarbejde og kompetenceudvikling.

Kapitel 8 afrunder rapporten med NCFE's bemærkninger til undersøgelsens fund. I analysekapitlerne lægges der vægt på fællestræk i lærernes kognitioner og perspektiver i og på tværs af de tre sprogfag. Hvert afsnit indledes med en kort, rammesættende opsummering af de væsentligste fund, hvorefter analyserne uddybes og underbygges med

2. En typisk dansk skoleelev har efter at have afsluttet folkeskolen haft engelsk i 630 timer og tysk/fransk i 390 timer, hvilket sammenlagt giver 1020 timer. Til sammenligning har en typisk dansk skoleelev 1350 timers matematik i sin grundskoletid (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å. a).

prototypiske citater fra de interviewede lærere. Hvert kapitel afsluttes med en opsamling, som, hvor relevant, trækker tråde til andre undersøgelser og forskning heriblandt NCFF's elevundersøgelse (Lund et al., 2023).

Det er vigtigt at understrege, at der er tale om en kvalitativ interviewundersøgelse, hvor lærerne blev bedt om at dele deres holdninger til, antagelser om og erfaringer med sprogfagene og undervisning deri. Blandt andet blev de spurgt, hvordan de selv beskriver det faglige indhold i deres undervisning. Det er disse svar, der danner grundlag for analyserne. Fokus er som nævnt primært rettet mod de gennemgående mønstre snarere end individuelle forskelle i lærernes oplevelser. De fund og problemstillinger, der præsenteres i rapporten, har tydelig resonans i datamaterialet, og de udvalgte citater er valgt, fordi de repræsenterer typiske træk i svarene. Når noget beskrives som typisk, gennemgående eller hyppigt, refererer det udelukkende til det analyserede datamateriale.

Samtidig er det væsentligt at anerkende, at undersøgelsen omfatter tre forskellige sprogfag og 65 lærere med mangeartede opfattelser og erfaringer. Det kan gøre det udfordrende at skrive en samlet fortælling frem, uden at nuancer går tabt. Derfor er der medtaget flere og til tider længere citater, som både styrker og nuancerer analyserne. Citaterne er nænsomt blevet revideret med fokus på mening for læsbarhedens skyld. Hvert citat er ledsaget af en angivelse af, hvilken lærer der citeres, fx "Fransklærer, L42³", for at sikre gennemsigtighed og variation i stemmerne. Lærerne benævnes ud fra det fag, interviewet omhandler. En lærer med flere sprogfag vil således blive omtalt som fx "Tysklærer, L53", hvis interviewet fokuserer på tysk. Klassetrin nævnes kun, hvor det er relevant, da analysen generelt ikke har vist markante forskelle på tværs af årgange. Da flere engelsk- og tysklærere end fransklærere er blevet interviewet, er der også flere citater, der omhandler engelsk- og tyskfaget.

1.2. Kort om sprogfagene i grundskolen

I det følgende gives en kort beskrivelse af sprogfagenes formål, mål og indhold med udgangspunkt i folkeskolens Fælles Mål, idet majoriteten af de interviewede lærere underviser på en folkeskole, hvor eleverne har haft engelsk fra 1. klasse til 9. klasse og tysk eller fransk fra 5. klasse til 9. klasse. Folkeskolerne *skal* ifølge folkeskoleloven udbyde tysk og kan udbyde fransk (Folkeskoleloven, 2024, §5, stk. 2). Det betyder i praksis, at fransk kun udbydes af cirka hver femte folkeskole, og udbuddet er koncentreret i hovedstadsområdet (NCFF, 2022).

3. Bemærk, at der optræder en "L66" i rapporten, selvom der kun indgår 65 interviews i undersøgelsen. Det skyldes, at et interview blev taget ud, fordi det viste sig, at den pågældende lærer ikke længere arbejder som lærer.

Alle elever afslutter grundskolen med engelsk på afgangsbrevet, mens næsten 90 procent afslutter med tysk og 11 procent med fransk (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å. b). Det tilstræbes, at eleverne afslutter engelsk med et fagligt niveau svarende til B1-niveau (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 61) og fransk eller tysk svarende til A2-niveau i CEFR⁴ (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 48; Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 46)

Med ikrafttrædelse fra skoleåret 2027/2028 finder der i skrivende stund en fagfornyelse sted i folkeskolen, som skal resultere i nye, mere enkle fagplaner for alle fag. Desuden sker der følgende ændringer for fremmedsprogfagene som en del af skoleaftalen fra 2023 (også kaldet Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram): Fra skoleåret 2025/2026 introduceres engelsk først i 2. klasse og reduceres timetalsmæssigt med 30 timer, og tysk/fransk introduceres først i 6. klasse, men uden at timetallet reduceres. Derudover bortfalder den skriftlige afgangsprøve i alle sprogfag, mens klasserne stadig kan udtrækkes til mundtlig prøve (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å. c). I denne rapport forholder vi os dog til den på dataindsamlingstidspunktet eksisterende situation for fremmedsprogfagene.

Sprogfagene i den danske folkeskole⁵ tilrettelægges og undervises ud fra et kommunikativt sprog- og sprogtilægnings syn og et dynamisk kultursyn, hvilket indebærer, at sproget ses både som mål og middel: Eleven tilegner sig sproget gennem brug af sproget, og tilegnelsen hjælpes på vej af et fokus på ordforråd og især chunks og ikke mindst af et fokus på, at eleven oplever et behov for at kommunikere og for at bruge sproget. Desuden betoner sprogfagene faghæfter det funktionelle sprogsyn:

”Faget bygger på et kommunikativt, funktionelt sprogsyn. Kommunikativt og funktionelt, da sprog er et redskab for kommunikation og tanker og dermed altid har en funktion for mennesker.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 24)

Et dynamisk kultursyn indebærer, at sprogfaget skal udvikle en forståelse hos eleverne for, at kulturer udvikler og forandrer sig bl.a. gennem mødet med andre kulturer:

”Faget bygger på et dynamisk kultursyn. Dynamisk, da kultur forstås som noget, der udvikles og ændres hele tiden gennem menneskers forhandling og fortolkning, når de mødes. En person er medlem af mange forskellige kulturelle fællesskaber, som kan gå på tværs af nationale grænser. Interkulturel kompetence betyder i den sammenhæng, at eleverne udvikler kompetence til at undersøge og handle nysgerrigt og respektfuldt

4. For beskrivelser af niveauerne i CEFR, se Europarådet (2020) samt NCFE (2023).

5. Undervisningen i engelsk, tysk og fransk i folkeskolen er rammesat af Fælles Mål, som består af fagformål, kompetencemål og underliggende viden- og færdighedsområder, som uddybes i læseplanerne og undervisningsvejledningerne. Disse tre, Fælles Mål, læseplaner og vejledninger, samles i faghæftet. Fælles Mål for engelsk, tysk og fransk flugter med de klassetrin, hvor fagene introduceres: engelsk fra 1. klasse og tysk/fransk fra 5. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å. d).

i forskellige kulturelle praksisser. De skal derfor have erfaringer med varierede praksisser og opbygge et nuanceret sprog til brug i disse forskellige situationer.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 28)

Sammenfattende er omdrejningspunktet i folkeskolens sprogfag interkulturel kommunikativ kompetence. Det centrale indhold i sprogfagene er derfor den viden, de færdigheder, de holdninger samt den kritiske kulturelle bevidsthed og refleksionsevne, som er nødvendige for at opnå interkulturel kommunikativ kompetence (Byram, 1997; 2020). Fx lyder det i faghæftet for tysk, at:

”Det kommunikative sprogsyn og det dynamiske kultursyn spiller tilsammen en væsentlig rolle, når det gælder udviklingen af interkulturel forståelse. Igennem arbejdet med kommunikation i forskellige kulturelle kontekster udvikler eleverne deres sprog til at være stadigt mere forståeligt og sammenhængende samtidig med, at de udvikler deres interkulturelle forståelse.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c, s. 24)

Formålsbeskrivelserne (jf. Tabel 1) for engelsk, fransk og tysk i Fælles Mål fokuserer da også på at udvikle elevernes sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, så de kan anvende sprogene nationalt og globalt. Eleverne skal også udvikle deres sproglige bevidsthed og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder.

Engelsk	Fransk	Tysk
<p>”Eleverne skal i faget engelsk udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal udvikle deres nysgerrighed og bevidsthed om engelsk sprog og kunne vælge egnede sproglærings- og kommunikationsstrategier som grundlag for fremmedsprogsindlæringen. (...)”</p> <p>(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 7)</p>	<p>”Eleverne skal udvikle kompetencer til at kommunikere på fransk både mundtligt og skriftligt, så de kan anvende fransk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal samtidig udvikle deres sproglige bevidsthed og fremmedsprogsindlæring samt styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder. (...)”</p> <p>(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 7)</p>	<p>”Eleverne skal udvikle kompetencer til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt, så de kan anvende tysk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal samtidig udvikle deres sproglige bevidsthed og fremmedsprogsindlæring samt styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder. (...)”</p> <p>(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c, s. 7)</p>

Tabel 1: Fagets formål fra Fælles Mål for hhv. engelsk, fransk og tysk.

Formålsbeskrivelserne slår fagenes kompetencemål an, som opdeler den interkulturelle kommunikative kompetence i tre sammenhængende kompetenceområder: Mundtlig kommunikation, Skriftlig kommunikation og Kultur og samfund. I Figur 1 vises kompetencemålene for tyskfaget som illustration.

Kompetencemål

Kompetenceområde	Efter 7. klassestrin	Efter 9. klassestrin
Mundtlig kommunikation	Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.	Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt i et forståeligt og sammenhængende sprog.
Skriftlig kommunikation	Eleven kan kommunikere på tysk skriftligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.	Eleven kan kommunikere på tysk skriftligt i et forståeligt og sammenhængende sprog.
Kultur og samfund	Eleven kan sammenligne eksempler på tysksproget kultur og egen kultur.	Eleven kan forstå og anvende forståelse for kultur.

Figur 1: Kompetencemål fra Fælles Mål for faget tysk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c, s. 4).

1.3. Kort om sprogfagene i læreruddannelsen

Lærere i folkeskolen og på øvrige danske grundskoler er typisk uddannede på den 4-årige uddannelse til "Professionsbachelor som lærer i folkeskolen" på 240 ECTS almindeligvis refereret til som "læreruddannelsen". Denne uddannelse udbydes af de seks danske professionshøjskoler, som desuden udbyder en meritlæreruddannelse, hvor man også kan kvalificere sig til at undervise i folkeskolen. I sin nuværende form⁶ består læreruddannelsen af følgende fire områder: Grundfaglighed (70 ECTS), Undervisningsfag (120 ECTS), Praktik (40 ECTS) og Lærerfaglig bacheloreksamen (10 ECTS). Undervisningsfag svarer til de fag, som der udbydes i folkeskolen, og de lærerstuderende skal:

6. Flertallet af de interviewede lærere i denne undersøgelse er uddannede på professionshøjskolernes læreruddannelse, dog ikke sin nuværende form, som er fra 2023, eller på et seminarium, hvis de er uddannet før 2008. Se NCFE (2024a) for en mere detaljeret gennemgang af læreruddannelsen og dens sprogfag inklusive de nyeste ændringer.

”almindeligvis opnå undervisningskompetence i tre undervisningsfag, herunder undervisningskompetence i et af undervisningsfagene dansk 1.-6. klassetrin, dansk 4.-10. klassetrin eller matematik, som alle udgør 50 ECTS-point.” (§ 8 stk. 3 i BEK nr 707 af 11/06/2024).

Øvrige fag inklusive sprogfagene tysk, fransk og engelsk kan tages som andet eller tredje fag og er normeret til 35 ECTS. Engelsk kan dog tages som det første undervisningsfag på 50 ECTS-point, hvis professionshøjskolen vælger at udbyde det som sådan.

Sprogfagene engelsk, fransk og tysk på læreruddannelsen bygger på et kommunikativt og funktionelt sprog-, sprogtilegnelsestsyn og et dynamisk kultursyn ligesom sprogfagene i skolen, jf. 1.2. Kort om sprogfagene i grundskolen, og formålene med de tre undervisningsfag er sammenfattende at udvikle den studerendes interkulturelle, kommunikative og fagdidaktiske kompetencer (bilag 2 Fagbeskrivelser for undervisningsfagene i BEK nr 707 af 11/06/2024).

Kapitel 2. Metode

I dette kapitel redegøres der for undersøgelsens metode. Der er som nævnt tale om en kvalitativ undersøgelse, hvis empiriske grundlag består af enkeltpersonsinterviews. I afsnit 2.1. redegøres der for dataindsamlingen og for de metodiske beslutninger, der er blevet taget undervejs. Afsnittet indeholder derfor også en beskrivelse af interviewguiden (2.1.1.), og hvad der har informeret den måde, vi har spurgt på, samt en beskrivelse af de interviewede lærere (2.1.2.). I afsnit 2.2. redegøres der for, hvordan vi har analyseret de indsamlede data.

2.1. Dataindsamling

Undersøgelsens data er indsamlet i efteråret 2024 gennem individuelle interviews med 65 grundskolelærere i engelsk, fransk og tysk. Interviewene blev lydoptaget og lagret i anonymiseret form i overensstemmelse med den samtykkeerklæring, som de interviewede lærere underskrev ved interviewets start. Lærernes deltagelse i interviewene var frivillig, og interviewene blev gennemført på lærernes skoler eller online.

Interviewene blev fortaget af en arbejdsgruppe, som NCFF nedsatte i september 2024 med deltagelse af fremmedsprogsundervisere fra læreruddannelserne på fire professionshøjskoler samt medarbejdere fra NCFF.⁷ Arbejdsgruppens medlemmer brugte egne kontakter til at finde lærere, der ville stille op til interviews. Det kunne både være kontakterne selv, men også disses kollegaer, der stillede op til interviews.

7. Arbejdsgruppens fremmedsprogsfaglige medarbejdere fra læreruddannelserne var Hanne Thomsen (engelsk) fra KP, Lise Majgaard Mortensen (engelsk) og Camilla Rosenfeld Lauridsen (fransk) fra VIA, Lasse Rahn (tysk) fra UCL og Petra Klimaszyk (tysk) fra Absalon. Arbejdsgruppen havde til opgave at bidrage til udarbejdelsen af interviewguide, finde lærere til interviewene og udføre disse samt bidrage til en indledende analyse af det indsamlede data. Selve analysen og udarbejdelsen af denne rapport er blevet varetaget af NCFF-medarbejdere fra arbejdsgruppen. Arbejdsgruppens læreruddannelsesmedlemmer har haft rapporten til kommentering før udgivelse. NCFF takker for arbejdsgruppens store arbejde med dataindsamling og kvalificerede input til interviewguide og til analysearbejdet.

Måden, hvorpå der blev fundet lærere til interviews, kunne bevirke, at det især var lærere, der fx deltager i udviklings- og efteruddannelsesprojekter, varetager vejlederfunktioner og/eller deltager i ministerielt arbejde, der meldte sig. Som det vil fremgå nedenfor, deltager der dog også lærere i undersøgelsen, som ikke umiddelbart varetager særlige funktioner og/eller har efteruddannet sig fremmedsprogsfagligt. Det var desuden kun i nogen grad muligt pga. denne måde at finde lærere på at tage hensyn til en ligelig repræsentation af sprogfag og klassetrin, skoletype, uddannelsesmæssig baggrund og undervisningserfaring. Arbejdsgruppens sammensætning af undervisere fra læreruddannelsen var dog med til at sikre en nogenlunde geografisk spredning: Hovedparten (37) af de interviewede lærere kom fra Sjælland og hovedstadsområdet, mens 28 af lærerne var fra Fyn og Jylland.

Det er ligeledes væsentligt at bemærke, at når lærerne meldte sig frivilligt, kan det naturligvis give en bias i retning af, at lærere med enten meget positive eller meget negative oplevelser af at undervise i sprogfag, melder sig. Men som kapitlerne 3-7 viser, er de interviewede læreres perspektiver på fremmedsprogsfagene og kognitioner om deres undervisning mangeartede, nuancerede og som oftest præget af stor arbejdsglæde og stort elevfokus.

2.1.1. Interviewguide

For at sikre en nogenlunde ensartethed i de spørgsmål, som lærerne blev stillet i interviewene, blev der udarbejdet en interviewguide (**Bilag 1 Interviewguide**) med hovedspørgsmål, som skulle stilles, samt med underspørgsmål og stikord, som interviewerens kunne bruge, hvis læreren ikke helt forstod spørgsmålet og/eller til at få læreren til at uddybe eller præcisere.

Interviewguiden blev udarbejdet med blik til forskningsfeltet lærerkognition og tager udgangspunkt i Henriksen et al. (2020)'s definition af begrebet som komplekst, dynamisk og delvist ubevidst: En lærers kognitioner udgøres af dennes bevidste såvel som ubevidste viden, antagelser og erfaringer, vedrørende sin praksis, og indbefatter også positive såvel som negative holdninger og følelser vedrørende praksis. Undersøgelser af læreres kognitioner har typisk til formål "at forstå og beskrive samspillet mellem lærerkognition og undervisningspraksis." (Henriksen et al., 2020, s. 16). I denne undersøgelse anvendes lærerkognitionsbegrebet for at få adgang til lærernes forståelse af deres fag og for at få indblik i, hvad det egentlig er, de selv oplever, de gør i deres undervisning. En begrænsning er her, at lærerkognitioner er delvist ubevidste/implicitte og derfor vanskelige at elicite i en interviewundersøgelse, som udelukkende gør brug af spørgsmål. Der er imidlertid i litteraturen opstillet en række faktorer, der har indflydelse på en lærers kognitioner, og som med fordel kan anvendes til netop at få indblik i lærernes forståelse af og perspektiver på deres fag. Faktorerne er her gengivet efter Daryai-Hansen & Henriksen (2017, s. 48): erfaringer med at lære sprog, uddannelse inklusive efteruddannelse, styredokumenter,

økonomi, tid, forventninger fra ledelse, elever og forældre samt løbende praksiserfaringer og praksisrefleksioner. Interviewguiden afspejler i høj grad ovennævnte faktorer og er delt i tre sektioner.

Den første sektion indeholder en række baggrundsspørgsmål bl.a. om lærerens uddannelsesmæssige baggrund og valg af lærerprofession og sprogfag. Formålet med denne første del af interviewguiden var, ud over at indsamle baggrundsdata, at afdække lærernes identitet som lærere i et sprogfag. Hvis en lærer underviste i mere end et sprogfag, skulle vedkommende her bestemme, hvilket sprogfag interviewet skulle omhandle.

Interviewguidens anden sektion, som udgør hovedparten af interviewspørgsmålene, havde til formål at give indblik i lærernes kognitioner om deres undervisning i sprogfaget. Derfor blev det indledende spørgsmål i anden sektion stillet ret åbent ("Hvis du med dine egne ord skal beskrive, hvad det er, du underviser i, når du underviser i dit sprogfag, hvad er det så?"), så lærerne fik mulighed for med egne ord at fortælle om, hvad det er, de gør, når de underviser i sprogfaget, og hvad de oplever som det væsentlige indhold. Intervieweren kunne om nødvendigt give stikord såsom "mundtlig kommunikation", "interkulturel forståelse", "kultur og samfund", "ordforråd", "emner" og "grammatik". Det indledende spørgsmål blev efterfulgt af spørgsmål om, hvad læreren bruger mest og mindst tid på i sin undervisning, og hvad læreren bedst kan lide at undervise i. Desuden indeholdt anden sektion spørgsmål til:

- Lærerens valg af emner, aktiviteter og læremidler
- Elevinddragelse og -motivation
- Undervisnings- og klasserumssprog
- Ydre forhold (skema, klassestørrelse, lokaler mv.)
- Samspil med andre fag

I anden sektion blev læreren også spurgt om, hvordan eleverne bedst lærer sprog i skolen, samt om hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog. Hvis læreren underviste i mere end et sprogfag, blev der også stillet spørgsmål om forskelle og ligheder mellem de to sprogfag, og hvorvidt og hvordan læreren trækker på begge sprogfag i sin undervisning.

I interviewguidens tredje sektion var fokus på lærerens oplevede behov for faglig udvikling og efteruddannelse samt på, hvordan og i hvilket omfang læreren samarbejder med de andre lærere på sin skole.

2.1.2. De interviewede lærere

For at give et samlet billede af de 65 interviewede lærere beskrives de i det følgende i forhold til skoletype, sprogfag, klassetrin, uddannelsesmæssig baggrund, undervisningserfaring, funktioner og efteruddannelse samt valg af profession og sprogfag.

Sprogfag og klassetrin

Der blev interviewet 32 tysklærere, 11 fransklærere og 22 englesklærere. Seksten af de interviewede lærere underviste i mere end et sprogfag, heraf var den hyppigste kombination engelsk og tysk (13), to af lærerne underviste i alle tre sprogfag, og én underviste både i engelsk og fransk.

De interviewede lærere blev spurgt om, hvor meget deres sprogfag fyldte i deres skemaer, og ud fra deres besvarelser tyder det på, at englesklærerne er dem, der underviser mindst i deres sprogfag, mens tysklærerne underviser mest.

Hovedparten af lærerne underviser på mellemtrinnet og/eller i udskoling med en del, der underviser på begge trin, som det fremgår af Tabel 2, der viser fordelingen på klassetrin og sprogfag.

Klassetrin/sprogfag	Engelsk	Fransk	Tysk	TOTAL
Indskoling	3	-	-	3
Indskoling og mellemtrin	1	-	-	1
Mellemtrin	3	1	2	6
Mellemtrin og udskoling	4	5	15	24
Udskoling	7	5	15	27
Alle klassetrin	4	-	-	4
TOTAL	22	11	32	65

Tabel 2: Fordeling på sprogfag og klassetrin. Indskoling typisk = 1.-3. klasse, Mellemtrin = 4.-7. klasse og Udskoling = 8.-9. klasse.

Skoletype

Hovedparten af lærerne underviser på en folkeskole, mens privatskole-, friskole- og efterskolelærere også er repræsenteret. Fordelingen mellem sprogfag og skoletype fremgår af Tabel 3.

Skoletype/sprogfag	Engelsk	Fransk	Tysk	TOTAL
Folkeskole	17	8	24	59
Privatskole	4	2	4	10
Friskole	0	0	2	2
Efterskole	1	1	2	4
TOTAL	22	11	32	65

Tabel 3: Fordeling på sprogfag og skoletype.

Uddannelsesmæssig baggrund

Langt de fleste af de interviewede lærere er uddannet på en ordinær læreruddannelse⁸ i Danmark, og hovedparten af disse har taget læreruddannelsen som deres første og eneste uddannelse. Cirka en tredjedel af lærerne har en anden uddannelse, fra før de blev læreruddannet, og af disse er hovedparten blevet meritlæreruddannet. Mange af disse har arbejdet med noget andet end undervisning enten i Danmark eller i udlandet, fx som selvstændig, i hotelbranchen eller som korrespondent.

Fem lærere er uddannet i udlandet, fx en engelsklærer, som er uddannet i USA og en fransklærer, der er uddannet i England. Tre af de interviewede lærere er ikke uddannet i det sprogfag, de underviser i, og to har ingen læreruddannelse.

Tabel 4 viser fordelingen på sprogfag og uddannelsesmæssig baggrund.

Uddannelse/sprogfag	Engelsk	Fransk	Tysk	TOTAL
Læreruddannet i DK	17	6	24	47
Meritlæreruddannet	4	3	8	15
Uddannet i udlandet	2	2	1	5
Ikke læreruddannet	1	0	1	2

Tabel 4: Fordeling på sprogfag og uddannelse. Bemærk, at tallene sammenlagt giver mere end 65, fordi de lærere, der er uddannede i udlandet, også har taget en dansk læreruddannelse.

8. Med ordinær læreruddannelse menes der den 4-årige uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen og eventuelle tidligere versioner af denne, jf. 1.3. Kort om sprogfagene i læreruddannelsen.

Undervisningserfaring

De interviewede lærere har i gennemsnit undervist i 14 år, og det varierer kun i begrænset omfang på tværs af de tre sprogfag. For engelsk er gennemsnittet 12,9 år, for fransk 15,4 år og for tysk 14,5 år. Der er dog generelt meget variation i antal underviste år, nogle interviewede lærere er nyuddannede, andre har arbejdet som lærere i mere end 20 år. Det skal bemærkes, at disse tal dækker over, hvor lang tid de interviewede lærere har undervist i alt: Nogle af de adspurgte fortæller, at de begyndte at undervise i sprogfaget, før de var færdiguddannede som lærer, mens andre er begyndt at undervise i sprogfaget og har eventuelt uddannet sig i sprogfaget efter endt læreruddannelse.

Funktioner og efteruddannelse

Et mindretal af de interviewede lærere har en eller anden form for ECTS-belagt efter-/videreuddannelse såsom engelskvejleder, sprogfagsvejleder, læsevejleder, master i fremmedsprogdidaktik eller en pædagogisk kandidatuddannelse. Ligeledes varetager et mindretal af lærerne en funktion tilknyttet til sprogfagene på deres skole såsom forperson for fagudvalget eller vejleder. De interviewede læreres efteruddannelse og behov for dette beskrives i Kapitel 7. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for faglig udvikling og efteruddannelse?

Valg af profession og sprogfag

De fleste af de interviewede læreres valg af lærerprofessionen er ikke overraskende motiveret af et ønske om at arbejde med at uddanne børn og unge. For de fleste af lærerne i undersøgelsen er det et valg, som de har taget tidligt i deres liv, fx fordi de har arbejdet som pædagogmedhjælper eller som lærervikar efter endt ungdomsuddannelse. Som nævnt ovenfor har en tredjedel af de interviewede lærere undervejs i en anden uddannelse eller i en anden karriere valgt at skifte til lærergerningen, og dette skift begrundes ligeledes typisk i ønske om at arbejde med børn. I valget af sprogfag har de interviewede lærere typisk været motiverede af ofte længerevarende ophold i målsprogslande, af inspirerende sproglærere i deres egen skoletid og af en generel interesse for de pågældende sprog, kulturer og samfund.⁹

2.2. Analysemetode

De 65 interviews blev indholdstransskriberet af et eksternt transskriptionsbureau. De transskriberede interviews blev derefter kodet i programmet NVivo. Forud for kodningen blev langt de fleste interviews læst i deres helhed af analysegruppen bl.a. for at udarbejde en

9. Lærernes motivationer for at vælge lærergerningen afspejler i meget høj grad de lærerstuderendes motivationer for at blive lærere, som fremgik af NCFF's undersøgelse af de lærerstuderendes perspektiver på fremmedsprogfagene (NCFF, 2024a).

kodebog (**Bilag 2 Kodebog**), som tog udgangspunkt i interviewguidens tematiske inddeling og spørgsmål med tilføjelse af nogle få koder til emner, som der ikke var spørgsmål om i interviewguiden, fx fagfornyelse og kunstig intelligens, men som emergerede fra den indledende læsning af interviewdata. Koderne var dermed beskrivende og ikke analyserende, og kodningen tjente dermed primært et sorteringsformål.

Selve analysen herunder udarbejdelsen af denne rapport tog sit udgangspunkt i de kodede data. Analysearbejdet foregik ved, at de forskellige datasæt hver især blev læst af mindst to personer, som uafhængigt af hinanden fremlagde deres læsninger for de øvrige medlemmer i analysegruppen. De forskellige tematikker og fund blev diskuteret i gruppen, hvorefter gruppen enedes om en systematisk opstilling af disse. Rapporten er herefter skrevet på baggrund af opstillingerne. Som beskrevet i **1.1. Læsevejledning** indledes rapportens analyser med opsamlinger på tværs af sprogfag, hvorefter der dykkes ned i de enkelte sprogfag hvor relevant, dog stadig med fokus på gennemgående træk i lærernes kognitioner og perspektiver.

Kapitel 3. Hvorfor skal eleverne lære fremmedsprog?

I NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023) blev eleverne spurgt om, hvorfor man skal lære fremmedsprog, og svaret var samlet set, at man skal lære sprog for at kunne kommunikere med folk fra andre lande, hvorfor eleverne også generelt definerede det at kunne et fremmedsprog som evnen til at kunne tale det. Nogenlunde samme spørgsmål blev stillet til lærerne: ”Hvorfor synes du, at eleverne skal lære fremmedsprog?”

Lærernes svar på dette spørgsmål, dvs. deres argumenter for fremmedsprog, lægger sig tæt op ad elevernes kommunikative fokus. Der er et udtrykt ønske hos lærerne om at gøre eleverne i stand til at kommunikere på fremmedsprog og forstå mennesker fra andre kulturer. Der er samtidig en vist dobbeltydighed i lærernes argumenter, idet de som oftest benytter sig af både dannelses- og nytteargumenter i deres argumenter for fremmedsprog. Dermed kan deres svar placeres på et diskursivt kontinuum, hvor nytteargumenterne udgør den ene ende og dannelsesargumenterne den anden med kommunikation som det overordnede formål som illustreret i Figur 2. Lærerne er typisk elevfokuserede i deres svar på spørgsmålet om, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog. De beskriver fx typisk, hvordan de argumenterer for fremmedsprog over for deres elever. I den forbindelse nedtoner de ofte nytteaspektet af at kunne et fremmedsprog, fordi lærerne oplever, at eleverne ikke forstår eller accepterer de mere nytteorienterede argumenter. Det er samtidig langt fra altid, at lærerne selv anerkender nytteorienterede argumenter som valide argumenter for fremmedsprog. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at kun et fåtal af lærerne nævner, at man skal lære sprog, fordi det er sjovt og berigende i sig selv.

Nyttediskursen er især tydelig hos engelsk- og tysklærerne, men kommer til udtryk lidt forskelligt. Hos engelsklærerne er der fokus på, at engelsk er et globalt sprog og noget, som eleverne møder i deres hverdag. Derfor bliver nyttediskursen også knyttet an til forståelse og kommunikation og nærmer sig dermed dannelsesdiskursen, der lægger vægt på kulturforståelse og personlig udvikling. Tysklærerne nævner ofte handelsperspektivet i

deres svar, men tager dog typisk afstand fra dette instrumentelle syn på sproget og peger ligesom engelsklærerne på mere dannelsesmæssige årsager til, at eleverne skal lære tysk. For fransklærerne er nyttediskursen lidt mere diffus, og der lægges generelt stor vægt på dannelsesaspektet, hvor især fransk kultur spiller en væsentlig rolle. Det skal også nævnes, at engelsklærerne generelt har nemmere ved at formulere deres argumenter for, at eleverne skal lære engelsk, mens fransk- og tysklærerne – som nok oftere møder spørgsmålet fra elever og fra omverdenen – nogle gange ender i mere overordnede læringsrelaterede overvejelser om, at man ved at lære sprog også lærer noget om at lære noget.



Figur 2: Dannelses-nytte-kontinuum i lærernes svar på, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog

Lærerne tenderer i deres svar til at fokusere på det sprogfag, de selv underviser i, og derfor tager de kommende tre afsnit, hvor ovenstående fund udfoldes og eksemplificeres med interviewcitater, udgangspunkt i det enkelte sprogfag (engelsk i 3.1., fransk i 3.2. og tysk i 3.3.), også selvom der på tværs af fagene er store ligheder.

3.1. Man kan jo kommunikere med så mange mennesker, når man kan tale engelsk

Engelsklærernes svar på spørgsmålet om, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog, viser, at det at kunne engelsk både ses som et praktisk redskab (nyttediskurs) og som en måde at udvikle (inter)kulturel forståelse og verdensborgerskab (dannelsesdiskurs). På mange måder ligner engelsklærernes argumentation elevernes forståelse af engelsk i NCFF's elevundersøgelse: Engelsk er et væsentligt kommunikationsredskab i en verden, hvor engelsk opleves som meget udbredt og derfor langt hen ad vejen som nok (Lund et al., 2023, s. 37-40). I det følgende citat ses nyttediskursen tydeligt i lærerens formulering af engelsk som en nødvendighed:

Det skal de for at kunne kommunikere med andre end lige dem, der bor i Danmark. For at kunne forstå vores internationale sprog og for at kunne klare sig her i verden, så det er jo sådan set en nødvendighed, for at vi kan forberede eleverne på et videre liv

efter folkeskolen. Så jeg ser det som en meget vigtig opgave at lære dem engelsk og få et godt og positivt forhold til engelsk. Og det er jo ikke så svært, kan man sige, fordi de bliver jo påvirket meget af det engelske. (Engelsklærer, L14)

Nyttediskursen fokuserer på de konkrete fordele ved at kunne engelsk såsom kommunikation, rejser og karrieremuligheder:

Vi bruger mere og mere engelsk i vores dagligdag, alt på nettet er engelsk. Det er vigtigt. Jeg har to børn, der bor i USA, og de er emigreret. De er simpelthen gift i USA. Det er, hvad der sker. Folk rejser rundt, og det skal man. Der er ikke nogen diskussion om, at engelsk er vigtigt. (Engelsklærer, L28)

I engelsklærernes mere dannelsesorienterede argumenter lægges der typisk vægt på, hvordan engelsk kan udvide elevernes horisont og forståelse af verden samt deres evne til at navigere i en mangfoldig verden. I de følgende citater ser engelsklærerne tydeligt engelskfagets dannelsespotentialer – og læreren i citatet nedenfor (L66) knytter det også an til skolens formål:

Ja, det er jo nok skolens formål på en eller anden måde, det der med at kunne begå sig i verden, (...) det er et kæmpe behov at kunne kommunikere med mennesker fra andre kulturer. Man har også muligheden for at inddrage en masse spændende emner, som man måske ikke har mulighed for at inddrage i andre fag, eller som i hvert fald, føler jeg, er oplagt at have om i engelsk. Og det kan jo lige så vel være samfundsfagligt som historiefagligt, at man bare gør det på et andet sprog. (Engelsklærer, L66)

Jeg synes jo, at det fungerer dels som en nøgle til et kulturmøde. Og det er ikke bare et kulturmøde i den fysiske forstand, men også i den psykiske. Når jeg sidder og læser om en tekst, om nogle kenyanere, der sidder og fortæller om klimaforandringerne i deres land, eller deres mentale sundhed eller et eller andet, så åbner det døre op. Verden bliver større, når det er, at vi åbner os mod den, så derfor er det jo vanvittigt vigtigt, at de kan kommunikere. Og det er jo lige meget hvad fag, hvilken uddannelse, om du vil være kok, tjener, så har du brug for at kunne kommunikere med vores medmennesker, og der bliver ikke mindre af denne her kommunikation. Vi åbner vores dør mod verden helt anderledes, end da jeg var barn. (Engelsklærer, L13)

Især læreren (L13) i det ovenstående citat antyder, at diskursen om, hvorfor eleverne skal have fremmedsprog, bevæger sig på et kontinuum; dannelsesaspektet af at lære et fremmedsprog udelukker ikke nytteværdien, ligesom der i nytten af at kunne et fremmedsprog også ligger et dannelsespotentialer.

Der er blandt engelsklærerne en erkendelse af, at det er nemt at argumentere for, hvorfor man skal lære engelsk, bl.a. fordi eleverne gerne vil faget, som disse to lærere påpeger:

Det synes jeg bare, er helt essentielt for at være en verdensborger. Og især i Danmark, vi er så lille en sprognation, at det kan vi jo ikke overleve på. Nej, det er helt essentielt, og eleverne vil så gerne. De er så motiverede for engelsk, altså i de helt små klasser. De vil det rigtig gerne, og de er jo påvirkede af det hver dag. Det kan man slet ikke komme udenom. (Engelsklærer, L19)

Engelsk er et ret taknemmeligt fag lige der. Eleverne er faktisk ret motiverede, oplever jeg i engelsktimerne. (Engelsklærer, L61)

Der er også flere engelsklærere, der peger på, at det at lære et fremmedsprog som fx engelsk også kan være med til at styrke elevernes læring i andre fag, idet det fx kan udvide elevernes bevidsthed om, at man i andre fag skal tilegne sig et fagsprog:

Hvis de tror på sig selv og oplever, at de kan ting, så tror jeg, at det også spreder sig til de andre fag, så det der med at styrke troen på sig selv gør det nemmere for dem at gå i skole, fordi hvis man sidder og tænker, ”Engelsk kan jeg aldrig komme igennem,” så kan man ikke komme igennem det, så bliver det frygteligt. Og hvis man kan sige det om engelsk, så kan man også hurtigt sige det om historie: ”Jeg fatter ikke noget i historie, og jeg kan ikke huske noget.” Så jeg tror, at hvis de oplever, at de får en større tiltro, så spreder det sig til de andre fag også, og hvis det spreder sig til de andre fag, så tror jeg, at de er mere opmærksomme i undervisningen, og så får de mere ud af det. (Engelsklærer, L57)

Jeg tror i det hele taget bare, det der med at tilegne sig et sprog, som ikke er ens modersmål. Der er noget læring i det, som man kan bruge i alle sammenhænge, synes jeg. Fordi en ting er, at der er også fagsprog i fysik, og der er fagsprog i geografi og sådan noget, men det der med at kunne kommunikere på en helt anden måde, det kræver mere... Ej, det ved jeg ikke noget om, fordi jeg er ikke fysiklærer. Men det kræver alligevel noget andet i hvert fald. Man skal faktisk være ret *persistent*. Eller man skal virkelig blive ved med det. (Engelsklærer, L15)

Typisk oplever engelsklærerne, at eleverne ikke kun ser engelsk som et fag i skolen og som et fremmedsprog, men som noget allestedsværende ikke kun i det danske samfund, men i verdenssamfundet.

Engelsk er for de fleste af eleverne – men slet ikke alle eleverne – en så naturlig del af deres hverdag, at de kommunikerer med online venner og sådan nogle ting. Så selvfølgelig skal de lære det både i skolen, og de lærer det også i deres fritidsliv. Så

er der også elever, som slet ikke lærer det i deres fritidsliv, og det giver jo store udfordringer for de elever, hvor det kun er et skolesprog. Så det skal de selvfølgelig lære, fordi det er deres nøgle ind til hele verden og ikke kun ud af Danmark. Fordi det foregår jo 24-syv rundt om dem, så de vil være fuldstændig hægtet af, og de elever som ikke er aktive omkring engelsk udenfor skolen, de er også hægtet af. De bliver lynhurtigt sat bagud. (Engelsklærer, L65)

At engelsk på den måde for mange elever indtager en væsentlig plads i deres hverdag, er dog ikke ensbetydende med, at nogle engelsklærere ikke anerkender værdien af andre fremmedsprog. Det ses i de følgende citater, der betoner sprogfagernes store rolle i forhold til at kunne forstå hinanden sprogligt og kulturelt:

Hele den der kulturbærende del, der er i at lære et sprog, er jo enormt vigtig. Jo mere vi ved om hinanden, jo mere fred og forståelse for hinanden, burde der nok også være i verden. Der synes jeg helt klart, at sprogfagene spiller en meget, meget stor rolle. Det er synd, at eleverne ikke er mere glade for at lære tysk. (Engelsklærer, L9)

Ja, jeg tænker, at eleverne skal lære fremmedsprog for at begå sig globalt og egentlig også bare sådan nationalt i Danmark. Man er nødt til at have viden om den verden, man befinder sig i for at kunne begå sig i den, så derfor tænker jeg, at de skal have fremmedsprog. (Engelsklærer, L61)

3.2. Det er et vindue til en anden kultur, især fransk

Eleverne skal ifølge fransklærerne lære fransk, fordi det giver adgang til fransksprogede kulturer, og på den måde placerer fransklærerne sig især i dannelsesdelen af ovennævnte kontinuum (Figur 2):

Jeg synes bare, at det er et vindue til en anden kultur, især fransk. Jeg ved godt, at engelsk, der har du Commonwealth, det er en kæmpestor del af verden taler engelsk. Men samtidig... Så fransk, jeg synes, at vi har omkring 300 millioner på verdensplan, hvis man taler alle de fransktalende og ikke nødvendigvis bare frankofoni, fordi der er nogle lande, der lidt har skiftet politik, blandt Algeriet. Det er også en mulighed for at åbne sig til kulturer, og det er ikke kun én kultur i franskverdenen, så der er forskellige kulturer. (Fransklærer, L42)

I fransklærernes dannelsesdiskurs betones det, at sprog giver indsigt i og adgang til forskellige kulturer, og at det bidrager til en større forståelse for andre og for en selv, som disse to lærere påpeger:

Sprog er nøglen til verden, og jeg vil sige, at det siger jeg altid. Det er sjovt, fordi jeg havde en snak med mine kollegaer i går, at på et tidspunkt så kan det være, at man slet ikke kan vælge sprog, og jeg får helt ondt i hjertet. Sprog skal læres, sprog skal bruges. Sprog det er jo en ekstra dimension ligesom at have et ekstra ben. Hvis kroppen kan det, så åbner verden sig endnu mere for dig. (Fransklærer, L39)

Jeg synes, at det giver bare noget, at eleverne kan sætte sig ind i forskellige kulturelle måder at tænke på. Selvfølgelig er det engelske nok vigtigere. Det her bliver lidt et krydderi ovenpå, men det er heller ikke så dumt. Maden smager jo ikke godt, uden at der kommer noget krydderi på, vel? Det skaber også lidt nogle tankemønstre i dem i, at hvad er det egentlig for noget det her, og så synes jeg, at det hjælper også lidt, at når man sidder med nogle i 1. eller 2. klasser, der fx skal lære engelsk, så lærer de det bare, fordi det skal de, og det er lidt sjovt, men jeg synes også, at de sidder i 5. klasse og tænker: "Hvad kan jeg egentlig bruge det her til, og hvordan kan jeg egentlig... Nå ja, hvis jeg skulle det her..." Så man kan ikke altid klare sig med engelsk. Der bliver også en perspektivering over til nogle, der har nogle andre sprog, og som har nogle vanskeligheder med fx at lære det danske. Jeg synes, det giver en forståelse for andres kulturer, men også for en selv. Det kigger også lidt indad på en eller anden måde. Når jeg fx fortæller dem om, at det er ikke sikkert, at du kan snakke engelsk med alle, men der er i hvert fald en stor portion af nogle mennesker, hvor du bedre ville kunne snakke med dem på fransk, så kan de godt se noget mening med det. Og så er de jo ikke større, end at de ved jo ikke endnu, hvad de skal bruge det til. Så lige nu er det et spørgsmål om at bestille Cola i Paris, og det er okay. (Fransklærer, L16)

Som begge lærere ovenfor er inde på, erkender fransklærerne, at de skal argumentere for deres fag i en verden, hvor engelsk spiller en stor rolle både internationalt og i elevernes hverdag. Derfor fremhæver fransklærerne også, hvad det er, et fremmedsprog kan bidrage med kulturelt og relationelt:

Jeg har jo selv oplevet... Fx dengang jeg var i Grækenland. Jeg var der i fem år. Sprog er jo nøglen til kulturen, så hvis du har en fornemmelse for sproget, og du kan noget af det, så får du lige pludselig en masse gaver, og du får indblik, måske får du nogle venner, du bliver inviteret ind i en familie. Det gjorde jeg også, da jeg var i Tunesien, og jeg var med til tunesisk bryllup, du kommer tæt på og er med til at fejre Ramadan. Man bliver lukket ind i en kultur på en helt, helt anden måde. Så for mig, der er sprog, det er simpelthen den der interkulturelle forståelse, der er. Men jeg synes også, at sprog gør mennesker mere rummelige, fordi de forstår hinanden bedre, og vi har en anden tilgang til alt muligt. Vi har en nysgerrighed, hvorfor er det sådan, og hvorfor siger de det på den måde? Sprog er spændende, det synes jeg bare. (Fransklærer, L29)

Sprog/fransk er i forlængelse heraf afgørende for at kunne møde andre mennesker og tale med dem, som det bliver fremhævet i det følgende citat:

Jeg siger altid, at I skal lære et sprog, fordi I skal kunne møde nogle andre mennesker, og jeg siger altid til dem, at det skal være her, I skal lære, fordi vi går ikke rundt med et hæfte i vores lomme eller computer og siger: ”Stop lige. Jeg skal lige kigge i mit hæfte.” Og jeg bruger det faktisk meget. Jeg bruger det rigtig meget. Især dem der begynder. Jeg siger: ”Kom nu. Det er derfor, I skal op og stå og tale med nogle andre, end dem, I kender, fordi det her er det virkelige liv.” Men jeg taler ikke meget om det med arbejde eller hvorfor på den måde, fordi med de der spørgsmål, der tænker jeg også: ”Ja, hvorfor egentlig?” Jeg spørger altid, når de kommer til fransk første gang: ”Hvorfor har I valgt fransk?” Og svaret det er, fordi det lyder bedre. Okay, og to, fordi vi tager ofte på ferie i Frankrig, og tre, det er, fordi min mor kan fransk og kan hjælpe mig. Og det samme i tysk. (Fransklærer, L22)

Et argument for fremmedsprog kan også være – lidt som det sås hos engelsklærerne – at det at lære noget nyt kan være berigende i sig selv, som denne fransklærer argumenterer for:

Fordi det er fedt. For mig er der ikke et praktisk formål. Alle ønsker jo, at deres fag er lystbaseret, men at det er, fordi man forhåbentligt får eller har en interesse for andre sprog og andre kulturer. Det er ikke, fordi jeg tænker, at så er de bare megaklar. Det er da vildt dejligt, hvis det kan motivere dem for, at så kan de bedre tage på ferie i Frankrig, men lige så meget håber jeg da bare, at det er, fordi man har lyst til at blive bekendt med noget, som man ikke kendte i forvejen. (Fransklærer, L26)

Når det gælder den mere nyttebetonede argumentation hos fransklærerne, handler det om, at fransk giver adgang ikke kun til Frankrig men til hele den frankofone verden, og fransk derfor kan være nyttigt karrieremæssigt. Fransklærerne i nedenstående citater udfolder dette argument ved at understrege, at fransk ikke kun er et nationalt sprog, men et verdenssprog, som dermed giver adgang til mange forskellige mennesker ikke blot arbejdsmæssigt, men også hvis man rejser rundt:

Fransk er efterspurgt ude i virksomhederne, og man kommer altid længere, uanset om man skal på arbejdsmarkedet eller som turist, når man kan sproget, og man kan få nogle andre oplevelser og nogle andre samtaler, og man kan tale med folk på deres eget sprog, når man er ude at rejse. Det er uanset, om man er der som privatperson, turist, eller hvis det er på forretningsrejse. Så det er vigtigt at kunne. Danmark er det lille land og et lille sprog. Vi skal kunne tale med folk ude i verden på deres eget sprog. (Fransklærer, L41)

Ja, hvorfor skal de lære fremmedsprog? Fordi om det er et arbejde, de skal ud at have i fremtiden, eller hvordan de skal ud at interagere på internettet, eller om det er det tredje eller fjerde, så er vi bare forbundet med sprog. Engelsk, ja, jeg vil sige, det giver lidt sig selv. Det er jo det primære sprog. I hvert fald i Vesten her og måske på verdensplan også. Ift. fransk kan man sige, at der er forskel på internationale sprog og lokale sprog. Lokalt set ville man sige typisk i Europa eller de steder, som danskere har mere tendens til at være i, og der er der bare en masse fransk i vores område i form af Frankrig eller Schweiz, eller hvad det er. Så det er ift. det lokale plan. Det er det jo også med tysk. Det er jo også helt lokalt ift. Danmark, så derfor ville det også give mening at lære tysk, og måske ikke så vigtigt at lære portugisisk, fordi det er ikke et så lokalt område igen eller så udbredt for danskerne. Så er der det internationale aspekt i det. Der er jo store områder i verden, hvor man taler fransk. Om det er Afrika, eller om det er Nordamerika oppe i Canada eller nogle andre steder rundt omkring. Nogle få steder i Asien. Så på det internationale plan, der er det jo også... Jeg vil ikke sige, at der er nogle sprog, der som sådan er vigtige, fordi det kommer an på, hvad man beskæftiger sig med, men det er et vigtigere sprog at kunne. Så er det vist også et af de seks verdenssprog, og det er igen, hvis man kommer ud i fremtiden og skal arbejde med noget internationalt, så kunne man vel støde på det, og det ville være godt at kunne noget basalt i hvert fald, så man kan udvikle videre på det. Så jeg synes, der er mange årsager til, hvorfor det er vigtigt at lære fremmedsprog og ikke kun dansk og engelsk. (Fransklærer, L60)

3.3. Fordi vi kommer ikke igennem livet i Danmark uden at kunne tysk

Dette afsnit om tysklærernes argumenter for fremmedsprog indledes med et citat, der dels svarer på det større spørgsmål om, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog, dels fremfører de argumenter for tysk, som de interviewede tysklærere typisk fremsætter i deres svar på ovennævnte spørgsmål. Læreren i citatet lægger ud med, at der i sig selv er en læringsmæssig værdi i at lære et fremmedsprog, som strækker sig ud over sproget i sig selv, og som kan tjene som et grundlag for at lære noget nyt, fx et andet sprog – et argument, som også sås hos fransk- og engelsklærerne. Samtidig er læreren inde på, at spørgsmålet kan være vanskeligt at besvare, da det ikke er til at vide, om eleverne i deres fremtidige liv kommer til at bruge det tysk, de har lært i skolen. Læreren bevæger sig derefter videre til en nabolandsdiskurs, hvor både kulturforståelse og ligheder mellem dansk og tysk sprog inddrages, og afrunder med, at Tyskland er en stor handels- og samarbejdspartner:

Man kan sige, at sprog er jo egentlig et system, som man lærer, og om det så er tysk, fransk eller spansk, det siger jeg tit til mine elever, at det er faktisk lidt ligegyldigt,

men det er måden at tilegne sig noget nyt på og et nyt sprog i særdeleshed. Det er utrolig vigtigt, synes jeg, også for at kunne begå sig ude i verden. For jeg ved jo godt, at det er ikke alle eleverne, der kommer til at læse tysk, eller der kommer til at bruge det. Men vi ved jo ikke, hvem af dem det er, og de ved det heller ikke selv. Så det er jo vigtigt, fordi de skal have nogle nøgler til de næste døre, som de skal gå igennem, og de må ikke frasige sig de her nøgler. Jeg vil i hvert fald forsøge at gøre mit til, at de ikke bare affejer tysk som værende ligegyldigt, men at vi prøver at lære dem, at det er nogle kundskaber, som man kan bruge ud over Tyskland. Derudover så er der de gængse fortællinger om, at vi har jo en stor nabo, vi har kultursammenfald og historiesammenhørighed, som er vigtig at formidle. Det er vigtigt at have et godt forhold til sin nabo og en god forståelse af sine naboer, så den del ligger også i undervisningen – altså en kulturforståelse, det er også utrolig vigtigt. Sprogligt ligner vi også bare hinanden: 40 procent. Det er også lidt en floskel, men 40 procent af det danske sprog er også tysk og omvendt. Så vi er i familie. Danmarks andenstørste handelspartner, og vi kunne blive ved. Den køber de dog ikke rigtig ind på, mange af eleverne, fordi det er for fjernt for dem endnu, men det er jo det, de hører fra deres forældre og måske ser i tv, så der er jo også en grund. (Tysklærer, L1)

Der er hos læreren ovenfor (L1) dog også en bevidsthed om, at handelsorienterede argumenter for tysk ikke nødvendigvis appellerer til eleverne ligesom i citatet nedenfor, hvor en lærer fremhæver vigtigheden af en indre motivation, og af at eleverne møder det tyske sprog i mange forskellige sammenhænge:

Ja, det er det evindelige spørgsmål. Jeg synes jo, at det der nytte-logisk eller utilitaristiske svar på spørgsmålet: Vi skal lære tysk, fordi Tyskland er en stor handelspartner, og Tyskland er et vigtigt land i EU. Det synes jeg slet ikke, at jeg kan bruge til noget. Det kan godt være, at det er et svar, som voksne mennesker kan bruge til noget, men det er i hvert fald ikke noget, som børn kan bruge til noget i skolealderen. Jeg synes jo, at man skal lære fremmedsprog, fordi man har en indre motivation. Og jeg synes, at vi skal lære det, fordi det er en dannelses ting. Vi skal vise børn, at verden er større end den lille verden, de lever i som privatpersoner. Derfor skal vi fx vise børnene en ballet. Vi skal tage dem med til opera. Vi skal vise dem en retssag. Vi skal udsætte dem for en hel masse indtryk, som giver dem en bredere erfaringshorisont, end de måske ellers ville have, og der er selvfølgelig nogle børn, der får en masse social kapital hjemmefra, og så er der nogle, der ikke gør. Der skal vi jo hjælpe dem til at blive bedre stillet. Og så synes jeg også bare det her med sprog, det er supervigtigt, fordi det er jo kanalen for vores kommunikation eller en vigtig kanal, og der er mange sprog i verden. Og jeg synes også det her med at lære, at det ikke kun er dansk eller engelsk eller amerikansk, der tæller i verden. Verden er større. Det kan give mod på at tage ud og opleve verden simpelthen. Det er bare lige måden,

som vi gør det på, som ikke er så velegnet til at vise dem det. Fordi hvis deres indtryk af tysk eller fransk kommer fra lærebogsserier, så tror jeg ikke, at man nødvendigvis får lyst til at tage ud og opleve verden. Men det er noget med at gøre dem klar over, hvad det er, der findes her i vores europæiske verdensdel. Det er på den måde også geografiundervisning. Det viser dem lidt om verden, og det forbereder dem lidt på, hvad de kan støde på, hvis de tager derud, også kulturelt med kulturmøder osv. (Tysklærer, L49)

Læreren her ser tilsyneladende en diskrepans mellem sit eget ønske om at vise, at det at lære fremmedsprog, i dette tilfælde tysk, kan være en øjenåbner for eleverne, og det vedkommende oplever i sin undervisningspraksis; det er dog vanskeligt pba. ovenstående uddrag at vide præcis, hvorfor ”måden” ikke er velegnet, men ud over læremiddelkritikken kan det antages at handle om, at betingelserne for at give eleverne autentiske sprog møder opleves som begrænsede.

Selvom de øvrige tysklærere i undersøgelsen typisk deler opfattelsen af, at de mere nytteorienterede argumenter ikke er specielt anvendelige over for eleverne, fylder en nyttediskurs, som er præget af, at Tyskland er et naboland og en stor handels- og samarbejdspartner, alligevel i lærernes svar. Dette ses i de næste citater, hvor der i det første igen lægges vægt på, at engelsk ikke altid er nok:

Tyskland er en af vores største samarbejdspartnere. De unge mennesker i Tyskland bliver jo dygtigere og dygtigere til engelsk, men der er også bare mange steder, hvor man kun snakker tysk i Tyskland, og derfor er det bare vigtigt, at I kan tysk, og erhvervslivet skriger også på unge mennesker, der kan tysk, og det er nok det samme med fransk, kunne jeg forestille mig. De skriger på nogle, der tør kaste sig ud i det. Og der er mange steder i udlandet, hvor man måske ikke snakker engelsk. Så hvis man skal ud at rejse, kan det bare være fedt at have lidt flere brikker at smide i spil end bare lige engelsk. Jeg tror nogle gange, at de har opfattelsen af, at har man engelsk, så kan man klare sig over alt, og det kan man faktisk ikke altid. (Tysklærer, L25)

Man kan jo sige, at uddannelsessystemet er jo sådan indrettet, at hvis de skal videre med en gymnasial eller handelsuddannelse, så skal de have to fremmedsprog, og her på skolen er det engelsk og tysk. Det er jo den nemme grund. Men hvis man skulle argumentere for, hvorfor man skal lære tysk, så vil jeg jo sige, at det er jo vores største handelspartner, og der er masser af jobs at gå ud og få, hvis man kan tysk. (Tysklærer, L58)

Både det at Tyskland er et naboland, og det at mange tyskere besøger Danmark, bruges som – med læreren (L12)’s eget ord – et voksenargument for tysk – også når de mere instrumentelle argumenter preller af på eleverne:

Jeg synes, de skal lære det, fordi vi kommer ikke igennem livet i Danmark uden at kunne tysk. Så jeg synes, de skal vælge tysk, fordi der kommer tyske turister her, som man skal kunne snakke med. Og rigtig meget af det, det er sådan noget, som de ikke fatter, når de går i 7. klasse. Jeg synes, det er skidesvært nogle gange at forklare, når jeg starter i 5., eller hvis jeg overtager dem i 7. så at sige: ”Hvorfor er det, at vi skal have tysk?” fordi jeg kan godt se, at det giver indsigt i en ny kultur, eller det er fedt at kunne gøre sig forståelig. Men rigtig mange af de her argumenter, de preller jo af på dem, fordi det er lidt nogle voksenargumenter, så jeg prøver at sige: ”Der er masser af de steder, hvor vi tager på ferie, der er også tyskere. Hvis nu man møder en sød tysker nede på stranden eller nede på disko-daskoet – alt efter hvor gamle de er - eller nede ved det der dans, der er, nede på campingpladsen, så kunne det da være fedt, om ikke andet at kunne sige, hvem man er, og høre, hvor de er henne og måske få spurgt om en Snapchat.” (Tysklærer, L12)

De skal lære tysk, fordi tysk er et naboland, som vi har en del handel med og historie med, og fordi tysk kultur påvirker dansk kultur meget mere, end vi egentlig er klar over. Vi har mange tyske turister, især her i [lokation], så det der med at kunne tage imod dem på en pæn måde, i stedet for bare: ”De må lære at tale engelsk.” Det er den holdning, jeg møder hos mine elever. Så er dansk et lille sprogområde, så jo flere sprog, du kan, jo bedre, hvis du spørger mig. Og så helt generelt synes jeg bare, at sprog er hamrende vigtigt, fordi for mig er sprog med til at skabe en verden. De tanker vi har inde i hovedet, når vi sætter sprog på dem, så får de liv. Og jo flere sprog du kan, jo flere ord har du, jo flere værktøjer har du til at skabe de tanker og den verden, som du vil skabe. (Tysklærer, L40)

Selv når man betoner, at det er nyttigt at kunne tysk fx pga. tyske turister, kan man samtidig godt have øje for, at vi bruger sprog ikke kun til at få adgang til og interagere med andre mennesker, men også til at skabe og forholde os til verden, som L40 er inde på ovenfor. Der er dermed typisk i tysklærernes svar på spørgsmålet om, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog, et overlap mellem dannelses- og nyttediskurserne. Overlappet handler om, at sprog giver en karrieremæssig adgang til verden, at kulturforståelse er vigtigt i handelsforholdet til Tyskland, og om at sproglæring er god læringserfaring – et argument vi også mødte hos engelsklærerne. Dannelse er dermed et væsentligt aspekt af tyskfaget, også når det handler mere konkret om, hvad man kan bruge tysk til. Men der er også lærere, der besvarer det store spørgsmål uden at have et konkret nytteperspektiv for øje. I sådanne besvarelser står elevernes kulturforståelse og personlige udvikling centralt:

Ja, det er det store spørgsmål, ikke. ”Fordi du skal.” Nej. Jeg svarer jo lidt forskelligt. Den der med, at Tyskland er vores største handelspartner, svarer jeg aldrig. Jeg svarer bare oftest, at det er, fordi man skal prøve at opdage nogle nye måder og nogle nye kulturer og andre ting end lige det engelske. At man kan, når man kommer ud at rejse,

opleve glæden ved, at man faktisk kan tale det sprog, som de snakker lige nedenunder vores land hernede, som vi faktisk er meget tæt beslægtet med, og at det godt kan være, at man godt kan klare sig på engelsk, men det er faktisk rigtig sjovt at kunne sige noget på det rigtige sprog, og så finder man også ud af en hel masse om sit eget sprog, når man lærer et nyt sprog. Det er faktisk noget i den stil, jeg siger. (Tysklærer, L56)

I det følgende citat betoner læreren, hvordan det at kunne flere sprog styrker forståelse for andre mennesker og deres kulturer:

Jeg synes jo, at forståelse for andre mennesker er større, hvis du taler andre sprog, fordi når du taler andre sprog, så har du også sat dig ind i noget. Om det så er fransk eller spansk, eller hvad det er, svensk eller norsk. Altså forståelsen er større. Vi tror jo bare, at fordi vi taler skandinavisk, så fejrer vi jul på den samme måde. I Finland spiser de sådan en gulerodsæggestand juleaften. Og hvor vi andre tænker, at det skal vi ikke have. Men forståelsen er større, jo flere sprog du taler, jo større forståelse har du for andre mennesker på en eller anden måde. (Tysklærer, L4)

Verden åbnes altså, når man lærer fremmedsprog – især hvis man lærer flere fremmedsprog:

Det, som jeg altid siger, det er, at det er rigtig fint, at du kan engelsk, men hvis du også kan tysk, så kan du bare lidt mere, så jeg synes generelt sprog – og det er ligegyldigt om det er tysk, engelsk, eller hvad det nu er – det åbner verden for en elev, og det åbner ikke kun verden ift. det sproglige, men der følger kulturforståelse med, tolerance med, plads til forskellighed med, så derfor synes jeg, at det er rigtig vigtigt. Jeg tænker, at det er det: Det åbner en verden for dem. (Tysklærer, L50)

3.4. Opsamling

Engelsk-, fransk- og tysklærerne ser typisk fremmedsprog som både et praktisk redskab og en vej til kulturel forståelse og personlig dannelse. Den mere praktiske tilgang (nyttediskursen) fremhæver fremmedsprogets værdi i forhold til handel, jobmuligheder og kommunikation, mens dannelsesdiskursen fokuserer på, hvordan sprog kan udvide elevernes horisont og styrke deres kulturelle indsigt og personlige udvikling.

Engelsklærerne betoner sprogets naturlige tilstedeværelse i elevernes hverdag og dets nødvendighed. Fransklærerne lægger vægt på sproget som adgang til kultur og som en berigende oplevelse i sig selv. Tysklærerne fremhæver både praktiske og dannelsesmæssige aspekter, men oplever, at nytteargumenter ikke altid motiverer eleverne og forsøger derfor

at motivere gennem kulturelle og personlige perspektiver. Derfor forsøger lærerne typisk at inddrage kulturelle og personlige perspektiver i deres undervisning.

På tværs af sprogfagene er lærernes fælles mål, at eleverne bliver i stand til at kommunikere især mundtligt på fremmedsproget og dermed bl.a. med folk fra de pågældende sprogområder. Dermed ligger lærernes holdninger til, hvorfor fremmedsprog er vigtigt, og noget, man skal lære, tæt op ad, hvad eleverne i NCFF's elevundersøgelse (Lund et al., 2023) jf. dette kapitels indledning svarede på spørgsmålet om, hvorfor man skal lære fremmedsprog.

Efter således i dette kapitel at have hørt lærernes svar på, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog, handler næste kapitel om lærernes antagelser om, hvordan eleverne bedst lærer sprog i skolen.

Kapitel 4. Hvordan lærer eleverne bedst sprog i skolen?

Dette kapitel handler om, hvordan eleverne ifølge lærerne bedst lærer sprog i skolen, hvilket var et spørgsmål, der blev stillet for at få indsigt i lærernes sproglærings syn. Mens mange af lærernes svar måske mere giver en beskrivelse af, hvordan de tilrettelægger deres undervisning for fx at sikre variation end af et egentlig sproglærings syn, er der to sammenhængende træk i deres mange forskelligartede svar: For det første betoner lærerne i deres svar især, hvad det kræver for eleven at lære sprog, nemlig (især mundtlig) *brug* af fremmedsproget, og for det andet fremhæver de, at det skal give mening for eleverne at lære sprog, og at denne meningsfuldhed opnås gennem en tilstræbt autenticitet i undervisningen. På den måde synes lærernes udsagn at være i overensstemmelse med det officielle sprog- og sprogtilægnings syn jf. 1.2. *Kort om sprogfagene i grundskolen*.

Ligesom i det foregående kapitel tager de interviewede lærere i deres svar som oftest udgangspunkt i deres eget sprogfag, og derfor er også dette kapitel opdelt efter de tre sprogfag, igen selvom der på tværs af fagene er store ligheder. Først udfoldes engelsklærernes syn på, hvordan eleverne bedst lærer sprog i skolen eksemplificeret med interviewcitater i 4.1., derefter fransklærernes (4.2.) og til slut tysklærernes (4.3.).

4.1. Når de glemmer, at de lærer engelsk

I engelsklærernes svar på spørgsmålet om, hvordan eleverne bedst lærer sprog i skolen, lægges der typisk vægt på autenticitet som en sikker vej til tilegnelse. Begrebet autenticitet indbefatter for lærerne, at eleverne oplever et behov for at kommunikere på målsproget, og med behov menes der især, at det skal give mening for eleverne, hvilket det ifølge lærerne gør i engelskundervisningen, fordi eleverne i høj grad ser engelsk som en del af deres hverdag. Derfor får de brugt sproget, hvilket lærerne gennemgående ser som afgørende for at lære sprog. Læreren i det følgende citat fremhæver, hvordan sproglæring træder frem,

netop når eleverne er så engagerede i noget meningsfuldt, at de glemmer, at de er i gang med at lære engelsk.

Når eleverne glemmer, at de lærer engelsk. Så er det det der med, at man lige skal huske dem på, at de lige skal sige det på engelsk, men når de faktisk skal beskrive noget, de har på hjerte, fordi så tænker jeg, at så bliver det en nødvendighed for dem at skulle deltage i denne her samtale eller sige noget om det her emne eller komme med deres egen holdning, og så skal de jo bare tænke sig lidt ekstra om, hvordan de formulerer det. Så når det bliver nødvendigt for dem at gøre noget eller sige noget eller tage stilling til noget eller have en holdning til noget, og så skal de bare gøre det på engelsk i stedet for på deres modersmål. (Engelsklærer, L66)

En anden engelsklærer (L65) sammenligner det at lære et fremmedsprog med at lære at svømme – man skal ned i vandet og svømme for at lære at svømme:

Jeg er også svømmelærer, og det taler jeg med eleverne om, fordi det er jo den samme måde, de skal lære engelsk. De kan jo ikke lære at svømme, hvis de bare står og hører på mig fortælle dem, hvordan de skal bruge armene og benene – de skal gøre det. Og det er min fremgang og attitude: Det er jer, der skal ud at svømme i det her engelskfag, og så tror I, at I er ved at drukne, og I padler og kæmper og sådan nogle ting, og det skal I nok overleve, og I bliver bedre og bedre og bedre. Så de skal bare svømme. Og de kan godt forstå den sammenligning, og det er jo det samme med at cykle. Hvis man kan lave sådan et billede for dem: Det er jer, der skal gøre noget, og det er den, der gør noget, der lærer noget. Så *basic* er det. Og man lærer af sine fejl, og det gør man også i svømning og i engelsk. Og skidt med at det er fejl. For mig er det også kommunikationen, der er det essentielle. Jeg har ingen problemer med, at de taler grammatisk forkert. Det skal nok komme. (Engelsklærer, L65)

Autenticitet indbefatter desuden, at eleverne får mulighed for at høre så meget engelsk som muligt:

De skal høre noget *native speaking*. Også noget, hvor det ikke er mig, der jo læser eller noget, og så skal de høre noget originalt. (Engelsklærer, L32)

Ud over at lærerne lægger vægt på vigtigheden af at høre autentisk sprogbrug, mener flere af dem, at man vel egentlig bedst lærer sprog gennem ophold i pågældende målsprogsland. Men som engelsklæreren i næste citat påpeger, må man i undervisningen bestræbe sig på at skabe sprogbrugssituationer, hvor både input og output opleves så autentisk som muligt:

Ved at snakke – ved at være ude i det. Ideelt set skulle vi jo tage til England en uge, hvor de kunne gå rundt og selv prøve at gebærde sig og prøve sig frem og stå i autentiske situationer. Og det er jo også det, vi prøver at skabe, på en eller anden måde, nogle halvautentiske situationer, hvor de kan snakke på det her sprog. Men man lærer jo kun ved at være i det, og det er jo så det, vi prøver at simulere, den følelse, tænker jeg. (Engelsklærer, L52)

Især i de små klasser kan den tilstræbte autenticitet ske via sang og bevægelse som udtrykt her:

Jeg tror, at jeg tænker, at de bedst lærer sprog i skolen, som de bedst lærer sprog næsten udenfor, ved at bruge det, ved at gøre det. Og jeg tror meget, at jeg nok især i begyndelsen af både engelsk og tysk synger meget, fordi man får nogle forskellige lyde med ind, og man får nogle forskellige ord med ind, og man kan hele tiden komme tilbage til det ved at synge. (Engelsklærer, L47)

Men som læreren i citatet nedenfor fremhæver, så har eleverne typisk gode muligheder for at lytte til engelsk i deres fritid via fx computerspil, YouTube, TikTok, film og tv:

Ja, det er forskelligt fra elev til elev, men jeg synes, når det bliver en del af deres hverdag, fx så taler vi tidligt engelsk med dem i 3. og 4. klasse. Vi har en kæmpe fordel med engelsk, fordi de får meget engelsk ind med kultur. Og vi havde en diskussion med dansklærerne og tysklærerne, og: ”Vi får ikke det samme resultat, selvom de har haft tysk siden 3. klasse.” Men de går ikke hjem og lytter til tyske tekster og ser tyske film. (Engelsklærer, L63)

Det gør det ifølge en lærer ”nemt at være engelsklærer” (L63), når eleverne har denne større adgang til engelsk.

4.2. Det er jo ikke et sprog, som de hører nede på gaden

Fransklærernes sprogtilegnelsestendens er også langt hen ad vejen kommunikativt, idet de lægger vægt på, at eleverne oplever et behov for at kommunikere på målsproget, selvom dette behov til tider kræver, at eleverne accepterer nødvendigheden af at forestille sig, at lade som om, og derigennem får prøvet sig frem:

De skal afprøve det, og de skal turde at prøve noget. Og så skal de ligesom med alt muligt andet, leg, sport eller spil. Man er jo nødt til at købe ind på nogle af de regler, der gælder. Vi er nødt til at være enige om, at lige nu skal du altså lade som om, at du er ret interesseret i at høre om den andens kanin, og derfor

skal du stille de her spørgsmål og lytte til det, og du skal spørge: ”Nå, hvilken farve har den så? Har den to ører! Hold da op.” Man er nødt til at købe ind på den der leg.

Interviewer: Jo, så der er en kommunikation på spil.

Der skal være en kommunikation, det skal der nemlig. Ja, den skal de acceptere, at lige nu er det altså det, det gælder om. Du skal have et behov for at vide det. (Fransklærer, L16)

Det handler hos fransklærerne meget om at motivere eleverne, og her peger læreren nedenfor på, at en vis variation, hvor både mere traditionelle tilgange samt leg og bevægelse får plads i undervisningen, understøtter sproglæringen:

Ja, hvordan de lærer bedst? Det, tror jeg er, når det bliver en veksling mellem undervisningsmetoder, men også at man har et tema, og man har ét fokus ad gangen. Man kan selvfølgelig godt have et grammatisk fokus, samtidig med at man har et tematisk fokus kørende. Men det med at de ligesom får det gentaget meget og får arbejdet med noget, så de får en bedre forståelse for det. Det tror jeg, er sådan, de lærer det bedst. (Fransklærer, L60)

Repetition, som læreren i det ovenstående citat også kommer ind på som væsentlig for sproglæringen, nævnes også af andre lærere, som samtidigt også fremhæver vigtigheden af at variere måderne, man repeterer på:

Ja, det er at repetere og repetere, og det er det, der er hårdt, synes jeg, fordi jeg skal altid finde nogle nye ting og nogle nye måder at få dem til at repetere det, ikke? Og det er det. Repetition og at være aktiv, det er det, jeg fokuserer på, rigtig meget. (Fransklærer, L22)

Ligesom hos engelsklærerne betones det autentiske sprog møde som et afgørende aspekt af sprogtilegnelsen, fordi det ses som meningsgivende for eleverne:

Jeg ville jo ønske, at de kunne komme ud at rejse og møde nogle andre unge fra et andet EU-land. Det ville da være fantastisk, eller at man kunne tage på nogle flere ture, fordi så giver det jo mening. (Fransklærer, L36)

Jeg synes jo helt klart, at man gør det bedst ved at opholde sig i landet. Det er sådan, jeg selv er blevet så god til fransk, som jeg er. Men eleverne siger det jo også selv, at det kunne være så dejligt at komme afsted og prøve at komme ned og bruge det, så ja, det er noget af det, de siger. (Fransklærer, L41)

I det hele taget og ikke overraskende anses det at møde det franske sprog både i og uden for undervisningen som vigtigt, selvom det som oftest kan være vanskeligt at komme til at høre fransk uden for undervisningen:

Det er ved at lytte. Der er flere ting i det, fordi man kan også godt sige, at det jo ikke er, fordi vi bor i Frankrig, og det er jo ikke et sprog, som de hører nede på gaden. Men jeg synes jo, at det er en af mine opgaver som lærer at give dem en slags motivation for at vedligeholde sproget, ved at tale sproget, ved at vise dem noget autentisk fransk. Fx slutter jeg altid min undervisning af med en fransk sang, og det kan være alt muligt. Det kan være rap, pop, noget af det nye, noget af det ældre, men det tænker jeg bare, det er også en måde at høre canadisk fransk eller afrikansk fransk på. Det åbner verden og en interesse for sproget på en anden måde. (Fransklærer, L39)

4.3. Det vigtigste er jo bare at turde prøve at snakke

Tysklærerne, ligesom fransk- og engelsklærerne, lægger vægt på, at sprog bedst læres igennem brug af sproget, og her tænkes der især på den mundtlige brug af sproget:

I skolen? Jamen, jeg har jo meget fokus på, at grammatik er vigtigt, men det vigtigste er jo bare at turde prøve at snakke. Så er det lige meget, om man siger *der*, *die* eller *das*. Hvis vi bare kan prøve at komme over den der sprogbarriere, så vi tør prøve at snakke tysk, det synes jeg, er det bedste, fordi det med at skrive tysk, jo, det er sikkert også vigtigt, men det er vigtigere at kunne tale. Det er det, som vi bruger mest. Hvis man skal på ferie, så skriver man ikke med en tysker, så snakker man meget mere med dem. Så når vi kan prøve at snakke, så lærer man mest, synes jeg. (Tysklærer, L31)

At bruge sproget kræver, at elever tør sige noget, og det kræver et trygt klasse miljø:

For mig at se så er det også, at de mærker, at de tør sige noget, og at de også tør kaste sig ud i det. Der har jeg også på fornemmelsen, at de tør lidt at lege lidt med sproget. Man hører tit og ofte: "Jeg kan ikke snakke tysk." Og så vil man ikke sige noget, fordi man ikke tør. Så hvis man kan få den der hurdle væk, at tysk ikke er sådan et perfektionssprog, fordi det er det, der har ligget i mange år, hvis man ikke kunne sige det i den rigtige kasus, så skulle man slet ikke sige noget. Og det er også, at man er tryk i miljøet, og at man tør. Selvfølgelig må der grines, og det skal være sjovt, men at man har et trygt miljø omkring sproget. Fordi hvis man ikke får det brugt, så får man det heller ikke lært. Og også at de har haft succes med, at de godt kunne sige noget. Så der mener jeg, at det for mig er vigtigt, at man lærer noget. (Tysklærer, L48)

Som det fremgår af ovenstående citat, skaber det succesoplevelser og en følelse af mestring, når eleverne tør sige noget og dermed får brugt sproget, og det forstærker sproglæringen. Derfor skal undervisningen, som læreren er inde på i nedenstående citat, tilrettelægges på en måde, der fordrer, at eleverne bruger sproget så meget som muligt:

Det er et godt spørgsmål. Jeg tror, at de lærer bedst, når de bruger sproget så meget selv, som de kan. Hvis man på en måde får planlagt at gennemføre sin undervisning, så eleverne arbejder med sproget selv og vel og mærke arbejder med sproget, hvor det er, at de har den oplevelse af, at det lykkes, det arbejde, de laver med sproget. Det, tror jeg, er meget væsentligt. Når det er, at mine elever føler en vis grad af succes med det, de laver, så oplever jeg, at de er meget motiverede, og den motivation fører vel til, at man gerne vil arbejde videre og lære mere. Så når de oplever, at de kan finde ud af at tale i den opgave, de får stillet, og at de får snakket det, som de skal, at de får læst det, de skal, og de forstår tilpas meget af det, de læser, eller de får skrevet, eller de kan mærke, at de godt kan finde ud af at løse denne her opgave og skrive det, der skal skrives, eller når det er, at de også hører mig sige noget eller hører noget tysk, og de forstår det, ja, jeg tror bare, at når der er de der succesoplevelser med aktivt arbejde med sprog for deres vedkommende, så tror jeg, at de lærer meget. Og så tror jeg også, at der er potentiale for, at de holder fast i det, og at det også gør, at man fremadrettet kan holde dem til ilden og holde dem i gang, og at de bliver ved med at lære. (Tysklærer, L64)

Det kommunikative tilegnelsessyn ses herudover typisk i tysklærernes svar på spørgsmålet om, hvordan eleverne bedst lærer sprog, ved at der lægges vægt på, at tysklæringen skal give mening for eleverne, ved at arbejdsformer og emner kobles til elevernes hverdag (jf. **Kapitel 5. Hvordan oplever lærerne deres undervisning?**), og ved at deres nysgerrighed vækkes, som læreren i det første citat nedenfor fremhæver:

Interviewer: Ja, og hvordan mener du så, at børn i skolen bedst lærer sprog?
Ja... Ved at møde det og ved at blive engageret i det, og ved at få en oplevelse af, at de mestrer det. Ja. Ved at få stillet en nysgerrighed, men måske også at få vakt den der nysgerrighed. Og det svære ved sprog er jo nok også, at det ikke på samme måde som matematik og naturfag er så kvalificerbart, så hvad er det lige, at jeg har fået ud af at kunne tysk eller af at læse denne her tekst i dansk? Jamen, det er svært at sætte ord på, men det har faktisk givet dig nogle værktøjer, og det har givet dig en måde at se verden på, og det har givet dig en empatiforståelse, som du måske ikke havde fået af at lave regnestykker. Regnestykker kan noget andet. Jeg har ikke noget imod matematik, men det kan bare noget andet. (Tysklærer, L40)

Det gør de ved, at de ting man arbejder med, det er noget, de kan se sig selv i, og så at man tør give dem det frirum at lege med tingene, altså lege med podcast eller nogle andre ting. Det der med at man tør slippe dem fri med det, de kan, selvom de måske ikke kan så meget. (Tysklærer, L25)

En tysklærer betoner (ligesom engelsklæreren L66), at eleverne lærer bedst, når de er optaget af indholdet, og det kan understøttes af tværfagligt arbejde:

Interviewer: Hvordan mener du, at man som elev eller eleverne bedst lærer sprog i skolen?

I virkeligheden jo, hvis det er noget, hvor de ikke rigtig tænker over, at de skal lære det, og det er så nemt at sige, men blandt andet sådan noget projektorienteret, tror jeg, kunne noget, hvor det også bliver blandet sammen med nogle andre fag, så de er nødt til at kunne forstå det for at kunne lave matematikken. Hvis der er et eller andet med, at de laver noget på tværs af nogle fag, og vi skal lave noget, hvor vi har designet et eller andet produkt, og vi vil gerne have det solgt, og vi skal have det til Tyskland, og hvad skal vi skrive for at sælge det nede i Tyskland. (Tysklærer, L12)

Et par aflærerne sætter forsigtigt spørgsmålstegn ved, om man overhovedet *kan* lære sprog i skolen, men den ene peger samtidig på, at faget i grundskolen forhåbentlig kan skabe et fundament for senere sprogmoder og sproglæring:

Kan man lære sprog i skolen? Det er jeg lidt nysgerrig på. Hvor meget sprog kan man lære i skolen? Fordi jeg vil da sige, at meget af mit tyske, det kommer ikke af, at jeg havde det i skolen. Det er, fordi jeg så tysk fjernsyn som barn, og det gav mig en kæmpe force i at lære sproget. Men det er ved at bruge det. Jeg tror, det er det eneste, jeg kan sige til dig. Men jeg tænker nogle gange, kan man lære sprog i skolen, hvis jeg skal være helt ærlig? Og det er jeg jo nødt til at tro på, at man kan, fordi jeg har så mange sprogtimer normalt i mit skema. Men jeg kan da nogle gange tænke på, om man kan det? Man kan i hvert fald lære noget sprog og nogle ting. Det er de færreste elever, der kan lære et sprog ordentligt i skolen. Man kan så nogle frø i folkeskolen og så forhåbentligt give dem lyst til at tage ud i verden og måske også vælge det, fordi det er også noget af det, som jeg taler meget med mine elever om i 9.: ”lad være med at vælge det fra, når du kommer på gymnasiet, fordi det er ikke nemmere at få spansk eller fransk, på ingen måde.” Men jo, få kommunikeret med dem og få givet dem noget, hvor de føler, at de kan sige noget, så de i hvert fald har en eller anden form for mestringsforståelse, når de kommer ud af 9. klasse, så de tænker, at tysk ikke er helt forfærdeligt. (Tysklærer, L38)

Den anden lidt tvivlende lærer peger på vigtigheden af variation og et indhold, der giver mening for eleverne:

Ja, de lærer jo ikke bedst sprog i skolen, men når vi nu er der, så er det jo... Jeg tror, at de lærer det bedst, når... Ja. Jeg tror på det her med, at det er varieret, og det ikke er for konservativt. Og med konservativt så snakker vi om denne her klassiske røv-til-sæde-tysk, hvor vi sidder og oversætter nogle sætninger, ligesom forældrene også gjorde det. Men når vi varierer det lidt, og vi også får bragt kulturen i spil og musikken og filmene. Ja. (Tysklærer, L1)

I mange af besvarelsene er tysklærerne også inde på, hvordan lærer-elev-relation, elevgruppen, klasse miljøet, placering af tysktimerne i slutningen af skoledagen¹⁰, manglende faglokaler og øvrige ydre rammer, fysiske såvel som økonomiske, er væsentlige faktorer i elevernes sproglæring. Flere af tysklærerne er inde på, at eleverne har brug for forskelligartede tilrettelæggelser af undervisningen; fx er der elever, der foretrækker selv at fordybe sig individuelt, som læreren beskriver nedenfor, samtidig med at han/hun peger på, at sproglæring jo netop kræver interaktion på målsproget, selvom det ikke er alle elevers kop te:

Nogle elever lærer rigtig meget af bare at få et hæfte og så sige: "Det kører vi selv." Nogle er meget firkantede, og specielt denne her 7. årgang, som jeg har, som er en stor udfordring. Og de har flere gange sagt til mig: "Kan vi ikke bare få noget, som vi selv kan sidde med?" Fordi de har rigtig svært ved at være i det her med det store rum, og det prøver jeg også nogle gange at imødekomme, men jeg siger til dem, at det jo ikke er den måde, vi lærer det på. Vi skal også tale det og lytte og alle de her ting. (Tysklærer, L51)

Samme lærer slår i sit svar fast, hvad mange andre af tysklærerne også er inde på, at det ikke kun er nok, at eleverne tør sige noget. De skal også have en forståelse af, at det er ok at fejle:

Ja. Det er ved både at turde og at være nysgerrig og bare kaste sig ud i det og det her med, at det er lige meget, om de laver fejl. Og jeg har det sådan, ja, grammatikken er vigtig, men for mig så står det altså ikke forrest, fordi jeg vil hellere have, at de tør prøve at sige noget, som så lyder lidt forkert, eller verbet står måske lidt forkert, end at de slet ikke tør. Så for mig handler det rigtig meget om, at de tør mundtligt. (Tysklærer, L51)

10. Placering af sprogtimer sidst på skoledagen nævnes også af fransklærerne som en udfordring og af eleverne i NCFF's elevundersøgelse (Lund et al., 2023, s. 128-130).

Ud over at mundtlighed ses som en sikker vej til tilegnelse, nævner flere af tysklærerne også gentagelse/repetition som et vigtigt element i sprogtilegnelse. Det handler både om at arbejde med det samme emne, sprogligt såvel som indholdsmæssigt på forskellige måder, men også om at møde de samme ord igen og igen, gerne på en måde, der virker varierende og/eller motiverende for eleverne:

Jeg siger til mine elever, at det er gentagelse, gentagelse, gentagelse. Det, som jeg synes, der virker, det er det der, når vi laver nogle ting – ikke den samme opgave flere gange, men på forskellige måder. Og så finder de pludselig ud af, at: ”Jeg kan det her.” (Tysklærer, L4)

Interviewer: Hvordan mener du, at elever bedst lærer tysk i skolen?

Det er gennem mundtlighed og visualisering. *Interviewer: Visualisering, hvordan mener du det?* Dvs. hvor det er, de ser ordene gang på gang på gang på gang. Jeg bruger en gang i mellem, når jeg kan se, at de kører lidt trætte i det, så har jeg sådan nogle små *memory cards* med en jakke, og så er der et billede af en jakke. Dem kan de faktisk godt lide en gang i mellem, og det kan jeg også godt mærke på deres sprog. Det træner jo også. (Tysklærer, L53)

Jeg tænker meget det der med, at de skal have ordforrådet mange gange, og det er jo at lege det ind på mange måder, bytte, quizze, og selvfølgelig skal de også læse. Skrive det og alt sådan noget. Hvis man kigger på tysk, så lærer de det jo ikke ved at høre det derhjemme, fordi det gør de ikke, vel? Jeg kan godt have som lektie, at nu skal man lytte til en tysk sang, eller man skal lytte til tysk 10 minutter hver dag, men det bliver bare ikke ligesom engelsk, hvor det bare kommer til dem. Så jeg tror på den måde, er det virkelig ved at prøve at arbejde med det på mange forskellige måder, og det prøver jeg på. Så ja, jeg tænker mere, at det er den måde, de skal lære det på i skolen. Så skal de selvfølgelig bruge hinanden, fordi ellers kan de heller ikke afprøve det. (Tysklærer, L18)

I det sidste citat nævner læreren, at eleverne sjældent møder tysk uden for skolen, hvilket også er noget, flere af de andre tysklærere – såvel som fransklærere – er inde på som en væsentlig negativ faktor i elevernes sproglæring.

4.4. Opsamling

De interviewede lærere – uanset om de underviser i engelsk, fransk eller tysk – fremhæver typisk, at eleverne lærer bedst, når de får mulighed for at bruge fremmedsproget aktivt, især i mundtlig kommunikation, og når eleverne oplever, at det giver mening at bruge sproget. Det sker især, når undervisningen er autentisk og relateret til deres hverdag eller interesser. Gentagelse af ord og strukturer – men på forskellige og engagerende måder – fremhæves

typisk af lærerne som en vigtig metode til at fastholde og uddybe sproglige færdigheder. Et trykt klassemiljø, hvor det er okay at fejle, er ifølge de interviewede lærere afgørende for elevernes fremmedsproglige udvikling, og især tysklærerne understreger, at eleverne skal turde tale og lave fejl.

Det er markant i data, at på trods af, at lærerne typisk taler ud fra både deres viden om sprogtilegnelse og måske især deres praksiserfaringer, nævner mange af dem, at nok kan man lære sprog i skolen, men den bedste måde er dog i målsprogslandet. Måske netop derfor fremhæver de typisk autenticitet som en central faktor i elevernes sproglæring, og de tilstræber i deres undervisning at anvende forskelligartede autentiske tekster (inklusive lyd) og derigennem skabe autentiske sprog møder. Her er det især tydeligt, at engelsklærerne på mange måder har en særlig fordel, idet de lettere kan skabe sådanne autentiske sprog møder, og også fordi eleverne selv som oftest møder sproget uden for skolen (fx via spil, YouTube, sociale medier). Derimod giver fransk- og tysklærerne ofte udtryk for, at deres fag på sin vis kræver mere didaktisk støtte, idet eleverne sjældent møder fransk og tysk uden for skolen, og derfor er lærerne nødt til at simulere autentiske situationer og arbejde mere eksplicit med motivation, variation og repetition. Der er i sammenhæng hermed en tendens hos fransk- og tysklærerne til at sammenligne elevernes sproglæring i deres fag med elevernes engelsklæring.

Lærernes kognitioner om sproglæring spejler på mange måder elevernes kognitioner om sproglæring i NCFE's elevundersøgelse. Her gav eleverne blandt andet udtryk for, at det at lære engelsk er noget, der foregår nærmest automatisk gennem fx streaming, gaming og sociale medier og måske ikke så meget gennem selve undervisningen i engelsk. Omvendt oplevede eleverne det som sværere at lære tysk eller fransk, og de gav typisk udtryk for, at de ikke følte sig i stand til at tale fremmedsproget. Samtidig havde de ofte urealistiske forventninger til, hvor meget man kan efter et givent antal år med fremmedsproget (Lund et al., 2023, s.133-147).

Efter således at have fået lærernes kognitioner om sprogtilegnelse belyst, vender vi os mod deres kognitioner om selve undervisningen i **Kapitel 5**.

Kapitel 5. Hvordan oplever lærerne deres undervisning?

Kapitel 5 handler om lærernes oplevelser af og kognitioner om egen undervisning i sprogfaget, dvs. deres beskrivelser af, hvad det er, de gør, når de underviser i sprogfaget, hvilke valg de træffer og hvorfor, hvordan eleverne agerer mv. Særligt prægnant i lærernes kognitioner om deres egen undervisning er temaerne mundtlighed og grammatik samt deres valg af emner og brug af læremidler. Disse temaer strukturerer derfor kapitlet, hvor de tematiske analyser udfoldes i tre afsnit: Afsnit 5.1. har især fokus på emner og læremidler, mens afsnit 5.2. både handler om lærernes undervisning i mundtlighed og deres brug af fremmedsproget som undervisningssprog. Afsnit 5.3. handler om lærernes kognitioner om grammatik i deres undervisning. Hvert afsnit indledes med en rammesættende opsamling på de væsentligste fund inden for det pågældende tema. Kapitlet afrundes med en perspektiverende opsamling (5.4.). Jf. læsevejledningen i Kapitel 1 er det væsentligt at understrege, at det ikke er det partikulære, det særlige for det enkelte sprogfag, der er i fokus i dette kapitel, men de fagdidaktiske temaer og problemstillinger, som er fælles for sprogfagene dog med hensyntagen til der, hvor der alligevel er så store forskelle, at det synes at have betydning for netop lærernes forståelse af sprogfagene og for deres undervisningspraksis.

5.1. Undervisningens tilrettelæggelse og indhold

Det er gennemgående i data, at lærerne beskriver, at de gerne vil lave kommunikativ sprogundervisning, og de fortæller, hvordan de forsøger at vælge emner, aktiviteter samt læremidler og materialer, som understøtter en kommunikativ sprogundervisning og især udvikling af elevernes mundtlige sprogfærdighed. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at få anvendt fremmedsproget og skal fastholde deres motivation: Den skal være kommunikativt orienteret, den skal også gerne være sjov, og den skal give eleverne en oplevelse af, at de faktisk kan noget på og med fremmedsproget. Emnerne er som

oftest centrerede om målsprogslandenes kultur- og samfundsforhold, men det synes typisk endnu vigtigere for lærerne at vælge emner, som motiverer eleverne, dvs. emner, som eleverne finder relevante/interessante/spændende/sjove. Mens lærerne oplever, at de ofte mangler tid til at selv at lave undervisningsmaterialer og på godt og ondt er bundet af de af skolen/kommunen indkøbte læremidler, er det bemærkelsesværdigt, hvor ofte lærerne beskriver, hvordan de alligevel selv sammensætter og også i nogen grad selv udarbejder læremidler til deres undervisning.

Inden der fokuseres videre på lærernes valg af emner og brug af læremidler, følger nedenfor hhv. en tysk-, en fransk- og en engelsklærers svar på interviewspørgsmålet "Hvis du med dine egne ord skal beskrive, hvad det er, du underviser i, når du underviser i dit sprogfag, hvad er det så?"

En af mine kæpheste er, at det for mig er supervigtigt, at de kommer ind og føler, at undervisningen er motiverende og sjov, og at de engagerer sig i den. For mig er det det der med, at det ikke kun skal være stillesiddende, men at vi kombinerer det med noget, hvor vi er oppe at stå og går rundt og snakker imellem hinanden. Lige nu skal den ene af mine 8. klasser aflevere nogle raps. Vi har hørt noget musik, en rap og snakket om den og lavet noget arbejde med den, og så har de selv skulle ud at lave musikvideoer og rappe nu her. Og det, har de syntes, er skidesjovt. Så det der med at en gang imellem at turde at gøre noget. Det skal bare være følelsen af, at de får succes med noget. (Tysklærer, L25)

Jeg tror, at jeg tænker, når jeg går ind til franskundervisning, at så er det vigtigt for mig, at de hurtigt bliver deltagende, og så gør jeg mig virkelig nogle tanker om, at vi både får lavet noget skriftligt, mundtligt, og at vi får lyttet og snakket og ligesom prøver at få de her forskellige kompetencer i spil. Det prøver jeg rimelig bredt at lægge ind i min undervisningsplan for at sikre mig, at vi kommer igennem det hele. (Fransklærer, L26)

Så vil jeg sige noget med at tilegne sig ordforråd. Noget med især at have fokus på at turde tale, at turde lave fejl, at vide en masse om det nære stadig. Altså, deres hverdag og sådan, men faktisk også noget engelsksproget litteratur. Det kan være Roald Dahl, eller det kan være, lige nu læser vi Harry Potter, og så arbejder vi en masse med det. Og så laver vi også noget grammatik, hvor de kan trække på noget af det, de lærer om i dansk. (Engelsklærer, L32)

Det er vigtigt for især tysklærerne (jf. tysklærer L25's betoning af vigtigheden af, at eleverne får en slags succesoplevelse ovenfor) at vise eleverne, at det er fedt at kunne et fremmedsprog. Sprogfaget kan også ses som en slags træningsbane, hvor eleverne får

mulighed for at arbejde med det at lære noget (svært) (jf. Kapitel 3. Hvorfor skal eleverne lære fremmedsprog?) som udtrykt af denne tysklærer:

For mig er det ret vigtigt, at de ret hurtigt får en fornemmelse af, at de kan bruge sproget til noget, fordi jeg tit møder det der: ”Hvad skal jeg bruge det til? Det kan jeg ikke finde ud af. Hvorfor skal vi...” Den der modstand. Så den oplevelse af, at man faktisk kan sige noget på det fremmedsprog, uanset om det er tysk eller engelsk, er for mig vigtig. Og det der gør tysk relevant ud over det sproglige, er jo også, at det er et af de fag, hvor eleverne ikke har så mange kompetencer, altså de møder det ikke så meget udenfor skolen. Så det bliver også en træningsbane for, hvad gør jeg, når noget er svært? Hvad gør jeg, hvis jeg faktisk ikke ved, hvordan jeg skal gribe denne her opgave an? Spørger jeg om hjælp eller undgår jeg den? Stikker jeg af, eller går jeg lige i gang med den?(Tysklærer, L40)

Der er typisk blandt de interviewede lærere et fokus på sproglæde og også ofte leg og bevægelse, og det gælder især for lærerne på mellemtrinnet – og for engelsks vedkommende også for dem i indskolingen:

Lige nu har jeg jo kun 5. og 7., og det har jo en stor betydning for, hvad man mener, sprogundervisning går ud på, fordi der er stor forskel på at have 5.-7. og så at have 8. og 9., fordi det bliver ikke seriøst fra 5. til 7. Det er en god måde at sige det på. Der er meget mere plads til en legende tilgang og til at skabe sproglæde. Det er i hvert fald i 5. især, at vi har meget fokus på, at det skal være tilgængeligt for børnene. (Tysklærer, L38)

Ja, fordi jeg synes, der er stor forskel. I 6. er vi jo stadigvæk optagede af at øge vores ordforråd, og også at de skal turde at kommunikere på engelsk. Der handler det meget for mig om, at vi stadigvæk i alle lektioner både øver skriftlighed og mundtlighed og udtale. Og så at have en lidt legende tilgang til det. De er meget optagede af at lave podcasts og lave små rollespil. Det, synes de jo, er sjovt, og det er en god måde at få dem til at være aktive på. Hvorimod i 9., der snakker vi meget om samfundsforhold. Så vi prøver at udvide deres horisont, fordi man må jo også erkende, at de ikke ved så meget om kultur og samfundsforhold i engelsktalende lande, som man egentlig kunne forestille sig, at de gjorde. (Engelsklærer, L19)

Som antydning af tysklæreren (L38) og betonet af engelsklæreren (L19) i ovenstående citater, synes der typisk i udskolingen i alle tre sprogfag at blive lagt større vægt på en mere tekstpræget og klasseundervisning, og afgangsprøven beskrives ofte som styrende i varierende grad for tilrettelæggelsen. Den kan fx være styrende for emnevalget, som denne engelsklærer antyder:

Nu er jeg jo i udskolingen, så det her med kulturdelen fylder jo faktisk en del, fordi det er jo det, som vi blandt andet skal prøve dem i, når de skal til eksamen. Lige i øjeblikket fx i 8. klasse underviser jeg i *The American Dream*, som jo er meget bundet op på det kulturelle ift. amerikanernes selvforståelse. Så det er det, vi dykker ned i, og så bliver det selvfølgelig også med et historisk blik. (Engelsklærer, L35)

Og det er tydeligt, at lærerne tænker i, hvordan de kan forberede eleverne bedst muligt til eksamen gennem valg af få og overskuelige emner:

I udskolingen der tænker jeg altid på, om de ville kunne sige noget om emnet, omkring indholdet til en eksamen. Altså, fx nogle emner, der er lidt historisk præget, hvor der også er en del fagviden i, det ville være for svært. Det skal være noget, som de nemt kan forholde sig til. (Tysklærer, L37)

I lærernes valg af aktiviteter og emner lægges der vægt på, at de skal motivere eleverne til at deltage i undervisningen, og elevernes forskellige forudsætninger og niveauer spiller herudover også ind i valg af emner og aktiviteter. Som regel kigger lærerne i valget af aktiviteter og emner på, hvad der interesserer og er relevant for eleverne og deres livsverden. Her er det en tysklærer, der eksemplificerer dette i forhold til emnevalg, og der trækkes i øvrigt på elevernes viden fra andre fag her:

Ja, når jeg planlægger undervisningen, så er det emner, som de kan forholde sig til, og emner, der er tæt inde på livet på dem. Fx nu her i 9. klasse der kan jeg også godt snakke lidt om DDR, fordi det har vi lige haft i historie også, så dvs. at ved jeg, at de har den historiske baggrund, der skal til for at de kan læse nogle tekster fra DDR. Ellers skal jeg forklare så meget, hvad DDR gik ud på. (Tysklærer, L53)

Det er også elevernes motivation for faget, der er i centrum for denne engelsklærer, som også lader til at inddrage sine elever i emnevalget:

Ja, det er jo klart, at jo bedre man lærer eleverne at kende og ved, hvad de kan, og hvad de interesserer sig for, jo mere tilpasser man jo også sin undervisning efter det. Der er ingen grund til at undervise i et emne, som man fornemmer, de ikke kommer til at have interesse for, fordi så kan vi lige så godt vælge noget andet. Jeg tænker, at jeg tilpasser min undervisning efter de elever, som jeg har. Jeg kører ikke faste temaer, Jeg lader eleverne vælge, hvad de helst vil arbejde med, og giver dem nogle muligheder. (Engelsklærer, L61)

Elevernes medbestemmelse og motivation er også fremtrædende temaer i det næste citat, hvor fransklæreren fortæller, at eleverne er med til at vælge temaerne, mens læreren vælger teksterne og tydeliggør, hvad der skal ske i undervisningen:

Vi gennemgår jo pensum, men jeg har rigtig meget fokus på, at eleverne skal være med til at vælge hvilke temaer, vi skal gennemgå, og så er det primært nok mig, der vælger teksterne. Men jeg forklarer dem, hvad der er for nogle tekster, og hvad der er for nogle eventuelle film, og hvad der er for noget i de forskellige temaer, og hvad de handler om, sådan så de har mulighed for at være med til at beslutte, hvad det er, vi skal lave, fordi det er det mindste, jeg kan gøre, for at det er motiverende for dem, at det også er noget, der interesserer dem. Jeg har efterhånden en portefølje på 10-20 temaer, som jeg kan sige til dem, når vi starter: ”Vi skal lige have snakket om det her, og vi skal have talt om, hvad det er, vi skal, og nu skal I høre. Selvfølgelig er vi nødt til at have noget grammatik, fordi I har nogle prøver, men vi kommer til at arbejde med det på den og den måde.” Jeg lægger sådan set kortene på bordet fra starten af til, hvad det er, der er meningen med undervisningen, og hvad det er, vi skal op i. (Fransklærer, L24)

Det er især i lærernes udsagn om, hvordan de vælger emner til undervisningen, at kultur- og samfundsdimensionen i sprogfaget (jf. om Fælles mål i **1.2. Kort om sprogfagene i grundskolen**) træder frem. Det er dog en noget broget fortælling, der tegner sig: Fx i tyskfaget, hvor emner spænder fra DDR til tysksprogede reklamer til tysk ungdomskultur til oktoberfest og tysk fodbold. Det er desuden prægnant i data, at emnerne primært relaterer sig til Tyskland og i noget mindre grad til andre tysksprogede lande og områder. I det følgende citat betoner tysklæreren (som har boet i Tyskland det meste af sit liv) vigtigheden af at vise, hvad Tyskland er, for sine elever:

Jeg kan bedst lide at formidle til eleverne, at Tyskland ikke kun er grænsehandel og en tur på motorvejen, men vise og åbne op hvor mange muligheder og ting, der er, hvor mange forskelligheder der er, og ja, kultur gennem film og musik. Sådan et lidt autentisk indblik. (Tysklærer, L37)

Samme tendens er til stede i franskdata; at kultur- og samfundsindholdet er orienteret mod Frankrig og kun i begrænset omfang til andre frankofone områder. De følgende to citater illustrerer to forskellige opfattelser af kulturindholdet i franskfaget. I det første fortæller læreren, hvordan vedkommende inddrager andre fransksprogede kulturer i sin undervisning, mens læreren i det efterfølgende citat orienterer sig mod Frankrig:

Jeg har jo en forkærlighed for at tale om kulturdelen, fordi jeg synes, det betyder rigtig meget, at Frankrig ikke kun er Frankrig, men at vi også har Marokko og Canada.

Dels fordi jeg synes, at jeg selv lærer noget nyt hver gang, men vi får også eleverne til aktivt at tage del i, hvad der er af afrikanske musikere, eller hvad der er af canadisk mad. At de skal også tage en del med i forløbet. Det kan jeg godt lide, fordi det er ren nysgerrighed, som vi også har på kultur. (Fransklærer, L39)

Jeg kan godt lide at undervise i kulturforhold, og det bliver jo så meget på dansk, fordi ellers er det for svært. Jeg kan godt lide at dele de ting som jeg ved om Frankrig, og jeg følger forholdsvist meget med i, hvad der sker i Frankrig, og ja, hvad der rører sig. Det kan jeg godt lide at undervise i, og jeg kan også godt lide at undervise i musik og film. Det er nok mit yndlingsemne, tror jeg. (Fransklærer, L41)

Engelskfaget adskiller sig på nogle måder emnemæssigt fra de to andre sprogfag, og det sker især i udskoling, hvor der er en tendens til, at det ikke kun er emner relateret til engelsksprogede kulturer og samfund, der arbejdes med, men at engelsklærerne har et lidt bredere sigte som udtrykt af disse to lærere:

Jeg forsøger at finde nogle, der både favner noget med kultur og samfundsforhold og så ligesom et sprog inden for det, men også mere generelt fordi jeg synes, at det sprog man får inden for et tema... Lige nu har vi *Climate Change and Global Warming* – det kan man jo også overføre sådan generelt. Så jeg prøver at lave noget, der er relevant, og som de også synes, er spændende. (Engelsklærer, L15)

Så har jeg præsenteret noget, som også fanger min egen interesse og kan have en samtale med mine elever om det. Altså bare snakke om, hvad der sker ude i verden på engelsk. Det synes jeg, er fedt. Gøre dem lidt bevidste om, at man ikke er alene i denne her verden. Vi har en masse forskellige måder, vi skal indgå i samarbejde både nationalt, internationalt og også helt lokalt. Når jeg kan få lov til at snakke med dem om det på engelsk, så har jeg det fedt. Det allerfedeste er jo så, hvis man lige pludselig kan få dem til at få øjnene op for noget, som de ikke havde været opmærksomme på før. Det der lille lys man kan se i øjnene, når man får præsenteret dem for noget, som de ikke vidste før, det er fedt. (Engelsklærer, L27)

Udvalget af læremidler til rådighed spiller også ind i lærernes valg af emner:

Vi følger *Der Sprung* som bogsystem, som vi kører i 6., 7., 8., og i 9. har vi så særligt pensum, fordi det skal lede frem mod en mundtlig eksamen. Men i 6., 7., 8., der lærer vi os op ad *Der Sprung* og bruger det som primært materiale, så vi kører de kapitler og emner igennem, der er i dem, og så supplerer ind med noget enten fra Alineas fagportal, eller hvad jeg lige finder her og der. (Tysklærer, L12)

Som også tysklæreren i citatet ovenfor er inde på, så er der er der en udpræget tendens til, at lærerne plukker og selv sammensætter materialer til deres undervisning både fra eksisterende læremidler, som skolen fx har indkøbt, og fra autentiske tekster, de selv finder. Her er det hhv. en tysklærer, en fransklærer og en engelsklærer, der beskriver deres anvendelse af læremidler:

Interviewer: Og når vi nu taler om undervisningsmaterialer, er der lærebøger eller portaler eller autentisk materiale? Hvad arbejder du med?

Alt. Vi er så heldige stadigvæk, at vi har et lærebogssystem. Vi har *Du bist dran*. Så bruger jeg autentisk materiale også, som jeg sagde, film og musik, og så laver jeg også selv ting til en sang. Og *Deutsche Welle*, der ligger der også nogle gange nogle klip, når vi snakker om *Oktoberfest*. Men det er selvfølgelig også noget, som man opbygger igennem årene. Det tager nogle gange tid, og nogle gange har man noget i banken, og nogle gange så tager man teksten fra bogen. Jeg prøver at stykke det sammen de forskellige steder fra. (Tysklærer, L48)

Jeg bruger *France Formidable*, og det er det, som der er købt ind til skolen. Og så bruger jeg sådan noget, som jeg selv har lavet, og noget, som jeg stykker lidt sammen fra andre steder. (Fransklærer, L39)

Jeg låner rigtig meget på CFU. Vi har selvfølgelig også købt nogle materialer selv, men vi er jo en kommune, der skal bruge *MeBook*, så jeg laver mine forløb inde i *MeBook*, og det er meget noget, jeg selv stykker sammen. I 9. har de sådan nogle bøger, der hedder *Focus On*, og de er virkelig gode. *Focus on Black America* bruger jeg lige nu. Ja, nu har vi fx læst *The Hate You Give*, som jeg også har lånt på CFU, og så finder jeg rigtig meget videomateriale eller artikler, hvis jeg kan finde nogle artikler, som ikke er for svære. Og også hjemmesider. Sidst var vi inde at se på Martin Luther Kings hjemmeside, og så har vi været inde på *Black Lives Matter*. Og i dag så vi, det var så noget, der hed *Biography History*, hvor vi var inde at se en baggrundsvideo om Malcolm X. Så der både er noget, vi har læst om det, men det er også visuelt. (Engelsklærer, L19)

Som det fremgår af, hvad engelsklæreren fortæller i det sidste citat, er det især i forhold til autentiske materialer (tekster, videoer, film, musik mv.), at lærerne finder materialer/tekster uden for lærebøgerne og portalerne, og dette arbejde fremhæves ofte som tidskrævende men også som nærmest nødvendigt i forhold til at motivere eleverne.

For engelsklærerne i indskolingen kan det handle om, at autentiske materialer som billedbøger fanger elevernes interesse og er genkendelige og dermed understøttende for sprogtilegnelsen:

Ja, fordi der kan børnene bedre læse med, fordi de jo også læser billederne på den måde. Så der er så meget understøttende i billedbøgerne, så det synes vi, er bedst. Og det er simpelthen, fordi børn godt kan forstå den større mening med bøgerne, uden at det behøver at blive farligt, og de kan faktisk læse det, når de kan forstå størstedelen. Og det er de simpelthen så glade for, og jeg synes, at det er motiverende for dem at læse dem. Og jeg ved godt, at de ikke forstår det hele, men de forstår en meget, meget stor del af det. (Engelsklærer, L14)

Anvendelsen af autentiske tekster varierer i fagene, og det er tydeligt i data, at engelsklærerne alt andet lige oplever større muligheder for at anvende autentiske materialer, fordi det relativt nemt at finde materialer, som eleverne kan forstå. Men det er ikke ensbetydende med, at fransk- og tysklærerne ikke også tilstræber brugen af autentiske materialer, hvilket de to følgende citater illustrerer. I det første citat fortæller fransklæreren om, hvordan valget af emne kan fordre brug af autentiske materialer, mens tysklæreren i det andet citat betoner, hvordan det at se en film sammen også kan forstærke relationerne i klassen:

Det, der helt klart tager kegler hver gang, det er *suspense*, som er spænding, krimi. Der kigger vi på nogle artikler, blandt andet om en dansker, der slog sin kæreste ihjel hernede. Den er så lidt nyere. Så arbejder vi med tv-serien *Lupin*, og så arbejder vi med nogle artikler fra de forskellige franskbøger om kriminalitet. *Lupin* har været en af de store tiltrækninger. Skulle man kigge på noget andet, så har jeg nogle år brugt en film, der hedder *Police*, som handler om sædelighedsafdelingen i Paris. Sådan forskellige ting, og helst faktisk, selvom det ikke er et krav i folkeskolen, så bruger jeg gerne autentiske tekster. (Fransklærer, L24)

En gang imellem finder jeg en artikel her og der. I 9. læser vi et par noveller, ser et par kortfilm. Vi ser også hele spillefilm, og vi ved godt, at nogle ville sige, at man ikke længere skal bruge tid – slet ikke i 9. – på at se hele film. Jeg synes bare, at der er så meget, der handler om relationer i dag, og det her med at se en film sammen, giver noget på relationskontoen, som jeg tænker, at vi kan bruge ind i noget andet. Så det gør vi. Dengang det lige kom frem med Bodo Wartke med den der nyfortolkning af *Barbaras Rhabarberbar*, så skulle vi lære den der dans. Så på den måde tager vi lidt ind her og der. (Tysklærer, L12)

Lærerne i alle tre sprogfag anerkender, at anvendelsen af autentiske tekster kan gøre undervisningen mere relevant og aktuel for eleverne og dermed styrke deres motivation og i sidste ende deres sproglæring. Nogle af de interviewede lærere påpeger imidlertid, at autentiske tekster kan være for svære for eleverne at forstå, og som tysklæreren i det andet citat påpeger, kan emnet blive for ”barnligt”, hvis sproget skal være forståeligt:

Nej, fordi det synes jeg er lidt svært, det med tekster, fordi jeg kan ikke rigtig køre tekster med dem, fordi det er så lavt niveau af gode årsager, fordi de først lige er begyndt på det her. (Fransklærer, L60)

Jeg synes faktisk, at det [brug af autentiske tekster] er blevet mindre og mindre, fordi jeg tit synes, det er for svært for dem at læse det. Og hvis du skal finde noget materiale, autentisk materiale der passer til 9. klasse, så er det tit for svært, hvis du finder noget, der er tyskproduceret eller tyskskrevet og autentisk. Så er det jo ikke nødvendigvis didaktiseret eller skrevet til danske børn. Og hvis en dansk 9. klasse skal kunne forstå det, så skal vi ned og have fat i tysk sprog, der svarer til 5.-6. klasse, og der er emnerne også for simple og for barnagtige. Så fjerner eleven sig igen fra det materiale, som jeg kommer med. Så der er det tit nødvendig faktisk at omforme det eller selv at didaktisere det faktisk. Men nogle af lærebogssystemerne har små korte tekster, noveller, digte tit. Digte bruger jeg, men længere tekstbidder er ofte for svære. (Tysklærer, L1)

Det kan også have at gøre med, at det opleves som for tidskrævende at finde autentiske tekster, som passer til elevernes niveau:

Men jeg synes tit, at med nogle af de autentiske ting, der kommer vi lidt til kort med, at de snakker enormt hurtigt, fx i filmklip, eller nogle aktuelle klip fra noget tv-avis, eller hvad det kunne være. De snakker ekstremt hurtigt, og det er ikke altid, at vi kan få danske eller tyske undertekster på. Og så får de ikke altid skidemeget ud af det. Det går for hurtigt til, at de kan nå at følge med, og jeg ved godt, at hvis der så er danske undertekster, så læser de selvfølgelig det, men det kan også være rigtig svært for dem at få noget indhold ud af det, hvis der ikke er en eller anden form for en undertekst. Det går simpelthen for hurtigt for nogle af eleverne. (Tysklærer, L25)

Fagportalerne kan også spænde ben for brugen af autentiske tekster, fordi de indeholder et begrænset autentisk indhold, som denne engelsklærer påpeger:

Jeg synes, det der er et problem derinde, det er, at portaler kan jo noget inden for de rammer der er der. Fx skal forlagene af med penge. Hvis du inddrager en autentisk tekst eller film, så det bliver noget, du finder på YouTube, eller det bliver en tekst, som du selv skriver, eller som læremiddelforfatteren selv laver. (Engelsklærer, L13)

Netop fagportaler er et sidste gennemgående tema i de interviewede læreres perspektiver på emner og læremidler. Flere af lærerne oplever et manglende fokus på progression i fagportalerne, hvor der ikke i tilstrækkelig grad bygges oven på det, eleverne allerede kan, hvilket kan gøre det vanskeligt for eleverne at opleve, at de rent faktisk lærer noget nyt og kan mere på fremmedsproget. I det følgende citat fremhæver en fransklærer, at det

kan være vanskeligere at arbejde med konsolidering af ordforråd i fagportalen pga. bratte emneskift i forløbene:

Og jeg tror, at det, der måske generer mig mest, det er, at jeg ikke rigtig synes, at tingene bliver konsolideret, fordi hvis jeg nu tager en portal fx, så er der et emne, og så kan det være, at de emner, eller de basale ord, som der er her, dem er de ikke stødt på før. Hvis vi nu fx har haft om noget tøj, og så er der nogle ord omkring det, og så går vi hen og har noget om dyr fx, og så er der nogle andre små helt basale gambitter og ord, som de ikke er stødt på før. Så skal jeg både lære dem om dyr, men jeg skal også lære dem om de der små ord, fordi jeg synes, det virker som om, at det forstyrrer dem, at de ikke har lært det. Men det er noget andet, fordi hvis vi har noget om dyr, og vi går fra et emne til et andet, så kunne jeg måske sige: ”Nu tager vi lige lidt om et dyr de sidste fem minutter i timen, og når vi så når til teksten med dyr, så er alle jo stødt på dem før, og det forfører dem lidt. Men når der så står de der småord, som de ikke har fået lært ordentligt, så synes jeg, at det er lidt... Og så kiggede jeg nemlig på denne her gamle [bog], og så tænkte jeg, at det egentlig er godt, at man arbejder med nogle ord, et fundament, og så bygger man ovenpå hele tiden. Og så er det måske lidt mere intetsigende tekster, men måske giver det i virkeligheden et bedre fundament. Men det ved jeg ikke. (Fransklærer, L36)

Den skeptiske holdning til portalerne kan også handle om, at det indhold, man selv kan finde på, er mere interessant både for læreren og for eleverne end det, der ligger på portalen – eller som findes i den fysiske lærebog – som denne engelsklærer påpeger:

Ikke så meget, fordi jeg synes faktisk, at det, som vi selv finder på, er bedre end det, der er, så jeg bruger faktisk ikke særlig meget portaler. Jeg synes, det er mere interessant, det, vi selv kan finde på, faktisk. Og jeg tror også, at det er, fordi man selv er så meget inde i det. Jeg synes, at det bliver så intetsigende, når det bare bliver en bog, de skal kigge i, og de mister simpelthen interessen. De kigger rundt omkring, og så skal man følge bestemte opgaver. Jeg synes, at det bliver uinteressant for børnene og for mig. (Engelsklærer, L14)

Også tysklærerne forholder sig ofte kritisk til fagportalerne:

Vi har Alinea som portal herude, og det er ikke optimalt, er min oplevelse, især ikke til mellemtrinnet. De falder helt ved siden af, hvad jeg tænker, at man kan i en 5. klasse. I hvert fald hvad de kan her i 5. og 6. (Tysklærer, L38)

Den ofte kritiske holdning udelukker dog ikke brug af portalerne blandt lærerne i de tre sprogfag, hvilket kan hænge sammen med dels, at de bruger det, der er til rådighed fx

pga. tidsnød, og dels at der sjældent er tale om en absolut brug; som beskrevet ovenfor er det typisk, at de interviewede lærere plukker og sætter de materialer, de anvender i deres undervisning, sammen på ny i deres bestræbelser på at tilrettelægge en undervisning, der understøtter elevernes sproglæring og progression og ikke mindst elevernes mundtlige deltagelse i sprogfaget, som næste afsnit handler om.

5.2. At få dem til at turde snakke

I dette afsnit fokuseres der på, hvordan de interviewede lærere selv oplever, at de underviser i mundtlighed. Dermed kastes der også lys på deres forståelse af, hvordan man opøver elevernes mundtlige sprogfærdighed, og hvad denne egentlig indbefatter.

De interviewede lærere i de tre sprogfag lægger gennemgående stor vægt på, at deres elever får mulighed for at tale fremmedsproget så meget som muligt i deres undervisning, og mundtlighed er måske det mest gennemgående og tilbagevendende tema i lærerinterviewene, hvilket ikke er overraskende i lyset af, at netop mundtlighed og opøvelsen af denne kompetences forskellige aspekter både i forskningslitteraturen og i faghæfterne ses som en afgørende komponent i sproglæringen. I lærernes bestræbelser på at give eleverne mulighed for at tale og interagere på fremmedsproget, arbejder de med at skabe trygge og kreative, ofte sjove og legende rammer for elevernes mundtlige brug af fremmedsproget; rammer, som også er eleverne vedkommende. Samtidig oplever lærerne, at det nogle gange kan være vanskeligt at skabe den nødvendige tid til mundtlighedsarbejdet og at finde materialer, der motiverer til mundtlighed. Elevernes usikkerhed og nogle gange manglende motivation for faget kan desuden gøre det udfordrende at fastholde et fokus på mundtlighed, samtidig med at lærernes egen brug af fremmedsproget i undervisningen varierer: Engelsk bruges mere konsekvent af lærerne som undervisningssprog end tysk og fransk, men det er gennemgående i alle tre fag, at elevernes forståelse og deltagelse opleves som afgørende for, hvornår og hvorvidt lærerne mener, de bør bruge fremmedsproget som undervisningssprog. Lærers brug af dansk, inklusive oversættelse af fremmedsproget til dansk, anses desuden af flere som en hensigtsmæssig didaktisk strategi til netop at sikre elevernes forståelse. Der er dog også en del af lærerne, der peger på, at de anvender andre strategier, som tillader større brug af fremmedsproget, såsom kropssprog, billeder, samt at eleverne har lov til at svare på dansk, selvom lærerne spørger på fremmedsproget.

De interviewede lærere italesætter således mundtlighed som en meget central og meningsfuld, men også ofte udfordrende del af deres undervisning. Afsnittet indledes med en analyse af lærernes egen brug af fremmedsproget i undervisningen (5.2.1.). Derefter handler det om lærernes oplevelser af at undervise i mundtlighed (5.2.2.)

5.2.1. Lærernes brug af fremmedsproget som undervisningssprog

Flere af de interviewede lærere underviser både i engelsk og tysk eller fransk, og for disse er dette typiske oplevelser, når det handler om deres egen brug af fremmedsproget i deres undervisning:

Jeg snakker mere på engelsk i engelskundervisningen, end jeg snakker tysk i tysk. (Tysklærer (og engelsklærer), L49)

I mine engelsktimer taler jeg jo mere engelsk, end jeg taler dansk. Men i tysk og fransk taler jeg væsentligt mere dansk, end jeg taler tysk og fransk. Og jeg har prøvet nogle gange at sige, at nu kører vi en time, hvor jeg kun taler fransk, og eleverne står af. De bliver meget hurtigt fjerne i blikket og konkluderer på forhånd, at ”vi alligevel ikke kan forstå det, så vi behøver ikke høre så meget efter.” Nogle gange siger jeg også, hvad de skal på tysk eller fransk, og så siger jeg det på dansk bagefter for at være sikker på, at de har forstået det. For jeg taler meget dansk, ja. (Fransklærer (og engelsk- og tysklærer), L41)

At engelsklærerne generelt taler mere engelsk i deres undervisning, end fransk- og tysklærerne gør tilsvarende, er tydeligt i data. Det er dog ikke ensbetydende med, at engelsklærerne kun taler engelsk i timerne:

Ja, man kan sige, at jeg altid starter på engelsk. Hovedsproget, når man ikke skal forklare noget, men når vi taler sammen, er engelsk. (Engelsklærer, L32)

Ligesom fransklæreren (L41) ovenfor påpeger, tager lærerne typisk dansk i anvendelse, når noget skal forklares – ofte men ikke altid sammen med fremmedsproget – så man er sikker på, at eleverne forstår forklaringen:

Når jeg skal fortælle, hvad eleverne skal arbejde med, også i de store klasser, så vil jeg normalt gøre det på fransk og dansk og være sikker på, at de har forstået, hvad det er for en opgave, de skal i gang med. På mellemtrinet er det stort set altid på dansk, og når jeg så skal give eksempler, så siger jeg det selvfølgelig på fransk. ”Et eksempel kunne være sådan og sådan.” Fra 7. klasse og op bliver det selvfølgelig mere og mere på fransk min undervisning. (Fransklærer, L29)

Jeg prøver at bruge tysk rigtig meget, men også at bruge dansk og oversætte, hvad jeg lige har sagt eller bede en af eleverne om at gentage for ligesom også at eksponere dem for, hvad tysk er. Det her med at gennemgå det på tysk og så bagefter få en elev til at oversætte, hvad det betyder. Og det der med at det bliver genkendeligt for dem, at vi gør det samme hver gang, gør det også nemmere. Så tysk har ligesom været, når jeg

også skulle præsentere mig selv, og så skulle de prøve at gætte, hvor meget de forstod af det. Det, synes de også, var meget sjovt: ”Nå ja, vi forstår faktisk meget mere, end vi troede, at vi gjorde.” (Tysklærer, L55)

Tysklæreren (L55) i ovenstående citat beskriver, hvordan forskellige strategier såsom oversættelse eller kropssprog kan anvendes for at sikre, at eleverne forstår, hvad læreren siger og giver af instrukser, så de kan deltage aktivt i undervisningen. Det er især et fokus blandt engelsklærerne i indskoling, som disse to citater viser:

Hvis jeg siger noget på engelsk, så oversætter jeg det altid. Det er også, fordi jeg synes, de er så små, at det er stadigvæk noget, vi leger, når vi går i skole. Hvis du ikke lige har lært det, så er det nok også okay. Så kan du lære det en anden dag, eller legen virkede fint, uden at du lige lærte det. Jeg er ikke sådan superambitiøs på børnenes vegne, også fordi så lærer de måske i virkeligheden i det lange løb mere, og jeg kan godt lide, når eleverne har en eller anden autonomi overfor at gå i skole. Jeg underviser meget i matematik, og der er det let, når man først har knækket koden med de første 10 tal, jamen så er resten jo *piece of cake* for rigtig mange børn. Og der kan man hele tiden give dem små ledetråde og skubbe dem i den rigtige retning. Men sprogfagene der skal man hele tiden have en samtale om, at det ikke kan operationaliseres på samme måde, som tallene kan. (Engelsklærer, L2)

Jeg taler engelsk, fra jeg kommer ind i klassen. Jeg taler rigtig meget engelsk, og så beder jeg faktisk børnene om at oversætte, hvad jeg siger. Sådan at de både hører det, men at dem, der ikke helt har forstået, hvad jeg siger, de kan få det forklaret af nogen fra klassen. Og så bruger jeg rigtig meget fagter og billeder og har understøttende billeder til historier, hvor der står nedenunder, hvad det er, som man kan følge med i, hvis man ikke lige kan huske, hvad det her betød. (Engelsklærer, L14)

Især oversættelse som strategi optræder hyppigt i data, og det kan også inkludere at bede eleverne selv om at oversætte til sidemanden som engelsklæreren (L14) i det ovenstående citat. Der er imidlertid også lærere, der giver udtryk for en holdning om, at man slet ikke bør oversætte for eleverne, men gøre brug af andre strategier:

Man skal ikke oversætte. Man skal prøve at se, om man kan gøre sig forståelig på engelsk, også til en 1. klasse ved at bruge alle mulige andre strategier, kroppen og pege og sådan nogle ting, fordi de lurer hurtigt, hvis nu oversættelsen kommer lige bagefter. Det finder de ud af lynhurtigt, og så lytter de ikke til det engelske, der bliver talt, fordi de venter på oversættelsen, så det bliver dovent på en eller anden måde for dem, at de ikke udfordrer sig selv. (Engelsklærer, L17)

I engelskundervisningen på mellemtrinnet og i udskolingene oplever lærerne typisk, at de mere og mere kan bruge engelsk som undervisningssprog, men samtidig stadig skal sikre, at alle eleverne kan følge med og forstå, hvad der bliver gennemgået – og det betones, at det er okay for eleverne nogle gange at bruge dansk:

Når vi har diskussioner og snakker om spørgsmål osv., så er det på engelsk, og der gør jeg meget ud af selv at spørge på engelsk og snakke engelsk, og så har jeg altid sagt, at er man fuldstændig i tvivl, men vil megagerne svare, så er det okay at snakke dansk. Har jeg brug for at sikre mig 100 procent, at alle forstår den opgave, jeg har stillet, så kan jeg også godt slå over i dansk, når jeg har forklaret det på engelsk. Jeg kan også godt finde på, når jeg gennemgår en tekst, lige at stoppe op og sige: ”Er vi med på, hvad der foregår her, venner, eller skal vi lige tage den på dansk også?” Så der bliver snakket dansk, når det er et spørgsmål om forståelse. (Engelsklærer, L27)

For tysklærerne gælder det, som beskrevet ovenfor, at dansk anvendes, men ofte sammen med tysk, og det begrundes som regel med, at de oplever, at eleverne står af, når der tales tysk i undervisningen. I det følgende påpeger en tysklærer, at det kan godt være, at undervisningssproget primært bør være tysk, men i praksis fungerer det ikke, og det har både noget at gøre med, at eleverne ikke kan nok tysk, men også at de ikke altid lige hører efter:

Og hvis man taler tysk, så lukker de af lige med det samme, fordi de tænker: ”Det forstår jeg ikke.” Og det er ofte sådan, at jeg bare giver opgaverne, og jeg fortæller, hvad de skal. Så giver jeg det ikke på fremmedsprog, når de ikke kan tale fremmedsprog. Så forklaring af opgaverne er på dansk, men hvis jeg fx fortæller dem, at de skal lave en fremlæggelse, hvor jeg siger: ”Husk at lave korte sætninger.” Så gør jeg det på tysk, hvor jeg fortæller dem, hvordan jeg havde forestillet mig det. Så laver jeg sætningen for dem, så de har en idé. Så på den måde taler jeg tysk, hvor de kan høre, okay, det er det, jeg forventer af jer. Men (...) jeg oplever også, at når jeg taler dansk til dem og forklarer opgaverne, så hører halvdelen af dem det ikke. Så hører jeg lige pludselig: ”Hvad skal vi så nu?” Det er den tid, man står i som lærer lige nu. (Tysklærer, L11)

Der er dog også en del af tysklærerne, som både gerne vil og forsøger at tale så meget tysk som muligt og har fokus på at stilladsere elevernes forståelse af lærerens tyskbrug:

Når vi har opgaver og gruppearbejde, så prøver jeg i hvert fald i mine introduktioner at snakke så meget tysk som muligt og så spørge: ”Hvad har jeg lige sagt?” Og så spørger eleverne: ”Må jeg svare på dansk?” ”Ah, kan du på tysk?” ”Nej.” ”Så prøv på dansk.” Og så prøver vi at formulere en sætning sammen: ”Okay, du siger ’vi skal

i gruppearbejde.' Okay, hvordan siger du det på tysk?" Eller også prøver vi langsomt. Jeg prøver at være foregangsmanden for at snakke så meget tysk som muligt. (Tysklærer, L31)

Men overordnet set lader det til, at tysklærerne såvel som fransklærerne anvender en del dansk i deres undervisning, fordi de oplever, at eleverne ikke deltager, hvis de insisterer på at anvende fremmedsproget som undervisningssprog. I modsætning til tysklæreren (L11) i ovenstående citat, som virker til at have accepteret, at vedkommende kun i begrænset omfang kan tale tysk med eleverne, er der flere af både fransk- og tysklærerne, der giver udtryk for, at de burde anvende fremmedsproget mere, og at de også rigtig gerne vil, men igen prioriteres elevernes forståelse og dermed deltagelsesmuligheder i undervisningen:

Det snakkede jeg også med min kollega om, at faktisk var det chokerende lidt tysk og fransk, vi talte. Men 25 procent af tiden talte vi tysk i klasserummet. Og nu har jeg også de små klasser, så hvis man skal fortælle om rammerne, så foregår det på dansk, men hvis vi taler mere om indholdet, så bliver det mere på tysk. Men hovedsageligt faktisk på dansk, og nogle gange er det simpelthen også, fordi jeg glemmer at tale tysk til dem. Det siger mine kollegaer også, fordi de synes, de taber dem også, hvis de ikke taler dansk. (Tysklærer, L56)

Hvis vi tager opgaver osv., så vil jeg sige, på en god dag er det 70 procent dansk og 30 procent tysk. Og det er også for lidt. Det vil jeg ærligt indrømme, at det er. Jeg er jo heldig, at min ene kollega er tysk, og vi taler tysk sammen, så der møder eleverne også det tyske sprog og bliver nysgerrige og siger: "Jeg kan godt forstå, hvad I står og snakker om lige nu, eller kan det passe..." Så det giver også en fordel, men jeg vil sige, i mit klasserum, der kunne vi godt tale meget mere tysk, end vi gør. Det kan godt være, at det er lidt mere, hvis man også tænker på teksterne og det, vi hører og arbejder med, men i hvert fald når vi taler sammen, er det måske 30 procent, der er tysk. Selvfølgelig møder de mere tysk i timerne, fordi vi sidder og arbejder med så mange tyske ting, men sådan selve kommunikationsdelen, der er det nok kun 30 procent. (Tysklærer, L38)

Det er sjovt, fordi jeg kan godt blive helt i tvivl om sådan noget [brug af fransk som undervisningssprog]. Sidste år da 9. klasserne gik ud, der fik jeg en kop, hvor der stod "Bonjour", fordi det sagde jeg hver gang, jeg kom ind. Det var jeg ikke helt klar over, men det gør jeg. Så jeg tror tit, når jeg kommer ind i lokalet, så prøver jeg. Og så vil jeg sige, klart det meste af min undervisning foregår på dansk, men så gør jeg det tit til en leg. Jeg skriver som regel vores dagsorden for dagen op på tavlen, og den skriver jeg altid på fransk, og så læser jeg den højt, og så får jeg dem til at oversætte det, og så oversætter de så på dansk. Men hvis vi lige har arbejdet på en tekst, så prøver jeg også at stille nogle spørgsmål til det, eller hvis vi har set en video. Men det er små

sekvenser i min undervisning og ikke det bærende element. Det er, når jeg lige kan se, at det passer ind, og så er det superstillaseret. De får meget hjælp. (Fransklærer, L26)

En markant undtagelse fra især tysklærernes ønske om at anvende fremmedsproget som undervisningssprog træder frem, når det handler om grammatik, som der typisk undervises i på dansk. Valget af dansk som undervisningssprog er – ligesom ovenfor – motiveret af, at eleverne gerne skal forstå de grammatiske emner, læreren gennemgår:

Ja. Grammatikken kan de ikke forstå på tysk. Den tager vi på dansk. (Tysklærer, L18)

Jeg vil sige, at jeg snakker i hvert fald 70 procent tysk i undervisningen, og jeg prøver virkelig, når vi ikke har grammatik, at snakke tysk. Når vi har grammatik, så snakker jeg dansk med dem. (Tysklærer, L31)

Har jeg et forløb, hvor vi beskæftiger os med grammatik eller det tekniske, så er jeg ovre i 90-95 procent dansk og så resten er tysk, for at være sikker på, at de forstår det. Og ellers så forsøger jeg faktisk at køre dobbelt. (Tysklærer, L1)

Så primært snakker jeg tysk, på nær når vi har om grammatik, så plejer jeg faktisk at slå over på dansk, fordi der er nogle ting, som det er vigtigt, at de forstår. Så grammatikdelen er mere dansk, og alt det mundtlige, der plejer jeg altid at starte ud med at tage det på tysk, og hvis jeg kan se, det er nødvendigt, så slår jeg over i dansk. (Tysklærer, L25)

I kontrast hertil nævnes grammatik slet ikke i fransklærernes kognitioner om fremmedsproget som undervisningssprog, og kun en enkelt engelsklærer taler om at undervise i grammatik på dansk, fordi vedkommende tilstræber at drage paralleller til danskfaget, men også fordi det på engelsk ville gå ”helt hen over hovederne på dem”:

Ja, jeg er nok en af dem, som er meget fleksibel ift. at inddrage dansk. Når det er, at vi har funktionel grammatik, så snakker jeg rigtig meget dansk, fordi det skal hænges op på det danske. Vi skal have termene på latin, og vi skal have dem på dansk, og jeg skal reaktivere den viden, som de har på dansk, så de kan se, at det her grammatik, det hænger altså sammen på en eller anden måde, og det synes jeg ikke, at jeg behøver at stå at blære mig med, at jeg kan finde ud af at sige det her på engelsk, og så går det helt hen over hovederne på dem. Så det har jeg ikke noget behov for at gøre, og jeg synes heller ikke, at der kommer noget godt ud af det. Når det så er sagt, så er det også en tilvænning for eleverne, at jo mere de hører, at man giver besked, jo mere kan de forholde sig til det. Men man bliver som lærer mødt rigtig meget af: ”Jeg forstår ikke, hvad du siger,” hvis det er, at man kører med sit *classroom* engelsk. Nogle gange så prøver jeg at opdrage mine elever til, at jeg siger det på engelsk, og så kan man sætte i gang, og hvis man ikke har forstået det, så får vi en kammerat til at oversætte og

sige, hvad var det egentlig lige denne her opgave den gik ud på? Men for mig linker det danske sprog faktisk til, at de kan komme i gang med en opgave, og det synes jeg, er supervigtigt, at de ikke bliver sat af pga. den sprogbarriere, fordi man kan godt forklare det på dansk, og så ved de, hvad det er, de skal på engelsk. (Engelsklærer, L13)

Efter dette fokus på lærernes brug af fremmedsproget i undervisningsøjemed omhandler næste afsnit, hvordan lærerne arbejder med elevernes mundtlige brug af det pågældende fremmedsprog.

5.2.2. Lærernes undervisning i mundtlighed

I alle tre sprogfag lader den mundtlige sprogbrug til at spille en stor rolle, idet lærerne giver udtryk for, at de forsøger at lave en undervisning, hvor eleverne tilegner sig og træner et mundtligt fremmedsprog, som de kan anvende både i selve undervisningen og i autentiske sprogbrugssituationer. Afhængigt af sprogfaget, klassetrin og elevernes generelle sprogfærdighed kan sådanne tilstræbte autentiske mundtlige sprogbrugssituationer handle om alt fra at kunne bestille mad på en restaurant, drøfte og sammenligne sine fritidsinteresser med andre og tale om større samfundsmæssige, kulturelle og historiske forhold. De følgende tre citater illustrerer for hhv. fransk, tysk og engelsk, hvordan lærerne beretter, at de typisk tilstræber at anvende aktiviteter og i øvrigt tilrettelægge undervisningen på en måde, der fordrer, at eleverne får brugt fremmedsproget:

Min erfaring er bare, at de der rollespilsmetoder eller *cooperative learning*, de opsatte dialoger, det giver bare noget for eleverne, fordi de får brugt det på en lidt virkelighedstro måde. Det er min erfaring. (Fransklærer, L60)

Mit fokus er at få dem til at snakke og få dem til at turde at snakke.

Interviewe: Hvordan gør du det?

Jeg bruger rigtig meget *cooperative learning*. De har strategier med, at de gør noget rundt om nogle borde og mixer rundt. For mig er det ikke vigtigt at høre en sige noget i klassen, men det er vigtigt for mig, at fem siger noget på samme tid, sådan at så mange som muligt får sagt noget tysk, så når vi går fra timen, så har alle fået sagt noget på tysk. (Tysklærer, L45)

Jeg har meget fokus på, at de skal opnå en god mundtlighed, altså skulle kunne forstå og snakke engelsk. Det her med at kunne kommunikere [på] engelsk med hinanden og kunne forstå og indgå i en samtale og formidle om et emne, det er det, jeg prøver at gøre. Det er målet. For mig er det det vigtigste, at de kan snakke og har selvtillid til at kunne snakke engelsk og prøve, og så huske at sige, at det er lige meget, om man lige siger et ord forkert eller noget. Og også det her med at få strategier til at

sige det, man gerne vil, og huske, at hvis man mangler et ord, så må man lige tænke tilbage og tænke, hvordan kan jeg sige det på en anden måde? Det her med at kunne kommunikere det, man gerne vil sige, det tror jeg, det er det, der er det vigtigste. (Engelsklærer, L52)

For at understøtte, at eleverne kan sige noget på fremmedsproget, har lærerne gennemgående fokus på, at eleverne har det rette ordforråd til at kunne begå sig mundtligt. Der er både fokus på ordforråd relevant for et specifikt emne og på chunks, som eleverne kan bruge som trædesten i deres kommunikation:

Jeg synes, at det der *cooperative learning* giver dem rigtig meget, fordi jeg vil gerne have, at de alle sammen får talt noget engelsk. Også ift. dem, som har svært ved det, der får de gentaget de der chunks rigtig mange gange og kan bruge dem i andre sammenhænge også. Og det motiverer dem også mere. (Engelsklærer, L17)

Ja, fx på 5. årgang der bruger jeg CFU's materialekasser om dyr, frugter og grøntsager, fordi så har de nogle konkrete ting, som vi leger og spiller, og alt det der med, at så får de tilegnet sig noget ordforråd. Så laver vi rigtig meget noget med, når vi har haft om dyr, så skal vi lave en stor planche med zoologisk have og tegne og farve, og de skal lave en lille præsentation, så de kan sige, hvor mange dyr er der, hvilken farve, og hvad hedder de på fransk osv. (Fransklærer, L29)

Kommunikation dvs. det er det, jeg lægger mest vægt på, at de kommer hjem hver gang fra undervisning med nogle nye sproglige værktøjer. I 6. klasse handler det om, at du lærer nogle nye ord, altså nye chunks hver gang. (Fransklærer, L39)

I ordforrådet ligger der også en struktur, og når man arbejder med ordforråd, så handler det om at få dem til at tale så meget som muligt. Det nytter ikke noget, at vi arbejder med ordforråd et halvt år, hvis vi ikke også har noget mundtlighed eller noget andet kompetenceværk; skrive, tale, høre læse. Og det synes de faktisk, er ret sjovt, så det der med at arbejde med noget ordforråd og lave nogle små task-opgaver. (Tysklærer, L46)

Til trods for at lærerne typisk forsøger at skabe et trygt klasserum, hvor der er plads til at prøve sig frem på fremmedsproget, oplever de det ofte som vanskeligt at få eleverne til at deltage aktivt i de mundtlige aktiviteter, fordi eleverne er nervøse for at sige noget forkert eller generelt ikke føler sig trygge i klassen:

Jeg oplever jo desværre mere og mere, at eleverne kan blive bange for at udtrykke sig på engelsk. Det er i hvert fald min fornemste opgave som engelsklærer at lave et trygt rum, hvor de føler, at de kan lave nogle fejl, uden at der bliver grinet af dem. Jeg vil jo gerne have rigtig mange mundtlige fremlæggelser, og at de laver et teaterstykke, eller

hvad de nu laver, så det er i hvert fald det, som vi prøver at skabe. Og der er jo flere og flere elever, der bliver udfordret på den konto, at de ikke har selvsikkerhed nok, eller ikke føler sig trygge nok. (Engelsklærer, L19)

Eleverne skal bryde den barriere, fordi de er generte, kender ikke sproget, så de har svært ved det, og de tør ikke, fordi de er generte, og hvad hvis de siger det på en forkert måde eller med accent. (Fransklærer, L42)

Det er svært. Jeg brænder jo meget for grammatik, men det er ikke det, vi skal fokusere så meget på. Vi skal fokusere på, at eleverne kan tale, og jeg vil sige, at jeg synes, det er svært. Jeg synes, de har svært ved det, og der er modstand, så jeg mangler stadig at knække koden til, hvordan man får dem til at turde at sige mere. Men når vi prøver, så prøver jeg på alle mulige måder at sige: "Prøv at lytte til spørgsmålet. Det er tilladt at bruge så mange af de ord, som du kan, fra spørgsmålet i dit svar. Du skal bare bytte lidt om på nogle af ordene. Du har faktisk næsten fået svaret foræret." Prøv at lære dem nogle tips og tricks, så en samtale ikke bliver: "*Ja, nein,*" men hvor de faktisk måske svarer med en sætning. (Tysklærer, L58)

De tør ikke at være mundtlige, de vil ikke tale i timerne, de vil ikke... Så vi bruger rigtig meget med at optage sig selv, indspille sig selv, lave små... Der er en app, der er fantastisk, hvor man laver små chat, hvor man kan sidde og chatte med hinanden på tysk, imens man indspiller det, og vi laver sådan noget, hvor man sidder i mindre og lidt mere trygge rum, end i et klasserum, for det synes jeg godt kan have sine begrænsninger. (Tysklærer, L7)

Som tysklæreren (L7) er inde på, er det en relativ gængs strategi blandt de interviewede lærere at bede eleverne i grupper, par eller individuelt om at lave små lydoptagelser på fremmedsproget for at sikre, at de får sagt noget på fremmedsproget.

Det skal i øvrigt nævnes, at flere af lærerne påpeger, at det ikke kun er en udfordring i sprogfagene at få eleverne til at sige noget i timerne, men det anerkendes samtidigt typisk, at det i et tilegnelsesperspektiv er afgørende, at eleverne har mod på at sige noget på fremmedsproget. I sammenhæng hermed beskriver lærerne typisk, og tysklærerne især, at de er bevidste om at betone over for eleverne, at det er i orden at fejle, og at det er vigtigere at sige noget end at sige det korrekt:

Det, synes jeg, at det er noget af det, som vi hele tiden skal arbejde med, det der med, at det er okay at lave fejl – jeg kommer også til at lave fejl, når jeg snakker foran jer. Jeg kan ikke altid huske, om det er han-, hun- eller intetkøn. Så det er hele tiden det der med, at det er okay at lave fejl, og I skal turde at snakke, og man skal snakke et sprog for at lære det, og det er meget det, der er i fokus hele tiden. (Tysklærer, l25)

I den sammenhæng ser lærerne typisk legende, kreative aktiviteter gerne med et bevægelseselement og en vis variation som centrale, fordi de kan få eleverne til at glemme deres usikkerhed og få dem til at deltage aktivt:

Hvis de skal sidde med noget papirpuslespil, hvor man skal parre sætninger med billeder eller flag, eller op at gå og snakke lidt, lave noget speed dating som metode, hvor man fx skal fortælle, hvad man hedder, hvor man bor, og hvordan det går. Så skifter man videre til næste. Når det bliver lidt anderledes, så tror jeg, at det motiverer dem mest. (Fransklærer, L60)

Men da jeg havde evalueret mit sidste forløb med 6. klasse, så skrev de alle sammen, at de virkelig havde brug for at tale mere tysk, men de er ikke glade for at tale, så der er jeg meget sådan, at de burde lave nogle flere videooptagelser, hvis de er bange for at sige noget i tysktimen. Og nu er jeg begyndt at gå rundt til grupperne, når de laver de små dialoger, og det giver også rigtig meget, at jeg kommer ned og hører dem og lige siger: ”Det hedder altså ikke *ik*, det hedder *ich*.” På den måde komme ned til dem i stedet for hele tiden at være: ”Hvem kan sige det? Hvem kan svare på det?” Og så er der ikke nogen, der gider at sige noget. De kan meget bedre for sig selv eller ved at optage dialoger. (Tysklærer, L59)

Ja, så i begynderundervisningen er det især den der med at komme over hurdlen at snakke, så eleverne faktisk synes, det er lidt sjovt at snakke tysk. Så det er kommunikation. Vi laver også små, skriftlige øvelser, men det fylder ikke så meget som kommunikation egentlig. Når vi så kommer lidt længere hen i forløbet som i 8. og 9. klasse, der spiller skriftlighed også en større rolle ift. det, og der arbejder vi halvt-halvt med skriftlighed og mundtlighed faktisk. Rigtig meget i kommunikationssituationer. Jeg arbejder rigtig meget i par eller i små grupper, så eleverne hele tiden føler sig trygge i at afprøve sig i sproget. Det er ret sjældent, at jeg lader dem præsentere foran alle. Der skal man afgøre, hvad opgaven går ud på. (Tysklærer, L50)

Som tysklæreren (L50) er inde på i ovenstående citat – og som tidligere nævnt – er der en tendens til, at lærerne beskriver, at de generelt på begynderniveauet (engelsk i indskolingen og tysk/fransk på mellemtrinet) har fokus på at skabe en positiv tilgang til faget gennem leg, bevægelse og tryghed, mens det i udskolingen i højere grad handler om at forberede eleverne på en eventuel eksamen, som fx udtrykt af denne tysklærer:

Jeg tænker, at det vi nok mest har fokus på herude, det er at skabe en vis glæde for sproget. Det skal være nogle sjove ting, det skal være kommunikativt, det skal være aktivt og ikke skræmmende for eleverne. Og når eleverne så kommer op til 8. og 9. klasse, så er der selvfølgelig fokus på eksamen. Der skal man have pensum klar, og

der bliver det mindre. Men i de yngre klasser er det mest at være glade for sproget og lære lidt ved siden af. (Tysklærer, L37)

Denne udvikling fra det legende til det seriøse – sat lidt på spidsen – er især tydelig i lærernes kognitioner om mundtlighed, ved at netop de legende, kreative og bevægelsesfokuserede aktiviteter med fokus på spontan tale, dialog og interaktion lader til at blive afløst af mere tekstfokuserede aktiviteter, som træner en mundtlighed, som er mere monologisk og præsentationsorienteret og især skriftligt understøttet:

I 9. er det selvfølgelig igen lidt anderledes, fordi der er jeg også nødt til at tænke, om det er noget, eleverne kan videregive til en mundtlig prøve, fordi det fylder bare inde i en klasse. Det kommer vi ikke udenom, at det er nødt til at være nogle tekster, som de kan formidle videre, skulle de komme op i mundtlig tysk. (Tysklærer, L38)

At mundtlighedsarbejdet hensigtsmæssigt kan understøttes skriftligt, skinner igennem i mange af lærernes kognitioner. Her er fx en engelsklærer i indskolingen, der beskriver en vekselvirkning mellem det mundtlige og det skriftlige arbejde:

Vi har læst *The Old Lady Who Swallowed a Fly*. Når vi læser sådan en bog, og vi snakker om den, og hvad er det, hun har slugt, og hvordan kan hun have plads til det. Så laver vi faktisk vores egen bog over det her, og så sluger eleverne forskellige ting, og så skal man jo så gentage det hele tiden, og så laver de selv billeder fra, hvad det er, hende her damen har slugt, men så skriver vi nedenunder. Jeg har forskrevet noget af det, men så fortsætter de selv med resten. Og så snakker vi om, hvad hedder de her dyr, som hun sluger, og så skriver vi dem op på tavlen, og så fortsætter de. Så skriver de ligesom det ind i deres bøger. Så på den måde både tegner og skriver vi og laver sådan en task ud af det, hvor vi færdiggør det. (Engelsklærer, L14)

Også fransk- tysklærerne fortæller om, hvordan de veksler mellem det mundtlige og det skriftlige arbejde, bl.a. motiveret af at en skriftlig stilladsering af mundtlighed, hvilket er med til at sikre, at eleverne overhovedet får sagt noget:

Jeg underviser i kommunikation både skriftligt og mundtligt med fokus på det mundtlige. Hvis vi taler, så skal vi lige pludselig lave en lille, bitte skriftlig opgave, eller man skal lytte eller den slags ting. (Fransklærer, L22)

Jeg prøver at gøre så meget mundtlighed som muligt, men for at få noget mundtlighed, så skal man jo også kunne noget. Og i dag har jeg lavet tekstarbejde, som vi kalder det i 9. klasse, hvor vi læser nogle tekster, og de oversætter ikke, men de kigger på, hvad handler det her om? Kan man sætte det ind i en anden sammenhæng? De

snakker sammen i små grupper, laver et kursusreferat og fortæller de andre, hvad det handler om for at få noget mundtlighed. (Tysklærer, L4)

Afsnit 5.2. har handlet om lærernes oplevelser af, hvordan de arbejder med elevernes mundtlige sprogfærdigheder i deres undervisning, og hvordan de selv bruger fremmedsproget i undervisningen. Det er tydeligt, at mundtlighedsarbejdet af lærerne anses som en helt central og uomgængelig, men også udfordrende del af sprogfaget. I næste afsnit skal det handle om lærernes kognitioner om grammatik, et tema der ud fra data står mindst lige så uomgængeligt og centralt i de tre sprogfag.

5.3. Det skal jo ikke være grammatik bare for grammatikkens skyld

Grammatik fylder meget i lærernes oplevelser af, hvad de underviser i. Hos de interviewede lærere er der generelt et ønske om ikke at undervise i grammatik ”bare for grammatikkens skyld”, som en af de interviewede lærere udtrykte det, og de ser typisk grammatik som noget, der skal arbejdes integreret og funktionelt med. Ifølge de interviewede lærere kan det dog være udfordrende at tilrettelægge en sprogundervisning, hvor grammatikken tilgås funktionelt og kontekstualiseret. Det kan skyldes, at læremidlerne ikke altid er udviklet med henblik på en sådan tilgang, eller at man nogle gange ikke har tid og resurser til at ændre sin undervisning – eller den nødvendige viden. Dermed udgør grammatik – ligesom mundtlighed – et dilemma for mange af de interviewede lærere. Man vil gerne gøre det ”på den rigtige måde” men man har ikke altid forudsætninger og/eller vilkårene for at kunne gøre det.

Lærernes kognitioner udfoldes yderligere i tre afsnit opdelt efter de tre sprogfag: **5.3.1. Engelsklærerne om grammatik**; **5.3.2. Fransklærerne om grammatik** og **5.3.3. Tysklærerne om grammatik**.

5.3.1. Engelsklærerne om grammatik

De interviewede engelsklærere er generelt enige om, at grammatik skal læres i kontekst og ikke som isolerede regler:

Og jeg tænker, at grammatikken jo følger med på en eller anden måde. Det er klart, at jeg arbejder med grammatik, og at de også lærer det, men jeg kan bedst lide, hvis det bliver i bro. Det er ikke min oplevelse, at de lærer at benytte sig af det, som de har tilegnet sig i et grammatikhæfte fx. Der skal i hvert fald være en oversættelse til sproget i brug. (Engelsklærer, L61)

Dette grammatiksyn er særligt prægnant i engelsklærerdatabaserne, hvilket måske forklarer, hvorfor mange af engelsklærerne ofte betoner, at grammatik ikke udgør et distinkt indholdselement i undervisningen:

Mundtlighed fylder klart mest for mig. Og det er også der, at når jeg går fra en time, hvor jeg kan mærke, at alle har været aktive mundtligt, så siger jeg bare: ”Yes, det var fedt.” Og på min *to do*-huskeliste, der er der det der med, at jeg skal huske at lægge skriftligheden ind oftere, end jeg gør. Grammatik fylder ikke særlig meget. Og ordforrådstilegnelse fylder i den grad, at vi laver rigtig mange spil og lege med ordforrådstilegnelse. (Engelsklærer, L65)

Og det er, selvom de interviewede engelsklærere typisk fortæller, at de tilstræber både eksplicit og implicit at henlede elevernes opmærksomhed på sprogets formside. Her er det engelsklærere hhv. i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling, der beskriver, hvordan de arbejder med grammatik:

Vi har lige haft om ”a” og ”an”, hvor vi gjorde det ud fra et lidt mere funktionelt syn, og så har vi haft denne her *The Gruffalo*, som vi har læst, og der bad jeg dem om at kigge. Så har de siddet og kigget i, hvor er det, hver gang der står ”a” eller ”an”. Så har de ligesom skulle kigge efter et ”a” eller et ”an”, og så har vi snakket om, hvad er det for nogle ord, der kommer efter der. Og så har vi understreget alle de her konsonanter og vokaler, der kommer efter, og så har jeg spurgt dem: ”Hvad tror I, reglen er for denne her ”a” og ”an”?” (Engelsklærer, L14)

Ja, fx så læser vi *Harry Potter*. Og så i kapitel 4 fik de fx en af siderne, og så skal de finde verber, og så skal de bøje verber i nutid og datid. Hvordan bliver de bøjet? *Harry Potter* er skrevet i datid. Godt, så havde vi snakken om regelmæssige og uregelmæssige verber, fordi man kunne jo kigge efter ord, der sluttede på *-ed*, hvis man var i tvivl om, hvad der var verber. Så ja, vi kører også grammatik ind over *Harry Potter*. (Engelsklærer, L32)

Jeg er ikke sådan på kryds og bolle og sætnings-analyse. Det er mere, hvis vi læser *A Christmas Carol*, så siger jeg mere, ”der står *cheerfully*, og så er det jo et adverbium, og det kan I se, fordi der står *-ly* til sidst, og adverbier beskriver udsagnsordet, hvor adjektiver beskriver navneordet.” Men ellers er det mere sådan noget, hvor det kommer ind under noget andet. (Engelsklærer, L47)

Citaterne ovenfor er kendetegnende for engelsklærernes forståelse af, at eleverne lærer bedst, når det grammatiske kobles til fx autentiske tekster, fordi eleverne på den måde selv opdager de grammatiske regler og strukturer gennem brug af engelsk. Citaterne illustrerer desuden ovennævnte progression i grammatikundervisningen både i forhold til klassetrin

og sprogligt niveau. Læreren (L47) fra det ovenstående citat begrundet nedenfor, hvorfor det er centralt at vide noget om grammatik især i mere avanceret sprogbrug:

Altså hvis man gerne vil have et udbygget sprog, hvis man gerne vil have et sprog, der er mere avanceret end det, man starter med, så kan man begynde at udbygge med adverbier. Så beskriver du ikke bare bilen, så beskriver du den måde, den kører på, eller den måde, den lyder på. Så beskriver du noget andet. Fordi jeg synes, at adverbier er skridtet før metaforer på en eller anden måde. Når man kan begynde at beskrive ting med det, de gør, så kan man også begynde at give dem nogle nye egenskaber, som de ikke nødvendigvis har, og så blomstrer sproget på en eller anden måde. (Engelsklærer, L47)

En anden engelsklærer henviser grammatikken til ”de ældre klasser”:

Jeg lærte på et tidspunkt og tænker også selv, at grammatik skal være med, men det skal være noget, man sidder og nørdet lidt, når man kommer op i de højere klasser. (Engelsklærer, L33)

Der er imidlertid også engelsklærere, der anser grammatikken som et slags fundament for sprog læringsprocessen, som denne lærer, der fortæller om, hvad der er fokus på, når eleverne går fra mellemtrinnet til udskolingen:

Så meget i 7. går på relationsdannelsen. Og når det så kommer, så handler det om, at i 7. der er det at lære dem at kende, og finde ud af hvad de har lavet før, og hvor fortrolige er de med at lave små præsentationer, og hvor fortrolige er de med grammatik. Og det bruger jeg en del tid på med grammatikken for at sikre mig, at basis er der. Og små fremlæggelser. Når vi så kommer til 8. klasse, så kører jeg lidt længere forløb. (Engelsklærer, L5)

Nogle gange kan et meget eksplicit grammatisk fokus i undervisningen også bruges til at skabe ro og koncentration i klassen:

Jeg bruger *Grammatip*, og personligt er jeg meget glad for *Grammatip*. Jeg synes, det er en fremragende. Og især i 7. klasse, jeg bruger det mere i 7. klasse, fordi det er et fint redskab, fordi de indtaler noget engelsk, de læser noget engelsk, de læser faktisk meget engelsk på en grammatikopgave, synes jeg, og så prøver de at forstå, hvordan man bøjer udsagnsord, navneord eller ejefald eller alt muligt andet. Så det er altså vigtigt. Men også i 7. klasse, nogle gange er det meget nemt at sætte dem ned og sige, de må gerne [arbejde med *Grammatip*] 10-15 minutter, så de lige kommer i gang og får ro, og det er en meget firkantet opgave. Man kan ikke lave en slags taleopgave lige

efter en pause i 7. klasse, for så ville de være over det hele. Så det er noget med adfærd, fordi jeg synes, det er meget firkantet, og så giver det lidt mere ro, så de lige slapper lidt af. Og så også lærer noget selvfølgelig. Så der kan være to formål. (Engelsklærer, L10)

Grammatip, der nævnes i citatet, er en online portal med sprogligt fokuserede opgaver henvendt til grundskoleelever, og som flere af de interviewede engelsklærere dog også udtrykker et vist forbehold over for:

Men jeg tror på, at de lærer det bedst ved at få det prøvet selv, i stedet for at de skal sidde og jappe et eller andet igennem på *Grammatip* eller et eller andet. (Engelsklærer, L52)

Der er ingen tvivl om, at de fleste af de interviewede engelsklærere gerne vil arbejde funktionelt med grammatik, men der er flere der giver udtryk for, at de nok ikke arbejder så funktionelt, som de synes, de burde:

Interviewer: Ja, det er så fx i forbindelse med diktater, nævnte du, eller ifm. nogle autentiske tekster, hvor I går på jagt efter tillægsord, nævnte du?

Ja, og så bruger vi jo også tid på, når de har skrevet noget, at snakke om, hvad det er, der gør en tekst spændende. Men grammatikken skal i hvert fald hænge sammen med det, vi laver, og det er måske der, hvor jeg nogle gange måske ikke får gjort helt nok ud af det, når jeg skal være ærlig og selvransagende. (Engelsklærer, L19)

Det handler også om, at det kan være mere resursekrævende at arbejde funktionelt med grammatikken som udtrykt af denne lærer:

Ofte så er det meget kedeligt sådan noget arbejdshæftegrammatik. Når jeg synes, at jeg har overskud, så prøver jeg at se, om jeg kan lave nogle aktiviteter med dem i 9., som jeg ved, vi havde på læreruddannelsen, hvor vi arbejdede med det her med, hvordan vi kan gøre noget mere ud af grammatikundervisningen. Så man kunne fx have en tekst og sige, hver gang der kommer et udsagnsord, så skal I op og stå fra stolen. Så jeg prøver også, at det ikke altid netop er: ”lav side 7 i *Let's Do It 9*”. (Engelsklærer, L27)

5.3.2. Fransklærerne om grammatik

De interviewede fransklærernes tilgang til grammatik afspejler i høj grad engelsklærernes, idet fransklærerne typisk fremhæver, at grammatik ikke bør undervises som et selvstæn-

digt emne, men integreres i den øvrige sprogundervisning, fx når der læses tekster og arbejdes med mundtlighed.

Jeg bruger mindst tid på grammatik, fordi det bliver ligesom en del af sproget i forvejen, så det er ikke noget, jeg siger: ”At nu har vi grammatik.” Det er en del af undervisningen. Det er også måske lidt dumt at sige, fordi jeg kan ikke dele det op på den måde, men jeg ser, at de bruger det aktivt i sproget. (Fransklærer, L39)

Som det også sås hos engelsklærerne, er der hos fransklærerne en slags progression i, hvornår og hvor meget der fokuseres på sprogets formside:

Jeg er ikke en stor fortaler for grammatik, så når vi arbejder med grammatik, så gør vi det i en kontekst. Så er det fordi, at vi arbejder med en tekst, hvor der er mange possessive pronominer eller et eller andet, hvor vi går ind og kigger nærmere på det. Så grammatik fylder i hvert fald meget lidt i 5., 6., der snakker jeg slet ikke grammatik. Det er ordforråd og blah, blah, blah, snakke, rollespil, sange, alt muligt forskellige, materialekasser, dukker osv. Men lige så snart vi kommer i 7., så starter vi lidt med at tale mere om grammatik, og endnu mere i 8. og så fuld damp i 9. Men det ændrer sig jo nu, fordi 9. klasse er jo ikke længere i risiko for at komme op i skriftlig fransk. Så dvs. mit fokus er helt klart et kommunikativt fokus. (Fransklærer, L29)

Hos læreren (L29) i citatet ovenfor er det det øgede fokus på grammatik drevet af en eventuel afgangsprøve i faget, som også ses hos nogle af de andre fransklærere. Denne motivation for at fokusere på grammatik og på skriftlighed ses i øvrigt også i de to andre sprogfag og især i tysk, jf. [afsnit 5.3.3](#).

Nogle af fransklærerne synes at undervise ud fra en antagelse om, at grammatisk viden er en forudsætning for at lære sproget, men anerkender samtidig, at eleverne ikke altid finder det lige motiverende at lave grammatikopgaver:

Jeg er måske lidt gammeldags. Jeg synes jo, at der er nogle grammatiske ting, de skal kunne, og så er det typisk noget med at gennemgå, hvordan bøjer man et eller andet ord eller en ordklasse. Og så er det øvelser, enten på *Grammatip*, som vi bruger en del, eller jeg finder forskellige grammatikopgaver. Vi bruger også nogle gange *Quizlet*, og noget der er lidt mere interaktivt, puslespil, sådan noget med at kaste en bold. Så man øver det på forskellige måder.

Interviewer: Hvad siger eleverne til det? Nu bliver vi kort her ved grammatik.

Grammatik er jo ikke deres yndlingsdisciplin. De synes, det er svært at lære, ja, vi skal arbejde med det mange gange, før det måske sidder fast hos nogle af dem. De synes, det er svært. De har svært ved at forstå de der grammatiske sammenhænge. Så

de synes, det er svært, og jeg tror også, at de synes, det er lidt kedeligt nogle gange. (Fransklærer, L41)

En mere funktionel tilgang til grammatik kan være vanskelig at implementere, også selvom man har det med fra sin uddannelse:

Jeg synes jo, at grammatik er noget af det sværeste, fordi man kan sige, det er jo virkelig noget, jeg tog med fra læreruddannelsen, at man skal prøve ikke at lave det isoleret, fordi de skulle jo helst være en del af det, man har gang i. Og den del, vil jeg sige, kæmper jeg stadig med at få inkorporeret, så det giver mening og ikke bare bliver sådan, at nu bruger vi et kvarter på *Grammatik*. (Fransklærer, L26)

Som nævnt indledningsvis minder fransklærernes kognitioner om grammatik meget om engelsklærernes, men mens engelsklærerne i større grad beskrev *hvordan* de arbejder eller i hvert fald forsøger at arbejde funktionelt, er der i fransksdata kun i meget begrænset omfang beskrivelser af, hvordan fransklærerne arbejder funktionelt med sprogets forside. Det kan være, fordi det for fransklærerne måske er vanskeligere netop at arbejde kontekstualiseret med grammatikken, fordi eleverne ikke har den samme sprogfærdighed som i engelskfaget.

I næste afsnit skal det handle om tysklærernes kognitioner om grammatik.

5.3.3. Tysklærerne om grammatik

Også hos tysklærerne er der en tydelig bevægelse væk fra at undervise i grammatiske regler afkoblet og isoleret, og tysklærerne tilstræber typisk at arbejde ud fra en funktionel tilgang til grammatik. De beskriver, at de som oftest prioriterer kommunikation over korrekthed:

Vi arbejder meget funktionelt, så hvis de arbejder med noget grammatisk, så er det det, som eleverne skal bruge til den fremlæggelse, som de skal lave næste gang. (Tysklærer, L46)

Jo, vi har selvfølgelig talt ind i de forskellige bøjningsformer og kasus og alt andet, men mit fokus har egentlig været det her med, at eleverne føler, at de kunne kommunikere eller skrive noget, og så har vi selvfølgelig talt om, hvad en sætning består af, hvad man skal huske, og hvad der er vigtigt i ordbogen osv. Men jeg er ikke gået så meget ind i, at det skulle være korrekt, som nogle af dem jo også går rigtig meget op i, men mere den funktionelle grammatik, hvor vi fx har set på en tekst, og så skulle de finde de forskellige ordklasser og sætningsanalyse og så prøve at overføre det til sig selv, altså det her med, at så har de fået en sætningsstarter, og så skal de skal skrive videre eller et eller andet. Så de har fået noget inspiration og en modeltekst, vil

jeg sige. Det har i hvert fald været meget nemmere, når de skulle skrive en aflevering, for det der med, at hvis de bare bliver overladt til sig selv, så lavede de ikke noget, eller de forstod ikke, hvad de skulle, eller så var der nogle, der bare kopierede eller brugte Google Translate. (Tysklærer, L55)

Jeg prøver at integrere grammatik, både når vi arbejder med de ord, som vi også har, og være nysgerrig på, hvorfor det så hedder 'der' eller 'die', når det er et hunkønsord? Og hvorfor hedder 'den' så 'der', og så tage dem den vej igennem med grammatikken. Det er måske 1/10 af undervisningen, men som sagt prøver jeg egentlig bare at integrere det, så de også lærer, okay, så hedder det sådan der, eller hvis jeg fx har en præposition, så ved jeg, at hvis det er et hunkønsord, så skal det hedde 'der', hvis det er dativ for eksempel. (Tysklærer, L51)

Flere af tysklærerne peger på, at materialerne til tyskundervisningen måske ikke altid understøtter en funktionel tilgang som denne lærer:

Og så synes jeg generelt, at i alle materialer, der kunne jeg godt tænke mig, at man fletter noget grammatik ind i selve emnerne. Når vi snakker om *Meine Freunde*, så tager man lige et eller andet bitte grammatikemne med op, og så læser vi en lille tekst, og så finder vi de grammatiske strukturer. Så det er bygget ind, og at grammatikken ikke står for sig selv som den onde bedstemor, som en gang imellem kommer på besøg. (Tysklærer, L37)

Tysklærerne er ofte bevidste om, at tyskfaget for mange elever – og deres forældre – har et ry for at være meget grammatikfokuseret og svært. Denne lærer undlader fx at kalde det grammatik:

Jeg kalder det aldrig for grammatik. Jeg kalder det for sprogfokus, fordi der er den her *story*, der stadigvæk bliver fortalt: "Uh, tysk grammatik er svært." Lige så snart vi kommer til det, så kommer der lidt en afværgende position ind, så derfor hedder det sprogfokus ved mig, og ikke grammatik, fordi der nørder vi lidt med sproget. Jeg har selvfølgelig nogle grundlæggende ting, som jeg synes, er rigtig vigtige, at alle får lært, men så har jeg også nogle enkelte i 8. og 9. klasse, som er mere nysgerrige, og som er klar til, at man kalder det for grammatik, og de er nysgerrige på at stille spørgsmål: "Hvorfor siger du 'mit dem Fahrrad' og ikke 'das Fahrrad'?" og så kommer vi ind på grammatikken ift. det. Men det kører jeg rimelig individuelt ift. mine elever. Og nogle vil aldrig komme dertil. De er heldige, hvis de kan danne en sætning, og nogle kommer så langt, at de faktisk kan finde ud af, hvordan man bruger akkusativ og dativ på tysk. (Tysklærer, L50)

Selvom man som tysklærer er glad for grammatik – og dem er der en del af blandt de interviewede tysklærere – har lærerne typisk elevernes motivation for øje og undlader derfor at fokusere meget på grammatikken:

Der hvor jeg oplever, at de nogle gange står lidt af, det er, når vi begynder på grammatik, som jeg ellers selv brænder for, men jeg kan jo godt se, at jeg taber nogle elever i svinget, hvis jeg kører *hardcore* grammatik, så det er en ting, som jeg i øjeblikket prøver at fokusere på og prøver måske med lidt mindre grammatik og lidt mere tale-tysk. (Tysklærer, L58)

Samme lærers videre kognitioner om grammatik illustrerer det dilemmafyldte forhold, mange af tysklærerne har til grammatik: Vedkommende ved godt, at eleverne risikerer at stå af, men beskriver alligevel en grammatikundervisning, som foregår ret afkoblet for det øvrige indhold i undervisningen:

Ja, det bliver lidt gammeldags, fordi jeg oplever, at de lærematerialer, der er, dem synes, de er kedelige og svære, og jeg oplever også, at jeg synes ikke, at der er en fornuftig sammenhæng i grammatikken i de materialer, der findes. Og det kan godt lyde upædagogisk og gammeldags, men jeg gør det sådan, som jeg lærte det, da jeg gik i skole for længe siden. Så det foregår meget på tavle, og så foregår det med opgaver, som de får, som de skal sidde og lave. Når vi har gennemgået genstandsleddet, så kommer der opgaver til genstandsleddet, og så skal de finde genstandsleddet i sætninger og sådan noget. (Tysklærer, L58)

Nogle gange kan den nye, mere funktionelle og kontekstualiserede måde at arbejde med grammatik på også være noget, man skal forklare elevernes forældre:

Når jeg sidder med forældre, så er det også det, som jeg mange gange hører, det er det her med: "Vi kunne kasserollebøjningen på nuværende tidspunkt, og det kan mit barn altså ikke. Hvorfor kan det ikke det?" Jamen fordi det er ikke det, de skal kunne, og det er ikke den måde, vi arbejder med det på. (Tysklærer, L30)

Samme lærer fortæller i øvrigt hvordan vedkommende selv har ændret sit syn på grammatikundervisning – en erkendelse, der også ses hos andre af de interviewede tysklærere:

Jeg bruger mindst tid på grammatikken, fordi vi tager den ind ad andre veje. I starten, da jeg var lærer, der sad eleverne jo og knoklede med ark, fordi nu skulle de altså kunne denne her grammatik, og nu er det det, som jeg bruger mindst tid på. Vi går ind og arbejder med funktionel grammatik og tager udgangspunkt i, hvor det er, at det er relevant at arbejde med netop det her, men umid-

delbart er det grammatikken, som jeg faktisk bruger mindst tid på.

Interviewer: Den udvikling fra da du startede og til nu, hvordan er den sket og hvorfor?

Jeg tror, den er sket, fordi jeg kan se, at det ikke virker, at man prøver at automatisere noget ved dem. De har jo både *Grammatip*, og jeg skal gi' dig, skal jeg. Og de kan sidde og træne og træne og træne tingene, og de lærer ikke en dyt af det. Jo, de kan øve nogle ting, men de kan ikke tage det med videre over i deres tekstarbejde og i deres sproglige arbejde. Og så prøver jeg også at følge med så vidt muligt på, hvad forskningen siger, og hvad undersøgelser rundt omkring siger, men jeg har bare ved selvsyn kunnet se, at den der udenadslære, det er ikke den måde, som de lærer tysk på. De skal ud at bruge det og være i gang og lege med sprog og eksperimentere med det og prøve alt, hvad det kan, og få fat i folk, der taler det. (Tysklærer, L30)

Tysklærerne forsøger typisk at gøre grammatikarbejdet sjovt og spændende fx ved at bruge fx Kahoot eller bruge bevægelse ind i aktiviteterne, men der er samtidigt blandt tysklærerne ligesom blandt engelsk- og fransklærerne en tendens til, at jo ældre eleverne er, jo mere kan og bør der arbejdes med elevernes deklarative viden:

Og så grammatik, når de kommer i 7. Ja, fordi i de mindre klasser, der forklarer man lige lidt: "Der er der, die, das, og det er fedt, hvis I skriver navneord med stort bogstav," og sådan nogle ting, og hvis man lige kunne prøve at bøje et verbum også, så kunne det være rigtig fedt, men det er ikke sådan, at vi rigtig går op i. Det er mere i 7. (Tysklærer, L3)

Ja, grammatik har jeg ikke fået rørt så meget ved endnu. Det har været meget lidt. Jeg tror måske egentlig mest at ift. grammatik, der har jeg få gange lige gjort opmærksom på, når de har fået nogle chunks, at hovedverbet ligger i slutningen af sætningen, men det er egentlig mest det, som vi har været inde på indtil videre. Og jeg kan se nu, at vi nok er ved at være der, i hvert fald i 8. klasse, hvor de skal begynde på noget. Min tanke er lidt noget grammatikformidling, hvor de igen lidt skal undersøge de forskellige konjugeringer af verberne. (Tysklærer, L64)

At grammatikken for mange af tysklærerne er bundet op på skriftligheden, bevidst eller ubevidst, træder frem i data fx, når læreren taler om, at den skriftlige prøve i tysk afskaffes (jf. **1.2. Kort om sprogfagene i grundskolen**). I dette lidt længere citat beskriver læreren, hvordan fokuset har ændret sig, efter den skriftlige afgangsprøve er afskaffet:

Jeg deler det meget, sådan så nogle dage har vi grammatikken og det skriftlige. Og nogle gange har vi det mundtlige, vi har ordforråd, og chunks og sætninger og at kunne bruge sproget, men når de så skal tale sproget eller på den måde lege med sproget, så skal de også skrive nogle sætninger.

Interviewer: Så det er svært at sige, hvad du bruger mest tid på, fordi du prøver at balancere både det mundtlige og skriftlige?

Ja, det kan godt være, at jeg gør det, men der er ingen tvivl om, at vi i 8. klasse nu siger, at: "I skal ikke til eksamen i det skriftlige," så vi skriver, men vi tager det også mere roligt i grammatikken. Hvor vi ift. 9. klasserne, da de var 8. klasser, var meget opmærksomme på, at de skal også kunne grammatikken bagved, og de skal også kunne forstå grammatikken bagved, og det tror jeg, det bliver anderledes nu her, når vi arbejder med det. (Tysklærer, L18)

Der er også hos nogle af tysklærerne ligesom hos engelsk- og fransklærerne en erkendelse af, at man burde undervise mere funktionelt i grammatik, men det kan være svært at vide hvordan, og så ligger det måske lige for at gribe tilbage til en lidt mere traditionel grammatikundervisning:

Vi er ikke kommet helt ind på grammatikken endnu. Jeg ved stadig ikke, hvordan jeg skal lave den der autentiske grammatikundervisning, eller man bare skal tage den gamle skole og sige: "Det er sådan her, den grammatik er bygget op," men I [læreruddannere] siger jo selv, at det burde man ikke gøre. Det er mere den kommunikative kompetence, der er fokus på. Men samtidig siger min gamle tysklærer: "Ja, men til eksamen skal de jo kunne sætte det [verbet] ordentligt, og de skal kunne forstå." Så jeg vakler lidt; hvordan skal jeg komme rigtigt ind på grammatikken, uden at det bliver for abstrakt for dem. (Tysklærer, L59)

5.4. Opsamling

Kapitel 5 har omhandlet de interviewede læreres kognitioner om deres egen undervisning i sprogfaget med fokus på 1) deres overordnede oplevelser af, hvad de underviser i, når de underviser i sprogfaget med et særligt fokus på valg og anvendelse af emner og materialer/læremidler (afsnit 5.1.), 2) deres egen brug af fremmedsproget i undervisningen og elevernes mundtlighed (afsnit 5.2.), og 3) grammatik (afsnit 5.3.).

Det er overordnet set tydeligt i data, at de interviewede lærere i alle tre sprogfag bestræber sig på at tilrettelægge deres undervisning så kommunikativt orienteret som muligt, hvilket bl.a. indbefatter, at de forsøger at motivere eleverne til at bruge og interagere på fremmedsproget. I forlængelse heraf står det klart frem i lærernes kognitioner, at mundtlighedsarbejdet opfattes som et centralt indholdselement i deres undervisning, idet der er en forståelse af, at elevernes mundtlige brug af fremmedsproget er afgørende for deres sproglæring og typisk også er et egentlig mål for sprogundervisningen, fordi det er den mundtlige sprogfærdighed, eleverne har brug for, når de skal ud at lære verden at kende. Med andre ord er mundtlighed både middel og mål, og lærerne er bevidste om, at

eleverne er nødt til at sige noget på fremmedsproget for at lære det, og derfor skal det, der foregår i undervisningen i form af emner og aktiviteter være noget, eleverne er interesserede i. Dermed spejler lærernes kognitioner fundene i NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023), hvor eleverne anså netop mundtlighedsarbejdet som centralt i fremmedsprogsundervisningen og desuden definerede det at kunne et fremmedsprog som lig med at kunne tale det (flydende). Dog oplevede eleverne ofte en mundtlighedstræning baseret på skriftsprog, fx oplæsning (Lund et al., 2023, s. 186ff.), hvilket der også er eksempler på i denne undersøgelse.

Det står imidlertid klart frem i data, at lærerne har et stort fokus på og bruger en del kræfter på overhovedet at få eleverne til sige noget, og at mundtlighed også er en udfordring. Det er ikke overraskende, at mundtlighedsarbejdet således udgør et dilemma for de interviewede lærerne, både i forhold til, hvordan man bedst griber det didaktisk an, og i forhold til elevernes villighed til at deltage mundtligt. I forskningslitteraturen (fx Fernandez & Andersen, 2019) beskrives mundtlighed netop ofte som et forsømt område i sprogundervisningen til trods for den kommunikative sprogundervisnings vægt på, at især mundtlig brug af sproget fører til læring. At mundtlighedsarbejdet forsømmes, er der forskellige, ofte sammenhængende forklaringer på (jf. Krogager Andersen, 2020): Det kan være vanskeligt at sikre, at alle elever får mulighed for at sige noget – her kan det også handle om elevernes villighed¹¹ til at kommunikere på fremmedsproget – og endelig kan læreren mangle den nødvendige viden om, hvordan man optimalt kan arbejde med mundtlighed. Der synes i data at være en – formentlig ubevidst – antagelse om, at når eleverne øver sig mundtligt, er det det samme som, at de bliver undervist i mundtlighed. Der kan imidlertid sondres mellem at give eleverne mulighed for at øve sig mundtligt og at blive undervist målrettet og systematisk¹² i de forskellige mundtlighedsaspekter (monolog/præsentation, interaktion/samtale, lytteforståelse og udtale). Når det gælder interaktion og lytteforståelse er det desuden relevant at nævne lærernes egen brug af fremmedsproget i deres undervisning jf. afsnit 5.2.1: Der er en tydelig forskel i, hvor meget de interviewede lærere i de tre sprogfag selv anvender fremmedsproget i undervisningen, og elevernes forståelse og deltagelse opleves som afgørende for, hvornår og hvorvidt lærerne mener, de bør bruge fremmedsproget som undervisningssprog. Mange af fransk og tysklærere giver udtryk for at være bevidste om, at netop deres brug af fremmedsproget udgør en væsentlig del af elevernes input på målsproget, men der tales mindre om i data,

11. Krogager Andersen (2020) oversætter begrebet ”willingness to communicate” med ”kommunikationsparathed” og definerer det som ” (...) et psykologisk begreb, der både anvendes om et særligt personlighedstræk – nogle elever har mere lyst til at tale end andre - men ligeledes om en psykologisk tilstand, hvor eleven er parat og villig til at sige noget på fremmedsproget.” (Krogager Andersen, 2020, s. 5)

12. Se fx Henriksen et al. (2020), s. 144-146, hvor Goh & Burns' (2012) *teaching-speaking cycle* introduceres. Modellen kombinerer den mere indirekte øvelses-orienterede tilgang med en mere systematisk direkte tilgang.

hvordan man fx kan styrke elevernes lytteforståelse ved eksplicit at arbejde med forskellige kommunikations- og lyttestrategier i undervisningen.

Det funktionelle grammatiksyn, som faghæfterne¹³ fordrer, resonerer, ligesom det kommunikative sprogtilgængelsessyn, på mange måder i de interviewede læreres kognitioner om grammatik. For mange af lærerne ser nemlig typisk grammatik som noget, eleverne tilegner sig, ved at grammatikken indgår i en meningsfuld kontekst, jf. afsnit 5.3. Den kommunikative tilgang, hvor arbejdet med *confidence* i fremmedsproget, dvs. mod på og lyst til at brug sproget, fører til *fluency*, som så kan styrkes yderligere ved at arbejde med *accuracy*, træder frem i lærernes kognitioner, idet der er en tendens til, at de interviewede lærere kun i begrænset omfang og i meget høj grad implicit arbejder med grammatik i begynderundervisning. Det sproglige fokus stiger derimod, jo ældre eleverne bliver (jf. færdigheds- og vidensområderne og de vejledende færdigheds- og vidensmål i sprogfagene Fælles Mål jf. Kapitel 1). At dømme ud fra de foreliggende interviews og beskrivelserne af de interviewedes undervisning synes den funktionelle tilgang dog ikke altid at komme til udtryk i selve undervisningen¹⁴. Ligesom mundtlighedsarbejdet udgør et slags dilemma for lærerne, synes tilgangen til grammatik at være dilemmafyldt: Nogle gange nævnes grammatik i forbindelse med, hvad man gør, versus hvad man burde gøre, andre gange som noget, man tager lidt afstand fra, men helt typisk indtager undervisning i grammatik en fremtrædende indholdsmæssig rolle i lærernes kognitioner om deres undervisning. Den noget dilemmafyldte tilgang til grammatik hos lærerne kan, sat lidt på spidsen, give et indtryk af, at lærerne nogle gange siger et, men beskriver at gøre noget andet, hvilket er en kendt problematik i lærerkognitions litteraturen: Man ved godt, man fx bør arbejde med grammatik eller ordforråd på en lidt anden måde, end man gør, men man ved ikke helt hvordan, eller man har ikke tid eller overskud til at implementere fx ny viden fra efteruddannelse, endsige overhovedet at få lov at komme på efteruddannelse. Der synes dermed at være mange ret underliggende og i nogen grad ubevidste forståelser af fagene på spil i lærernes kognitioner og forskellige tilgange til, hvordan man bedst underviser i et fremmedsprog.

13. Ordet "grammatik" fremgår ikke ofte (mellem syv og ti gange) i faghæfterne for de tre sprogfag engelsk, tysk og fransk (jf. 1.2. Kort om sprogfagene i grundskolen), og når det fremgår, står det som oftest sammen med ordet "funktionel". Man har i faghæfterne har gjort brug af andre måder at henviser til grammatik på, fx ved i Fælles Mål for sprogfagene at have "Sprogligt fokus" som en del af færdigheds- og vidensområder og -mål i kompetenceområderne Skriftlig og Mundtlig kommunikation.

14. Her kan der også henvises til fund fra Gramma3-projektet (se fx Kabel et al., 2019), som bl.a. viste forskelle mellem engelskfaget og tyskfaget i måden, hvorpå der blev undervist i grammatik: I engelskfaget sås der kun i begrænset omfang et eksplicit fokus på grammatik, mens grammatikfokuset i tyskfaget "havde karakter af en formelt-orienteret undervisning, hvor vi samtidig så ansatser til en kontekstuel undervisning." (Vedsgaard & Kabel, 2025, s. 57)

Kapitel 6. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for at samarbejde?

Dette kapitel omhandler de interviewede læreres perspektiver på deres muligheder for at samarbejde med andre lærere om deres undervisning i sprogfagene. Analysen i kapitlet baserer sig primært på de interviewede læreres svar på spørgsmålene ”Hvordan samarbejder du med de andre sproglærere på din skole?” og ”Gør du dig nogen overvejelser om, hvorvidt og hvordan dit sprogfag spiller sammen med andre sprogfag og andre fag generelt?”. Kapitlet indledes med et længere citat, som indrammer to væsentlige fund i data, når det gælder sproglærernes muligheder for samarbejde: Læreren i citatet argumenterer nemlig for, at når sammenhængene i og mellem sprogfagene – og øvrige fag – tydeliggøres for eleverne, bidrager det til meningsfuldhed både for elever og lærere. Samtidig nævner læreren dog, at samarbejdsmulighederne er begrænsede pga. knappe ressourcer og pga. strukturer:

Jeg synes, at jeg forsøger at skabe sammenhæng mellem de forskellige fag, fordi der er en sammenhæng. Man kan sagtens undervise i tysk og fortælle om historie samtidig. Vi kan sagtens snakke om grammatik og inddrage engelsk og dansk samtidig. Det bliver vi faktisk nødt til at gøre for at skabe sådan et helhedsbillede hos eleven om, at tingene hænger sammen. Hvis ikke vi skaber sammenhængen, så tror jeg også, at eleverne bliver fremmedgjort over for de enkelte fag. Jeg tror, at vi får et meget større udbytte af undervisningen, hvis vi kunne formå at skabe sammenhæng, fordi der er en sammenhæng, og jeg kæmper for, at de ser sammenhængen, men jeg har svært ved at se, at vi løfter fælles på den opgave med at skabe sammenhæng.

Interviewer: Hvad skyldes det?

Igen, det er også igen lidt en af de gængse forklaringer, men igen er det et spørgsmål om ressourcer, at vi har simpelthen ikke tidsressourcer eller ressourcer nok til at planlægge vores undervisning sammen, fordi når først skoleåret er i gang, så er der så mange opgaver, der skal løftes for de enkelte lærere. Jeg vil faktisk sige det sådan, at

jeg desværre ikke samarbejder med andre sproglærere på min skole. Der findes ikke sådan et forum, hvor vi arbejder sammen. Det gør vi faktisk ikke. (...) Det er det, og strukturelt har man også valgt at sige, at når vi holder fagteammøder, så er det engelsk for sig og tysk for sig, og det er simpelthen et spørgsmål om skemaer, der skal gå op. (Tysklærer, L1)

Dette kapitel handler dog ikke kun om vanskeligheder ved at samarbejde, men vil også belyse, hvad de interviewede lærere siger om, hvordan de samarbejder med hinanden og om hvad. Kapitlet indledes med en kort sammenfatning af de væsentligste fund.

Sammenfattende foregår samarbejdet mellem sproglærere i sprogfagene typisk uformelt og uden faste strukturer. Det opstår som regel på lærernes eget initiativ og finder ofte sted i uformelle sammenhænge, som fx frikvarterer, hvor der udveksles idéer, materialer og forløb. Dette er ikke overraskende i lyset af, at det uformelle samarbejde mellem lærere stadig spiller en væsentlig rolle for udviklingen af undervisningen på den enkelte skole og for den enkelte lærer og – kan man tilføje – for eleverne. Dette til trods for, at det organiserede og formaliserede samarbejde mellem lærere med vægt på deprivatisering af praksis i form af professionelle læringsfællesskaber har været i fokus siden skolereformen fra 2014 (Qvortrup et al., 2024; NCFE, 2024b).

Generelt er lærerne positivt indstillede over for samarbejde med kolleger – især inden for deres eget sprogfag. Alligevel nævnes det ofte, at samarbejdet nedprioriteres på grund af manglende tid og ressourcer, selvom der er en udbredt erkendelse af, at øget sparring kunne være gavnligt. Der er stor variation mellem skolerne: Nogle steder mødes sproglærerne flere gange årligt i fagudvalg eller sprogteams, mens der andre steder slet ikke findes formelle samarbejdsfora. Hvor sådanne strukturer eksisterer, er de ofte – men ikke altid – opdelt efter klassetrin. Samarbejdets omfang og karakter afhænger således i høj grad af den enkelte skole, og samarbejdet foregår typisk inden for det enkelte sprogfag snarere end på tværs af fagene.

Ovenstående fund uddybes i de følgende to afsnit med fokus på, hvordan og om hvad der samarbejdes i sprogfaget (6.1. Samarbejde i sprogfaget) og mellem sprogfagene (6.2. Samarbejde og samspil med andre sprogfag). Endelig er der også fokus på samarbejdet med andre fag såsom historie og billedkunst (6.3. Tværfagligt samarbejde).

6.1. Samarbejde i sprogfaget

Samarbejdet mellem lærerne i det enkelte sprogfag består typisk af sparring om valg af emner og materialer samt udveksling af tekster og forløb og er i varierende grad formaliseret. I det følgende er der primært fokus på, hvordan og om hvad engelsk- og tysklærerne oplever at samarbejde inden for deres respektive fag, da de interviewede fransklærere kun siger meget lidt om samarbejdet fransklærerne imellem, hvilket formentlig skyldes, at

fransklærerne ofte er alene om at varetage franskundervisningen på den enkelte skole. Fransklærerne siger til gengæld mere om samarbejdet med andre sproglærere, og dette belyses i 6.2. Samarbejde og samspil med andre sprogfag.

De interviewede engelsk- og tysklærerne samarbejder som nævnt typisk om fagligt indhold og materialer ved at dele undervisningsforløb og tekster samt ved at sparre om ideer til emner og aktiviteter. Netop deling af materialer og aktiviteter er i fokus, som tysklærerne i citaterne her fortæller:

Som regel så snakker vi sammen på tværs af årgangen om, hvad vi laver, eller hvis vi finder noget fedt: ”Prøv at se.” Og vi har en mappe inde på drev. Og jeg tror, at vores fagteammappe er den af alle fagteams på skolen, der er mest aktiv. Så der deler vi ret meget, når vi finder fede ting, synes jeg. (Tysklærer, L12)

Vi laver for det første altid årsplaner sammen. Når vi skal i gang med et nyt forløb, så forventningsafstemmer vi med hinanden, hvilke temaer vi skal arbejde igennem, hvad har vi af gode erfaringer med det her, hvad har vi liggende af godt materiale, og hvordan gennemfører vi det her forløb, så de kommer igennem de samme ting som udgangspunkt. Det er selvfølgelig især i 8. og 9., men vi forsøger hele vejen igennem. Og selvfølgelig er vi også nødt til at tilpasse fra klasse til klasse, men vi er rigtig gode til at sparre med hinanden og inspirere hinanden og blive enige om, hvad giver egentlig mening for os. Selvfølgelig igen med hvert vores fokus, fordi jeg har en kollega, som er noget mere grammatisk interesseret, end jeg er. Det er også fair, og det er godt, at man lige bliver holdt op på det, så man ikke bare skubber det ud til højre, fordi det er også en vigtig del af vores fag. (Tysklærer, L38)

Det nævnes imidlertid også, at samarbejdet ikke altid er fagdidaktisk orienteret men kan have et mere almenpædagogisk sigte:

Interviewer: Altså det foregår mere, at du som engelsklærer arbejder sammen med en anden engelsklærer, og du som tysklærer arbejder sammen med en tysklærer, men ikke så meget på tværs af sprogfagene?

Ikke fagligt. Så er det mere socialt og personligt ift. enkelte elever, og vi bestemmer også hvor de sidder henne i klassen, så vi laver faste pladser til dem, og det gør vi jo også ud fra, hvad jeg kan se, der giver mening ift. engelsk eller tysk og matematik. Så på den måde samarbejder vi jo, men ikke fagligt som sådan. (Tysklærer, L45)

Samarbejdet kan også handle om at koordinere emner på tværs af klassetrin (ligesom i citatet fra L38), selvom nogle lærere oplever, at inddeling af lærerne i årgangsteams kan risikere at hindre denne form for koordinering og øvrig sparring og samarbejde. Her er

det en engelsklærer i indskoling, der peger på, at samarbejdet nærmest kun sker i årgangsteams:

Interviewer: Apropos... Vi har et spørgsmål her, der hedder omkring samarbejde med andre sproglærere. Taler du med de andre engelsklærere om engelskundervisningen?

Nej. Det er så problemet med, at man laver det her med årgange, fordi dem, jeg taler med til hverdag, er de andre, der underviser på årgangen, og de underviser jo i andre fag, fordi sådan har vi jo så smart lavet det. (Engelsklærer, L2)

Der finder dog også samarbejde sted blandt engelsklærerne i forhold til at undervise på et andet klassetrin – trods det at der ikke er noget formaliseret forum for samarbejdet:

Jeg samarbejder med dem ift., at vi deler materiale. Men det er særligt, når der er nogle, der skal ned og have en 1. klasse, så prøver jeg at forklare dem, hvad det går ud på, og hvad der er vigtigt at holde fast i. For eksempel det her med at tale meget engelsk og bruge kroppen, fordi der er nogle af mine kollegaer, som har været vant til at være på mellemtrinnet, og som skal ned og have en 1. klasse, og der er stor forskel, så det her med at sige: ”Prøv det her, og kom, og spørg, hvis der er noget.” Og jeg har også spurgt dem, når jeg har 4.-5. klasse: ”Hvad virker, og hvad skal jeg tage hensyn til?”

Interviewer: Har I mulighed for at se hinandens undervisning?

Nej.

Interviewer: Så det har I møder omkring?

Ja, over frokosten eller et eller andet.

Interviewer: Er der en konsensus i jeres sproggruppe om, hvad der er det vigtige i sprogundervisningen?

Vi har ikke talt om det, fordi vi har ikke en sproggruppe.

(Engelsklærer, L17)

Samarbejde om undervisningens indhold opleves at være fordelagtigt for nye lærere. I det første citat er det en engelsklærer, der betoner, at det eksisterende fælles fodslag i forhold til valg af emner og tekster var en god hjælp for vedkommende som nyuddannet lærer:

Interviewer: Okay. Er det nogle, du samarbejder med i det daglige om klasserne eller faget?

Ja. Måske ikke lige sådan dag til dag, men jeg synes, at vi har et rimelig tæt samarbejde, og fx når vi er i 9., så er vi også meget enige om, hvilke emner vi gennemgår og nogenlunde de samme tekster, og for mit vedkommende har det været meget nemt at tilgå det som ny, da jeg startede derude, og så har

jeg lige så stille fundet ud af, at det her, synes jeg, fungerer, og det her fungerer ikke, men faktisk bruger jeg stadig meget af det, som de andre har fundet frem til. *Interviewer: Ja, så sparer man da lidt energi og får måske bygget lidt ovenpå og udviklet ting.*

Ja, og hvis der er nogle, der har nogle gode arbejdsspørgsmål: ”Værsgo, tag dem, eller har du noget til dem? Eller hvad plejer du lige at gøre, når I har læst denne her?” Så spørger man bare hinanden, og jeg synes, vi er gode til at hjælpe hinanden på det punkt. (Engelsklærer, L52)

Ligeledes lægger tysklæreren her vægt på, at eksisterende samarbejde – og mentorordninger – kan understøtte en nyuddannet tysklærer:

Jeg fik en mentor, da jeg startede, og hun har en masse gode idéer til ting og forskellige aktiviteter, og jeg vil arbejde på fremadrettet at bruge nogle af alle de tilbud og nogle af alle de forslag, som hun kommer med, og som lærerne generelt kommer med. Forholde mig til, hvad det egentlig er, I har her, og hvad kan jeg bruge her, og hvad giver mening for mig? (Tysklærer, L64)

Som det kan læses ud af flere af citaterne (se fx citatet med engelsklærer L17 ovenfor), tager meget samarbejde mellem engelsk- såvel som tysklærerne form af mere uformel sparring over frokosten, og det er langt fra altid, at der eksisterer mere formelle fora for samarbejde. Det handler både om lærernes egen tid og lyst til at samarbejde og sparre, og om der ledelsesmæssigt bakkes op om og afsættes timer til samarbejde. Der er dog en risiko for, som tysklæreren i citatet nedenfor oplever, at de frie, lærerinitierede rammer for samarbejdet hurtigt risikerer at falde bort, når hverdagen tager over, og samarbejde derfor nok hensigtsmæssigt kan rammesættes yderligere både af lærerne selv og af ledelsen:

Ja, der er et ret fint samarbejde mellem tysklærerne. Vi er jo meget frie ift. hvordan vi tilrettelægger vores forberedelsestid, så det er egentlig op til os. Jeg har også oplevet at have nogle aftaler omkring, at så planlægger vi fælles og afholder noget undervisning parallelt eller fælles, men så glider det lidt ud i sandet, fordi folk får travlt med deres egne ting, og så bliver det nedprioriteret. Men vi har et projekt, som er et samarbejde mellem madkundskab og sprogfagene, og det er jo rammesat, så på den måde fungerer det supergodt og er megasjovt. Jeg tror, at det kan lade sig gøre med mere samarbejde, men så skal det virkelig rammesættes temmelig meget og måske også være et ledelseskrav, at man har fælles forberedelse. (Tysklærer, L43)

Når der er et organiseret samarbejde i form af fagteams og lignende, oplever lærerne et fint og udbytterigt samarbejde:

Interviewer: Samarbejder du med andre sproglærere på din skole? Det er faktisk mit sidste spørgsmål. Har i et fagteam eller noget?

Ja, vi har en tysk faggruppe, hvor vi samarbejder om løst og fast. Vi har fælles årsplaner, så i starten af skoleåret arbejder vi rigtig meget sammen. Vi har fælles møder også, og vi var fx også fælles til vores kulturtur i Flensborg. Der var vi afsted med to 6. klasser og en 10. klasse, så ja, i morgen har vi tysk kulturaften. (Tysklærer, L50)

De fleste af de interviewede lærere ser det ikke kun som udbytterigt at samarbejde men ønsker at samarbejde mere, både organiseret og uformelt. I citatet nedenfor udtrykker engelsklæreren ønske om at kunne samarbejde om forløbsudvikling, men fremhæver samtidigt, at forskellige tilgange til undervisningen nogle gange kan være en hindring for samarbejdet:

Interviewer: Er der et tæt samarbejde mellem engelsklærerne her om fx udvikling af sådan nogle emner?

Nej, det er der ikke. Vi snakker sammen, og vi ønsker, at vi kunne sidde ned og lave forløb sammen, men tiden er der simpelthen ikke til det, og jeg må også indrømme, at vi er lidt forskellige ift., hvordan vi gerne vil køre vores engelskundervisning.

Interviewer: Så det der personlige i...

Ja, det personlige, fordi hvis jeg skulle lave det med en af de andre, så selvom vi har det virkelig godt sammen, og vi hjælper hinanden, men måden vi ville undervise i det på, er så forskellig, at det er svært. (Engelsklærer, L5)

Det er måske ikke underligt, at netop forskellige tilgange og måder at undervise på opleves som en hindring for sparring og samarbejde, når der ikke afsættes tid til, at lærerne kan dele deres erfaringer, deres praksisser og deres viden med hinanden. Samarbejdet mellem sproglærerne inden for deres respektive fag lader således til ofte at have trange kår. I det næste afsnit handler det om samarbejdet *mellem* sprogfagene.

6.2. Samarbejde og samspil med andre sprogfag

I årene 2021-2023 ledte NCFE et større kompetenceudviklingsprojekt (*Fremmedsprog, forandring og forankring*) for folkeskolelærere i tysk, fransk og engelsk i fem kommuner (NCFE, 2024b)¹⁵. Det overordnede formål med projektet var at igangsætte den såkaldte fagdidaktiske samtale mellem sproglærerne ud fra den præmis, at når lærerne taler sammen om deres undervisning pba. faglig opkvalificering, bidrager deres samtaler til at skabe større sammenhæng for eleverne ikke kun internt i det enkelte sprogfag men også

15. Se <https://ncff.dk/fff>

mellem sprogfagene. Resultaterne herfra gjorde, at det også var relevant for NCFE i denne undersøgelse at spørge ind til, hvordan lærerne oplever samarbejde og samspil mellem sprogfagene, og det handler dette afsnit om.

Først handler det om, hvordan og om hvad konkret sproglærerne i de tre fag samarbejder på tværs af fagene, og derefter handler det om, hvorvidt og hvordan lærerne forsøger at skabe samspil mellem sprogene – både de to sprogfag i skolen og elevernes øvrige sproglige ressourcer – i deres konkrete undervisning.

I det følgende lidt længere citat med en tysklærer fremhæves dels det positive i at have et fagteam, hvor både tysk- og engelsklærere mødes om de fælles udfordringer, dels at det er afgørende, at ledelsen skemalægger fagteamsmøderne gennem skoleåret. Det fremgår også, at fagteamets arbejde med fokusområder bidrager til øget sparring om undervisningen og eleverne sproglærerne imellem:

Interviewer: Er det tysklærer faggruppe eller er det tysk og engelsk?

Vi har den samlet på den måde, at vi altid starter fælles engelsk og tysk som en fælles sproggruppe, og mange gange er det jo også de samme udfordringer mundtligt eller skriftligt, eller hvordan arbejder vi, og hvad er det for nogle ting, vi har i fokus. Vi har også haft nogle fokuspunkter. Nu nævnte du mundtlighed, hvor vi havde til opgave at kigge på, hvilke idéer vi kan give videre for at få eleven til at sige noget. Og det er jo lige meget, om det er engelsk eller tysk. Så vi prøver også på vores møder at lave tiltag, ift. hvordan man starter en god time. Og sidste gang der blev vi faktisk sammen [på mødet] hele tiden, engelsk og tysklærerne. Men jeg tror også, at det er vigtigt, at man har fagteam på sin skole, hvor man kan sparre og videreudvikle nogle ting.

Interviewer: Hvor ofte har I det og mulighed for at møde hinanden?

Fagteammøder har vi tre til fire gange om året, og de er skemalagt i vores skolekalender, så vi skal ikke fra gang til gang aftale. Så de ligger på forhånd tre til fire gange i vores skoles kalender, så de skal afholdes.

Interviewer: Ja, okay, så der er tid til det også, fordi det kunne også være en forhindring, at man møder hinanden.

Ja, og vi fik en ny ledelse, og det havde ikke noget med vores ledelse at gøre, men de havde bare ikke været obs på at få tingene lagt i kalenderen. Så vi havde faktisk et år, hvor det faldt fra hinanden, og vi måtte sige: ”I er nødt til at lægge det ind i kalenderen.” ”Jamen, kan I ikke bare selv aftale det?” ”Nej, det holder ikke.” Og det er også en vigtig ting, at man har rum til den faglige sparring. (Tysklærer, L48)

Dog kan fx inddelingen i klassetrin være en udfordring (ligesom det også kan være internt i faget, jf. 6.1. Samarbejde i sprogfaget), fordi årgangsinddelingen sammen med andre faktorer skaber forskellige forudsætninger for undervisningen, som denne engelsklærer fortæller:

Jeg har i hvert fald forsøgt som sprogfagsvejleder at involvere mine kollegaer i et samarbejde. Blandt andet har vi jo de her fagudvalgsmøder, hvor vi mødes og snakker om fagene. Men jeg oplever også, at det kan være svært her på stedet, fordi vi er jo sådan set forskellige steder. Vi har mellemtrinnet og udskoling her, og så har vi vores indskoling ovre på [gadenavn], og så har vi en helt tredje afdeling et andet sted, så det er faktisk svært det der med at... Jeg tror nogle gange, at vi har nogle forskellige forudsætninger, eller at vi står med nogle forskellige udfordringer, som gør, at vi måske ikke helt altid snakker samme sprog. Vi har snakket mange gange om det der med at skabe den røde tråd osv., men vi kommer ikke helt videre med det, fordi det er nogle forskellige forudsætninger, som vi står med. (Engelsklærer, L35)

Fransklærerne, som ofte er alene om at varetage undervisningen i fransk på deres skoler, fortæller i interviewene, at de ofte samarbejder og sparrer med andre sproglærere. Det kan handle om planlægning af fælles sprogdage på skolen og fx om koordinering af emnevalg og eksamensforberedelse. Det følgende citat viser, at det, der sparreres og samarbejdes omkring på tværs af fagene, kan både være ret konkrete ting som fx eksamen eller kan handle om større almindelige fokusområder såsom elevmotivation:

Interviewer: Samarbejder du nogensinde med andre sprogfag eller andre fag?

Det har jeg gjort, og det kommer lidt an på, om vi har nogen temadage, hvor det giver mening at gøre det. Så har vi på et tidspunkt snakket lidt om noget bæredygtighed og sådan noget med nogle andre fag. Men jeg sparrer rigtig meget med de andre [tysk]lærere, fordi det er dem, der ligger tættest på vores målsætninger ift., hvad de skal kunne. Så jeg sparrer rigtig meget med tysklærerne. Jeg sparrer også med engelsklærerne, men ikke helt på samme måde. Det, jeg sparrer med dem om, har blandt andet været at få et overblik over, hvordan [eksamens-]synopserne skulle laves. Men også det her med at snakke med tysk om, hvad fanden kan vi egentlig gøre, for at gøre sprogfagene nemmere for dem, fordi det er i bund og grund egentlig bare synd for de her 15-16-årige, der sidder og føler sig fortabt i et sprogfag, hvor det kunne være fedt nok, hvis det havde været spændende for dem. (Fransklærer, L24)

Der er i data en tendens til, at det især er tysk- og fransklærerne, der samarbejder om sprogfagene, og som forsøger at drage paralleller mellem sprogene for på den måde at understøtte elevernes sprogtilegnelse. Nogle af engelsklærerne fortæller dog også om samarbejde med tysk- eller fransklærerne, som læreren her:

Interviewer: det, du har forklaret her, det udspringer sikkert af det tværsproglige samarbejde, I har der. Er det noget, som du sætter pris på?

Helt vildt. Jeg synes, det er vildt fedt. Jeg synes virkelig, at det er fedt. Jeg synes, vi er rigtig gode til at sparre med hinanden, og det var faktisk min [tysk]kollega og mig, der

lavede forløbet. Vi havde snakket om det, fordi vi havde den samme klasse i engelsk og tysk, og det kunne være sjovt at lave et eller andet, og så gik vi også og snakkede lidt om, hvad det kunne være. Det, synes jeg, er et vildt fedt fællesskab, at vi sparrer med hinanden: Hvad kunne være fedt? Hvordan skal jeg vække deres interesse? Skal det være ved bare at vise en video, eller skal det være ved, at de skriver? Der er også nogle, der har en leg. Det synes jeg, er ret fedt, at man kan blive lidt inspireret af hinanden. (Engelsklærer, L15)

Flere af engelsklærerne er også dansklærere, og så trækkes der typisk også tråde til danskfaget:

Jo, dansk og engelsk spiller jo rigtig meget sammen, fordi sådan noget som fx grammatik – når man skal lære dem forskellige ting. Lad os sige ”a” og ”an”. Der har du jo vokaler og konsonanter i spil, og det bruger man jo rigtig meget, og så er der det her med omvendt ordstilling og sådan nogle ting. Der kan man jo sagtens drage paralleller til dansk. Så jeg er meget glad for, at jeg er dansklærer, når jeg underviser i engelsk, fordi også sådan noget her med ordpar. Det spiller jo virkelig ind, og det er også derfor, at jeg i dansk bruger de latinske navne fordi, så får de meget nemmere ved at lære det både i engelsk og tysk og i fransk, fordi så kan de meget bedre forstå, hvad de hedder. Man underviser jo på samme måde i dansk med at spørge ind til, hvad man kan forudsige omkring det her, og skabe denne her interesse for læsningen inden, og så man drager jo mange paralleller. Og så er det hele det kommunikative og genrer. Altså hvis man skal skrive et brev, hvordan bygger man genren op? Ja, så genrepædagogikken er jo virkelig meget fremme i engelsk også. (Engelsklærer, L14)

Som tysklæreren i kapitlets indledende citat betonedede, kan det bidrage positivt til elevernes læring, når eleverne oplever, at de kan bruge deres sproglige og sproglæringsmæssige viden ind i det pågældende sprogfag. Det fremhæves også af fransklæreren her:

Så jeg opfordrer også eleverne meget ved at sige, at når man skal lære et nyt sprog, så skal man bruge al den viden, som man har inde i hovedet. Fx havde jeg for nogle år siden en dreng, som spillede golf, og så var der også lige pludselig nogle ting, han kunne gætte, fordi der var nogle udtryk, som var engelske, men som kom fra golf, og så kunne han lige pludselig gætte sig til, hvad de franske ord betød. (Fransklærer, L29)

Fokusset hos de interviewede lærere, der fortæller, at de forsøger at trække på de andre sprogfag (inkl. dansk her) i deres undervisning, er typisk især på transparent ordforråd og sammenligning af grammatik mellem sprogfagene.

Ja, det gør jeg jo ift. ordstillinger og transparens i ordene fx. Så inddrager jeg jo engelsk der, hvor det giver mening, også hvis der er nogle grammatiske ting ift. verberne. Så sådan lige hvor man kan putte det ind og sammenligne med det. Også igen for at minde børnene om, at meget af det ligner det danske sprog utrolig meget. Nogle gange kan de have svært ved at huske tallene, hvilken rækkefølge de kommer i, men de kommer på samme måde som på dansk, det er bare på tysk. Det er bare nogle andre ord. Så ja, det sniger sig ind alle mulige steder. (Tysklærer, L56)

En anden tysklærer er lidt mere skeptisk i forhold til, hvor meget man skal inddrage elevernes førstesprog, men anerkender, at det kan give mening at sammenligne med andre sprog:

Det er jo lidt en svær balance. Nu har jeg selv sagt, at jeg bruger det, men det skal jo heller ikke blive sådan, at de sammenligner det så meget, at deres modersmål overskygger så meget eller overtager fremmedsproget så meget, at de laver alt for mange danismer, og at det sætter sig på rygraden, at så kan jeg bare oversætte alt direkte fra dansk til tysk. Men det er klart, at nogle gange så har jeg også inddraget engelsk. Engang skulle jeg forklare dem, hvad forskellen er på *sehr* og *viel*, og så kom jeg pludselig til at tænke på, at man faktisk godt kunne bruge engelsk. Og det var egentlig en regel, som jeg selv kom op med. Og så var de sådan: "Nå!" Så nogle gange når det giver mening, så kan man bruge det. (Tysklærer, L54)

Samspillet med andre sprogfag og andre sprog i øvrigt kan også bruges til at vække elevernes sproglæde, som denne tysklærer fortæller om:

Ja, jeg havde også et forløb, hvor vi netop brugte det der sprogportræt, som vi har arbejdet med, hvor jeg lagde op til: "Prøv at mærke efter med alle de sprog, som I kan, og hvad I er stødt på," og hvor de lavede et portræt af sig selv, og beskrev, hvad de kunne. Og så siger de jo: "Hvorfor skal vi lære tysk?" "Det er jo egentlig bare, at I lærer, hvordan det er at lære et nyt sprog, og faktisk må I mere end gerne gå hjem og lære et andet sprog." Og de fik det bare sådan: "Jeg vil gerne lære russisk. Jeg vil gerne lære spansk. Jeg vil lære japansk." Og så sagde jeg: "Det kan I jo alle sammen starte på. Der er intet, der forhindrer jer." Og jeg viste dem Duolingo, og sagde, at der er masser af YouTube, som giver undervisning. Og så var de sådan: "Ej, det er fedt. Prøv at se, jeg er begyndt at lære spansk og nu kan jeg sige det her på japansk." (Tysklærer, L59)

Mens det formaliserede samarbejde mellem sprogfagene i form af timesatte og ledelsesunderstøttede fora ikke lader til at være normen på de skoler, hvor de interviewede lærere arbejder, er der dog en del lærere i undersøgelsen, der som vist ovenfor fortæller om forskellige former for samarbejde, både formaliseret og mere uformelt, mellem

sproglærerne. I det næste afsnit skal det handle om sproglærernes tværfaglige samarbejde, hvori der indgår ikke-sprogfag.

6.3. Tværfagligt samarbejde

Det tværfaglige samarbejde – ofte i form af projekt- og emneuger – forekommer på de fleste skoler. I fremmedsprogfagene har man efterhånden i nogle år forsøgt at introducere såkaldt CLIL¹⁶-samarbejde hvor sprogfag og ikke-sprogfag udvikler og udfører undervisning ud fra læringsmål fra både sprogfaget og det andet fag. Det er især engelsk- og tysklærerne, der samarbejder med ikke-sprogfag, og det er typisk med fokus på konkrete undervisningsforløb sammen med fag som billedkunst, musik, historie, samfundsfag og madkundskab. For engelsklærerne sker tværfagligheden dog som oftest, fordi de – ligesom engelsklæreren (L47) i citatet nedenfor – underviser i det andet ikke-sprogfag og ikke i form af et egentligt samarbejde med en anden kollega fra et ikke-sprogfag. Men som læreren også påpeger, kan mangel på tid stå i vejen for det tværfaglige samarbejde:

Jeg har gjort det nogle gange, hvis vi har haft et emne om apartheid fx, så er der det historiske aspekt, og så har vi også talt om det i historie nogle gange. Jeg har også gjort det – nok primært med de mindre klasser – haft dem med i madkundskab, og så har vi bagt noget ud fra en engelsk opskrift. Det er primært med mig selv, og ellers er det sådan noget, at så tager vi det med ind i en emneuge, og så er der noget engelsk med. Så det har vi også kunne, men i hverdagen har jeg mest gjort det med mig selv.

Interviewer: Okay. Og hvorfor det?

Det er igen noget med tid og overskud. Hvis jeg skal inddrage en kollega i noget, så skal vi både have tid til at mødes og planlægge det, og ja, der er det bare nemmere, hvis man tænker, at så kan jeg udvikle det, og så kan vi gå op i madkundskab, og så kan vi gøre det der, og så kan vi dut, dut, dut. Så det er noget med tiden. (Engelsklærer, L47)

Også tysklærerne nævner, at det tværfaglige samarbejde begrænses pga. manglende tid og resurser. Læreren i det næste citat oplever desuden, at det i høj grad er op til hende/ham at initiere et samarbejde med andre fag, som måske ikke altid lige kan se ideen i at samarbejde med tyskfaget:

Jeg har på et tidspunkt gjort lidt med noget historie, da vi havde en fagdag, hvor historielæreren havde historie i begge klasser, og jeg havde tysk i begge klasser, hvor vi lavede noget ift. Berlinmuren, og hvor vi havde lavet et samarbejde der. Der var

16. CLIL står for *Content and Language Integrated Learning*. For mere om CLIL se fx Sprogforum Årg. 19, Nr. 56 (2013) *Indholdsbaseeret sprogundervisning* (<https://tidsskrift.dk/spr/issue/view/7136>) og NCFE-projektet *CLIL-stifindere* (<https://viden.ncff.dk/ncff/clil-stifindere->)

nogle ting rent historisk, vi tog på dansk, hvor vi koblede det sammen med nogle tyske tekster. Han stod for noget, og jeg stod for noget, så på den måde lavede vi noget. Men jeg synes faktisk nogle gange at det er svært, når jeg står alene med det. For det første at have overskud til at få det til at hænge sammen med noget, og så lige også fordi der måske ikke er mange af mine kollegaer, der synes, at tysk er verdens fedeste fag. Så det der med at bide på og sige: ”Det kunne være fedt.” Så ikke så meget, desværre. (Tysklærer, L25)

Fransklærerne nævner forskellige sporadiske og ikke-systematiserede samarbejder med fag såsom samfundsfag, idræt, madkundskab og historie, og det lader generelt til, at fransklærerne ikke i noget større omfang indgår i tværfagligt samarbejde – ofte pga. praktiske og strukturelle barrierer, selvom det ofte anerkendes som spændende og gavnligt med tværfagligt samarbejde, for som fransklæreren påpeger nedenfor, er det fordelagtigt, når eleverne kender til franske (eller tyske) historiske begivenheder fra historiefaget:

Vi har ikke arbejdet sammen egentlig, men jeg kan jo godt mærke på eleverne, hvis vi nu taler om Den Franske Revolution, så kan jeg godt mærke, hvis de har haft om det i historie. Og jeg kan også godt mærke, hvis vi taler Den Kolde Krig og Berlinmurens fald i tysk, hvis de har haft om det i historie. Og det gør det selvfølgelig lidt nemmere i mit fag, at de har noget forforståelse for det, som vi arbejder med. Det er ikke blevet til samarbejde. Vi har talt om det, men det er ikke blevet til noget. Det kunne være spændende at lave noget tværfagligt mellem et sprog og historie. (Fransklærer, L41)

6.4. Opsamling

Kapitel 6 har belyst, hvordan lærere i sprogfagene (engelsk, tysk og fransk) oplever deres muligheder for samarbejde – både inden for deres eget fag, på tværs af sprogfagene og i tværfaglige sammenhænge. Samarbejde mellem sproglærere er generelt ønsket af lærerne og opleves af dem som gavnligt for deres undervisning og dermed for eleverne. Dog er der ofte tale om ikke-formaliserede samarbejde, som foregår på lærernes eget initiativ, fx i frikvarterer. Endelig afhænger det meget af de lokale forhold, hvordan samarbejde foregår, og i hvilken grad det er formaliseret. Formelle samarbejdsfora som fagteams eksisterer nogle steder, men ikke alle steder – og hvor de findes, er de ofte opdelt efter fag og klassetrin. Manglende tid nævnes som den største hindring for samarbejde både i og mellem sprogfag og for det tværfaglige samarbejde.

Samarbejde i sprogfaget handler primært om materialer, emner og undervisningsforløb og meget ofte om at dele og i mindre grad om at udvikle noget sammen. Samarbejdet er ofte praktisk og pædagogisk, men ikke nødvendigvis fagdidaktisk. Der er begrænset formelt samarbejde mellem sprogfagene, men en del af lærerne forsøger at skabe faglige

forbindelser mellem fagene for eleverne fx ved at fokusere på transparente ord og andre sproglige paralleller. Det tværfaglige samarbejde sker især i emne- og projektuger eller hvis sproglæreren også underviser i det pågældende samarbejdsfag.

Som nævnt indledningsvist i **6.2. Samarbejde og samspil med andre sprogfag** blev der i *Fremmedsprog, forandring og foranking*-projektet etableret tværsproglige samarbejdsfora, og projekterfaringerne var overvejende positive. Det var dog meget tydeligt i projektet, at sådanne mere formaliserede samarbejdsfora ikke kun kræver engagement fra lærerne men især også ledelsesmæssig prioritering. Analysen i dette kapitel understøtter disse erfaringer, og der kan peges på, at der i fremmedsprogfagene er et stort behov for mere strukturel støtte og ledelsesmæssig opbakning for at fremme både fagligt og tværfagligt samarbejde.

Som nævnt først i kapitlet med henvisning til Qvortrup et al. (2024) har det uformelle samarbejde også en stor værdi for videreudvikling af undervisningen. Spørgsmålet er imidlertid, om det for især tysk- og fransklærere, som ofte udgør en lille faggruppe, er ekstra vigtigt, at der er en særlig (ledelsesmæssig) opmærksomhed på, at samarbejde understøttes mere formelt. Når der ikke afsættes tid og skabes rammer til samarbejde, kan det have en selvforstærkende virkning, hvor det bliver endnu vanskeligere for den enkelte lærer at sætte sig ind i andres undervisning og at deltage i den fagdidaktiske samtale.

I det næste kapitel handler det om, hvordan lærerne oplever deres muligheder for faglig udvikling og efteruddannelse.

Kapitel 7. Hvordan oplever lærerne deres muligheder for faglig udvikling og efteruddannelse?

I dette afsluttende analysekapitel udfoldes lærernes perspektiver på deres muligheder for og interesse i faglig udvikling og efteruddannelse. Hvor der i det foregående kapitel blev lagt vægt på det samarbejde og den sparring, der foregår lokalt på den enkelte lærers skole, og som ganske givet også bidrager til lærernes faglige udvikling, er der i dette kapitel fokus på, hvordan og hvorvidt lærerne oplever, at de udvikler sig fagligt sig via kurser og andre efteruddannelsesmuligheder.

Samlet set lader det til, at faglig udvikling og efteruddannelse inden for fremmedsprogssprogene for de interviewede lærere generelt udgøres af enkeltstående og ofte korte kurser udbudt af de faglige foreninger og af Center for Undervisningsmidler¹⁷ (CFU). Både korte og længerevarende ophold i målsprogslandet anses af lærerne som en måde at blive fagligt udviklet på, ligesom det at være med i sparringsgrupper på fx Facebook, hvor man kan udveksle forløb og aktiviteter eller ideer dertil udgør en mulighed for faglig udvikling. Også censorarbejde og det at have praktikanter med i undervisningen nævnes af nogle som fagligt inspirerende.

Et mindretal af lærerne har taget en form for ECTS-belagt efter-/videreuddannelse inden for fremmedsprog såsom sprogfagsvejleder, engelskvejleder eller master i fremmedsprogssprogdidaktik jf. **Kapitel 2**. Det lader dog ikke til, at ECTS-givende efteruddannelse er noget, de adspurgte lærere i denne undersøgelse efterspørger i noget videre omfang. Lærerne er imidlertid ikke blevet spurgt direkte til, om de er interesserede i ECTS-givende

17. På grundskoleområdet er der følgende faglige foreninger for fremmedsprogssprogene: Sproglærerforeningen, Tysklærerforeningen for Grundskolen og Fransklærerforeningen (sidstnævnte dækker hele uddannelsessystemet). Center for Undervisningsmidler (CFU) er et nationalt resursecenter for grundskoler og ungdomsuddannelser med lokale forankringer på de seks danske professionshøjskoler.

efteruddannelse, blot om de har været på kurser inden for sprogfaget, og om der er noget, de godt kunne tænke sig at lære mere om/få inspiration til inden for deres sprogfag.

Interviewspørgsmålene om, hvad lærerne kunne tænke sig at lære mere om/få mere inspiration til, samt om de har været på kursus inden for deres sprogfag, besvares generelt ret vævende af lærerne, næsten som om det er spørgsmål, de sjældent bliver stillet og derfor ikke har tænkt over, og samlet set lader det til, at den faglige og fagdidaktiske efteruddannelse foregår fragmentarisk, er individuelt betinget og kun i begrænset omfang prioriteres af skoleledelsen og kommunen. Det følgende citat med en tysklærer er beskrivende for, hvordan de interviewede lærere typisk taler om deres kompetenceudvikling og muligheder for dette, og understreger pointen om, at kurser inden for fremmedsprogområdet sjældent prioriteres i en travl og resursetrængt skolehverdag:

Ja... Hvad kunne jeg godt tænke mig at lære mere om? Ja, det synes jeg faktisk er svært at svare på, fordi jeg skal lære noget om noget, jeg ikke ved noget om, så hvad kunne jeg godt tænke mig?

Interviewer: Har du været på nogle efter- eller videreuddannelseskurser i dit sprogfag, og hvad har det været, og hvornår har det været?

Ja, tænke, tænke. Jeg har senest været på studietur, hvor der faktisk var til-tænkt et samarbejde mellem historie og sprogfag, tysk, og det er vel egentlig det sidste, jeg har været. En decideret videreuddannelse har jeg ikke deltaget i i mange år. Det har jeg faktisk ikke.

(Tysklærer, L1)

I det følgende udfoldes de interviewede læreres perspektiver på deres muligheder for og ønske til faglig udvikling i form af efteruddannelse.

7.1. Ønsker, muligheder – og barrierer

I engelsklærernes svar på hvad de eventuelt godt kunne tænke sig at lære mere/få inspiration til i deres sprogfag, udtrykkes der typisk ønske om mere viden om/inspiration til arbejde med en række forskellige emner og tilgange til at undervise i sprogfaget – i tilfældig rækkefølge:

- Grammatik og funktionel grammatik
- Skriftlighed i de små klasser
- Legende tilgange
- Tværfagligt samarbejde
- AI

- Tolærerordning
- Kulturundervisning
- Undervisningsdifferentiering
- Dialogisk læsning
- Overgange mellem niveauer
- Elevernes brug af målsproget
- Mundtlighed
- Læse-/skrivevanskeligheder

I fransklærernes svar på dette spørgsmål udtrykkes der generelt ønske om mere viden om/inspiration til arbejde med:

- Begynderfransk
- Bevægelse i undervisningen
- Digitale portaler og muligheder
- Evaluering
- Referencerammen¹⁸
- Nye emner (på portalen)

I tysklærernes svar på spørgsmålet udtrykkes der ønske om mere viden om/inspiration til arbejde med – igen i tilfældig rækkefølge:

- Lærerens digitale kompetencer
- Digital udveksling
- AI
- Autentiske sprogøder og udveksling
- Vedligeholdelse af egne sprogfærdigheder
- Hvordan man giver eleverne mod på at tale mere tysk
- Hvordan man underviser i mundtlighed
- Kreativ tyskundervisning

18. Den Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR): www.coe.int/lang-cefr

- Sprogtilegnelse – hvordan man lærer sprog i folkeskolen
- *Gamification*
- Karaktergivning
- Funktionel grammatik
- Kulturundervisning
- At blive bedre til at inddrage virkeligheden/det autentiske
- Ordforråd

Mundtlighed optræder, som det fremgår, på tværs af de tre sprogfag, som et område, som lærerne godt kunne tænke sig mere viden indenfor: Lærerne vil gerne blive bedre til motivere eleverne til at sige noget i timerne på fremmedsproget som udtrykt i disse to citater:

Ja, jeg gad godt lære, hvordan man kunne få eleverne over sprogbarrieren der på bedst mulig måde. Jeg gad godt have nørdet mere i det her med, hvordan man får dem til at tale noget mere, fordi det er en kæmpe hæmsko, når de siger: ”Jeg ved det ikke,” og det er det første, de tænker, når de skal tale tysk. Så det gad jeg godt prøve at arbejde mere med, hvordan jeg får dem til at snakke, fordi jeg er ligeglad med... Nej, det er jeg selvfølgelig ikke ligeglad med, om de kan skrive en korrekt sætning, men jeg gad bare godt, at vi prøvede at snakke gebrokkent tysk til at starte med og prøve bare at få snakket. Hvordan får man skabt et lokale, som opfordrer til det? Det gad jeg godt blive bedre til. (Tysklærer, L31)

Ja... Godt spørgsmål. Jeg sidder lige og tænker, at noget af det – og det ved jeg også, at mine kollegaer nogle gange synes kan være svært, det er det der med, hvordan får vi motiveret eleverne mere til at deltage i det mundtlige arbejde? Hvordan kan vi få dem mere med? Hvordan kan vi engagere dem noget mere? (Engelsklærer, L35)

Ønsket om mere viden om undervisningsdifferentiering fylder klart mest hos engelsklærerne, hvilket måske ikke er overraskende i betragtning af, at engelsklærerne ofte beretter om at opleve et stort fagligt spænd i engelskfaget (jf. fx Slåttvik et al., 2020). Til gengæld udtrykker flere tysklærere ønske om at styrke deres egen sprogfærdighed i tysk¹⁹:

Jeg har lidt en halv aftale med min ledelse. På et eller andet tidspunkt vil jeg gerne bruge lidt længere tid i Tyskland, fordi det, jeg bliver skør af, er at sige de samme ting

19. Jf. NCFE's undersøgelse af lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene, hvor der var en del af de studerende, der gav udtryk for at være bekymrede for deres eget sproglige niveau (NCFE, 2024a, s. 55-59).

igen og igen og igen. Så jeg ville gerne have et par måneder, hvor jeg bare sætter mig et sted i Tyskland, og så bare snakker med nogle tyskere og hænger ud. (Tysklærer, L3)

Ja, hvor du både fik noget, fordi der kan jo ske meget på 10 år, hvor man både får sprogundervisning, men du får den alligevel også kontekstbaseret igennem noget nyt, repetition på tysk, engelsk eller fransk. Så du både får inspiration til din undervisning, samtidig med at du bliver bedre eller lige får opfrisket de sprogkunderskaber, som du allerede havde i forvejen. Det synes jeg, kunne være en rigtig god idé. Jeg ved godt, at det sikkert også er et ressourcspørgsmål og prioritering. Nu siger jeg det bare højt, at det godt kunne være et ønske. (Tysklærer, L54)

Selvom de interviewede lærere nævner en række forskellige temaer, som de gerne vil have mere viden om, er det på tværs af de tre sprogfag begrænset, hvor mange kurser og hvor meget efteruddannelse lærerne kommer på. For typisk oplever lærerne ikke, at deres skoleledelse og/eller kommunen prioriterer kurser og efteruddannelse inden for fremmedsprog:

Bare det overhovedet at få lov til det, det ville være helt urealistisk at tænke. Det er sådan noget med et to timers-kursus en eftermiddag, man kan få. (Tysklærer, L18)

Jeg læste de der moduler til engelskvejlederuddannelsen, og det har styrket min engelskundervisning efterfølgende både mht. de materialer, jeg blev præsenteret for, men også ift. måden at anskue min undervisning på. Så det der med at komme ud på efter- og videreuddannelse er bare så sindssygt vigtigt, hvis man stadigvæk vil servere noget engagerende, motiverende og spændende undervisning for børnene. Så når kommunerne smækker kassen i og siger: "Der er ikke råd til kurser i år," så er det bare meganedslående, og når man så får go for et eller andet til 500 kr., så skal man selv finde ud af at bytte sig ud af sine timer. Så det bliver altid besværliggjort på en eller anden måde. Så jeg synes, det kan godt være bøvl og baks, men det må bare ikke nedprioriteres, fordi det er også derude, at man får sin inspiration fra, at man sidder og grifler ned og taler med kollegaer. Og det er jo der, at man bliver en bedre lærer. (Engelsklærer, L21)

Der, hvor jeg var sidst, der var der ikke nogen mulighed, og der kunne jeg til sidst heller ikke komme på *Institut Français*, fordi de sagde: "Hvem skal passe dine timer?" (Fransklærer, L36)

Som lærerne i de to sidste citater kommer ind på, er det med at få dækket timerne, når man er afsted på kursus, noget, der fylder i forhold til efteruddannelse, og det nævnes af flere, at deres egen efteruddannelse således risikerer at gå ud over eleverne som her, hvor tysklæreren ender med nærmest at konkludere, at vedkommende nok heller ikke har brug for kompetenceudvikling:

Jeg har altid hvert år, da jeg var på efterskole taget på kurser, fordi jeg elsker kurser, og jeg synes, hvis jeg ikke bliver fagligt udfordret, så møder jeg i hvert fald nogle faglige kollegaer, hvor vi kan snakke om de problematikker, som vi har. Men på den anden side, så skal jeg tage fri fra skolen, og hvem tager min undervisning? Så er der en, som ikke kan undervise i tysk og ikke vil undervise i tysk. Så i virkeligheden så ender jeg tilbage og med at sige, jeg tror, at med det, jeg har og kan, så har jeg det faktisk fint med skolen. (Tysklærer, L11)

7.2. Opsamling

Ifølge de interviewede lærere foregår den faglige opkvalificering inden for fremmedsprog-fagene primært gennem korte kurser, studieture og uformelle netværk (fx Facebook-grupper). Som nævnt i kapitlets indledning er ECTS-belagt efteruddannelse inden for fremmedsprogdidaktik sjældne og kun få er målrettet grundskolelærere, og ECTS-belagt efteruddannelser efterspørges heller ikke bredt i data. Det er væsentligt her at bemærke, at udbuddet af ECTS-belagt efteruddannelse inden for fremmedsprogområdet er relativt begrænset (NCFF, 2020a), og at det meste ECTS-belagte eftervidereuddannelse ikke henvender sig til grundskolelærere (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2024).

De interviewede lærere har typisk svært ved at formulere konkrete ønsker til efteruddannelse, hvilket tyder på lav strukturel prioritering af og refleksion omkring området. Når de imidlertid udtrykker ønske om at lære mere om noget, er mundtlighed et fælles fokusområde på tværs af sprogfagene – lærerne ønsker at blive bedre til at få eleverne til at tale sproget – hvilket spejler deres kognitioner om mundtlighed som beskrevet i [Kapitel 5](#). Andre ønsker varierer efter fag, fx er der blandt engelsklærerne et ønske om at lære mere om undervisningsdifferentiering, AI og funktionel grammatik. Hos fransklærerne vil man især gerne vide mere om begynderdidaktik, mens tysklærerne typisk udtrykker ønske om at styrke egen sprogfærdighed og have større muligheder for autentiske sprogmøder.

Der optræder en række barrierer i forhold til at efteruddanne sig/modtage faglig opkvalificering. Disse barrierer handler om manglende tid, knappe resurser og om en udbredt oplevelse af, at der mangler støtte fra ledelse og kommune til at deltage i efteruddannelse. Endelig kan eleverne siges at udgøre en slags ubevidst barriere, idet flere af lærerne – i sammenhæng med de knappe resurser – giver udtryk for ikke at ville tage på kursus, fordi så skal eleverne have vikar.

På mange måder spejler denne undersøgelses fund, når det gælder faglig opkvalificering og efteruddannelse, resultaterne fra NCFF's behovsundersøgelser i tysk, spansk, fransk og engelsk (NCFF, 2020b). Det er både i forhold til, hvad respondenterne ønskede at blive opkvalificeret indenfor, og i forhold til at respondenterne oplevede begrænset ledelsesmæssig prioritering af efteruddannelse af sproglærere. Endelig bekræfter undersøgelsen

også, at fremmedsprogsfagene og især tysk og fransk generelt kun prioriteres i begrænset omfang af skolelederne (Epinion, 2021).



Kapitel 8. Afsluttende bemærkninger

I denne rapport har vi på baggrund af en interviewundersøgelse fremlagt grundskolelæreres perspektiver på sprogfagene engelsk, fransk og tysk og deres kognitioner om deres undervisning i disse fag for at blive klogere på, hvordan de oplever deres sprogfagsundervisning, og hvad de ser som formålet med sprogfagene og indholdet i dem. Vi har også beskrevet lærernes perspektiver på, hvordan de samarbejder med andre lærere i, på tværs af og uden for sprogfagene og deres muligheder for sådanne samarbejder samt deres udviklingsbehov og -muligheder, fordi deres muligheder for samarbejde og faglig udvikling kan siges at influere deres undervisning.

Undersøgelsens helt overordnede fund er for det første, at lærerne typisk tilstræber at undervise ud fra et kommunikativt sprogtilegnelsessyn, hvor det betones, at eleverne lærer fremmedsprog gennem aktiv og autentisk sprogbrug. Dog oplever lærerne typisk en del udfordringer og usikkerheder i forhold til denne kommunikative sprogundervisning. For det andet foregår samarbejde ofte i ikke-formaliserede fora og oftest fagopdelt og generelt begrænset pga. manglende tid og resurser, og når det gælder faglig opkvalificering har lærerne generelt vanskeligt ved at formulere konkrete ønsker til efter- og videreuddannelse, og de oplever også her begrænset ledelsesmæssig prioritering. Dermed understreger undersøgelsen, at der er et stort behov for en styrket fagdidaktisk samtale og et styrket kollegialt samarbejde, så den enkelte lærer ikke oplever at stå alene med udfordringer og usikkerheder ift. den kommunikative sprogundervisning.

Fokus i rapporten har været på de tematiske fællestræk i det store interviewdatamateriale i og på tværs af de tre sprogfag. Derfor er langt fra alle perspektiver og deraf udledte tematikker og problemstillinger medtaget i rapportens analysekapitler. Fx udtrykker nogle af lærerne bekymring for, hvad det kommer til at betyde for sprogfagene, at sprogstarten rykkes tilbage med et år, at engelskfaget reduceres timemæssigt, samt at sprogfagene

udelukkende vil blive udprøvet gennem mundtlige udtræksprøver²⁰ i forbindelse med skoleaftalen fra 2023. Det er fx også tydeligt i data, at faktorer såsom manglende faglokaler, uhensigtsmæssig skemaplanlægning (fx placeres tysktimer ofte i ydertimerne), manglende tid til forberedelse og begrænsede økonomiske ressourcer påvirker lærernes perspektiver på deres sprogfag. Alt dette nævnes her for at understrege, at selvom det ikke er behandlet direkte i denne rapport, så har rammerne, strukturen og økonomien en stor betydning for lærernes undervisning.

Rapporten har givet et omfattende og nuanceret indblik i grundskolelæreres kognitioner om fremmedsprogsundervisning, og en række udfordringer og dilemmaer i lærernes kognitioner og perspektiver træder frem. En særlig udfordring handler om autenticitet. Der er bred enighed blandt lærerne om, at det er formålstjenesteligt at anvende autentiske materialer og skabe autentiske sprogbrugssituationer. Samtidigt giver lærerne typisk udtryk for at det kan være vanskeligt at anvende autentiske materialer af forskellige årsager og de autentiske sprogbrugssituationer synes for mange af lærerne at være lig med at bruge fremmedsproget i det pågældende målsprogsland. Der synes at blive lagt mindre vægt på at autenticitet også kan handle om at undervisningen tilrettelægges, så eleverne oplever et reelt behov for at kommunikere, hvilket den task-baserede sprogundervisning kan understøtte.

En anden væsentlig udfordring handler om mundtlighed: Lærerne giver i høj grad udtryk for enighed med elevernes opfattelse af, at mundtlighed er det mest centrale element i sprogundervisningen (jf. Lund et al., 2023). Samtidig peger flere lærere på, at det kan være udfordrende at etablere de nødvendige rammer for en kvalificeret mundtlighedsundervisning, og at der hersker en vis usikkerhed omkring, hvordan denne bedst tilrettelægges i praksis. Derudover udtrykker lærerne bred enighed om, at grammatikundervisning ikke bør foregå isoleret, men integreres i den øvrige sprogundervisning. Dog ser det ud til, at det kan være vanskeligt at omsætte denne tilgang til praksis.

Når lærerne oplever udfordringer med at realisere deres idealer fuldt ud i den daglige undervisning kan det skyldes, at lærerne ofte står i en position, hvor de skal balancere mellem forskellige undervisningsparadigmer (fx kommunikativ undervisning vs. strukturelt præget og isoleret grammatikundervisning ved fx brug af materialer fra portaler), fordi der ikke altid er fuld overensstemmelse mellem styredokumenterne, deres egen uddannelsesmæssige baggrund, eksterne forventninger (fx hvordan forældrene forventer undervisningen ser ud), hvad der kan lade sig gøre, og hvilke materialer der er til rådighed.

20. Bortfaldet af den skriftlige eksamen kan have konsekvenser for, hvordan der undervises i skriftlighed. I denne rapport er det tydeligt, at det skriftlige arbejde på fremmedsproget især anses for en understøttende aktivitet i forhold til opøvelse af den mundtlige sprogkompetence. Til gengæld lader det ikke til, at der i noget nævneværdigt omfang undervises i skriftlighed som selvstændig sprogkompetence.

Det handler også om lærernes begrænsede muligheder for faglig udvikling både i form af samarbejde og i form af mere formel efteruddannelse.

Trods disse udfordringer tyder lærernes udsagn på, at der samlet set er overensstemmelse mellem deres fagforståelse og faghæfternes sprog-, sprogtilegnelses-, grammatik- og kultursyn, og lærernes forståelse af sprogtilegnelse, kulturformidling og elevengagement spiller en afgørende rolle for, hvordan undervisningen tilrettelægges og gennemføres. Sammenfattende viser rapporten, at der er et stort engagement blandt sproglærerne, men også at der er en række faglige og strukturelle barrierer, som kan hæmme fremmedsprog-undervisningens kvalitet og relevans. Skal sprogfagene styrkes yderligere, kræver det en målrettet indsats på både politisk, organisatorisk og didaktisk niveau med fokus på elevmotivation og -inddragelse, fagligt samarbejde og fagdidaktisk kompetenceudvikling.

Litteratur

Bekendtgørelse om lov om folkeskolen [Folkeskoleloven]. LBK nr 989 af 27/08/2024. Retsinformation (2024). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>

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

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Børne- og Undervisningsministeriet (u.å. a). Vejledende timetal for skoleåret 2023/2024. www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/jan/200116-timetalsoversigt-24-25.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (u.å. b). Uddannelsesstatistik. www.uddannelsesstatistik.dk

Børne- og Undervisningsministeriet (u.å. c). Fagfornyelsen. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen>

Børne- og Undervisningsministeriet (u.å. d). Fælles Mål. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaaende-temaer/faelles-maal>

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

Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i Læreruddannelse og Profession*, 2(2), 34-61.

Epinion (2021). *Kortlægning af Fremmedsprog i Uddannelsessektoren. Epinion for Det Nationale Center for Fremmedsprog*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/kortlaegning-af-fremmedsprog-i-uddannelsessektoren-epinion-for-det-nationale-center-for-fremmedsprog>

Europarådet (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr. Dansk version (2023): *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: læring, undervisning og vurdering, Tillægsudgave. Dansk oversættelse af Council of Europe (2020)*. <https://rm.coe.int/prems-143722-cefr-dan-a4-web/1680acfc32>

Fernandez, S. S. & Andersen, H. L. (2019). Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 13, 1. 49–67

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

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Nationalt Videnscenter for Læsning.

Krogager Andersen, L. (2020). *Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen*. DPU, Aarhus Universitet. Pædagogisk indblik Nr. 5 <https://dpu.au.dk/p%C3%A6dagogiskindblik>

Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Andersen, M. S. & Wachter, H. (2023). *Eleverperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium – En motivations- og barriereanalyse*. NCCFF: <https://viden.ncff.dk/ncff/eleverperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>

NCCFF - Det Nationale Center for Fremmedsprog. (2020a). *ECTS-givende efter- og videreuddannelse. En redegørelse for mulighederne for efter- og videreuddannelse (EVU) inden for fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/ects-givende-efter-og-videreuddannelse-en-redegoerelse-for-mulighederne-for-efter-og-videreuddannelse-evu-inden-for-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet>

NCCF - Det Nationale Center for Fremmedsprog. (2020b). *Kvalitetsudvikling i tysk, fransk, spansk og engelsk i et brobygningsperspektiv. Fire behovsundersøgelser blandt fremmedsprogsundervisere i det danske uddannelsessystem*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCCF). <https://viden.nccf.dk/nccf/kvalitetsudvikling-i-tysk-fransk-spansk-og-engelsk-i-et-brobygningsperspektiv-fire-behovsundersoegelser-blandt-fremmedsprogsundervisere-i-det-danske-uddannelsessystem>

NCCF - Det Nationale Center for Fremmedsprog. (2022). *Franskfagets udvikling gennem de sidste 10 år. En databaseret undersøgelse af franskfagets udvikling 2012-21 i grundskolen, på ungdomsuddannelserne og på de videregående uddannelser*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCCF). <https://viden.nccf.dk/nccf/franskfagets-udvikling-gennem-de-sidste-10-aar-en-databaseret-undersoegelse-af-franskfagets-udvikling-2012-21-i-grundskolen-paa-ungdomsuddannelserne-og-paa-de-videregaende-uddannelser>

NCCF- Det Nationale Center for Fremmedsprog (2023). *Introduktion til Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog. Praktiske eksempler på brug og opgaver til inspiration i fremmedsprogsundervisningen*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCCF). <https://viden.nccf.dk/nccf/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog-tillaegsudgave>

NCCF - Det Nationale Center for Fremmedsprog. (2024a). *Lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene. En motivationsundersøgelse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCCF). <https://viden.nccf.dk/nccf/laererstuderendes-perspektiver-paa-sprogfagene-en-motivationsundersoegelse>

NCCF - Det Nationale Center for Fremmedsprog. (2024b). *Fremmedsprog, forandring og forankring. En videns- og erfaringsopsamling fra et kompetenceudviklingsprojekt*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCCF). <https://viden.nccf.dk/nccf/fremmedsprog-forandring-og-forankring>

Qvortrup, L., Bjørnholt, B., Kjeldsen, A.M. & Thorborg, M. (2024). *Samarbejde i folkeskolen*. Dafolo.

Slåttvik, A. B., Møller Daugaard, L., & Jakobsen, A. S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet*. <https://viden.nccf.dk/nccf/kvalitetsudvikling-brobygning-og-videreudvikling-en-behovsundersoegelse-i-faget-engelsk-paa-tvaers-af-uddannelsessystemet>

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

Vedsgaard, M. & Kabel, K. (2025). *Grammatikundervisning-på tværs af sprog. Sammenlignende Fagdidaktik*, 8, 53-72.

Bilag 1 Interviewguide

Interviewguide – Lærerkognitioner om sprogfagenes undervisningsindhold – eller hvad oplever lærerne, de underviser i (NCFE, 2024)

Intro:

Først og fremmest tak for, at du vil deltage i interviewet.☐☐

Jeg er sammen med NCFE i gang med at undersøge, hvordan lærere i sprogfagene tysk, fransk og engelsk oplever deres undervisning i sprogfagene. Der er derfor ingen rigtige eller forkerte svar på mine spørgsmål.

Jeg optager interviewet, som også vil blive transskriberet, og du kommer selvfølgelig til at optræde anonymt. Jeg skal bede dig om at underskrive denne samtykkeerklæring, der giver tilladelse til, at vi kan bruge dit interview.☐

Interviewet består af tre dele: Først taler vi lidt om din baggrund, så din undervisning, og så slutter vi af med at tale lidt om rammer og udvikling.☐

Tema	Hovedspørgsmål	Underspørgsmål/stikord	Specifikke interessepunkter
Baggrund	<ul style="list-style-type: none">Hvornår og hvorfor besluttede du dig for, at du gerne ville være lærer? Og hvorfor valgte du tysk/fransk/engelsk som fag?Hvornår blev du uddannet som lærer? Hvor mange år har du undervist?Hvilke(t) sprogfag underviser du i og på	<p>Hvordan blev din egen interesse for sprog vakt?</p> <p>Hvilke andre fag underviser du i?</p>	<p>(Sprog-)læreridentitet</p> <p>Deres egne skoleerfaringer med sprog</p> <p>Biodata</p> <p>Deres uddannelse til lærer, fx underviser de i sprogfag uden at være uddannet dertil.</p> <p>Identitetsmæssigt – indfanges nok i spørgsmål 1</p>

	<p>hvilke klassetrin?</p> <p>Hvis mere end et sprogfag: I interviewet her skal du fokusere på ét sprogfag. Hvilket et vil du fokusere på? Det er selvfølgelig ok, hvis du kommer til at tale om det andet sprogfag undervejs, og jeg har også et par spørgsmål om det til slut.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor meget fylder dit sprogfag i dit skema? 		
Tema	Hovedspørgsmål	Underspørgsmål/stikord	Specifikke interessepunkter
Din undervisning	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis du med dine egne ord skal beskrive, hvad det er, du underviser i, når du underviser i dit sprogfag, hvad er det så? • I en typisk engelsk/fransk/tysk-time, hvad bruger du mest tid på? Hvad bruger du mindst tid på? Hvorfor? Eksempler? • Hvordan tilrettelægger du din undervisning? Hvordan vælger du emner og aktiviteter? • Hvad kan du bedst lide at undervise i? (i sprogfaget) Hvorfor? • Hvad ser du som de største udfordringer i dine sprogtimer? • Hvilke lærebøger og materialer anvender du i din undervisning? • Hvor finder du dem, 	<p>Emner, aktiviteter, mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation, kultur og samfund, grammatik, ordforråd, progression, feedback og fejlrettelse, interkulturel forståelse, bevægelse, læringsrum, flersprogethed, kunstig intelligens, eksamen</p> <p>Materialer/Hvad mangler i materialerne/portalerne?</p> <p>Klasserumssprog</p> <p>Elevinddragelse</p> <p>Elevernes motivation og sprogglæde</p> <p>Differentiering</p> <p>Rammer, men også faglokale, prioritering</p> <p>Læringssyn</p> <p>Hvordan lærer man sprog?</p> <p>Samarbejde mellem</p>	INDHOLD (hvad, hvornår, hvordan)

	<p>og hvordan vælger du dem? Hvilke kriterier anvender du?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laver du dine egne materialer? • Anvender du autentiske tekster (fx fiktion på målsproget)? • Er der noget, du kunne tænke dig at gøre anderledes i din undervisning? • Hvilke sprog bruger du i din undervisning? • I hvilken udstrækning inddrager du eleverne i valg af emner og aktiviteter? Hvordan/Eksempler? • Hvornår oplever du dine elever mest/mindst motiverede?□ • Er der nogle ydre forhold, fx lokaler, resurser, elevsammensætning, skema, der påvirker din undervisning? • Hvorfor synes du, at eleverne skal lære fremmedsprog? • Hvordan mener du eleverne bedst lærer sprog i skolen? • Gør du dig nogen overvejelser om, hvorvidt og hvordan dit sprogfag spiller sammen med andre sprogfag og andre fag generelt? 	<p>sprogfagene</p>	
--	---	--------------------	--

	Supplerende spørgsmål, hvis læreren underviser i mere end et sprogfag: Hvordan adskiller dine sprogfag sig fra hinanden? Trækker du på det andet sprogfag i din undervisning og vice versa?		
Tema	Hovedspørgsmål	Underspørgsmål/stikord	Specifikke interessepunkter
Udvikling	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad kunne du evt. godt tænke dig at lære mere om/få inspiration til i dit sprogfag? • Har du været på nogen efter- og videreuddannelseskurser i dit sprogfag? (om hvad? Hvornår?) • Hvordan samarbejder du med de andre sproglærere på din skole? 	Faggrupper Eksempler?	Efteruddannelse/fagligopkvalificering Samarbejde med kollegaer Prioritering
Afsluttende	<ul style="list-style-type: none"> • Har du noget på hjerte, som vi ikke har spurgt om? • Har du spørgsmål til mig? Til interviewet, til undersøgelsen? 		
	Tak fordi du ville være med!		

Tabel 5: Interviewguide. Lærerkognitioner om sprogfagenes undervisningsindhold – eller hvad oplever lærerne, de underviser i (NCFE, 2024)

Bilag 2 Kodebog

KODE	BESKRIVELSE AF KODE
Andet	Bruges ved tvivl, eller hvor indholdet i udsagnet ikke er dækket af en anden kode.
Baggrund, valg og erfaring	Hvilken type af uddannelse respondenterne har Hvorfor respondenterne har valgt at blive lærere Hvorfor respondenterne har valgt sprogfag inklusive eventuelt andre sprogfag, som respondenterne underviser i Hvor mange år respondenterne har været lærere Hvis respondenterne er vejledere, koordinators eller lignende
Skema	Hvor meget sprogfaget fylder i respondenterens skema
Beskrivelse af undervisning	Hvordan respondenterne beskriver sin undervisning i sprogfaget, en typisk time
Elevinddragelse	Hvad respondenterne siger om inddragelse af elever i emne- og aktivitetsvalg
Undervisnings og klasserumssprog	Hvad respondenterne siger om egen brug af fremmedsproget i undervisningen
Differentiering	Hvad respondenterne siger om differentiering
Elevernes motivation	Hvad respondenterne siger om elevernes motivation
Udfordringer	Hvilke udfordringer respondenterne oplever i sin undervisning fx forældrene, negative holdninger til sproget
Anderledes	Hvad respondenterne kunne tænke sig at gøre anderledes
Ydre forhold	Hvad respondenterne siger om hvad der ellers

	påvirker undervisningen (timeplacering, lokaler, resurser, tid etc.)
Hvorfor fremmedsprog	Hvad respondenterne siger om, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog/have sprogfag
Læringssyn	Hvad respondenterne siger om, hvordan eleverne bedst lærer sprog
Fagfornyelse og kvalitetsprogram	Hvad respondenterne siger om den forestående fagfornyelse, timereduktion og flytning af sprogstart samt afskaffelse af den skriftlige prøve
Sammenhæng og samarbejde	Hvad respondenterne siger om sammenhæng og samspil med andre sprogfag og andre fag samt samarbejde på skolen
Flere sprogfag	Hvad respondenterne siger om hvordan vedkommendes sprogfag hænger sammen/adskiller sig fra hinanden (hvis vedkommende underviser i mere end et sprogfag)
Kompetenceudvikling og inspiration	Hvad respondenterne siger om behov for efteruddannelse og inspiration Har respondenterne været på kurser/EVU – om hvad og hvornår

Tabel 6: Kodebog til kodning i Nvivo