Gymnasielæreres perspektiver på deres sprogfag



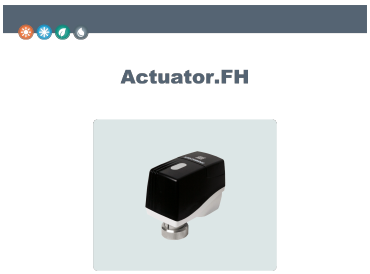
En lærerkognitionsundersøgelse i fagene tysk, spansk, fransk og engelsk

December 2025
NCFF

Gymnasielæreres perspektiver på deres sprogfag
– En lærerkognitionsundersøgelse i fagene tysk, spansk, fransk og engelsk
2. udgave 2026
Copyright © 2025 Forfatterne & NCFF

Forfatter: NCFF

Kontaktpersoner i NCFF vedrørende rapporten: Karin Storm Randrup og Anne Sofie Jakobsen





Indholdsfortegnelse

Forord 6

Sammenfatning 7

Kapitel 1 Indledning 12

1.1 Lærerkognition 12
1.2 Kommunikativ sprogundervisning 14
1.3 De gymnasiale ungdomsuddannelser 15
1.4 Uddannelse til gymnasielærer 16
1.5 Læsevejledning 17

Kapitel 2 Dataindsamling og -analyse 19

2.1 Dataindsamling 19
2.1.1 De interviewede lærere 19
2.1.2 Interviewguide 21
2.2 Analysemetode 22

Kapitel 3 Hvorfor skal eleverne lære fremmedsprog? 23

3.1 Fremmedsprog skaber forståelse for andre mennesker og åbner op for andre perspektiver 23
3.2 Sprogkompetencer kan være en nøgle til fremtidige jobs og uddannelse 26
3.3 Opsamling 27

Kapitel 4 Undervisningens rammer 29

4.1 Hvad siger lærerne om de overordnede rammer for sprogundervisningen? 29
4.2 Hvad siger lærerne om de faglige krav og læreplanerne? 32

Kapitel 5 Emner, materialer og tekstlæsning 38

5.1 Hvad siger tysk- spansk- og fransklærerne om emnevalg? 38
5.2 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om materialevalg? 41

5.3 Hvad siger engelsklærerne om emnevalg? 43
5.4 Hvad siger engelsklærerne om materialevalg? 45
5.5 Opsamling: emner og materialer 47
5.6 Hvad siger sproglærerne om tekstlæsning? 47
5.6.1 Hvad siger engelsklærerne om tekstlæsning og analyse? 50
5.7 Opsamling: tekstlæsning 52

Kapitel 6 Mundtlighed 54
6.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærere om mundtlighed? 55
6.1.1 Mundtlighed kræver tryghed i klasserummet 56
6.1.2 Mundtlighed i forbindelse med emne- og tekstarbejde 58
6.1.3 Autentisk, dialogisk (hverdags)kommunikation 61
6.1.4 Stilladsering af mundtlighed 63
6.2 Hvad siger engelsklærere om mundtlighed? 65
6.3 Opsamling: mundtlighed 69

Kapitel 7 Skriftlighed 70
7.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om skriftlighed? 71
7.1.1 Skriftlighed: feedback og progression 72
7.2 Hvad siger engelsklærerne om skriftlighed? 73
7.3 Skriftlighed og AI 76
7.4 Opsamling: Skriftlighed 78

Kapitel 8 Grammatik 80
8.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om grammatik? 81
8.2 Hvad siger engelsklærerne om grammatik? 88
8.3 Hvad siger engelsk-, tysk-, spansk- og fransklærerne om elevmotivation i forhold til grammatik? 91
8.4 Opsamling. Grammatik 94

Kapitel 9 Ordforråd 96
9.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om ordforrådstilegnelse? 97
9.2 Hvad siger engelsklærerne om ordforrådstilegnelse? 102
9.3 Opsamling: Ordforråd 104

Kapitel 10 Eksamen 106
10.1 Eksamen som et pejlemærke eller styringsredskab for undervisningen 107
10.2 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om mundtlig eksamen? 109
10.3 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om skriftlig eksamen? 114
10.4 Hvad siger engelsklærerne om mundtlig eksamen? 119
10.5 Hvad siger engelsklærerne om skriftlig eksamen? 120

10.6 Opsamling: Eksamen 123

Kapitel 11 Uddannelse og kompetencer 125

11.1 Opsamling 129

Kapitel 12 Afsluttende bemærkninger 130

Litteratur 133

Læreplaner og vejledninger 135

Bilag 1 Interviewguide 137

Bilag 2 Kodebog 140

Forord

Denne rapport præsenterer en undersøgelse af gymnasielæreres perspektiver på sprogfagene engelsk, fransk, spansk og tysk på stx og hhx. Den er den sidste i rækken af NCFF-udgivelser om forskellige interessenters perspektiver på sprog og sprogfag i uddannelsessystemet. Den første rapport var Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium fra 2023, som blev efterfulgt af Lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene i 2024 samt Universitetsstuderendes perspektiver på deres sproguddannelser og Grundskolelæreres perspektiver på deres sprogfag begge i 2025. Disse udgivelser har sammen med fx NCFF's undersøgelse blandt sprogkandidaterne inden for teoretisk pædagogikum og en række undersøgelser i virksomheder og erhvervsliv (fx Virksomheders internationale succes. Sammenhæng til sprog og kulturressourcer) været del af NCFF's 360-graders eftersyn af fremmedsprog i uddannelse og arbejde.

Formålet med eftersynet er at give beslutningstagere såvel som praktikere (kommende og nuværende lærere og undervisere samt læreruddannere) og forskere indsigt i de mangfoldige perspektiver på og forståelser af sprogfagene i det danske uddannelsessystem og dermed kvalificere de beslutninger og valg, som der tages både på et mere overordnet, uddannelsespolitisk plan og i praktikernes arbejdshverdag. Alt sammen med det formål at understøtte, at flere vælger fremmedsprog til og bliver dygtigere til flere sprog, samt at sprogfagene og sproguddannelserne er relevante og af høj kvalitet.

Det er NCFF's håb, at også denne rapport kan bidrage til kvalificerede diskussioner om fremtidens sprogfag både i forhold til deres indhold og formål og i forhold til fagenes sammenhæng til andre fag, til andre uddannelsesniveauer og til arbejdsliv. Disse diskussioner er særligt vigtige i lyset af den forestående reform af de gymnasiale ungdomsuddannelser.

Sammenfatning

I denne rapport fremlægges gymnasielæreres perspektiver på deres sprogfag tysk, spansk, fransk og engelsk på baggrund af en interviewundersøgelse med 42 stx- og hhx-lærere med det formål at give indblik i lærernes oplevelser af deres undervisning i sprogfagene og deres fagforståelse.

Rapportens analyse er opdelt i tre dele, hvoraf hoveddelen (Kapitel 5-10) handler om lærernes kognitioner om og beskrivelser af deres undervisning med fokus på mundtlighed, skriftlighed, grammatik, ordforråd og eksamen. Det er tematikker, der optræder i data på tværs af sprogfagene. Som en slags rammesætning sætter Kapitel 3 og Kapitel 4 fokus på lærernes perspektiver på, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog, og på de ydre rammer for undervisningen. I Kapitel 11 fremlægges en kort analyse af lærernes egne oplevelser af deres muligheder for faglig udvikling og på deres uddannelsesmæssige kompetencer. I Kapitel 12 samles der afslutningsvist op på rapportens analyser. Kapitel 2 redegør for undersøgelsens metode. Herunder sammenfattes de væsentligste fund fra de enkelte analysekapitler i rapporten.

Hvad siger lærerne om, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog? (Jf. Kapitel 3)

Generelt ser lærerne fremmedsprog som en nøgle til verden, relationer og en dybere forståelse af sig selv og andre, og kommunikativ kompetence og kulturel forståelse står som hovedformålet med fremmedsprogsundervisningen. Fransk-, spansk- og tysklærere fremhæver især dannelse, personlig udvikling og global kommunikation, mens engelsklærere særligt betoner, at engelskkundskaber er en nødvendighed i en globaliseret verden, hvor sproget ikke bare giver adgang til kultur og viden, men også ses som en central kompetence i forbindelse med uddannelse og arbejde. Samtidig udvikler engelskfaget, ifølge flere af lærerne, elevernes evne til at tænke kritisk og forstå verden omkring sig.

Hvad siger lærerne om rammerne for sprogundervisningen – herunder faglige krav og læreplaner? (Jf. Kapitel 4)

De ydre rammer vurderes af lærerne at have stor betydning for undervisningen, og lærerne nævner typisk, at store hold, blandede klasser og skemaafbrydelser er en udfordring, bl.a fordi disse faktorer udfordrer progression, mulighed for differentiering og for at skabe sammenhæng i fagene samt elevernes mundtlige deltagelse. Lærerne efterspørger generelt mindre hold, stamklasser, bedre skemaplanlægning, men også faglokaler, som motiverer til sproglæring. Flere lærere udtrykker ligeledes ønske om mere struktureret samarbejde mellem sprogfagene, men tidspres og manglende ledelsesopbakning begrænser mulighederne.

Mens lærerne i variende grad eksplicit nævner læreplanerne, giver de typisk udtryk for en stærk forpligtelse i forhold til at klæde eleverne på til at leve op til læreplanernes faglige krav. En del lærere giver udtryk for, at læreplanerne er for akademiske og ambitiøse i forhold til den elevgruppe, de arbejder med, og den tid, de har til rådighed, og de ser et behov for justering af sprogfagenes mål og praksis – især i 2. fremmedsprog (dvs. fagene fransk, spansk og tysk), men også i engelsk.

Hvad siger lærerne om emner, materialer og tekstlæsning? (Jf. Kapitel 5)

Lærerne beretter, at de typisk organiserer undervisningen tematisk med stigende sværhedsgrad, og at de i et vist omfang inddrager elever i emnevalg for at øge elevernes motivation. Lærerne beskriver generelt, at elevmotivation opleves som størst, når temaerne er aktuelle eller relaterer til elevernes livsverden. Lærere i 2. fremmedsprog giver dog udtryk for, at eleverne ikke altid har forudsætningerne for at bidrage aktivt til emnevalg.

Generelt beskriver lærerne et varieret materialevalg, hvor der plukkes og sammensættes fra forskellige kilder. Lærerne taler kun om egentlige lærebøger i forhold til begyndersystemer i fransk og spansk. I 2. fremmedsprog beskriver lærerne stigende brug af autentiske materialer/tekster i 2. og 3.g, men flere fremhæver også, at sproglig kompleksitet i autentiske materialer kan skabe forståelsesmæssige udfordringer. Engelsklærere oplever færre problemer i forhold til brug af autentisk materiale.

Det er tydeligt i lærernes beskrivelser af undervisningen, at tekster spiller en central rolle i lærernes fagforståelse (jf læreplanerne), og at de anser tekstlæsning som et væsentligt middel til sprogtilegnelse, kulturforståelse og – særligt for engelskfagets vedkommende – til udvikling af kritisk sans og analytisk kompetence. Lærerne beskriver dog en læsekrise, som betyder, at tekstarbejdet ofte handler mere om at forstå teksten 'på overfladen' og mindre om dyb indholdsmæssig refleksion. For nogle lærere opleves dette som en indskrænkning af sprogfagets kerne og formål.

Hvad siger lærerne om mundtlighed? (Jf. Kapitel 6)

Lærerne ser typisk mundtlighed som den mest engagerende og meningsfulde del af undervisningen, hvor de oplever, at elevmotivationen styrkes. For alle fire fremmedsprog gælder det dog, at lærerne oplever udfordringer i forhold til at få eleverne til at tale fremmedsproget, og derfor arbejder de typisk på at skabe trygge læringsrum. På tværs af de fire sprogfag beskriver lærerne, at de arbejder med det, de typisk betegner som ikke særligt faglige mundtlighedsaktiviteter i starten af timen (warm-up). I 2. fremmedsprog beskriver lærerne endvidere, at mundtlighedsarbejdet i forbindelse med emne- og tekstlæsning volder udfordringer for den autentiske og spontane mundtlige sprogbrug og ofte er præget af en skriftligt understøttet mundtlighed, men lærerne giver udtryk for at mangle redskaber til at løse den udfordring. På den måde kan det daglige tekstarbejde og arbejdet med temaer opleves som et slags benspænd for den sprogbrug, lærerne selv ser stor værdi i at arbejde med, nemlig hverdagsnære samtaler og dialogisk mundtlighed.

Engelsklærernes beskriver typisk, at mange elever kommer med et funktionelt mundtligt sprog, når de starter i gymnasiet, hvorfor mundtlighed i engelsk snarere ses som et middel til at arbejde med indhold og kritisk refleksion og ikke som et sproglæringsmæssigt mål i sig selv.

Fælles for alle fire sprogfag er, at lærerne ikke taler særligt meget om progression eller feedback, når de taler om mundtlighed.

Hvad siger lærerne om skriftlighed? (Jf. Kapitel 7)

Lærerne beskriver sammenfattende et arbejde med skriftlighed, der bevæger sig fra et fokus på ord- og sætningsniveau i fransk, spansk og til dels tysk, til i engelsk i særlig grad at handle om at lære eleverne at skrive længere, sammenhængende analytiske tekster (essays), hvor eleverne skal lære at skrive nuanceret og grammatisk korrekt i et formelt stilleje. Korrektiv feedback spiller en vigtig rolle i det skriftlige arbejde, og lærerne oplever typisk, at sproglig progression lettere kan støttes og dokumenteres i det skriftlige arbejde end i det mundtlige.☐Typisk knytter lærerne skriftlighedsarbejdet til eksamenskrav.

En fælles udfordring på tværs af fagene er AI's indflydelse på elevernes skriftlige arbejde. Mange lærere oplever, at eleverne udliciterer opgaver til AI, hvilket underminerer deres læringsudbytte. Lærerne beskriver, hvordan en stigende grad af frustration har ført til ændrede praksisser, fx formativ feedback uden karakterer, analogt arbejde med pen og papir, og hos nogle også en tilfredshed med – iværksatte eller påtænkte – ændringer af eksamensformer, hvor digitale hjælpemidler ikke må bruges. Kun enkelte lærere taler om, at AI kan være et godt procesredskab, som kan understøtte skriveprocesser på nye måder.

Hvad siger lærerne om grammatik? (Jf. Kapitel 8)

Tysk-, spansk- og fransklærernes beskrivelser af deres undervisning peger på, at de generelt opfatter grammatik som et vigtigt fundament for sprogindlæring. Engelsklærerne påpeger typisk, at skriftlig eksamen har stor indflydelse på grammatikundervisningen, da de ønsker at sikre sig, at eleverne har tilegnet sig den nødvendige terminologi og viden om sprog, som de har brug for til eksamen, hvilket ofte fører til målrettet eksamenstræning.

Sammenfattende pendulerer lærerne typisk mellem en strukturel, regelbaseret grammatikundervisning og en mere kontekstualiseret praksis. Flere lærere beskriver, at nyere læremidler og kurser/efteruddannelse spiller en stor rolle i forhold til at ændre praksis over mod en mere funktionel tilgang til grammatikundervisningen, men som nogle lærere påpeger opleves det som en langsom og kompleks proces, fordi de ikke er uddannede i at undervise i funktionel grammatik.

Generelt oplever lærerne i alle fire sprogfag et stærkt behov for at forberede eleverne til eksamen, og mange finder en strukturel tilgang mest tryg i den sammenhæng.

Hvad siger lærerne om ordforråd? (Jf. Kapitel 9)

Lærerne i 2. fremmedsprog giver udtryk for at være bevidste om ordforrådets betydning for særligt elevernes mundtlige sprogfærdigheder og mestringsoplevelser. Der arbejdes især med basisordforråd i begyndersprogene i 1.g, og senere følges der op med et fokus på emnespecifikt ordforråd samt et særligt ordforråd, som knyttes til træning af særlige eksamensdsicpliner, fx billedbeskrivelse (spansk/fransk).

Engelsklærene beskriver typisk et ordforrådsarbejde, der knytter sig til emnelæsning eller til opøvelsen af et særligt analytisk begrebsapparat, som primært understøtter det kernefaglige område, der handler om analyse og fortolkning af tekster.

Overordnet set forholder lærerne sig typisk til ordforrådstilegnelse, som noget der især knytter sig til de produktive færdigheder, og de taler kun i begrænset omfang om at arbejde med den strategiske kompetence i forbindelse med ordforråd, altså evnen til at kompensere for mangler og udnytte læringsstrategier, så man kan kommunikere og lære nye ord mere effektivt, fx ved at anvende gættestrategier eller parafrasering.

Hvad siger lærerne om eksamen? (Jf. Kapitel 10)

På tværs af alle fire sprogfag viser lærernes beskrivelser af undervisningen, at både mundtlige og skriftlige eksamenskrav har stor betydning for undervisningen og påvirker lærernes planlægning og praksis.

Tysk-, fransk- og spansklærerne beskriver typisk, hvordan de forsøger at understøtte en mundtlighedstræning, der kan hjælpe eleverne til eksamen, fx ved at arbejde med præsentationer af emner og tekster. Mange peger på, at den dialogiske mundtlighed

med fokus på hverdagssprog kan opleves som sværere at integrere i undervisningen netop pga. eksamenskrav. Engelsklærerne taler ikke på samme måde om systematisk sprogfærdighedstræning som forberedelse til mundtlig eksamen. Flere lærere giver udtryk for, at uensartede fortolkninger af mundtlige bedømmelseskriterier blandt censorer lægger et pres på lærerne i forhold til at prioritere korrekthed over vellykket kommunikation.

Skriftlig eksamen har ifølge lærerne også en stærk *washback*-effekt på undervisningen, bl.a. ved at det fylder meget i undervisningen at lære eleverne at skrive i de genrer, der udprøves. På tværs af de fire sprogfag oplever lærerne, at eksamen forpligter dem til at undervise målrettet i grammatik, og flere er kritiske over for opgavernes udformning og relevans og efterlyser en mere kommunikativ og funktionel tilgang.

På tværs af sprogfagene er der blandt lærerne meget delte meninger om, hvorvidt en skriftlig udprøvning uden hjælpemidler er en hensigtsmæssig løsning på de udfordringer, AI giver i undervisningen. Nogle lærere ser det som nødvendigt for at imødegå snyd og AI-brug, mens andre mener, at analoge eksaminer risikerer at gøre sprogfagene virkelighedsfjerne.

Hvad siger lærerne om deres uddannelse, kompetencer og muligheder for kompetence-udvikling? (Jf. Kapitel 11)

Lærerne peger typisk på, at deres uddannelsesmæssige baggrund giver dem en solid faglig vidensbase at undervise ud fra, og flere nævner i den sammenhæng grammatik som et fagområde, de har særligt stærke kompetencer i. Flere påpeger dog også, at de ikke oplever, at universitetsuddannelserne har klædt dem på til gymnasielærerjobbet, hvad angår didaktiske kompetencer. Det er endvidere tydeligt, at pædagogikum derfor for mange lærere har haft afgørende betydning for udviklingen af deres almen- og fagdidaktiske kompetencer. I forhold til efter-/videreuddannelses-muligheder nævner lærerne typisk, at de deltager i kortere kurser. Flere lærere giver udtryk for, at der mangler systematik og struktur i forhold til samarbejdet om faglig udvikling på skolerne.

Kapitel 1 Indledning

Denne rapport fremlægger en analyse af data fra en lærerkognitionsundersøgelse bestående af individuelle interviews med 42 gymnasielærere fra stx og hhx om deres oplevelser af og tanker om at undervise i sprogfagene tysk, spansk, fransk og engelsk.

Undersøgelsens fokus på stx og hhx samt de fire sprogfag tysk, spansk, fransk og engelsk er motiveret af stx og hhx er de to største gymnasiale uddannelser, samt at engelsk, fransk, spansk og tysk er de fire største sprogfag på de gymnasiale uddannelser.

Analysens fund præsenteres i tre dele: Først handler det om lærernes generelle perspektiver på sprog og sproglæring, derefter deres perspektiver på rammerne for undervisningen, og til sidst handler det om deres undervisningskognitioner.

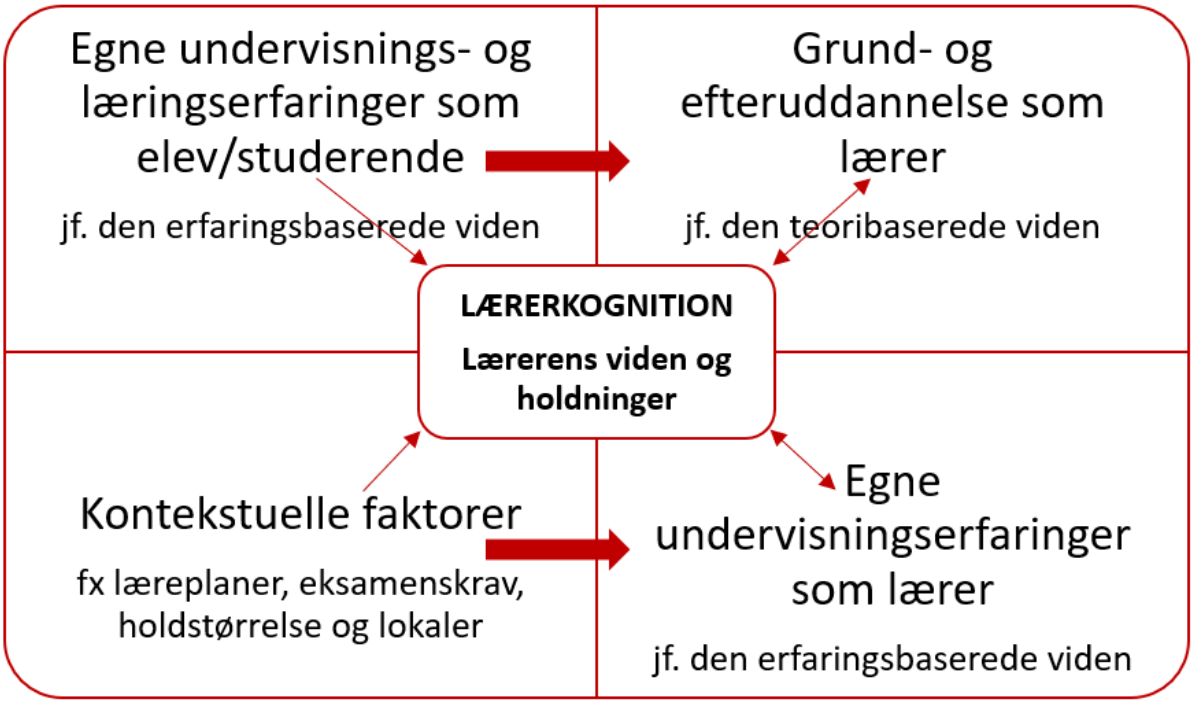
Analysen af undersøgelsens interviewdata tager sit teoretiske afsæt i forskningsfeltet lærerkognition samt i den kommunikative sprogundervisning, som de gymnasiale ungdomsuddannelsers sprogfag er forankret i jf. fagenes læreplaner og vejledninger. Derfor indledes rapporten med korte redegørelser for lærerkognitionsbegrebet og for kommunikativ sprogundervisning (afsnit 1.1 og 1.2). Derefter følger to afsnit om hhv. sprogfagene i de gymnasiale ungdomsuddannelser (afsnit 1.3) og om uddannelsen til gymnasielærer (afsnit 1.4). Kapitel 1 afrundes med en læsevejledning for resten af rapporten.

1.1 Lærerkognition

Det teoretiske afsæt for undersøgelsen er forskningsfeltet *lærerkognition*[1] (fx Borg, 2006), som beskæftiger sig med læreres viden, antagelser, erfaringer samt positive såvel som negative holdninger og følelser vedrørende deres undervisningspraksis. Der er dermed tale om en kompleks og dynamisk samling af tankeprocesser, teori- og erfaringsbaseret viden og holdninger, som påvirker lærerens undervisningspraksis. Samspillet af viden, erfaringer

1. Dette afsnit baserer sig primært på Kapitel 1 i *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere* (Henriksen et al., 2020), som gennemgår de vigtigste teoretiske aspekter af begrebet lærerkognition.

samt kontekstuelle faktorer i en lærers kognitioner er illustreret i Figur 1, som kort uddybes i det følgende.



Figur 1: "Lærerkognitionens fire centrale felter, med afsæt i Borg (2003)", tilpasset fra Daryai-Hansen & Ghandchi, 2021, s. 44

En lærers erfaringsbaserede viden er ofte ubevidst, idet den bygger på lærerens egne erfaringer som fx sproglærende og som lærer, men har samtidig stor indvirkning på lærerens antagelser om, hvad der er god og dårlig undervisning, og knytter sig til begrebet *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975). Dette begreb beskriver netop, hvordan en lærers undervisning kan være præget af dennes egne skole- og uddannelsesmæssige erfaringer. Kort sagt: Det, vi selv har oplevet som elever og studerende, påvirker, hvordan vi underviser, og hvad vi anser for at være god og dårlig praksis. Dette er ofte kernen i lærerens antagelser om undervisning. Den teoribaserede viden, som læreren også trækker på, og som typisk kommer fra uddannelse, er derimod mere bevidst og kan bekræfte og bygge videre på lærerens – eller den lærerstuderendes – erfaringsbaserede viden, men kan også udfordre denne viden.

Undersøgelser af læreres kognitioner har typisk til formål "at forstå og beskrive samspillet mellem lærerkognition og undervisningspraksis" (Henriksen et al., 2020, s. 16) og kan give værdifuld indsigt i den faglige viden og de antagelser mv., som den enkelte lærer arbejder ud fra i sin praksis. I denne undersøgelse er lærerkognitionsbegrebet anvendt for at kunne

beskrive og analysere lærernes forståelse af deres fag og for at få indblik i, hvad de selv oplever, de gør i deres undervisning (se også Kapitel 2).

1.2 Kommunikativ sprogundervisning

Med læreplanernes vægt på, at eleverne i sprogfagene opnår interkulturel kommunikativ kompetence, står den kommunikative sprogundervisning[2] centralt i fremmedsprogsfagene på de gymnasiale uddannelser (se fx Læreplan til Tysk fortsættersprog B – stx 2017, afsnit 1.2). Den kommunikative sprogundervisning beror på et kommunikativt sprogtilegnelsessyn, hvor man ser fremmedsproget som et redskab til at handle med, at gøre ting med, at opnå det, man gerne vil. Det er igennem denne kommunikative og især interaktionelle brug af sproget, at man tilegner sig sproget, og sprogets systemside, dvs. grammatiske kategorier mv., tilegnes i sammenhæng med deres kommunikative funktion (se fx Lund, 2019a; Lund, 2019b). Med andre ord har man i den kommunikative sprogundervisning fokus på at tilrettelægge en undervisning, der giver eleverne mulighed for og ikke mindst lyst til at bruge og interagere på fremmedsproget. Viden om sprogets formside, fx grammatiske strukturer, er ikke mindre vigtigt, men introduceres ideelt set, når det giver mening, fx når eleverne har brug for at kunne udtrykke sig mere nuanceret og/eller med større præcision. Der er dermed tale om en vedvarende spiralisk proces med fokus på at opbygge elevernes *confidence* og *fluency* gennem sprogbrug og interaktion, og hvor der arbejdes med *accuracy* (korrekthed og præcision) i relevant omfang, når eleverne har *confidence* i fremmedsproget og en vis *fluency*.

Den kommunikative sprogundervisning og det kommunikative sprogtilegnelsessyn er tæt knyttet til et funktionelt sprogsyn, hvor netop brugen af fremmedsproget som beskrevet ovenfor anses som central i sprogtilegnelsesprocessen. Det funktionelle sprogsyn indebærer desuden, at man i meget høj grad har fokus på sprogbrugssituationer, som nærmer sig eller opfattes som autentiske kommunikationssituationer som fx at bestille mad på en restaurant, tilvejebringe information til andre eller at skulle overbevise en samtalepartner om noget. Det antages, at når eleverne i undervisningen skal arbejde med autentiske eller i hvert fald virkelighedsnære sprogbrugssituationer, oplever de at kunne forstå og anvende fremmedsproget, hvilket leder til ovennævnte *confidence*. Det funktionelle sprogsyn har også konsekvenser for, hvordan man arbejder med sprogets formside. For her gælder det, at sprogets strukturer forklares ud fra deres funktion i sprogbrugssituationer og ikke som isolerede regler og strukturer. På den måde knytter man – som nævnt først i afsnittet – grammatikken sammen med konkret kommunikativ brug af sproget.

Endemålet for den kommunikative sprogundervisning er som nævnt *kommunikativ kompetence*, som indbefatter en række delkompetencer, der alle er nødvendige for, at eleverne

2. Dette afsnit er en kort opsummering af NCFF's *Pixi om Kommunikativ sprogundervisning* (NCFF, 2024a).

kan udvikle og anvende fremmedsproget kommunikativt og funktionelt. Kommunikativ sprogundervisning sigter efter en balance mellem de forskellige delkompetencer:

- *Sociopragmatisk kompetence*: Kompetence i, hvordan man tilpasser sin sprogbrug til forskellige situationer og kontekster.
- *Diskurskompetence*: Hvordan man skaber og forstår samtaler og tekster.
- *Strategisk kompetence:* Hvordan man overvinder udfordringer i kommunikationen, fordi man fx ikke kan huske, hvad noget hedder, eller ikke forstår sin samtalepartner.
- *Lingvistisk kompetence:* Det at kunne forstå og anvende sprogets former og strukturer (fx morfologi, syntaks, ordforråd, udtale).

1.3 De gymnasiale ungdomsuddannelser

Omkring halvdelen af en ungdomsårgang fortsætter på en gymnasial ungdomsuddannelse. I det følgende beskrives sprogfagene på stx og hhx, da det er disse to uddannelser, der er i fokus i denne rapport (jf. Kapitel 2).

På stx er engelsk samt andet fremmedsprog obligatorisk i de første to år, dvs. på B-niveau. På hhx er engelsk obligatorisk på A-niveau, dvs. i alle tre år. Eleverne på stx og hhx kan vælge at fortsætte med det andet fremmedsprog, som de havde i grundskolen, dvs. fransk eller tysk, som de kan afslutte efter to år på B-niveau eller efter tre år på A-niveau. Eleverne kan også, i stedet for at fortsætte med tysk eller fransk, vælge et begyndersprog A. De mulige sprog er her arabisk, fransk, italiensk, japansk, kinesisk, russisk, spansk eller tysk, men muligheden for at vælge et givent sprog afhænger af det lokale udbud.

De primære fremmedsprog, der vælges på de gymnasiale uddannelser, er fransk, spansk og tysk: I 2025 var det 54 % af gymnasieeleverne, der dimitterede med tysk på eksamensbeviset, 28 % med spansk og 18 % med fransk (Børne- og Undervisningsministeriet, u.d.). I 2016 afsluttede 8,9 % af stx-eleverne deres fortsættertysk A. I 2025 var det tal faldet til 3,7 % (NCFF, 2023a; Børne- og Undervisningsministeriet, u.d.). For fortsætterfransk A var det i 2016 1,7 % af eleverne, hvilket er faldet til 1,0 % i 2023 (NCFF, 2025).

Som beskrevet ovenfor lægger sprogfagenes læreplaner og vejledninger vægt på, at der arbejdes ud fra et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn og frem mod en interkulturel kommunikativ kompetence. Det fremgår endvidere af sprogfagenes læreplaner og vejledninger, at fagene er "videns- og kundskabsfag, færdighedsfag og kulturfag"[3], hvor især arbejdet med tekster synes at have en central plads, omend vægtningen af og tilgangen til arbejdet med tekster varierer. I engelsk (A og B-niveau)

3. Dette nævnes i alle sprogfagenes læreplaner i de respektive identitetsparagraffer. Se fx Læreplan til spansk begyndersprog A - stx, 2024, afsnit 1.1.

beskrives arbejdet med tekster (det udvidede tekstbegreb[4]) som en helt central del af faget og nævnes eksplicit i fagets identitetsparagraf, ligesom 'tekstanalyse' nævnes flere gange i læreplanerne.

I identitetsparagraffen i læreplanerne for tysk på A-niveau formuleres arbejdet med tekster også som en central del af fagets identitet, idet det hedder, at eleverne skal lære at "forstå og forholde sig til talt og skrevet tysk" (se fx Læreplan til Tysk begyndersprog A – stx 2017, afsnit 1.1). Analyse og fortolkning af tekster nævnes flere gange i vejledningen til faget (Vejledning til Tysk begyndersprog A – stx 2024). I læreplanerne for fransk og spansk nævnes tekster ikke i fagenes identitets- (eller formåls-) paragraffer, men til gengæld nævnes tekstanalyse/analyse af tekster i vejledningerne til fagene (se fx Vejledning til Fransk begyndersprog A – stx 2025).

Selvom formålsparagrafferne i fagene fokuserer mest på oparbejdelsen af kommunikativ kompetence og kulturel indsigt, fungerer tekstarbejde altså som et centralt middel til at oparbejde kommunikativ kompetence – mest markant i engelskfaget, hvor det i høj grad indgår som en del af fagets selvforståelse.

1.4 Uddannelse til gymnasielærer

For at kunne undervise på de gymnasiale uddannelser kræves en kandidatuddannelse i et eller flere af de fag, der undervises i på de gymnasiale uddannelser, samt det etårige Pædagogikum[5] på 60 ECTS, som man først kan påbegynde, når man har fået fast ansættelse på et gymnasium. Pædagogikum består af Praktisk Pædagogikum på 40 ECTS, hvor kandidaten underviser på skolen under vejledning, og af Teoretisk Pædagogikum (TEOPÆD) på 20 ECTS, som består af almen- og fagdidaktiske modulerkurser. Det er via Pædagogikum, at kandidaten færdiguddannes (fag)didaktisk og pædagogisk, mens det forventes, jf. de faglige mindstekrav[6], at universitetsuddannelserne har givet kandidaten den nødvendige faglige kompetence til at undervise i det givne (sprog)fag. Den samlede gymnasielæreruddannelse er således tilrettelagt, at det pædagogiske og didaktiske indhold

4. I sprogfagenes læreplaner og vejledninger tales der om et udvidet tekstbegreb, som fx i Vejledning til Tysk fortsættersprog B – stx 2024 defineres således: "det udvidede tekstbegreb [skal] i undervisningspraksis forstås som en række af genrer, teksttyper og medier: det skrevne og det digitale; det visuelle og det auditive – adskilt eller i kombination. Der anvendes således i tysk teksttyper, hvor tekstudvalget ikke udelukkende skal være tekstbåret, men bestå af en bred vifte af analoge og digitale teksttyper, herunder også videofiler, lydfiler og billeder." (Vejledning til Tysk fortsættersprog B - stx 2024, s. 14).

5. Alle gymnasielærere skal have Pædagogikum, som er styret af BEK nr 1169 af 24/09/2018 *Bekendtgørelse om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser* med tilhørende vejledning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

6. De faglige mindstekrav eller *Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser samt undervisning i gymnasiale fag i eux-forløb* har "til formål at sikre grundlaget for, at personer med en bachelor- og kandidatuddannelse, som er tilrettelagt med henblik på undervisning i de gymnasiale uddannelser, kan opnå faglig kompetence i to fag (centralt fag og sidefag) inden for fagrækken i de gymnasiale uddannelser, uanset ved hvilket universitet bachelor- og kandidateksamen er gennemført og bestået." (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, afsnit 1.5).

er centreret i pædagogikum, mens det faglige indhold er i fokus på universitetsuddannelsen, hvor der dog qua de faglige mindstekrav stilles krav om "grundlæggende viden om fremmedsprogtilegnelse" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, Bilag 1, afsnit 2.1).

Ønsker man som gymnasielærer at efteruddanne sig inden for sit sprogfag, er der især følgende muligheder: Børne- og Undervisningsministeriet udbyder sammen med GL (Gymnasieskolernes Lærerforening) årlige endagskurser kaldet "FIP-kurser", hvor FIP står for "Faglig udvikling i praksis" med fokus på fremmedsprogsfaglige emner. Derudover findes to fremmedsprogfaglige ECTS-bærende efteruddannelser: Master i fremmedsprogsdidaktik[7] og den pædagogiske diplomuddannelsesretning Sprogfagsvejleder[8]. GL samt de faglige foreninger udbyder også 1-2-dages kurser og faglige arrangementer fx i forbindelse med årsmøder. Endelig kan man tage enkeltfag på universiteterne, som også i nogen grad udbyder forskellige efteruddannelseskurser, dog især inden for det almendidaktiske, men ikke kun[9].

1.5 Læsevejledning

Rapportens analysekapitler er ovenfor blevet rammesat af en kort introduktion til rapportens teoretiske afsæt (lærerkognition afsnit 1.1 og kommunikativ sprogundervisning afsnit 1.2) samt korte redegørelser for sprogfagene i de gymnasiale ungdomsuddannelser og for gymnasielæreruddannelsen (afsnit 1.3 og 1.4).

I Kapitel 2 gøres der rede for undersøgelsens dataindsamling og -analyse.

I Kapitel 3 sammenfattes de interviewede læreres perspektiver på, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog, og hvad de ser som undervisningens formål. I Kapitel 4 sammenfattes lærernes perspektiver på undervisningens rammer, dvs. praktiske faktorer, der påvirker undervisningen, men også lærernes oplevelser i forhold til elevernes motivation og forudsætninger samt deres kognitioner i forhold til læreplaner og vejledninger. Begge kapitler er forholdsvis kortfattede og indeholder få illustrative lærerudsagn.

I Kapitel 5-11 følger rapportens hovedanalyse, som baserer sig på lærernes kognitioner om deres egen undervisning og har fokus på følgende tematikker: emner, materialer og tekstlæsning (Kapitel 5), mundtlighed (Kapitel 6), skriftlighed (Kapitel 7), grammatik

7. Master i Fremmedsprogsdidaktik udbydes på Københavns Universitet. Det er en kompetencegivende uddannelse baseret på den nyeste forskning, som sætter fokus på, hvordan man lærer et sprog, og hvordan man underviser i det, se https://www.ug.dk/voksen-og-efteruddannelser/masteruddannelser/fremmedsprogsdidaktik

8. Sprogfagsvejlederuddannelsen udbydes på en række professionshøjskoler og har fokus på nyere fremmedsprogsdidaktik samt faglig vejledning i skolen, se https://www.ug.dk/voksen-og-efteruddannelser/diplomuddannelser/sprogfagsvejleder

9. Se fx https://www.sdu.dk/da/uddannelse/efter_videreuddannelse/gymnasielaerer

(Kapitel 8), ordforråd (Kapitel 9), eksamen (Kapitel 10) og uddannelse og kompetencer (Kapitel 11).

Hvert af disse analysekapitler indledes med en kort rammesætning for kapitlets indhold, og hvor relevant inddrages fagenes læreplaner og vejledninger i denne rammesætning. Hvert kapitel afrundes med en opsamling.

Rapporten afrundes i Kapitel 12, hvor der samles op på tværs af rapportens analyser og kommenteres på de væsentligste fund.

Analysens fund illustreres med citater fra interviewede lærere. Citaterne er valgt, fordi de repræsenterer typiske mønstre i data. Det fælles og det typiske bliver undervejs kontrasteret og nuanceret af enkeltstående lærerperspektiver for også at vise mangfoldigheden og nuancerne i de interviewede læreres undervisningskognitioner. Der er netop tale om 42 individuelle lærere og fire sprogfag med mangeartede opfattelser af og erfaringer med sprogundervisning.

De inkluderede citater er redigeret med fokus på mening for læsbarhedens skyld, og ved hvert citat er det angivet, hvilken af de interviewede lærere der citeres i anonymiseret form (fx refererer G7 til lærer nummer 7, der blev interviewet), hvilket sprogfag[10] den citerede lærer udtaler sig om, samt hvilken gymnasial uddannelse læreren underviser på. Interviewspørgsmål er, når de fremgår, kursiverede i citaterne.

Henvisninger til og uddrag fra læreplaner og vejledninger angives med fuld titel og sidetal for at lette læsningen fx "Læreplan til Tysk fortsættersprog B – stx 2017, s. 1", og nævnte læreplaner og vejledninger med links fremgår af rapportens litteraturliste.

De fire sprogfag behandles særskilt i analysekapitlerne, når de analytiske fund giver anledning dertil. Det er især engelskfaget, som oftest får sin egne afsnit, mens de tre andre sprogfag ofte behandles samlet, fordi de langt hen ad vejen er mere sammenlignelige. Termen 2. fremmedsprog, som på de gymnasiale uddannelser er den gængse betegnelse for de øvrige sprogfag ud over engelsk, bruges i denne rapport til at henvise til tysk-, spansk- og franskfagene, som er de sprogfag, de interviewede lærere underviser i (jf. Kapitel 2).

Det skal her understreges, at der er tale om en kvalitativ undersøgelse, hvor det analytiske fokus er rettet mod det typiske og det gennemgående i lærernes perspektiver på og kognitioner om sprogfagene og deres undervisning deri i de indsamlede data. Der er tale om en deskriptiv analyse med henvisninger til fremmedsprogsdidaktisk forskning når relevant. Der trækkes især tråde til NCFF's undersøgelse af elevperspektiver på sprogfagene (Lund et al., 2023).

10. Bemærk, at i rapportens analysekapitler henviser '2. fremmedsprog' til fagene fransk, spansk og tysk jf. Kapitel 2.

Kapitel 2 Dataindsamling og -analyse

2.1 Dataindsamling

Undersøgelsens data er indsamlet i efteråret 2024 og vinteren 2025 gennem individuelle interviews med 42 stx- og hhx-lærere, som underviser i hhv. engelsk, fransk, spansk og tysk. De interviewede lærere blev fundet, ved at NCFF kontaktede forskellige gymnasielærere og -rektorer for at finde lærere, der ville stille op til interviews. Det blev tilstræbt at kontakte gymnasier over hele landet, og at hvert gymnasie stillede med en sproglærer fra hvert af de fire overnævnte fag. Der blev ikke stillet specifikke krav til undervisningserfaring, uddannelsesbaggrund eller lignende.

Som nævnt i Kapitel 1 er undersøgelsens fokus motiveret af, at stx og hhx er de to største gymnasiale uddannelser, og at engelsk, fransk, spansk og tysk er de fire største sprogfag på de gymnasiale uddannelser.

Interviewene blev gennemført primært på lærernes skoler eller online af NCFF-medarbejdere og blev lydoptaget og lagret i overensstemmelse med den samtykkeerklæring, som de interviewede lærere underskrev ved interviewets start.

2.1.1 De interviewede lærere

Den endelige fordeling mellem sprogfag og uddannelsestype blandt de interviewede lærere er vist i Tabel 1. Det skal her nævnes, at de lærere, der underviser i mere end et sprogfag, blev bedt om (primært) at fokusere på ét sprogfag i interviewet, og opgørelsen af sprogfagsfordelingen baserer sig på, hvilket sprog de er blevet interviewet om. Flertallet af de interviewede lærere arbejder på gymnasier i Jylland (19) og på Fyn (4), mens resten arbejder i hovedstaden (8) og på Sjælland og øerne (11).

Sprogfag	STX	HHX	TOTAL
Engelsk	8	1	9
Fransk	8	3	11
Spansk	8	3	11
Tysk	8	3	11
TOTAL	32	10	42

Tabel 1: Fordeling af interviewede lærere på sprogfag og på uddannelsestype

I det følgende beskrives de interviewede lærere mht. undervisningserfaring, fagkombination og valg af profession og sprogfag:

Fire ud af de 42 lærere har endnu ikke gennemført gymnasiepædagogikum, men samlet set har de interviewede lærere en del års undervisningserfaring med spansklærerne som de mest erfarne med et gennemsnit på cirka 18 år og fransklærerne som de mindst erfarne med i gennemsnit cirka 11 års undervisningserfaring. Tysk- og engelsklærerne har i gennemsnit cirka 13 års erfaring.

Når det gælder fagkombination, er der blandt de interviewede lærere klar tendens til at have et andet humanistisk fag sammen med sprogfaget, og kun en enkelt lærer underviser i et naturvidenskabeligt fag også. Dansk og historie er hyppige som det andet fag, især blandt tysk- og engelsklærerne. Kun to af de interviewede engelsklærere underviser i et andet sprogfag, som for begges vedkommende er tysk. Af de øvrige adspurgte lærere har næste en fjerdedel to fremmedsprogsfag.

De interviewede lærere beskriver en bred vifte af motivationer for både at have læst fremmedsprog på universitetet og for at vælge gymnasielærerprofessionen. Den hyppigst nævnte årsag til at have valgt en fremmedsprogsuddannelse er en generel interesse og/eller flair for sprog. Dette nævnes eksplicit af over halvdelen af lærerne. Flere beskriver, at de altid har været gode til sprog, og det derfor er faldet dem naturligt at vælge netop et sprogfag. Også udlandsophold har medvirket til valg af uddannelse hos mange af de interviewede lærere. Nogle få af lærerne begrunder helt eller delvis valget af engelsk med, at det er et obligatorisk og et stort fag og dermed giver bedre muligheder for fastansættelse.

Ønsket om at blive gymnasielærer har været til stede blandt cirka en tredjedel af lærerne allerede fra grundskolen eller gymnasiet, mens en tilsvarende del af lærerne fortæller, at interessen for at undervise er opstået undervejs i universitetsuddannelsen og typisk i forbindelse med studiejob som vikar, instruktor eller gennem erfaring fra fx aftenskoleundervisning, hvor de har opdaget, at de kunne lide at undervise og være i kontakt med elever. Hos den sidste tredjedel er valget af lærerjobbet koblet til et mere eller

mindre frivilligt fravalg af andre veje, fx en forskerkarriere eller en karriere i den private sektor, og jobsikkerhed og fastansættelse fremgår som vigtige motiverende faktorer i deres beslutning om at søge gymnasielærerjobs. Samtidig er ønsket om at formidle sin faglighed, sin sproginteresse og/eller at skabe en mere praksisnær sprogundervisning også at finde blandt de interviewede læreres svar på, hvorfor de er blevet gymnasielærer.

2.1.2 Interviewguide

Interviewene blev foretaget med udgangspunkt i en interviewguide (Bilag 1 Interviewguide), der havde til formål at sikre, at alle lærerne blev spurgt om det samme uanset interviewer. Guiden indeholdt hovedspørgsmål, som skulle stilles, samt underspørgsmål og stikord, som intervieweren kunne bruge, hvis læreren ikke helt forstod spørgsmålet og/eller til at få læreren til at uddybe eller præcisere.

Som beskrevet i Kapitel 1 tager denne undersøgelse teoretisk afsæt i forskningsfeltet lærerkognition, hvor der er blevet peget på følgende faktorer som indvirkende på læreres undervisningskognitioner, og som derfor med fordel kan anvendes til netop at få indblik i lærernes forståelse af og perspektiver på deres fag: erfaringer med at lære sprog, uddannelse inklusive efteruddannelse, styredokumenter, økonomi, tid, forventninger fra ledelse, elever og forældre samt løbende praksiserfaringer og praksisrefleksioner (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017, s. 48). Interviewguiden afspejler i høj grad ovennævnte faktorer og er opdelt i tre sektioner.

Den første sektion indeholder en række baggrundsspørgsmål, bl.a. om lærerens erfaring og uddannelsesmæssige baggrund og motivation for at vælge en sproguddannelse og for at blive gymnasielærer.

Hovedparten af interviewspørgsmålene var indeholdt i interviewguidens anden sektion, der havde til formål at give indblik i lærernes kognitioner om deres undervisning i sprogfaget. Denne del af interviewet blev indledt med et åbent spørgsmål (”Hvis du med dine egne ord skal beskrive, hvad det er, du underviser i, når du underviser i dit sprogfag, hvad er det så?”), der gav lærerne mulighed for med egne ord at beskrive, hvad de oplever som det væsentlige indhold, og hvad det er, de gør, når de underviser i sprogfaget. Derefter fulgte 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
- Formål med sprogfaget

- Sprogtilegnelsessyn (hvordan lærer eleverne bedst sprog i skolen?)
- Ydre forhold (skema, klassestørrelse, lokaler mv.)
- Samspil med andre fag
- Samarbejdsmuligheder

Hvis læreren underviste i mere end et sprogfag, blev der også stillet spørgsmål vedrørende forskelle og ligheder i lærerens tilgang til de to sprogfag.

I interviewguidens tredje og sidste sektion var der fokus på lærerens oplevede behov for ny inspiration og viden samt efteruddannelse og på, hvordan læreren konkret oplever at bruge viden og kompetencer fra sin uddannelse og fra pædagogikum.

2.2 Analysemetode

De 42 interviews blev transskriberet med fokus på indhold[11] af et eksternt transskriptionsbureau, og efter en indledende læsning af udvalgt data, blev alle de transskriberede data kodet i programmet NVivo vha. en række tematiske koder (jf. Bilag 2 Kodebog), som i høj grad afspejlede interviewguiden med tilføjelse af nogle få koder, som emergerede fra den indledende læsning af interviewdata. Kodningen tjente primært et sorteringsformål, og koderne var mere beskrivende end analyserende.

Analyserne i denne rapport baserer sig på de kodede data, som blev læst af flere NCFF-medarbejdere, som hver især fremlagde deres læsninger for hinanden mhp. at diskutere de forskellige tematikker og fund i og på tværs af sprogfagene og blive enige om en systematisk opstilling af disse med fokus på gennemgående træk i lærernes kognitioner og perspektiver. Rapporten er herefter skrevet på baggrund af opstillingerne.

Som beskrevet i rapportens læsevejledning (afsnit 1.5) understøttes de analytiske fund med citater fra de interviewede lærere, som er valgt, fordi de repræsenterer typiske mønstre i data. Undervejs kontrasteres og nuanceres det typiske af enkeltstående lærerperspektiver for også at vise mangfoldigheden og nuancerne i de interviewede læreres undervisningskognitioner. Det er også her igen væsentligt at bemærke, at der er tale om en kvalitativ undersøgelse og en deskriptiv analyse med henvisninger til andre undersøgelser og forskning når relevant.

11. Fokus på indhold betyder, at detaljer som pauser, tøven, gentagelser, tonefald osv. ikke er transskriberet.

Kapitel 3 Hvorfor skal eleverne lære fremmedsprog?

I dette kapitel fokuseres der på de interviewede læreres forståelse af formålet med sprogfagene og kapitlet udgør sammen med Kapitel 4 en rammesætning for rapportens hovedkapitler, hvor fokus er på lærernes kognitioner om deres undervisningspraksis og undervisningens indhold.

Trods et vist fokus på eget sprogfag hos de interviewede lærere er deres svar på interviewspørgsmålene om formålet med deres undervisning, og hvorfor eleverne skal lære sprog (jf. Bilag 1 Interviewguide), ret enslydende med vægt på både nytte- og dannelsesargumenter for fremmedsprog og kan sammenfattes i to tematiske overskrifter, som strukturerer resten af kapitlet:

Fremmedsprog skaber forståelse for andre mennesker og åbner op for andre perspektiver

Sprogkompetencer kan være en nøgle til fremtidige jobs og uddannelse

Det er væsentligt her at bemærke, at meget få af lærerne kun trækker på enten nytte- eller dannelsesargumenter. Tværtom er der en forståelse af, at sprogkompetence som adgang til arbejde netop beror på indsigt i og evne til at sætte sig ind i andre kulturer.

3.1 Fremmedsprog skaber forståelse for andre mennesker og åbner op for andre perspektiver

At lære et fremmedsprog ses typisk af lærerne som adgangsgivende til at kunne kommunikere med mennesker fra andre lande og som adgangsgivende til andre kulturer og til en dybere forståelse af sig selv og sin egen kultur og livsverden:

> Det åbner døre for dem [eleverne] og åbner deres verden og horisont. (tysk, stx, G17)
>
> Det [at lære fremmedsprog] synes jeg, er vigtigt, så vi kan konversere på tværs af sprogbarrierer og kulturer og få et indblik i multikulturelle værdier rundt omkring i verden. (engelsk, stx, G29)
>
> Som samfund synes jeg virkelig, at det er væsentligt, at man får det blik på de andre, og man får blikket på sig selv, og man skal kunne lære at leve med det i en verden, hvor det er mere flydende med kulturer, end eleverne lige tænker. Det synes jeg også er en meget væsentlig ting ved at lære sprog, at man bliver klogere på sig selv og verden. (spansk, hhx, G32)

Fremmedsprog åbner ifølge lærerne generelt for refleksion og en slags mental fleksibilitet og bidrager på den måde til en mental udvikling, som ikke kun handler om selve fremmedsproget og de tilhørende kulturelle og dannelsesmæssige aspekter ved sproget:

> Der sker et eller andet kognitivt, lige så snart at vi sætter vores frekvens ind på et andet sprog. Vi oplever at kunne blive nogle andre også, så det er virkelig rigdom, synes jeg. (fransk, stx, G42)
>
> Man forstår andre mennesker på et andet niveau, fordi man kan jo ikke helt slippe for også at lære noget kulturelt ved at lære et sprog. Det giver mulighed for nogle dybdegående oplevelser i et andet land eller med folk fra et andet land, og så giver det også en lidt større fleksibilitet, mental fleksibilitet. (tysk, stx G8)
>
> Det [fremmedsprog] aktiverer noget i en, om det så bare er en håndfuld fraser, man skal lære på et andet sprog. Jeg tror også, at det gør noget i en, at man er nødt til at gå fuldstændig væk fra det, som man er vant til. (engelsk, stx, G22)

Som fransklæreren betoner i det første citat ovenfor, ligger der for mange af lærerne en personlig berigelse i det at lære et fremmedsprog, og der lægges i det hele taget stor vægt på, hvordan fremmedsprog er en vej til kulturelle indsigter, refleksion over egen identitet og indblik i verdens mangfoldighed, hvilket igen kan bidrage til personlig udvikling. Det handler ifølge lærerne om at kunne se verden fra flere perspektiver og møde andre mennesker på *deres* præmisser, og lærerne fremhæver typisk, at det at lære et fremmedsprog styrker elevernes evne til at begå sig i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge:

> Det er ikke så tit, at jeg fortæller eleverne det, men min egen holdning er, at man skal kunne sprog – og ikke kun fransk. Man skal også kunne tysk og alle mulige andre sprog, fordi vi bliver meget, meget lukkede omkring os selv, hvis vi

> kun kan dansk og engelsk. Der ligger så meget kultur og forståelse og hensyn til andre mennesker, hvis man også kan andre sprog, og det åbner verden. Alle jeg snakker med, når jeg siger, at jeg er fransklærer: "De er så snobbede og arrogante i Frankrig." Så siger jeg: "Måske er det, fordi I ikke har prøvet at åbne munden på deres sprog, og så lukker de måske ned. I hvert fald omkring Paris." Men så snart man prøver bare at sige et forsigtig *bonjour* på deres sprog, så er de simpelthen så venlige og åbne, så det er en helt anden tilgang til andre mennesker, man kommer ud med, hvis man bare prøver at lære et sprog. (fransk, stx, G41)

Det kan også være med til at styrke elevernes dannelse, fordi de lærer at se mere nuanceret på verden:

> Det en kulturel nuancering, og de [eleverne] lærer om andre end kun sig selv, andre måder at gøre ting på. Jeg vil sige, at det du får med dig i fremmedsprog, det er, at du lærer både en færdighed, som er et sprog, som du kan bruge, hvis du vil det. Du lærer at se verden med forskellige nuancer og fra et andet blik og på en eller anden måde se på, hvordan ting også kan gøres. (tysk, stx, G12)

Fremmedsprogsfagene fremmer ifølge lærerne dermed elevernes evne til at afkode og respektere kulturelle forskelle, hvilket ses som essentielt i en globaliseret verden:

> Især som dansker tænker jeg, at man skal kunne flere sprog, fordi vi er så lille et sprogområde. Og ikke kun, fordi man skal kunne kommunikere sprogligt, men også pga. alle de her interkulturelle facetter, der gør, at man har respekt og anerkender hinandens forskelligheder. Man kan sige, det skriger jo til himlen, det vi oplever lige nu i forhold til Amerika og Trump, og så bliver det bare endnu mere vigtigt med respekten og kendskab til diversiteten, og at vi ikke alle sammen tænker ens. (spansk, stx, G31)

Flere af lærerne understreger, at det at kunne tale med mennesker på deres eget sprog skaber dybere relationer og forståelse:

> Det handler egentlig om, at man dels selv får nogle indblik i nogle andre kulturer, men også at man kan begå sig, når man møder folk fra de pågældende lande på deres sprog, fordi det åbner mange døre for en på en måde, som ofte – er min oplevelse – er døre, der ofte ikke ville blive åbnet, hvis du ikke talte deres sprog. (tysk, stx, G14)

Det syn på sprog, som lærerne typisk giver udtryk for ovenfor, er i tråd med den vægt, der lægges i gymnasiets læreplaner på både kommunikative færdigheder og på (inter-)kulturel

indsigt og viden (jf. afsnit 1.3). Det er også i tråd med elevernes svar på, hvorfor man skal lære fremmedsprog som beskrevet i NCFF's elevundersøgelse (Lund et al., 2023, s. 31ff.), hvor de interviewede elever netop lagde vægt på, at det at kunne tale et fremmedsprog gør en i stand til at kommunikere med mennesker fra andre kulturer.

3.2 Sprogkompetencer kan være en nøgle til fremtidige jobs og uddannelse

Hos engelsklærerne er det et gennemgående argument, at engelsk er et verdenssprog og et internationalt *lingua franca*, og at engelsk derfor er nødvendigt for at kunne begå sig både i uddannelse, arbejde og fritid. Som læreren i det første citat nedenfor peger på, har engelskfaget en fordel i forhold til andre sprogfag på grund af dets høje status blandt både elever og mere generelt i samfundet:

> Ja, det er sjovt, fordi [eleverne] stiller aldrig spørgsmålstegn ved, at de skal lære engelsk. Det ved de godt, at de skal. Det er jo, fordi det er et verdenssprog, et globalt kommunikationssprog, så der har vi en helt klar fordel i forhold til de andre sprogfag, der har et kæmpe problem med at overbevise dem om det. (engelsk, stx, G10)

> Så jeg plejer også at påstå overfor dem, at jo bedre man er til engelsk, jo større er chancen også for at få et fedt job. Der er masser af studier, hvor de underviser på engelsk. Rigtig mange kandidater efterhånden, hvor det foregår på engelsk, eller hvor de i hvert fald skal læse en hel masse på engelsk. Så der er noget studieforberedende i det også. (engelsk, stx, G39)

Også lærerne i 2. fremmedsprog kommer med mere nytteorienterede argumenter for, hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog, bl.a. fordi fremmedsprog ses som en adgang til autentiske oplevelser og arbejds- og uddannelsesmæssige muligheder:

> Så kan det jo være, at det lige gør, at de får drømmejobbet, fordi de kan et fremmedsprog. Det plejer jeg at sige til dem. Hvis der er to kandidater med samme kompetencer, og den ene så kan et par fremmedsprog, så står de altså bedre også i forbindelse med handel og de store virksomheder. Også hvis de på sigt kunne tænke sig at arbejde i udlandet, så er det også en kæmpe fordel. (fransk, hhx, G16)

Ligeledes betoner spansklærerne typisk, at spansk er et sprog med stor udbredelse i Syd-, Mellem- og Nordamerika og ikke kun i Europa og derfor sprogligt giver adgang til en række forskellige samfund og kulturer:

> Spansk er jo et kæmpe sprog i verden og bliver også mere og mere aktuelt som fremmedsprog, og der er flere og flere mennesker, også i USA, der snakker spansk, latinoer. (spansk, stx, G15)

Tysklærerne argumenterer ligeledes for den mere nyttemæssige værdi af tysk, især fordi det generelt anses som et vigtigt sprog i erhvervslivet, idet Tyskland er en af Danmarks største handelspartnere, og tyskkundskaber kan derfor åbne døre til jobmuligheder:

> Der er mange grunde til at lære tysk, men nogle af de vigtige ting, og som jeg også taler om, det er, at der er behov for tyskkundskaber i erhvervslivet. Det med, at de også er nødt til at forstå, at det tyske sprog er vigtigt for tyskerne selv. Nu taler man jo meget om det her med tillægskompetencer, hovedkompetencer, og jeg taler meget ind i at sige: "I skal ikke bare udelukkende se det som en hovedkompetence, fordi I skal bruge tysk og være tysklærer ligesom mig, men det kan være, I kommer til at sidde i medicinalindustrien og skal have kontakt til et tysk marked. Der er ikke noget dårligt i at kunne et andet sprog. Der er ikke noget, der trækker ned." (tysk, stx, G26)

> Der er jo også altid det gode argument, når man nu står på et handelsgymnasium: "Jamen, det er jo en af vores vigtigste handelspartnere, og de kan ikke engelsk alle sammen dernede. Du kan risikere en dag at skulle ud på en fabrik og møde nogle, der står og er i gang med at lave et eller andet, som du skal købe eller sælge, eller på en eller anden måde også er en del af det, og de ikke ville kunne kommunikere med dig, medmindre du faktisk kan tale tysk." (tysk, hhx, G33)

3.3 Opsamling

Samlet set ser der ud til blandt de interviewede lærere at være en konsensus om, at formålet med deres undervisning i sprogfaget handler om kommunikativ kompetence og kulturel forståelse. Dermed synes der at være overensstemmelse mellem lærernes perspektiver på, hvorfor man skal lære fremmedsprog, og hvad eleverne siger om dette jf. NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023) samt læreplanernes ordlyd (jf. Kapitel 1 og Kapitel 4).

Hos fransk-, spansk- og tysklærerne lægges der især vægt på det dannelsesmæssige aspekt af fremmedsprogsfagene, og deres argumenter handler om alt fra personlig glæde, kognitiv udvikling og kulturel dannelse til konkrete karrieremuligheder og global kommunikation. For engelsklærerne gælder det, at de typisk anser det engelske sprog som en nødvendighed i en globaliseret verden: Det er et sprog, eleverne allerede er i kontakt med, og som giver adgang til uddannelse, arbejde og kultur. Samtidig udvikler engelskfaget, ifølge flere af

lærerne, elevernes evne til at tænke kritisk og forstå verden omkring sig. Det er tydeligt, at fremmedsprog ikke blot er skolefag for lærerne: Der er som oftest en personlig interesse og passion forbundet med sproget, og det ses som en nøgle til verden, til andre mennesker og til en mere nuanceret forståelse af både sig selv og omverdenen.

Kapitel 4 Undervisningens rammer

Dette kapitel belyser de interviewede læreres perspektiver på undervisningens rammer og giver et indblik i, hvordan disse påvirker og udfordrer sprogundervisningen i praksis. Ud over de faglige krav og læreplanerne, som behandles i afsnit 4.2, forstås rammer her som en række andre faktorer, der har betydning for lærernes arbejde, som fx holdstørrelse, elevtyper og klassesammensætning, skemalægning samt samarbejdsmuligheder (jf. afsnit 1.1). Disse forskellige faktorer behandles i det følgende afsnit.

4.1 Hvad siger lærerne om de overordnede rammer for sprogundervisningen?

En af de store udfordringer, som de interviewede lærere typisk fremhæver, er forhold knyttet til hold- og klassesammensætning. Lærerne udtrykker fx et ønske om mindre hold især i begyndersprog som spansk, men også tysk og ofte også engelsk i 1.g (i fransk er holdene typisk mindre), fordi store hold kan hæmme elevernes deltagelse og lærerens mulighed for at nå omkring alle. Store forskelle i elevernes niveau gør det samtidig vanskeligt at tilrettelægge undervisningen og nå både de stærkeste og de svageste elever, når holdene er store, mens færre elever giver mulighed for mere niveautilpasset undervisning. Lærerne udtrykker endvidere generelt ønske om stamklasser, da blandede hold (og såkaldte papegøjeklasser) kan skabe utryghed og hæmme den mundtlige deltagelse samt det sociale samspil mellem eleverne, som denne lærer beskriver det:

> Stamklasser er mere fortrolige ved hinanden, og de har mindre imod at tale tysk med hinanden. Jeg kan simpelthen fornemme, at der er en venligere stemning i rummet, når jeg har med et stamhold at gøre. Papegøjehold sidder og vogter lidt på hinanden, og det er lidt en tendens, har jeg indtryk af, i denne her generation – at de er mere utrygge ved hinanden, end de var tidligere. (tysk, stx, G35)

Andre ydre rammer, som ifølge lærerne udfordrer undervisningen, er de mange skemaafbrydelser og eksterne aktiviteter, der har konsekvenser for de i forvejen få ugentlige moduler i 2. fremmedsprog. Afbrydelserne gør det vanskeligt at skabe progression og opleves som forstyrrende for sprogtilegnelsen, hvilket kan føre til tabt kontinuitet hos eleverne, som denne lærer påpeger:

> Der er mangel på kontinuitet. Forløb, der bliver afbrudt af andre ting. Lige nu fx har jeg dem ikke i tre uger. (fransk, stx, G18)

I forlængelse af problematikken omkring skemaafbrydelser nævner mange lærere også et ønske om bedre skemapositioner og skemaplanlægning for særligt 2. fremmedsprog, da timerne her ofte ligger i bånd, hvilket opleves som en hæmmende faktor:

> Sindssygt ufleksibelt, at sprogtimer ligger i bånd. Fører til møgskemaer. (tysk, stx, G3)

Flere lærere udtrykker et ønske om at variere undervisningen gennem andre arbejdsformer for at bryde med den traditionelle klasseundervisning. Nogle ønsker at inddrage mere bevægelse, leg og kreativitet i klasselokalet, mens andre lægger vægt på ud-af-huset aktiviteter som virksomhedsbesøg, udveksling eller andre autentiske møder med sproget både fysisk og digitalt. De peger dog på manglende tid og overskud, begrænsede netværk samt praktiske udfordringer i forhold til rejsemuligheder som væsentlige barrierer:

> Når nu det er så svært at få lavet det der udveksling, så kunne jeg godt tænke mig at lave noget digital udveksling eller have en venskabsskole, hvor man kunne snakke sammen med nogle jævnaldrende elever andre steder i verden. Det synes jeg kunne være sjovt som det næstbedste. (spansk, hhx, G37)

> Ja, jeg kunne godt tænke mig, at vi havde noget mere bevægelse indlagt og nogle til tider sjovere øvelser. Da jeg i mit pædagogikum havde fokus på aktiverende arbejdsformer, som fokusområde i mit teopæd. (tysk, stx, G14)

> Jeg kunne godt tænke mig et eller andet samarbejde med nogen. Fx nogle tyskere fra Novo Nordisk, der måske kunne lave et eller andet samarbejde med eleverne. (tysk, stx, G35)

> Jeg har en bekendt, der arbejdede i et internationalt firma i København, og jeg spurgte hende, fordi hun taler flydende spansk: "Kan du ikke lige tale spansk og forklare, hvorfor det er vigtigt at lære spansk sprog." Og dengang havde jeg også en kollega, og så lavede vi også en tur til en NGO, så vi kombinerede de to, men hvis jeg ikke havde min bekendt? Hvad skulle vi så gøre? (spansk, stx, G24)

Mange lærere efterspørger fx dedikerede faglokaler med sproglig indretning og materialer, der visuelt og stemningsmæssigt sætter rammen for eleverne og undervisningen:

> Det kunne være fedt at have et rum, hvor det kan have lov til at ose af kultur og grammatik og plakater og billeder. (tysk, hhx, G6)

Endelig udtrykker lærerne et ønske om – og ser et potentiale i – mere samarbejde på tværs af sprogfag, men samarbejdet foregår oftest uformelt og inden for det enkelte fag. Der er generelt meget lidt samarbejde mellem fagene engelsk, tysk, fransk og spansk, og sprogdage nævnes som en af de få mere formelle årsager til at samarbejde på tværs af sprogfag. Flere lærere efterlyser, at det fagdidaktiske samarbejde bliver sat mere i system i sproglærerkollegiet, end det er tilfældet i dag, men peger på manglende tid, struktur og ledelsesmæssig opbakning som barrierer for samarbejde og faglig udvikling:

> Det er begrænset, hvor meget vi arbejder sammen med andre sproglærere, og det tror jeg, udspringer af den måde, som gymnasiet er bygget op på. (engelsk, stx, G19)

> Min fransklærerkollega og jeg, vi samarbejder primært med at dele materialer. Så hvis man lige har en øvelse, eller lige har lavet en grammatikprøve eller et eller andet, så deler vi med hinanden. Men vi sidder ikke og forbereder et forløb sammen. Det kunne jeg faktisk godt tænke, at det kunne være rart, men det er også enormt tidskrævende, og det har vi bare ikke tid til. (fransk, stx, G41)

Andre lærere giver omvendt udtryk for, at de ikke ser et stort fagligt udbytte i at samarbejde på tværs, da fagene står over for forskellige typer udfordringer:

> Jeg tror, at tysk måske har nogle lidt andre udfordringer i og med, at det er et fortsættersprog. Der er alligevel en forudsætning for, at eleverne kan lidt. Men det er der jo ikke i mit fag. (spansk, hhx, G5)

> Jeg tror ikke, det ville give noget. Fordi jeg tror, at det er så forskellige niveauer, at problematikkerne er de samme, men løsningerne er forskellige. (engelsk, stx, G28)

Samlet set oplever lærerne altså, at ydre rammer som holdstørrelse, klassesammensætning og skemaplanlægning har stor betydning for sprogfagenes kvalitet og muligheder for at lykkes. Store hold og niveauforskelle udfordrer differentiering og mundtlig deltagelse, mens skemaafbrydelser og få moduler hæmmer progression. Der efterspørges bedre fysiske rammer, mere fleksible skemaer og struktureret samarbejde mellem sprogfagene for at styrke undervisningen.

4.2 Hvad siger lærerne om de faglige krav og læreplanerne?

Dette afsnit samler op på lærernes oplevelser af og refleksioner over de faglige krav jf. de gymnasiale læreplaner i sprogfagene samt deres refleksioner i forhold til deres – og ikke mindst elevernes – mulighed for at honorere de faglige krav i fagene. Refleksioner omkring eksamen fylder i den forbindelse også meget hos lærerne, men behandles særskilt i Kapitel 10.

Det er tydeligt i data, at læreplans- og eksamenskrav fylder meget, når lærerne taler om deres undervisning, og at lærerne har et stærkt ønske om at klæde eleverne så godt på som muligt i forhold til at kunne honorere de faglige krav i sprogfagene. Den opgave kan dog ind imellem opleves som overvældende: En del lærere forholder sig kritisk til det, de beskriver som omfattende faglige mål og omfangsrige ambitioner i læreplanerne, og som de typisk oplever støder imod elevernes faktiske forudsætninger/motivation, især i spansk, fransk og tysk. Her først en spansklærer, som oplever at skulle løbe for stærkt og nå for meget på tre år med begynderspansk, og som derfor ønsker sig færre krav i læreplanen:

> Jeg synes, at vi skal løbe alt for stærkt i spansk, og jeg synes, at læreplanen kræver alt for meget af vores elever. De starter her fra nul, og de skal gå op og tale om en tekst på tredje år. Det synes jeg er alt for meget at forlange. Plus de skal op i en skriftlig prøve, hvor de skal have styr på rigtig mange tider og genrer. De skal have styr på handelskorrespondance. Og vi skal også have alt det her emneundervisning i løbet af de to år. Så jeg kunne godt tænke mig en anderledes læreplan. (spansk, hhx, G5)

Også andre lærere forholder sig kritisk til læreplanen i spansk, og spansklæreren herunder oplever fx en diskrepans mellem de mange faglige krav, der stilles, og den tid, man har til rådighed i undervisningen:

> Og der synes jeg igen, vi danser rundt efter en eller anden læreplan, som skal se akademisk ud. De skal læse så og så mange sider. Hvornår har vi sidst læst noget af Gabriel García Márquez? Og grunden til, at vi jo ikke får tid til det, det er dels fordi, at vi har færre timer, også pga. grundforløbet. (spansk, stx, G2)

I forlængelse af ovenstående bemærkning vedrørende læreplanerne nævner en fransklærer en lignende pointe og påpeger et oplevet mismatch mellem sprogfagenes læreplansfokus på litteratur/tekstlæsning og elevernes oplevelse af, hvad der er relevant at lære i sprogfagene. Læreren nævner i den forbindelse også et oplevet mismatch mellem læreplanerne og

CEFR/Den Fælleseuropæiske Referenceramme for Sprog[12]:

> Vores måde at undervise på både i tysk, engelsk og fransk er jo bundet op på litteratur, og det passer bare ikke med CEFR-skalaen. Så der er en diskrepans der, synes jeg, som er væsentlig. Og jeg ved også, at tysklærerne indimellem er dybt frustrerede over det. At de føler, at eleverne gerne ville have lov til at køre sådan et begynderforløb i tysk, hvor de bare kan få lov til at bruge det, der er relevant for eleverne og give eleverne mulighed for at tilegne sig kompetencer, så de faktisk kan begå sig på basalt niveau i Tyskland. (fransk, stx, G41)

De beskrevne elevønsker ovenfor, som handler om, at eleverne bare gerne vil tilegne sig basale, mundtlige kommunikative færdigheder, er velkendte og fremgår også tydeligt i mange elevstemmer i NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023). En anden fransklærer påpeger i forlængelse heraf også, at netop opøvelsen af elevernes (basale) mundtlige sprogfærdighed bør være det vigtigste faglige mål, hvilket læreren ikke mener, står tydeligt nok indskrevet i læreplanen:

> Jeg synes godt, at man i læreplanerne kunne få skrevet mere ind, at man skal opprioritere det mundtlige. Det er det, der faktisk er det vigtigste.
> (fransk, stx, G11)

At den basale mundtlige sprogtræning bør være det væsentligste i undervisningen, synes også at være en pointe hos nedenstående fransklærer, som samtidig understreger, at læreplaner og mundtlig udprøvning ikke helt peger i samme retning:

> Jeg har mere fokus på sprogtræningen, også fordi i sidste ende bliver de faktisk ikke prøvet i kulturforståelse. De bliver jo altså prøvet i, om de kan læse tekster og sige noget og føre en samtale. Og jeg synes, at det faktisk er det, der er det svære ved faget, at man gerne vil have det til at rumme så meget, men i sidste ende prøver vi dem trods alt kun i en ret begrænset kompetence.
> (fransk, stx, G18)

Tysklæreren herunder giver også udtryk for, at der findes utilfredshed med læreplanerne blandt tysklærerne, og udtrykker frustration over, at læreplanerne stiller for høje faglige krav til eleverne:

---

12. Se fx 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): D*en 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

Har du noget på hjerte, som jeg ikke har spurgt om?
Generelt det med bekendtgørelser og læreplaner, at man – særligt i samfundsfag, men også tysk – skal prøve at slippe detailstyringen. Lad vær' med at detailstyre og sætte de der mange krav til, hvad eleverne skal igennem. (tysk, stx, G3)

Blandt engelsklærerne er der generelt ikke så mange, der udtrykker sig kritisk overfor læreplanerne, men enkelte lærere giver udtryk for et ønske om et større fokus på det anvendelsesorienterede sprog, end de oplever i læreplanerne. Her først en engelsklærer, der gerne vil have B-niveau-læreplanen på stx ændret, så den sproglæring, der foregår i gymnasiet på dette niveau, i højere grad matcher de krav til sprogfærdighed, der fx efterspørges i arbejdsmarkedssammenhæng:

Vi [lærerne] snakker lidt om, at der skulle være forskel på B og A niveau, så B-niveau blev mere anvendelsesorienteret, så hvis jeg skal ud at arbejde i et eller andet firma som ingeniør, hvilket sprog skal jeg så kunne? (engelsk, stx, G39)

Engelsklæreren herunder, som underviser på hhx, italesætter et lignende ønske om større fokus på anvendelsesorienteret sprog i læreplanssammenhæng og gør samtidig opmærksom på et dilemma, der handler om, hvorvidt sprogundervisning i gymnasiet kun bør have fokus på at uddanne til næste niveau (fx universitetet), eller måske også i højere grad skal have fokus på de elever, der skal bruge sprog i andre arbejds- eller uddannelsesrelaterede sammenhænge:

Jeg synes, der er mange udfordringer i læreplanen.
Prøv lige at uddybe lidt.
Jeg synes, at den mangler klarhed i, hvad det er, de skal kunne, fordi hvis det handler om, at de rent kommunikativt skal kunne gå ud og klare sig på en arbejdsplads, så synes jeg, at vi er over mål, i forhold til hvad det er, at læreplanen egentlig skal.
Ja, så skyder læreplanen over mål?
Ja, den forlanger for meget, og det kommer til at knække halsen på nogle af eleverne undervejs. Hvis det handler om, at vi skal gøre dem klar til, at de skal gå på universitetet, så er det [læreplanen] ikke helt skævt. (engelsk, hhx, G4)

Samme lærer fortsætter:

Der er nogle ting i læreplanen, som måske mangler et formål og en tydelighed. Især i forhold til grammatik. Jeg synes, at eleverne får en masse krav om, at de skal kunne forholde sig til nærmest alle mulige forskellige aspekter af

> grammatik. Det kan sagtens være, at man går meget mere i dybden med det på universitetet, men for de rigtig, rigtig mange, der skal bruge sproget på fx en arbejdsplads, så er der godt nok mange grammatiske ting. (engelsk, hhx, G4)

Der tegner sig altså et billede af en ret stor lærergruppe, der ser udfordringer i det, de opfatter som læreplaner, der er for ambitiøse, stiller for mange faglige krav til eleverne og ikke i tilstrækkeligt grad har fokus på, at eleverne skal tilegne sig et anvendelsesorienteret sprog.

Kritikken af læreplanerne hænger i ret stort omfang også sammen med en generel oplevelse blandt lærerne af, at mange af de elever, der kommer i gymnasiet i dag, ikke er motiverede for at lære sprog. Flere lærere – på tværs af sprogfag – oplever, at eleverne har en lav indre motivation og mangler forståelse for, hvorfor fremmedsprog er vigtigt, hvilket hæmmer deres læring. Adspurgt, hvad de oplever som de største udfordringer i deres undervisning, svarer mange lærere i hhv. fransk, spansk og tysk:

> Det er jo nok motivationen, deres egen indre motivation, og at kunne se formålet med det her (fransk, stx, G27)

> Jeg tror, den største udfordring, og det er noget, som jeg virkelig har som det største indsatspunkt, det er motivationen. Fordi hvis man ikke er motiveret, så kan man jo dybest set ikke lære noget. (spansk, stx, G15)

> *Hvad er de største udfordringer i spanskundervisningen?* Ja, det er jo nok, at nogle elever simpelthen forventer, at nu skal de bare møde op, og så kommer det hele helt af sig selv, altså at eleverne oplever en eller anden frustration nogle gange over, at det er sværere, end de havde forventet. (spansk, stx, G36)

> Jeg ved ikke, om det kun er tysk. Dovenskab, dovne elever, det er meget opslidende, og især i et fag som tysk, hvor vi ikke kan komme udenom at tale det for at lære det, så kan det godt være rigtig træls, når de ikke vil tage imod de øvelser, man kommer med.*Ja, oplever du meget det?*Særligt med mine 2.g'ere. De er meget dovne, og det kan også hænge sammen med niveaudeling, der har jeg det svageste hold. (tysk, stx, G40)

Mange lærere oplever elever, der ikke vil lægge den energi, der kræves for at lære et sprog, og at der er en gruppe af elever, der er helt koblet af i undervisningen:

> Sammensætningen af elever påvirker undervisningen, fordi vi er gået fra, at tidligere var der mange, der var forberedte, og så var der måske fem, man skulle slæbe med, til, at nu er der fem, der er forberedte, og vi skal slæbe resten med. Og

> at der enten er meget stor spredning eller meget lidt motivation eller også meget lidt evne, og det synes jeg helt klart er en udfordring. (tysk, hhx, G6)
>
> Der er nogle, der bare ikke er særlig motiverede for at lægge det arbejde i det, som skal lægges i det. De forstår simpelthen ikke, hvad det vil sige at lægge arbejde i det. (spansk, stx, G20)
>
> Jeg oplever, at eleverne i højere grad ikke accepterer, at det kræver noget at lære et sprog. I højere grad vil de ikke arbejde for det. De forstår ikke det der med, at hvis man skal lære et sprog, så er man nødt til at terpe. (spansk, hhx,G5)

Lærerne italesætter altså et mismatch mellem de faglige krav og den virkelighed, de oplever at stå i. En anden gennemgående udfordring, som lærerne nævner, er elevernes manglende faglige forudsætninger. Mange elever mangler ifølge lærerne grundlæggende sproglige færdigheder, fx læse- og skrivekompetencer, mundtlige sprogfærdigheder eller grammatisk basisviden. Særligt elevernes læsefærdighed opleves som en central udfordring. Dette problemfelt behandles særskilt i Kapitel 5.

Ovenstående betragtninger viser, at sproglærerne oplever at befinde sig i et komplekst spændingsfelt, hvor de skal balancere mellem læreplanernes faglige ambitioner, elevernes faktiske (og oplevede) sproglige forudsætninger og den motivation, eleverne bringer med sig ind i undervisningen, (som kan opleves som ikke-eksisterende eller præget af et ønske om at udvikle konkret, praktisk mundtlig sprogfærdighed). Mange lærere giver udtryk for, at læreplanernes store tekstfokus og brede kompetencekrav er urealistiske i forhold til den tid, der er til rådighed, og den elevgruppe, der sidder i klasselokalet. Lærernes betragtninger peger på, at der er behov for en politisk diskussion af, hvordan sprogfagene kan udvikles, så der opnås bedre sammenhæng mellem faglige mål, undervisningspraksis og elevvirkeligheden. En spansklærer sammenfatter nogle af ovenstående udfordringer med følgende betragtninger om spanskfaget:

> Der er et eller andet, hvor det knækker, men det taler vi jo lidt om i spanskfaget, at det er et knækkefag, hvor der er mange, der dumper. Og vi kan have nogle horrible snit i en klasse. Hvad er pointen? Hvis vi omsadlede og ikke hele tiden skulle tænke på den komplicerede skriftlige eksamen, og at den blev nedjusteret i krav osv., og hvis vi kunne logge ind på ægte sprogglæde og ægte mundtlighed og interkulturel kompetence. Hvis vi tog det alvorligt, og det ikke bare er noget, vi aldrig får tid til, så ville det mere være at gå den vej, end at de skal lære at bøje 100 verber i otte forskellige tider, fordi det lærer de fleste af dem aldrig. (spansk, stx, G2)

Ovenstående betragtninger i forhold til læreplanerne, motivationsudfordringer mv. hænger også tæt sammen med lærernes oplevelser af eksamenskrav, som synes at optage dem

mere end læreplanerne. Lærernes betragtninger og pointer omkring eksamen udfoldes som nævnt i Kapitel 10.

Kapitel 5 Emner, materialer og tekstlæsning

Dette kapitel samler lærernes betragtninger i forhold til emner, materialevalg og tekstlæsning. De tre elementer spiller tæt sammen i lærernes didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen, hvor emnevalget sætter den overordnede ramme for, hvilket indhold sproglæringen tager udgangspunkt i, og udgør det overordnede organiserende princip, mens materialevalget afgrænser og konkretiserer emnet. Endelig er tekstlæsning i alle sprogfagene en central aktivitet, hvor sprogfærdighed, kulturkendskab/viden og analytisk færdighed bringes i spil, om end i varierende grad og på forskellige niveauer i de fire sprogfag. I læreplanen til fransk begyndersprog A på stx hedder det fx om undervisningens tilrettelæggelse: "Efter begynderundervisningen organiseres arbejdet hovedsageligt gennem seks til otte emner, og det sikres, at de faglige mål integreres i dette arbejde. Emnerne organiseres med udgangspunkt i en eller flere kernetekster samt flere supplerende tekster" (Læreplan til Fransk begyndersprog A – stx 2025, afsnit 3.2). Lignende formuleringer ses i de andre sprogfags læreplaner, om end antallet af emner varierer.

De to temaer 'emner' og 'materialevalg' behandles nedenfor opdelt i hhv. 2. fremmedsprog, dvs. spansk, fransk og tysk, og engelsk, mens pointer omkring tekstlæsning og specifikt oplevelser af problemer vedr. elevernes læsefærdighed behandles samlet på tværs af de fire sprogfag til sidst i kapitlet (afsnit 5.6).

5.1 Hvad siger tysk- spansk- og fransklærerne om emnevalg?

Det helt overordnede billede blandt de interviewede tysk-, fransk- og spansklærere er, at emnelæsning er et styrende redskab i deres undervisningsplanlægning. Først og fremmest beskriver flere lærere, hvordan læreplanerne helt overordnet rammesætter deres emnevalg:

Hvordan vælger du emner i din undervisning?
Ud fra lyst og så ud fra, at der er nogle pinde, der skal dækkes. Jeg tolker ligesom det der med, at kernestoffet skal være dækket ind, og der skal være noget fra både Latinamerika og Spanien. (spansk, stx, G13)

Derudover beskriver lærerne ofte en form for tematisk progression over årene. I spansk og fransk (begyndersprog) arbejdes der fx typisk med 'nære emner' i 1.g og herefter med emner, som lærerne karakteriserer som sværere – eller mere abstrakte og komplekse – i 2. og 3.g:

Det er meget hverdagsemner, man skal kunne tale om med fransk. Man skal kunne tale om sin familie og venner og skole og fritid og sådan lidt forskelligt. Så det er meget emner i 1.g i hvert fald, som er præget af det. Når vi så begynder at komme op i 2.g, så begynder jeg at tænke mere over, hvordan vi kan finde nogle emner, som vi kan fordybe os lidt mere i, og de emner, som vi kører i 3.g, er de emner, der bliver opgivet til eksamen. Så det er dem, der virkelig er teksttunge og meget mere med at analysere. (fransk, stx, G9)

Læreren ovenfor bruger udtrykket 'virkelig teksttunge' emner om det stof, der arbejdes med i 3.g, hvilket peger på en udfordring, der også blev belyst i NCFF's elevperspektivundersøgelse (se fx Lund et al., 2023, s. 133ff.), nemlig at eleverne i spansk og fransk oplever en ret voldsom progressionskurve i 2.g, og at kæden for mange elevers vedkommende hopper af i løbet af 2.g pga. det, de oplever som uoverstigelige faglige krav.

Også i fortsættersprogene italesættes en progressionstankegang i forhold til emner:

Hvis det er de her toårige fortsætterfransk, så har jeg altid en oversigt over, hvilke emner de skal igennem på de her to år, og der har jeg også nogle faste emner progressionsmæssigt. (fransk, stx, G42)

Flere lærere peger også på en række andre overordnede kriterier for emnevalg: elevnære emner, aktuelle emner, lærerens eget forhold til og erfaringer med emnet, og dét, som lærerne karakteriserer som eksamensrelevante emner. Blandt typiske emner, der arbejdes med i tysk, nævner tysklærerne fx DDR, *Märchen*, Sport, det digitale, mens spansklærerne nævner emner som immigration, borgerkrig, De dødes dag, Latinos i USA og ungeliv. I fransk taler lærerne om emner såsom OL i Paris, kvindefodbold, *la Rap* og *la banlieue* (forstæder).

Særligt de elevnære og aktuelle emner opleves typisk som noget, der motiverer eleverne:

> Jeg tror, det er, når det er nogle emner, som vi arbejder med, som siger dem noget, hvor de har noget at byde ind med selv. Det er der, jeg tror, at jeg oplever, at de er mest med. (tysk, stx, G17)

> Det er helt tydeligt, at hvis det er noget, der interesserer dem, så spiller de meget mere med. Og hvis de har mulighed for at bringe sig selv i spil, så synes de også selv, at det er sjovere og det er jo ren logik. Det er jo sådan, det er, at hvis man kan være med, så er det selvfølgelig sjovere at deltage i tingene. (spansk, stx, G31)

> Jeg har en klasse nu med en del gutter, der interesserer sig for actionfilm og kriminalitet, sådan nogle rigtig drengede ting, og det er klart, at de synes, det er mere spændende at se den franske film om hadet fra forstæderne i Paris, end det er at læse Rødhætte i to forskellige versioner. (fransk, stx, G11)

> Jeg tænker, at hvis man skal kommunikere om noget, så kan det være en god ide, at det faktisk også er noget, der interesserer en, så det bliver mere autentisk, end det bare er, at nu synes læreren, at vi skal læse Goethe. (tysk, hhx, G33)

Tysklæreren herover peger på et dilemma, der handler om, at elevernes motivation og lærerens egne ønsker til temaer måske ikke altid går hånd i hånd. I forhold til valg af emner i undervisningen understreger en enkelt tysklærer dog netop elevinddragelsen som særlig vigtig i tyskfaget, fordi diskursen omkring faget er udfordret:

> *Tager du eleverne med på råd, når I vælger emner og tilgange og materialer?*
> Ja, det gør jeg, fordi jeg tror, det er vigtigt især med tysk, der fremstår som et lidt strengt fag med nogle lidt stramtantede typer med knold i nakken. (tysk, stx, G35)

For nogle lærere synes der at være en særskilt pointe i at tage valget for eleverne, fordi man som lærer derved kan åbne verden op for eleverne:

> Det er dejligt at kunne præsentere noget, som de ikke nødvendigvis selv havde taget op. Og jeg husker selv fra min gymnasietid, at en lærer kom med noget, og hold da op. Det åbnede noget andet. (fransk, stx, G27)

En række lærere giver også udtryk for en oplevelse af, at eleverne ikke rigtig har noget at byde ind med, når det kommer til valg af emner:

> Jeg tror, at vores elever her på stedet er sådan lidt ligeglade med, hvad vi har. Ja, jeg tror ikke, deres horisont er så stor i spansk til, at de kan komme med en holdning til, hvad [emnerne] skal være. (spansk, hhx, G5)

De har lidt svært ved at byde ind med noget. (tysk, stx, G26)

At lærerne også gør sig en række overvejelser om, hvilke emner der vil fungere godt i forhold til eksamen, er også tydeligt, fx hos tysklæreren og spansklæreren herunder:

> Det er ikke altid, at de får lov til at bestemme. Det er også ofte, at jeg vælger nogle emner, som jeg ved, kan fungere til eksamen for dem. (tysk, stx, G17)

> Det er primært sådan noget som portrætter fra den spansktalende verden, og så bygger jeg meget forløbene op, sådan at det smager lidt af det samme. Fx kalder jeg dem bare lidt noget andet, *La Buena Vida* - Det Gode Liv - eller *Los Jovenes en el Mundo Hispanohablante*. Eller *Retratos en el Mundo Hispanohablante*. Sådan at eleverne til den mundtlige eksamen ret hurtigt kan perspektivere. (spansk, stx, G15)

5.2 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om materialevalg?

Det fremgår typisk i spansk- og fransklærernes beskrivelser af deres begynder A-undervisning, at de arbejder med afsæt i forskellige begyndersystemer i 1.g, fx *Bonjour Lyon*, *Caminando* eller *Ya vamos*.

En enkelt spansklærer udtrykker dog utilfredshed med eksisterende begyndermaterialer og har udviklet sit eget ifølge læreren mere visuelt orienterede materiale:

> Jeg tror i hvert fald, at de begyndersystemer, som vi havde her, dem synes jeg ikke, fungerede så godt. Der var meget tekst, og jeg var meget interesseret i billeder. Som en del af mit pædagogikum lavede jeg lidt mit eget begyndersystem som mit projekt. Det er faktisk det, som jeg lidt kører med. (spansk, stx, G25)

Efter 1g. beskriver lærerne mere emnebaserede forløb baseret på mere eller mindre autentiske materialer: Her plukkes typisk i indhold fra forskellige antologier, som suppleres med materialer fra forskellige andre kilder fx online-artikler, sange, billeder, film, Youtube-klip, aktuelle nyhedsindslag mv. Lærerne beskriver også, hvordan de typisk henter inspiration hos kolleger, i Facebookgrupper eller i andre typer af delte materialebanker.

I forhold til lærernes refleksioner over materialevalg synes et begreb som autenticitet at vække debat, og nogle af lærerne – særligt i spansk – oplever det som udfordrende at arbejde med autentiske tekster/indhold:

> Jeg bliver lidt træt af de der ungdomsportrætter, fordi man tror, de er nemme. Men de er jo ikke nemme, fordi de taler jo talesprog og slang, og det er jo noget af det allersværeste. Det er jeg i hvert fald gået lidt væk fra. Dem har vi også haft noget af, fordi der er en bog, der hedder *Mi Querida Familia*, som er meget nem. Den er jo egentlig også en fiktion, og det er jo på autentisk spansk, men det er jo lavet i Spanien til folk, der skal lære spansk. Så der er nogle gange, hvor det ikke bliver helt rigtig, at det er autentisk sprog, vi arbejder med. (spansk, stx, G13)

> Vi har også lidt en konflikt omkring lærebøger nu aktuelt i spanskfaget, fordi det, forlagene udgiver, ofte er det, jeg vil kalde ikke-autentiske tekster. Nemlig at man skriver et portræt af et ungt menneske i det enklest tænkelige sprog og med nogle faste vendinger og nogle chunks, som eleverne kan bruge og anvende, og det kan jeg godt lide på den ene side. Men det er jo ikke en autentisk tekst på nogen måde. (spansk, stx, G2)

> Hvis man prøver at lave noget, der er autentisk, altså tage et uddrag af Frida Kahlos dagbog eller whatever, så er det jo vanvittigt, hvor meget arbejde, der skal til, før de kan tage det til sig, men det har så en anden fascinationsgrad for læreren. (spansk, stx, G2)

> Der er et eller andet sted, hvor der er noget, der knækker, når vi forestiller os, at de skal kunne læse den der autentiske tekst, og at de skal kunne læse så og så meget tekst, fordi det er der, hvor det er så svært for dem. (spansk, stx, G13)

Ovenstående citater taler også ind i andre problematikker, der handler om, hvordan man stilladserer arbejdet med autentiske tekster og bedst understøtter elevernes tekstlæsnings-kompetence – tematikker, som behandles separat i afsnit 5.6.

En fransklærer beskriver også dilemmaet omkring autentisk indhold, som på den ene side opleves som en motivationsfaktor, og på den anden side kan opleves som demotiverende for eleverne pga. materialernes sproglige kompleksitet:

> *Hvad motiverer dem mindst?*
> Ja, en tekst, som er for svær, det er svært. Så der skal man virkelig være skarp på, hvad man vælger ud til dem. Det er en balance. Men det er også spændende for dem prøve at læse noget skønlitterært fransk, som faktisk er skrevet af en fransk forfatter. Det med at der også er noget …
> *Noget autenticitet?*
> Ja, de kan godt lide den autenticitet, og at det også skal have noget substans og relevans og være noget, der findes ude i verden og ikke bare er …
> *Men det er så samtidig et dilemma, fordi det kan blive svært?*
> Ja, det kan blive svært, men vi har læst en tekst, hvor jeg egentlig synes, at det

> har været sjovt at holde fast i, at nu læser vi denne her tekst og så opleve, at det også engagerer dem. (fransk, stx, G27)

En anden mindre fremtrædende pointe i data, som kun nævnes af enkelte spanskundervisere, er en opmærksomhed på, hvilket kultursyn man præsenterer for sine elever igennem de valgte materialer og emner. Læreren herunder taler om nyere begyndersystemer, som vedkommende oplever i højere grad end ældre systemer, har fokus på bred repræsentation og diversitet, men læreren har også selv fået en øget opmærksomhed på problematikker omkring stereotyp kulturel repræsentation:

> Hvis man analyserer nogle af begyndermaterialerne, så kan man godt se, at der kommer nogle andre stemmer ind også, og også af mere positiv karakter. Men så dukker det pludselig op med machismo eller ulighed mellem kønnene. Det er jo alt andet lige, det ved vi jo godt, hvis vi ser på statistikkerne, så ser det værre ud i Latinamerika end i Spanien eller Danmark, men så får vi bare det der entydige, negative billede. Det bliver man nødt til på en eller anden måde at punktere. (spansk, stx, G2)

Også spansklæreren herunder giver udtryk for at have fået større opmærksomhed på begrebet interkulturalitet og en mere dynamisk tilgang til kulturbegrebet end tidligere:

> Tidligere har jeg mere haft en tendens til at tage et emne om Mexico fx, eller et emne om unge i Spanien, men der er jeg blevet meget mere bred i min tilgang. Det bliver ikke nationen eller nationalitetsgrænser, der er afgrænsende for det. Så tager jeg forskellige køn, og hvor man kommer fra, forskellige mennesker, for at få et mere diverst kultursyn. (spansk, hhx, G32)

De to udsagn er, som nævnt, ikke så typiske. Generelt forholder lærerne sig ikke til forhold vedrørende kultursyn i de materialer, de bruger, men de er heller ikke specifikt blevet spurgt om dette.

5.3 Hvad siger engelsklærerne om emnevalg?

Blandt engelsklærerne udtrykkes lidt forskellige oplevelser af, hvor stor grad af frihed man som underviser har i forhold til valg af emner. Nogle lærere fokuserer meget på, hvad læreplanerne foreskriver, og oplever at være 'bundet' af den (samt af eksamenskrav jf. Kapitel 10):

> Emnerne er lidt låste faktisk pga. bekendtgørelsen. Der er det svært at komme udenom nogle bestemte ting. (engelsk, stx, G28)

Andre taler i højere grad om en mere åben læreplan, der efterlader et ret stort spillerum for læreren:

> Når jeg får en ny klasse i 1.g, så bestemmer jeg som regel, og så prøver jeg at lave nogle gode opstartsemner, men hvis jeg skal fortsætte med en klasse, så plejer jeg altid at spørge dem, hvad de har af ønsker, og de må ønske hvad som helst, fordi læreplanen er så bred, så vi kan lave det meste. (engelsk, hhx, G4)

Der synes dog typisk at være ret udbredt konsensus om, at man har en vis frihed som underviser:

> Ja, der er vi jo bundet af læreplanen, men i engelsk er der jo ikke så mange krav. Der er selvfølgelig nogle, og på A niveau er der krav om, at man skal læse et postkolonialt emne, og man skal læse Shakespeare og med lingua franca. (engelsk, stx, G1)

Det er også, når lærerne taler om emnevalg, at elevinddragelse tydeligst træder frem, som fx hos denne lærer, der lader eleverne vælge emne inden for det kernestofområde, der fokuserer på engelsk i andre engelsktalende områder end Storbritannien og USA:

> Vi skal jo læse noget, der er udover Storbritannien og USA fx. Og der plejer jeg også at sige til dem: ”Hvordan har I lyst til, at vi griber det an i år?” Jeg har tit sagt til dem: ”Det kan være et af de her lande.” Og så har jeg skrevet syv lande op på tavlen. “Hvad vil I gerne?” Og så har vi stemt om det. Eller hvis de har en særlig film, som de gerne vil gøre et eller andet med, og så får vi den puttet ind i et tema. (engelsk, stx, G39)

Engelsklæreren herunder giver udtryk for, at eleverne synes, det er virkelig sjovt at have medbestemmelse, og at der er vide rammer for, hvad der kan arbejdes med:

> Jeg fylder en IKEA-pose med alle de antologier med digte, som jeg overhovedet har stående hjemme på hylden, og så har vi en time, hvor eleverne vælger et digt, der på en eller anden måde taler til dem. (engelsk, stx, G19)

Og samme lærer fortsætter:

> Vi starter med at gå en tur i bogkælderen, og igen, jeg har bedt dem om at melde ind med ambitionsniveau. Der er fx nogle, der siger: ”Jeg kunne godt tænke mig at læse en roman. Den må også godt være svær, men den må ikke være alt for lang.” Det kunne så fx være *1984*. Andre siger: ”Jeg er ligeglad med, hvor lang

> den er, men den må bare ikke være alt for svær." Nogle siger: "Jeg vil enormt gerne udfordres fagligt," og andre siger: "Jeg er meget usikker på det her. Kan jeg få noget, der ikke er alt for svært? (engelsk, stx, G19)

Typisk giver engelsklærerne udtryk for, at emner med en vis aktualitet eller emner, som eleverne kan identificere sig med, motiverer eleverne:

> Jeg er ved at læse *Normal People* med en klasse, og det har jeg gjort nogle gange før, hvor jeg har læst det som noget Irland eller som noget *Millenial literature*, men denne her gang læser jeg det som noget 'Love and Dating'. Og det er de meget … Sådan noget med at sidde og diskutere noget, som er dem selv med dating og …
> *Ja, så det der med, at de kan spejle sig i emnet på en eller anden måde?*
> Ja, sådan lidt egen navle-ting. De er faktisk meget motiverede. Også drengene, som egentlig ikke var så vilde med, at de skulle læse den. (engelsk, stx, G10)

Ud over at tale om elevinddragelse i forbindelse med emnevalg, italesætter flere lærere også en progressionstankegang, når det handler om tilrettelæggelsen af emnelæsningen, hvor der typisk arbejdes med mere elevnære emner i 1.g og ret komplekst stof i 3.g, som fx læsning af Shakespeare-tekster:

> Jeg plejer tit at starte med noget, som er meget konkret. I hvert fald så det er et eller andet, der er tæt på dem til at starte med. Så tæt på dem som muligt. Et eller andet, hvor jeg tænker, okay, det er indenfor deres horisont på en eller anden måde. Og så kan man stille og roligt bevæge sig lidt længere væk og gøre det mere og mere fremmed. (engelsk, stx, G21)

> Man skal gradvist give dem nogle tekster, som er mere og mere vanskelige, og til sidst bliver det rigtig vanskeligt, når vi sidder med Shakespeare i 3.g på A-niveau. Så det er noget om, at man bare skal være bevidst om, at det, man kræver af dem, skal være mere komplekst, eller at teksten bliver sværere at læse og forstå. Det skal der jo være en udvikling i. (engelsk, stx, G10)

5.4 Hvad siger engelsklærerne om materialevalg?

Når engelsklærerne fortæller om, hvilke materialer de bruger i undervisningen, er det helt overordnede billede, at der plukkes meget fra emnebaserede antologier samt fra nettet, aviser, og forskellige materialebanker, som deles blandt kolleger, fx via engelsklærernes Facebook-grupper osv. Ingen lærere taler om at undervise alene ud fra lærebøger – kun i uddrag. Som et par lærere her udtrykker det:

> Vi har ikke rigtig nogen lærebøger som klassesæt. Vi har ikke nogen grundbøger i engelsk. Der er ikke en bog, hvor vi siger: "Så kører vi med denne her, og her står alle fagbegreberne." Så der sætter vi altid bare alt vores materiale sammen. Det er et hav af PDF'er og Word-dokumenter og PowerPoints og alt muligt mærkeligt. (engelsk, stx, G1)

> Jeg er ikke kæmpe fan af konceptet lærebøger i engelsk. Og jeg tror, at der er rigtig mange af os, der tager lidt hist og pist. Der er en kæmpe fordel i engelskfaget med, at vi må så meget, og vi har så frie tøjler, men også hvor meget vi har adgang til derude. (engelsk, stx, G22)

Til spørgsmålet om, hvilke kriterier lærerne anlægger i forhold til udvælgelsen af materialer, tegner der sig et lidt broget billede, som handler om alt fra oplevelser af, hvad der motiverer eleverne, over mere faglige kriterier såsom genrespredning eller sprogligt niveau/sværhedsgrad.

> Kriteriet er bare, at der skal være et eller andet, der engagerer elevernes hjerner. Om det så er sprogligt eller analytisk, bare der er et eller andet, man lige sparker i gang der. (engelsk, stx, G22)

> Jeg vælger nogle gange ud fra et emne, hvor jeg har valgt tekstmaterialet ud, fordi jeg gerne vil skabe en spredning i genre. (engelsk, stx, G19)

> Jeg har i hvert fald et kriterium, og sådan har jeg egentlig altid haft det, at en tekst ikke kan være for svær. Det er et spørgsmål om, hvordan man griber den an. Det handler om didaktik, synes jeg. Så hvis den sprogligt er for svær, så må jeg sætte nogle flere gloser på, eller lave nogle nemmere spørgsmål eller et eller andet. (engelsk, stx, G39)

En enkelt lærer bruger også et mere generelt dannelsesargument i forhold til emnevalg og argumenterer for, at eleverne ikke kun skal arbejde med noget, de selv vælger, men at de også skal dannes og have udvidet deres horisont gennem mødet med det ukendte:

> Så skal de læse Hemingway, eller så skal de læse Bret Easton Ellis, Raymond Carver, Mary Wollstonecraft eller Emily Dickinson. Så de får noget, som de aldrig selv ville opsøge. Det synes jeg, at de skal have. Også fordi vi skal jo have et dannelsesaspekt i det, vi laver. (engelsk, stx, G21)

I modsætning til lærerne i 2. fremmedsprog, giver engelsklærerne ikke i så udpræget grad udtryk for, at eleverne ikke har noget at byde ind med i forhold til emnevalg. Der er dog en enkelt engelsklærer, der har den opfattelse, når det handler om 1.g-elever:

> Men 1.g'erne spørger jeg ikke, fordi de har ikke nogen idé om, hvad det kunne være, tror jeg. (engelsk, stx, G1)

5.5 Opsamling: emner og materialer

På tværs af de fire sprogfag beskriver lærerne, hvordan de typisk organiserer undervisningen tematisk med sigte på progression i sværhedsgrad over årgangene. Flere lærere beskriver, hvordan de aktivt involverer eleverne i beslutninger om emner, og lærerne oplever inddragelsen som noget, der motiverer eleverne, særligt når de får mulighed for at arbejde med temaer med en vis aktualitet eller med emner, som relaterer sig til elevernes livsverden. Nogle lærere giver dog udtryk for, at de ikke oplever, at eleverne har forudsætningerne for at bidrage aktivt til emnevalg, særligt i 2. fremmedsprog, mens andre ser en værdi i at præsentere eleverne for en erfaringsverden, som de måske ikke selv har valgt til, og som er anderledes end deres egen.

Lærernes materialevalg er præget af stor fleksibilitet og kreativitet, hvor de typisk sammensætter indhold fra antologier, nettet og kollegiale delinger – lærebøger bruges i mindre grad. I begyndersprog som fransk og spansk anvendes dog systemmaterialer i 1.g, mens undervisningen i 2. og 3.g gør brug af mere autentiske og varierede materialer. Selv om lærerne på tværs af de fire sprogfag giver udtryk for, at autentisk materiale kan være en værdifuld ressource i fremmedsprogsundervisningen, oplever lærerne i særligt fransk og spansk (og til dels tysk), at den sproglige kompleksitet i materialer kan gøre det vanskeligt for eleverne at arbejde med dem. Det er ikke en udfordring, engelsklærerne italesætter, formentlig fordi elevernes sproglige og faglige niveau typisk er højere. Materialernes sproglige kompleksitet kan altså skabe didaktiske dilemmaer, særligt i 2. fremmedsprog.

I forhold til overvejelser vedrørende materialernes sproglige kompleksitet spiller lærernes oplevelser af elevernes læsefærdighed også en central rolle i forhold til deres didaktiske valg. Denne pointe udfoldes i næste afsnit.

5.6 Hvad siger sproglærerne om tekstlæsning?

Når lærerne beskriver arbejdet med emner i undervisningen, spiller tekstlæsning, som nævnt indledningsvist, en central rolle. Som det fx fremgår af læreplanen til engelsk A på stx, ses tekstlæsning som noget, der potentielt både kan understøtte sprogtilegnelse, kulturforståelse og analytisk kompetence: "Arbejdet med sprog, tekst og kultur integreres således, at eleverne oplever en klar sammenhæng mellem fagets discipliner." (Læreplan til Engelsk A – stx 2024, afsnit 3.1)

Hos engelsklærerne synes særligt kulturforståelse og analytisk kompetence gennem tekstarbejde at fylde, idet kulturforståelse, viden om verden samt udvikling af elevernes

metodiske og analytiske bevidsthed typisk beskrives af engelsklærerne som en integreret del af sprogundervisningen. I 2. fremmedsprog ser lærerne typisk tekstlæsning som en vej til konkret sprogtilegnelse og kulturforståelse, mens arbejdet med elevernes tekstanalytiske kompetencer synes noget mere nedtonet end i engelsk, jf. læreplanerne. Fælles for alle sprogfagene er det dog, at lærerne oplever udfordringer i forhold til elevernes læsefærdighed, og de fire sprogfag behandles derfor her samlet i forhold til lærernes perspektiver på tekstlæsning og elevernes læsefærdighed. Forhold omkring tekstlæsning og analyse fylder mest hos engelsklærerne og behandles separat sidst i afsnittet.

På tværs af de fire sprogfag oplever lærerne, at eleverne mangler basale læsefærdigheder, om end der også ses eksempler på lærere, der accepterer, at læsning må fylde mindre i undervisningen i dag end tidligere. Her først en engelsklærer, som oplever, at manglende læsefærdigheder ikke blot betyder, at det er vanskeligt at læse litteratur med eleverne, men også at eleverne har svært ved at forstå kortere skriftlige instrukser:

> Der er simpelthen elever, som ikke forstår et litterært landskab. Og det er én ting, at de ikke læser bøger eller læser noveller eller noget andet. Men de læser heller ikke kortere artikler, og faktisk oplever jeg, at hvis jeg giver dem en instruks på mere end tre linjer, så læser de den ikke færdig. Så når jeg siger, at de ikke læser, så mener jeg det virkelig, at de læser første linje, og så stopper de. (engelsk, stx, G19)

Også i 2. fremmedsprog tales en del om, at eleverne kun kan overskue at læse kortere tekster, og at deres koncentrations- og læseevne i stadigt stigende grad er udfordret:

> Jeg synes, det er en tendens, at det bliver sværere at fange dem og fastholde dem. Jeg ved ikke, om det er de sociale medier, der har gjort noget. De har sværere ved at koncentrere sig og fordybe sig i en tekst end tidligere. Jeg kan også godt se det på mig selv med de sociale medier. Jeg er også blevet dårligere til det. Så den dimension er der også. (spansk, stx, G15)

Tysklæreren herunder har også en oplevelse af, at eleverne kommer med dårlige læsefærdigheder i tysk:

> Der er mange, der ikke kan tale tysk eller læse tysk, og som har haft dårlige oplevelser med tysk i folkeskolen, og de tager de oplevelser med sig videre. (tysk, stx, G12)

Flere fransk- og spansklærere beskriver også, at den oplevede læsekrise har konsekvenser for, hvad man kan arbejde med i undervisningen, eller hvad man tør kaste eleverne ud

i, selvom man måske kunne have lyst eller selv finder det meningsfuldt, fx læsning af noveller, romaner eller lignende:

> *Er der noget indhold, som du tænker, du gerne ville arbejde med, men som du ikke kan?*
> Ja, det er klart, at jeg gerne ville kunne læse en novelle med dem, uden at det tager en måned. (spansk, stx, G13)

> Og så bruger jeg nok mindst tid på tekstlæsning og nok også nogle gange for lidt, tror jeg.
> *Ja, hvorfor tænker du for lidt?*
> Fordi jeg egentlig nogle gange godt kan tænke, at man jo ikke kan lære et sprog, hvis man ikke også får et sprog ind. Og jeg tror nogle gange, at vi er blevet lidt for bange for at sige, at: "Nu skal vi faktisk læse noget." Det der med rent faktisk at læse en fortælling eller … Og i min egen franskundervisning i 3.g på højniveau kan jeg huske, at vi fik en hel roman, som vi læste fra ende til den anden (…). Og det kan man ikke længere, og det skal man heller ikke længere, men jeg tror, at der er meget sprog i det for de elever, der får det gjort. (fransk, stx, G18)

I forlængelse af ovenstående betragtninger tilføjer spansklæreren herunder et perspektiv, der handler om, at de tekster, man i dag kan læse med eleverne, i et lærerperspektiv kan opleves som mindre interessante end tidligere. Læreren her italesætter i den forbindelse en form for sorg eller ærgrelse over ikke længere at kunne beskæftige sig med de samme emner i undervisningen som tidligere pga. elevernes svækkede læsefærdighed:

> Noget af det, som jeg ikke vælger mere, og det er med blødende hjerte, for det er noget af det, som jeg faktisk rigtig gerne vil undervise i, det er litteratur. Vi bruger stort set ikke skønlitteratur mere, fordi vi kan ikke finde noget, som [eleverne kan læse]. (spansk, stx, G20)

Og læreren fortsætter andetsteds i interviewet:

> Jeg synes, at man må begræde, at meget af det materiale, som bliver udgivet, det handler om nogle, der bor et eller andet sted og har de og de vanskeligheder. Men det er der ikke noget at gøre ved, fordi det er det, vi kan læse med dem. De tekststykker, de kan læse, de er bare meget, meget små. (spansk, stx, G20)

Oplevelser af svækket læsefærdighed får, som det også fremgår af eksemplerne ovenfor, en del lærere i særligt 2. fremmedsprog til at forsøge at begrænse tekstlæsningsmængden.

Tysklæreren herunder begrunder dog også sin tilpasning af tekstlæsningsmængden i ændrede eksamenskrav:

> Men det, jeg så har gjort, det er, at jeg har taget meget længere tekster ud og taget kortere tekster ind. Og det er netop, fordi teksterne til eksamen må være 1-1,5 side, og der tror jeg faktisk, at jeg lidt for mig selv tænkte, at der ikke er nogen grund til, at de skal sidde og læse en tekst på otte sider, og så synes, at det er virkelig svært og hårdt, hvis vi i stedet for kan læse en tekst på 1-1,5 eller 2-3 sider og så på den måde arbejde med noget lidt mere fokuseret og intenst. (tysk, stx, G26)

Andre lærere beskriver, hvordan de forsøger at stilladsere læsningen på forskellig vis – fx vha. gennemgribende glossering af tekstmaterialet eller ved at gøre brug af AI, som kan understøtte elevernes adgang til autentisk materiale og dermed adgang til fagets vidensdimension:

> Og så sørger jeg for, at mine tekster er rimelig gennemglosserede. Det er måske min akilleshæl, fordi nogle gange tænker jeg, at et ord er nemt, og så er det det ikke. Men jeg prøver at gennemglossere dem ret meget for at sikre denne her oplevelse af, at vi faktisk kan læse noget. (tysk, stx, G8)

> AI er jo på mange måder forbudt og ikke særlig godt, men det gør, at man rent faktisk kan læse autentiske tekster med det samme, fordi de kan sidde med de helt nye fra Le Monde, og på ret kort tid, faktisk ingen tid, kan de finde ud af, hvad der står. (fransk, stx, G23)

Lærerens beskrivelse af AI som 'forbudt' peger på en interessant problematik i sprogundervisningen: Argumentet om, at AI faktisk kan understøtte elevernes adgang til viden på målsproget kan synes at være en valid pointe, men alligevel kæmper læreren med en egenopfattelse af, at det "ikke er særlig godt."

5.6.1 Hvad siger engelsklærerne om tekstlæsning og analyse?

I engelskfaget knyttes arbejdet med tekstlæsning meget tæt sammen med udviklingen af elevernes analytiske og metodiske kompetencer. I vejledningen til læreplanen til engelsk A på stx understreges det, at eleverne skal kunne "analysere og fortolke forskellige nyere og ældre tekster med anvendelse af *relevant faglig terminologi og metode*" (Vejledning til Engelsk A - stx 2025, s. 11, vores kursivering). I vejledningerne til 2. fremmedsprog er analyse og fortolkning af tekster også en del af de faglige mål, og der tales fx om, at eleverne skal kunne redegøre for, sammenligne og reflektere over tekster, men kravene

til elevernes anvendelse af faglig terminologi er meget nedtonede (se fx Vejledning til Tysk fortsættersprog B - stx 2024, s. 12). Derfor er det også blandt engelsklærerne, at en klassisk tilgang til tekstlæsning og analyse fylder mest i beskrivelserne af, hvordan undervisningen tilrettelægges. Hertil knytter sig altså også et arbejde med at lære eleverne at anvende et særligt analysefagsprog, som fylder en del hos engelsklærerne, mens det i langt mindre grad er noget, der italesættes af lærerne i 2. fremmedsprog. Aspekter omkring oparbejdelsen af et særligt fagligt/akademisk ordforråd i engelsk udfoldes i Kapitel 9.

Flere engelsklærere giver udtryk for, at tekstlæsning og analyse fylder rigtig meget i deres fagforståelse/undervisning, for eksempel læreren her:

> *I en typisk engelsktime, hvad bruger du mest tid på?*
> Det analytiske.
> *Litteraturanalyse eller den sproglige analyse?*
> Ja, tekstanalyse er nok det, der kommer til at fylde langt det meste.
> (engelsk, stx, G22)

Lærerne herunder erkender, at netop det intensive fokus på tekstlæsning og analyse opleves som noget, der kan demotivere eleverne:

> At der er så meget tekstanalyse, det tror jeg, at hvis du spurgte eleverne, så er det det, de fleste vil sige, at de egentlig synes er lidt træls. (engelsk, stx, G39)

> Elever i dag, 1.g´erne især, det er svært for dem at forstå, hvorfor de skal sidde og læse en tekst. Og for dem er en 5-6 siders tekst lang. At skulle sidde i 40 minutter med en tekst. Jeg havde en forleden, der sagde: "Det er bare så demotiverende at læse en tekst på seks sider og så skulle svare på 10 arbejdsspørgsmål." Og så kan man sige, nå ja, det er måske også den der helt klassiske, helt kedelige undervisning, men sådan er det jo. Man er jo nødt til at læse en tekst, og nogle gange er man nødt til at svare på nogle arbejdsspørgsmål. Men rigtig mange af dem, tror jo, at de måske skal noget andet. (engelsk, stx, G1)

Lærerens oplevelser af tekstlæsning som noget, der demotiverer eleverne, understøttes af elevudsagn fra NCFF's elevperspektiv-undersøgelse (Lund et al., 2023, s. 179ff.), hvor eleverne giver udtryk for en oplevelse af, at klassisk tekstanalysearbejde i form af læsning af tekst efterfulgt af arbejdsspørgsmål til teksten er en undervisningsform, de ofte møder i engelskfaget. Som det fremgår af lærerudsagnene ovenfor, synes lærernes egne beskrivelser af en typisk undervisningstime at understøtte elevernes oplevelser. Det bekræftes også af lærerne her:

> Typisk har de jo læst en tekst hjemme, og man har måske preppet dem med den tekst med noget *pre-reading* i modulet, og så er der nogle *comprehension questions* for at se, om man har forstået teksten, og så bevæger det sig ind i noget analyse. (engelsk, stx, G10)
> *I en typisk engelsktime, hvad bruger du mest tid på?*
> Typisk vil det være at gennemgå en tekst, enten læse den for sig selv eller på klassen, og så sidde og lave noget gruppearbejde, typisk i selvvalgte grupper, men nogle gange også i konstruerede grupper. Sidde og arbejde med nogle arbejdsspørgsmål, typisk også møntet på noget analyse og fortolkning for at få gjort de evner skarpere. Og så noget fælles gennemgang af det på klassen til sidst. (engelsk, stx, G29)

En lærer konkluderer, at lærerne befinder sig i et dilemma mellem på den ene side at prøve at tilgodese elevinteresser og på den anden side forsøge at leve op til læreplaner og eksamenskrav i forhold til tekstlæsning og elevernes analytiske kompetencer:

> Men [forleden] nåede nogle af drengene at få sagt: "Ja, men det kunne bare været fedt med noget med op at stå og ud at lave nogle ting og meget mere fysisk og kreativt." Og ja, det kan vi godt. Det er jeg helt med på. Især med de her lange skoledage, men jeg synes også samtidig, at det er vigtigt, at vi viser dem, at der altså også nogle gange er noget, der hedder at sætte sig ned og forsøge at fordybe sig og forsøge at koncentrere sig og acceptere, at man skal ned i teksten. At vi jo ikke kun kan lave kreative øvelser, fordi så ville jeg i hvert fald føle, at jeg kastede dem under bussen i forhold til eksamen. Så den oplever jeg ret tit, den der uoverensstemmelse af at have læreplanen i baghovedet og elevernes ønske om noget andet. (engelsk, stx, G1)

5.7 Opsamling: tekstlæsning

Det er tydeligt, at tekstlæsning (jf. læreplanerne) spiller en central rolle i lærernes fagforståelse, både som middel til sprogtilegnelse, kulturforståelse og – særligt for engelskfagets vedkommende – i forhold til udvikling af analytisk kompetence og et særligt analysefagsprog. På tværs af de fire sprogfag optræder *læsekrise* som et gennemgående tema, idet lærerne oplever, at eleverne har svært ved at læse tekster: I 2. fremmedsprog handler det typisk om udfordringer med at læse kortere tekster med eleverne, mens det i engelsk kan handle om alt fra elevernes evne til at læse instrukser til læsning af længere tekster. Lærerne fokuserer i deres beskrivelser af tekstlæsningsudfordringerne ikke i noget større omfang på, hvordan man i endnu højere grad understøtter elevernes læsning gennem fokus på fx læsestrategier, eller hvordan man stilladserer læsningen ved at sikre

høj dækningsgrad[13], så teksterne bliver tilgængelige for eleverne og dermed understøtter deres sprogtilegnelse.

Tekstlæsning har tidligere været anskuet som den centrale adgang til sprogfagenes indholds- og dannelsesdimension (se fx Fristrup, 2014), men når elevernes læsefærdigheder opleves at være blevet svækket, finder lærerne det sværere at arbejde med komplekse, meningsfulde tekster, som kan åbne for refleksion, kulturmøder og dybere forståelse – altså netop de elementer, som ifølge nogle lærere giver fagene en bredere dannelsesmæssig værdi. I 2. fremmedsprog beskriver lærerne, at tekstarbejdet ofte reduceres til en form for læsning, som primært handler om at forstå 'på overfladen', og som ikke fører til så dyb en indholdsmæssig refleksion, hvilket for nogle lærere opleves som en indskrænkning af fagets kerne og formål. For de lærere, der ser litteratur og tekst som en vej til at engagere eleverne i verden og i sig selv, kan det føles som et tab, når denne dimension ikke længere opleves som mulig i samme grad.

I engelskfaget beskriver lærerne det dybdegående tekstlæsningsarbejde, hvor der arbejdes med elevernes analytiske og metodiske kompetencer som noget, der spiller en central rolle i faget: Lærerne beskriver en undervisning, der ofte er præget af en klassisk tilgang med fokus på tekstanalyse og arbejdsspørgsmål. Denne tilgang understøtter faglige delmål, men nogle lærere beskriver samtidig oplevelser af, at denne praksis demotiverer eleverne. Lærerne står derfor i et spændingsfelt mellem krav om faglig fordybelse, eksamenskrav og elevernes ønske om mere varierede og engagerende undervisningsformer.

13. Når man taler om høj dækningsgrad i forhold til læsning, betyder det, at en stor andel af ordene i de tekster, eleverne læser, er ord, de allerede kender eller er i gang med at lære. Typisk taler man om, at elever skal kende ca. 95–98 % af ordene i en tekst for at kunne læse den selvstændigt med god forståelse. Hvis dækningsgraden er lavere, bliver teksten for svær, og fokus flyttes fra indhold til ordopslag (se fx NCFF's *Pixi om Ordforrådstilegnelse* (NCFF, 2023b)).

Kapitel 6 Mundtlighed

På tværs af tysk, fransk, spansk og engelsk fremhæver lærerne mundtlighed som en central og meningsfuld del af undervisningen. Det fremgår da også tydeligt af læreplanerne, at mundtlig sprogfærdighed er et helt centralt kompetenceområde i fagene, men også et område, der er meget komplekst. Læreplanerne stiller ret store krav til elevernes mundtlige sprogbeherskelse, dog naturligvis i varierende grad afhængigt af sprog og niveau. Her blot til illustration nogle nedslag i de ord og formuleringer, læreplanerne og de dertilhørende vejledninger anvender, når det handler om elevernes talefærdighed (her kursiveret for at fremhæve kompleksiteten):

I vejledningen til Tysk fortsættersprog B for stx fastslås det, at eleverne skal kunne *redegøre for, analysere* og *fortolke* tysksprogede emner vha. et nuanceret ordforråd, og de skal kunne *diskutere,* ligesom de skal kunne *føre en samtale* på et klart forståeligt, sammenhængende og nogenlunde flydende tysk. (jf. Vejledning til Tysk fortsættersprog B - stx 2024, afsnit 2.1, s. 11).

I vejledningen til Spansk begynder A for stx beskrives kravene til elevernes talefærdighed med ord som *kunne præsentere, redegøre* for kendte problemstillinger*, deltage i samtale og diskussion* på et klart og nogenlunde flydende spansk, herunder *beskrive oplevelser* og *begivenheder* samt *begrunde og forklare* holdninger. (jf. Vejledning til Spansk begynder-sprog A – stx 2024, afsnit 2.1, s. 9-10).

I vejledningen til Engelsk A for stx tilføjes perspektiver, der handler om, at eleverne skal *kunne tale flydende, spontant, ubesværet* i forskellige kommunikationssituationer, de skal oparbejde *evne til selvkorrektion*, *kunne afpasse det mundtlige udtryk* efter målgruppe og situation, (altså pragmatik) og kunne *tale nuanceret* og *præcist* med anvendelse af et *omfattende ordforråd*, herunder *fagspecifik terminologi* (jf. Vejledning til Engelsk A – stx 2025, afsnit 2.1.1, s. 9).

Eleverne skal altså på forskellige niveauer og i forskellig grad lære at beherske både monologisk mundtlighed (fx redegørelse, præsentation) og dialogisk mundtlighed (fx

formel eller uformel samtale, diskussion osv.), hvoraf sidstnævnte i større udstrækning end den monologiske mundtlighed kræver evne til spontan sprogbrug. Eleverne skal derfor også tilegne sig effektive strategier, de kan anvende i kommunikationen, jf. den kommunikative kompetences delfokus på strategisk kompetence (jf. afsnit 1.2). De skal ligeledes – udover at lære udtale, tilegne sig ordforråd og syntaks mv. – også lære at tilpasse sproget til situationen (pragmatisk kompetence jf. afsnit 1.2).

Kompleksiteten i arbejdet med mundtlig sprogfærdighed kræver et målrettet og bevidst didaktisk arbejde, hvor læreren stilladserer og systematisk træner de forskellige kommunikative delkompetencer, der gør eleverne i stand til at kommunikere mundtligt på fremmedsproget. En sådan systematisk tilgang til arbejdet med mundtlighed er i forskningslitteraturen blevet betegnet som *teaching speaking*. Dette står i modsætning til begrebet *doing speaking*, som derimod betegner aktiviteter i undervisningen, hvor eleverne taler sproget uden nødvendigvis at få eksplicit undervisning i de forskellige delkomponenter af en vellykket kommunikation[14]. Det kan fx være samtaler, diskussioner eller oplæg, hvor sproget bruges som redskab til at udtrykke holdninger og bearbejde indhold uden et eksplicit og systematisk fokus på opøvelsen af den mundtlige sprogfærdighed.

Lærernes kognitioner omkring undervisning i mundtlighed afspejler områdets kompleksitet, og som det fremgår nedenfor, tegner der sig tydelige forskelle mellem engelsk og de øvrige sprogfag, både i forhold til lærernes mål med mundtlighedsundervisningen og i forhold til elevernes sproglige forudsætninger. Derfor behandles engelsk for sig selv i afsnit 6.2 efter en analyse af 2.-fremmedsprogslærernes oplevelser af mundtlighed i afsnit 6.1 nedenfor.

6.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærere om mundtlighed?

Tysk-, spansk- og fransklærerne udtrykker typisk et stærkt ønske om at arbejde eksplicit med at styrke elevernes mundtlige sprogfærdighed. Fra NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023) ved vi, at eleverne opfatter mundtlig sprogfærdighed som det vigtigste at lære, og lærerne giver som regel også udtryk for, at mundtlighed er det sjoveste og mest meningsfulde at undervise i:

> Det er jo der, de sjove oplevelser et eller andet sted kommer, og det er også der, jeg hurtigere mærker nogle gange, at de får en succes, og så bliver de glade, og så bliver jeg på en eller anden måde også glad, hvis det giver mening. (tysk, hhx, G33)

14. For mere om *Doing-teaching speaking*, se NCFF's *Pixi om Mundtlighed* (NCFF, 2023c)

> Jeg kan virkelig godt lide, når mundtlige opgaver lykkes på en eller anden vis. Fx lavede jeg på et tidspunkt en opgave, hvor de skulle diskutere et eller andet. Så gav jeg dem en liste med nyttige udtryk. Og fra den liste skulle de vælge ti udtryk, som de ville bruge og vinge af undervejs. Så der fik de virkelig snakket, og bagefter var de helt begejstrede over, at det kunne vi faktisk godt. Så sådanne aktiviteter kan jeg virkelig godt lide. (tysk, stx, G8)

> Det er klart sjovest at undervise i de mundtlige dele. At kunne se eleverne, når de skal prøve at gøre sig forståelige overfor hinanden. Så nogle af de mundtlige øvelser kan jeg godt lide – især dem, hvor de kan være lidt mere kreative, og de skal prøve at konstruere nogle sætninger lidt mere frit og selvstændigt, fordi der kommer også nogle lidt sjovere sætninger ud af det nogle gange. (fransk, stx, G9)

Selvom lærerne beskriver mange situationer i undervisningen, hvor de prøver at få eleverne til at bruge sproget mundtligt, gives der også typisk udtryk for, at det kan opleves som udfordrende at undervise i mundtlig kommunikation af flere forskellige årsager. Og typisk har lærerne en oplevelse af, at mundtlig sprogfærdighed ikke altid fylder nok i undervisningen - fx denne fransklærer:

> Jeg tror tit, jeg går derfra og tænker, at vi godt kunne have snakket mere fransk sådan kommunikativt. De får også snakket fransk, men det måtte gerne fylde endnu mere i timerne. (fransk, stx, G30)

I nedenstående afsnit fremgår det, hvorfor netop mundtlighed opleves som svært og krævende at undervise i.

6.1.1 Mundtlighed kræver tryghed i klasserummet

En gennemgående udfordring fremhævet af tysk-, fransk- og spansklærere er, at eleverne synes at mangle gå-på-mod i forhold til overhovedet at turde kaste sig ud i mundtlig kommunikation, og at lærerne derfor er nødt til at bruge rigtig megen tid på at skabe trygge læringsrum:

> Jeg vil rigtig gerne have, at mine elever oplever, at de kan gøre sig forståelige på tysk. Så i min undervisning, er der meget fokus på tryghed i klasserummet. Der er meget fokus på det mundtlige, og der er meget fokus på, at man gerne må lave fejl. (tysk, hhx, G6)

> Jeg prøver at være ret konsekvent med at få skabt et rum, hvor det er okay at lave fejl, og det er okay, at det ikke lyder perfekt fra starten af og alle de der ting. Og det bliver sværere og sværere, fordi trygheden i rummet bliver bare mere og

mere afgørende. Det er de færreste, der bare kaster sig ud i det og prøver med det, de nu har. (spansk, stx, G31)

Der er meget nursing omkring sprogsituationen. ”Skal vi sige det højt for hinanden?” ”Ja! Det skal I da. Hallo! Prøv nu bare.” Og så er de ved at dø, og så viser det sig, at de alligevel overlever, og så siger jeg: ”Det er skidegodt.” Sådan noget, det fylder utrolig meget. Det er bedre på et lille hold, der bliver de hurtigere tryggere ved hinanden. (fransk, hhx, G7)

Lærerne beskriver ovenfor, hvordan de arbejder målrettet på at skabe et klasserum, hvor det er acceptabelt at lave fejl og prøve sig frem. Flere lærere giver dog samtidig udtryk for, at netop det at skabe tryghed er en af de største udfordringer i deres undervisning. Her først en helt nyuddannet lærer, der oplever, at det er svært at få eleverne i tale:

Hvad ser du her i dit første år som de største udfordringer i din undervisning?
Det er at få eleverne til at føle sig trygge nok til at turde at udtrykke sig mundtligt i timerne, især fordi jeg kun har B-niveau-hold, så det er blandet på tværs af klasser. De kender ikke rigtig hinanden, og de er lige startet i gymnasiet, og jeg synes, det er megasvært. (fransk, stx, G11)

Det er dog ikke kun hos nyuddannede, at udfordringen i forhold til at skabe et trygt læringsrum er tydelig. Også mere garvede undervisere italesætter problematikken:

Hvis du skal sige, hvad der er de største udfordringer i undervisningen, er det så det med, hvor de ligger henne, eller er det det med at få dem til at sige noget, eller er det noget helt tredje?
I 1.g er det, at de skal sige noget.
Ja, så der er forskel på, hvilket niveau vi er på?
Ja, fordi i 2.g, så kender de hinanden, og så føler de, at de tør lidt mere.
(spansk, stx, G24)

Mange af tysk-, spansk- og fransklærerne taler også om at organisere undervisningen således, at der typisk indgår en mundtlighedsøvelse i starten af timen. Her er som hovedregel tale om små samtaleøvelser, ’speak-dating’, spørgsmål-svar konstruktioner af forskellig art, som ikke nødvendigvis har så meget med resten af det faglige indhold at gøre. Lærerne beskriver ofte disse aktiviteter som’ufaglige’, ’uforpligtende’ eller, som fransklæreren herunder formulerer det, som noget ’sniksnak’, og noget, der primært bidrager til at få eleverne i gang og skabe tryghed omkring kommunikationssituationen:

Og så kan de også rigtig godt lide sådan nogle sniksnak-øvelser på fransk, quiz og byt om et eller andet, der ikke nødvendigvis har så meget med under-

> visningen at gøre, men: Fortæl om din yndlingsserie. Der hvor de uforpligtende bare må sniksnakke på fransk, uden at det koster rettelser og sådan noget. (fransk, stx, G30)
>
> Jeg plejer ikke at have et fagligt indhold faktisk. Det plejer bare at være for at få dem til at tale. (tysk, stx, G40)
>
> Jeg plejer altid at starte med et eller andet kommunikativt, hvor jeg stiller nogle spørgsmål, som jeg ved, at de kan svare på. (spansk, hhx, G5)
>
> Eleverne skal ret hurtigt aktiveres mundtligt, så vi starter tit ud med at lave nogle mundtlige øvelser, der kan være lidt friere. Der findes jo rigtig meget forskelligt materiale, hvor der er en masse mundtlige øvelser, som er ret nemme at starte med. (spansk, hhx, G32)

Ønsket om at få eleverne til at turde tale sproget kan ind imellem virke til at fylde mere end konkrete sproglæringsmål og et mere systematisk, stilladseret arbejde med sproglig progression og fagligt indhold:

> Jeg starter min undervisning hver eneste gang, uanset hvad der er på programmet, med, at jeg skriver et eller andet op på tavlen. Det kunne været et eller andet med: *Beschreib deine Familie*. Og så skal de i tomandsgrupper lige prøve helt frit uden gloser eller ordbog at sidde og tale om det med hinanden. Bare det med at bryde barrieren, det med at tysk ikke er farligt og at tale tysk hver eneste gang. Så sidder de der og summer. (tysk, stx, G40)

Lærerne bruger dermed typisk små mundtlighedsøvelser som en uformel form for opvarmning i undervisningen, hvor eleverne aktiveres sprogligt uden nødvendigvis at arbejde med noget, som lærerne betragter som egentligt fagligt indhold. Det skaber en blød indgang til timen og opleves som noget, der kan understøtte elevernes sproglige selvtillid. Herefter fokuseres der typisk på nogle andre indholdselementer i undervisningen, hvor mundtligheden synes at være sværere at inkorporere, som det fremgår af næste afsnit.

6.1.2 Mundtlighed i forbindelse med emne- og tekstarbejde

På tværs af tysk, fransk og spansk beskriver lærerne udfordringer i forhold til at fastholde fokus på mundtlighed, når det handler om emne- og tekstarbejde. (I spansk og fransk fylder tekstarbejde mindre i 1.g, men i stigende grad mere i 2. og 3.g). I hvert fald tyder lærernes beskrivelser på, at det af forskellige årsager kan opleves som svært at kombinere (autentisk) mundtlighed og tekst/emnearbejde, og at de sjove aktiviteter, som er beskrevet i afsnittet ovenfor, kan risikere at forsvinde lidt ud af undervisningen i emnearbejdet. Lærerne kan

opleve det som sværere at fastholde et fokus på særlig dialogisk mundtlighed i arbejdet med et emne:

> I 2.g har jeg ikke haft nær så nemt ved at lave warm-up øvelser fra starten, men det vil jeg prøve at genindføre, fordi det gør jeg altid i 1.g, altså starter timen med noget fransk, som jeg ved, de kan i forvejen, eller som de har øvet sig på derhjemme. (fransk, stx, G41)

Når lærerne taler om mundtlighed i forbindelse med emnearbejde, tales der typisk om elev-præsentationer, altså et fokus på en form for monologisk mundtlighed:

> Selvfølgelig [arbejder vi] også i 2.g med fremlæggelser, og vi øver, at de skal fortælle om en tekst eller et emne. (spansk, hhx, G5)

Dvs. at der er fokus på det ordforråd, der knytter sig til at præsentere en tekst eller et emne (se også Kapitel 9).

På tværs af de tre sprogfag beskriver lærerne også en problemstilling omkring mundtlighed og tekst/emnearbejde, som handler om, at mundtligheden får karakter af skriflig medieret mundtlighed. Her baserer arbejdet med mundtlighed sig på elevernes nedskrevne svar på arbejdsspørgsmål eller lignende. Lærerne herunder beskriver, hvordan elevernes mundtlige sprog formes af deres skriftlige sprog: Dvs. de taler, som de skriver, og mundtligheden bliver dermed mindre spontan, mindre autentisk og præget af lidt formelle strukturer:

> Der er meget fokus på kommunikation, men den ender jo tit ved, at det bliver meget skriftbaseret alligevel, og så skal de så igennem skriften reproducere de her strukturer mundtligt. (tysk, stx, G14)

Også spansklæreren herunder beskriver den mundtlighedstræning, der foregår i arbejdet med emner i løbet af undervisningen som noget, der har karakter af "halvt skriftlighed":

> Nogle gange, hvor jeg skal have mundtlighed ind, beder jeg dem om at formulere nogle spørgsmål og formulere nogle svar til et eller andet, og så står de i de der dobbeltcirkler, og så skal de stille deres spørgsmål, og så skal de få nogle svar. Det er, hvis alle har læst den samme tekst. Og det er så svært for dem, og det bliver meget halvt skriftligt alligevel. Men det er noget af det, som man kan gøre, og det er noget af det, som jeg prøver, fordi jeg synes, det er vanskeligt at få dem til at være mundtlige omkring de tekster, de rent faktisk læser, fordi de har svært ved overhovedet at forstå dem. (spansk, stx, G13)

Læreren herover er bevidst om de udfordringer, som denne form for mundtlighedstræning afstedkommer, men peger samtidig på forståelsesmæssige problematikker, der vedrører elevernes receptive færdigheder, og som yderligere vanskeliggør kommunikation om tekster. Det er også den erfaring en anden spansklærer har gjort sig:

> Jeg ville jo gerne bruge meget mere tid på kommunikation og det mundtlige, men det bliver tit forståelse: "Kan I forstå det her?" Vi starter altid med en eller anden mundtlighedsøvelse, og jeg prøver at få dem til at sige noget, eller vi har nogle samtalekort, vi skal prøve. De skal bruge de verber, de har haft for derhjemme. Jeg bliver ved med at sige verber, men det er selvfølgelig også andre gloser. Bruge dem, sætte dem i en sammenhæng, lave nogle små karakteristikker af personerne. Men vi ender ofte med det rent forståelsesmæssige. (spansk, stx, G2)

Erfaringer med fonisk medieret skriftlighed og erkendelser af udfordringerne i forbindelse med at styrke autentisk mundtlighed, beskrives af denne tysklærer, som har forsøgt at ændre praksis:

> Førhen gjorde jeg meget ud af, at: "Nu skal vi lige prøve at skrive nogle sætninger, og nu skal I have fokus på korrekt ordstilling og grammatik," for at hjælpe dem lidt på vej [i forhold til mundtlighed]. Det blev lidt en hvilepude … Så det blev knap så frit på en eller anden måde. Nu arbejder vi mere ud fra nogle sætningsindledere og nogle faste vendinger, og så ser vi, hvor sproget tager os hen, så det netop bliver lagt mere op til at være *deres* sprog i stedet for at sige: "Nu skal du skrive tre perfekte sætninger eller noget i den stil, og så skal du præsentere dem. Jeg synes ikke rigtig, at det rykkede noget, og så er man også nødt til at se indad og sige, okay, det her virker tilsyneladende ikke. Hvad kan jeg så gøre? (tysk, stx, G26)

I forbindelse med tekst- og emnelæsning oplever fransk-, spansk- og tysklærerne således, at elevernes mundtlige sprogproduktion vanskeliggøres af forståelsesudfordringer eller formes af skriftlige, nedskrevne svar. Mens nogle af lærerne forsøger at forlade det skriftlige udgangspunkt og i stedet støtte eleverne med faste vendinger og ordforrådsstillads, virker andre mere søgende i forhold til at finde løsninger på, hvordan emne/indholdsarbejde og mundtlighed kan integreres på hensigtsmæssige måder. Af lærernes beskrivelser fremgår det også, at særligt den dialogiske mundtlighed synes udfordret, når det handler om emnearbejde.

6.1.3 Autentisk, dialogisk (hverdags)kommunikation

Én måde, hvorpå lærerne forsøger at træne den dialogiske mundtlighed, synes at være ved at fokusere mere på hverdagsscenarier, (jf. afsnit 6.1.1: warm-up/icebreaker øvelser) og mindre på dialog baseret på tekst/emnelæsning. Tysklæreren herunder har netop erfaringer med at fokusere på hverdagstysk som underviser i Goethe-tysk[15], men oplever, at læreplanerne ikke levner plads til dette fokus, selvom eleverne tydeligvis finder det meningsfuldt:

> Vi har også undervisning i Goethe-tysk på skolen. Og det er jo sådan meget dialogbaseret. Det er hverdagstysk. Det er der nogle, der er interesseret i, også dem, der ikke tager tysk på A niveau, de vil faktisk gerne have det i 3.g, og det er fordi, at de er mere interesserede i det der hverdagstysk. (tysk, stx, G3)

Læreren beskriver, hvordan et fokus på hverdagstysk øjensynligt er en stærk motivationsfaktor for eleverne – også for dem, som ikke har valgt tysk på A-niveau, men som vælger at tage et Goethe-certifikat.

Flere spansklærere beskriver også, at den mere basale kommunikation om hverdagsting er noget, både de og eleverne gerne vil bruge tid på, men som kan opleves som svært at finde tid til bl.a. pga. eksamen (se Kapitel 10 for mere om eksamens betydning for lærernes oplevelser af deres undervisning):

> Jeg kunne godt tænkte mig noget mere tid på den der helt spontane dialog, hverdagsspansk, som jeg måske ikke synes, der er så meget tid til, fordi fokus meget hurtigt kommer til at ligge på, at nu skal vi læse de der 6-8 emner, og de skal kunne de her bestemte ting til eksamen. Men det er jo sådan, at eksamen er bygget op, kan man sige. (spansk, stx, G36)

Spansklæreren herunder oplever også, at læremidler med fokus på basal, dialogisk kommunikation bidrager til en meningsfuld undervisning:

> Jeg har en bedste ven – *Nos hablamos en clase*[16] – og jeg elsker den. Jeg siger også til eleverne, at det er deres bedste ven, både i 1., 2., og 3.g. Og det er bare helt fra begyndelsen … Så går de rundt og præsenterer hinanden og taler med hinanden … så skal de skal selv gå rundt og lave de her øvelser.

15. I samarbejde med Goethe-Institut tilbyder nogle gymnasier, at elever kan tage et Goethe-sprogcertifikat, som er et certifikat i praktisk brug af det tyske sprog. Se mere på Goethe.de/ins/dk/da/spr/prf.html

16. *Nos hablamos en clase ¿vale?* er en lærebogsudgivelse til spanskfaget af Suzan Desezar, som har fokus på kommunikative øvelser til mundtligt spansk.

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

Ja, så der bliver lagt op til at tale?
Ja, 'find jeres makker, tal med ham. Sid sammen to og to, tre og tre'.*Og det er 'Nos hablamos en clase'?*Det er fantastisk, og jeg kan godt sige til mine elever allerede fra 1.g, når jeg møder dem ude på gangen: "Hola, ¿cómo estás?" "Bien, ¿y tú?"
Så når du underviser, hvad bruger du mest tid på? Mest tid på at snakke?
I mindst halvdelen af undervisningen. (spansk, stx, G24)

Også fransklæreren nedenfor forsøger at finde tid til hverdagskommunikation i undervisningen: Her tages afsæt i den billedbeskrivelsesdisciplin i faget, som indgår som en del af den mundtlige eksamen, og som i vejledningerne til fagene beskrives som "samtale på spansk/fransk med udgangspunkt i ukendt billedmateriale", og hvor det tillige understreges, at en "billedbeskrivelse i sig selv ikke er tilstrækkeligt", men at det vigtige er "den spontane samtale, hvor eleven kan inddrage viden om kulturelle, samfundsmæssige, historiske og/eller almenmenneskelige forhold." (Vejledning spansk A, stx s. 25). Fransklæreren beskriver sin tilgang som følger:

> Og så kan det være, jeg har sådan nogle kort om alle mine emner. Dem har jeg også tit med, hvortil der er lavet en masse spørgsmål: "Hvad hedder din mor? Hvor gammel er hun?" Alle sådan nogle ting, som man ville kunne bruge i forhold til billedbeskrivelsen. Ja, dem har jeg også tit med, men bare som en kort sekvens. (fransk, stx, G23)

I det hele taget fylder netop arbejdet med billeder meget i spansk- og fransklærernes beskrivelser af mundtlighedstræning.

> Vi laver meget billedbeskrivelse. Det kører vi rigtig, rigtig meget, hvor vi bygger mere og mere på i løbet af de tre år. (spansk, hhx, G5)

> Vi arbejder meget med billedbeskrivelse, og det er jo blandt andet det, de skal til eksamen i. Så jeg har lavet en billedbeskrivelsesmodel, så de har en hel model med nogle gambitter og nogle vendinger, som de kan bruge til at beskrive et billede. Så det får de allerede fra starten, og den bruger de så også til eksamen. (fransk, hhx, G16)

Som det fremgår ovenfor, bruger lærerne typisk ordet 'billedbeskrivelse', når de taler om deres arbejde med billeder i undervisningen, selvom læreplanerne lægger vægt på det dialogiske aspekt. Nogle lærere giver dog udtryk for, at man kan bruge billeder som afsæt for dialog om hverdagsliv:

> Og jeg synes, at jeg oplevede i den mundtlige eksamen, at man også godt kan brede det ud fra billedbeskrivelsen, og man kan snakke lidt om: "Hvad skal du til sommer?"
> *Så kommer den friere samtale i spil?*
> Ja, så på mange måder fungerer det egentlig meget godt. (fransk, stx, G27)

I forhold til at understøtte en mundtlig sproglæringspraksis, hvor den dialogiske kommunikation kan lykkes, beskriver en tysklærer en tilgang til undervisningen, som minder om taskbaseret undervisning, der handler om at skabe autentiske og meningsfulde situationer, hvor eleverne aktivt bruger sproget for at løse en opgave eller nå et mål:

> Det kræver jo, at man tilrettelægger undervisningen, sådan at de på en eller anden måde bruger det og bliver tvunget til at bruge sproget mundtligt. Det er jo også sådan noget, som man lærer i pædagogikum. Tidligere kunne jeg godt finde på at lave en opgave på skrift, hvor der stod: "Tal om det." Men det gør de jo så ikke. Det kræver, at man sætter dem i nogle situationer, hvor de er nødt til at tale om det. Så det har jeg jo lært henad vejen, vil jeg sige. (tysk, stx, G17)

Som citatet illustrerer, oplever læreren, at det ikke er nok blot at give en instruktion som "Tal om det"; eleverne skal placeres i konkrete kontekster, hvor de er nødt til at kommunikere for at løse en opgave eller nå et mål. Læreren beskriver en bevidst tilrettelæggelse af undervisningen, hvor sproganvendelsen bliver en nødvendighed for eleverne snarere end en mulighed.

6.1.4 Stilladsering af mundtlighed

Der ses i data en høj grad af bevidsthed blandt lærerne om, at mundtlig kommunikation kræver et sprogligt fundament, som eleverne kan støtte sig til. Hvor nogle lærere beskriver, hvordan det i særlig grad er de grammatiske strukturer, der udgør kommunikationsstilladset, taler andre mere om et ordforrådsstillads. Selvom det ene naturligvis ikke udelukker det andet, er tendenserne mod det ene eller det andet alligevel tydelige i lærernes udsagn:

> Og så kan jeg godt lide at lave nogle kommunikative øvelser, så man prøver at fordre den mere autentiske kommunikation, så det ikke er tre forståelsesspørgsmål til teksten. De får sagt noget, og de lærer. Det med, at de har oplevelsen af en rød tråd, fordi det der med de diftongerende verber, så er de med der. Og hov, der var også de possessive pronominer, og nu kan vi bruge det her sammen til at sige noget nyt om Frida Kahlo. (spansk, stx, G37)

Som læreren herover beskriver, er kommunikationen forsøgt stilladseret, så eleverne oparbejder et fundament for kommunikationen, og det lader til, at det stillads, der bygges op omkring kommunikationen (og den mundtlige progression) har sit afsæt i grammatiske strukturer. På samme måde beskriver nedenstående lærere, hvordan de stilladserer deres kommunikative aktiviteter med afsæt i verbernes bøjning eller verbernes tider:

> Det med at få eleverne til at stå op og snakke med hinanden på spansk og facilitere den form for samtale. Jeg kan sige: "Nu skal I være levende verber, så nu skal I gå rundt og lære hinanden verber." Og så går de rundt og lærer hinanden verber. Det gør de bare, og de synes, det er enormt sjovt. (stx, spansk, G20)

> Jeg prøver at sekvensere min undervisning, så jeg i hvert modul har minimum en og gerne flere samtaleøvelser, hvor eleverne også kommer op og bevæger sig lidt, i hvert fald én gang i løbet af modulet. Vi starter med meget stilladserede samtaleøvelser, der nærmest er udfyldt for dem. Og så bygger vi mere og mere ovenpå. Men jeg ved ikke, lige nu i 1.g er jeg ikke nået til mere, end at vi stadig sidder i noget perfektum og pluskvamperfektum og sidder og kigger på det. (tysk, stx, G12)

Udgangspunktet for den mundtlige kommunikation er i eksemplerne her et ønske om, at eleverne skal beherske særlige sproglige strukturer eller bøjningsformer, fx perfektum, og mange af de interviewede lærere lader til at opfatte disse strukturer som fundamentet for elevernes sproglige udvikling og progression, hvilket peger på en spænding i forhold til kommunikativ undervisning, hvor det egentlige kommunikationsbehov ses som styrende for elevernes brug af fremmedsproget snarere end deres mestring af konkrete sproglige strukturer, jf. afsnit 1.2.

Andre lærere beskriver, hvordan de stilladserer mundtlighedsaktiviteter med afsæt i ordforråd og chunks, som tysklærerne her:

> Nu arbejder vi mere [med mundtlighed] ud fra nogle sætningsindledere og nogle faste vendinger, og så ser vi, hvor sproget tager os hen. (tysk, stx, G26)

> Vi har altid et temaordforråd, som vi går ud fra til hvert forløb, som de så vender tilbage til hele tiden for at lære de her ord at kende. De oplever hele tiden, at det er nogle ord, som de har brug for. Så derfor håber jeg, at de på den måde lærer dem at kende og kan tale mere og længere for hver gang. Ja, så det er en måde at gå til det på. (tysk, stx, G35)

De to tysklærere ovenfor beskriver, at de aktivt stilladserer mundtlighed ved at arbejde med sætningsindledere, faste vendinger og temaordforråd, som eleverne kan støtte sig til i samtaler, hvorved ordforrådet, snarere end de grammatiske strukturer, udgør selve fundamentet for den sproglige interaktion. Eleverne får med andre ord adgang til sproglige byggeklodser – ord og chunks – som gør dem i stand til at udtrykke sig og deltage i meningsfulde samtaler.

I forlængelse af ovenstående stilladseringstematikker peger nogle lærere også på en problematik, som handler om en oplevelse af at mangle værktøjer i forhold til at understøtte elevernes mundtlige progression på hensigtsmæssige måder:

> Jeg synes, det er nemmere at vise deres udvikling skriftligt, end det er mundtligt. Jeg har svært ved at vurdere deres mundtlighed, og det er noget, som jeg stadigvæk arbejder med at prøve at finde en målingsmulighed på, på en eller anden måde. (fransk, stx, G9)

Adspurgt om eventuelle ønsker til kompetenceudvikling (jf. Kapitel 11) udtrykker flere lærere da også et ønske om at få mere viden om mundtlighed, som fx fransklæreren her:

> *Er der noget, som du godt kunne tænke dig at lære mere om eller få inspiration til?*
> Det ville være mundtlighed, mundtlighed, mundtlighed, fordi de kommer aldrig til at lære tilnærmelsesvis en brøkdel af det, man [som lærer] kan rent vidensmæssigt grammatisk. (fransk, hhx, G7)

6.2 Hvad siger engelsklærere om mundtlighed?

I lighed med lærerne i 2. fremmedsprog synes mange engelsklærere at være optaget af at skabe et trygt læringsrum, der overhovedet muliggør mundtlig kommunikation i klasserummet, da flere engelsklærere giver udtryk for en oplevelse af, at eleverne er svære at få i tale:

> Eleverne vil ikke sige noget, medmindre de er helt sikre på, at det er rigtigt. Og sådan sidder de alle sammen og har det – også dem, der er stjernedygtige. (engelsk, stx, G10)

> Der bruger man ret meget krudt på, faktisk, at få dem til at turde med sjove øvelser, være lidt sjov selv, snakke om weekenden, speed date *talking* om alt muligt mærkeligt, som sådan set ikke har noget faglighed, men som har til formål at få dem til at turde noget. Fordi hvis ikke de tør, så kan de heller ikke

> opfylde den paragraf, der hedder, du skal deltage. Så det hænger lidt sammen der. Det første stykke tid er der ikke meget faglighed. (engelsk, stx, G28)
>
> Vi starter med en mundtlighedsøvelse. Så har vi noget grammatik, og så går vi i gang med tekstarbejdet, og det kan tage lidt forskellig form. (engelsk, stx, G19)

Som det fremgår af citaterne ovenfor, forbindes mundtlighedstræning også hos engelsklærerne ofte med noget, de ikke nødvendigvis ser som særligt fagligt, eller med noget, der bruges som en *icebreaker* i starten af timen. Det vigtige synes at være at få eleverne til at åbne munden og rent faktisk producere noget sprog. Denne tilgang synes også at gøre sig gældende, når mundtlighedsarbejdet integreres i det faglige indhold.

Når engelsklærerne beskriver, hvad de underviser i, fremstår det at tilegne sig mundtlig sprogfærdighed sjældent som et mål i sig selv. Den mundtlige brug af sproget opfattes af lærerne snarere som et middel til at få eleverne til at engagere sig i indhold, diskussion og kritisk refleksion. Som et par lærere formulerer det:

> Jeg underviser ikke nødvendigvis i et sproglæringsfag, men i et sproganvendelsesfag. Dvs. det ikke nødvendigvis handler så meget om at optage nyt sprog, men mere kommunikativt at kunne bruge det i de rigtige sammenhænge og selvfølgelig med kritisk tænkning i forhold til at kunne analysere og anvende det. (engelsk, hhx, G4)
>
> Jeg tror egentlig ikke, at jeg tænker engelsk som et værktøjsfag, men engelsk som et fag, der kan give mulighed for at forstå noget om, hvad filan der foregår omkring en. En bredere kulturel forståelse, tænker jeg egentlig. Fordi det kunne jo også være dansk. Det er jo sådan set det samme, man gør med det samme formål på en eller anden måde. Så skal vi selvfølgelig lære at kommunikere på engelsk, men det er næsten den mindste del. (engelsk, stx, G28)

Fokus hos lærerne synes altså i højere grad at ligge på elevernes evne til at bruge sproget kommunikativt og analytisk i relevante kontekster frem for på systematisk og målrettet opbygning af sproglige færdigheder. Dermed adskiller engelskfaget sig fra de andre sprogfag, hvor mundtlig sprogtilegnelse ofte udgør et centralt mål og får mere eksplicit fokus. Det betyder ikke, at der ikke undervises i sprogtilegnelsesaspekter i engelsk, men det synes primært at være knyttet til fagets skriftlige dimension, mens det mundtlige arbejde mere har karakter af *sprogproduktion*. Som en lærer her udtrykker det:

> Jeg tager jo udgangspunkt i, at de har haft engelsk i rigtig mange år i folkeskolen, og de fleste af dem faktisk har et funktionelt engelsk. Selvfølgelig stiller jeg et højere krav til korrekthed, og derfor har vi også nogle samtaleøvelser, men det er lagt ind i noget andet. Vi har nogle pinde i vores bekendtgørelse, der hedder

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> sprogproduktion og sprogforståelse. Og sprogforståelsen ligger fx i forlængelse af tekstarbejdet, fordi det er umuligt at analysere en tekst, som man ikke har en grundforståelse af. Dvs. når jeg underviser i nærlæsning, så underviser jeg samtidig også i sprog. Og det er det, jeg mener, at det er svært at skille det fuldstændig ad, fordi det er integreret. Jeg insisterer på, at de taler engelsk i timerne, med varierende held. Men det er jo også en del af denne her sprogproduktion. (engelsk, stx, G19)

Denne tilgang til engelskundervisningen, som lærerne beskriver, afspejler det, man i forsknings-litteraturen har kaldt *doing speaking,* som beskrevet i kapitlets indledning.

Læreren herunder giver også et fint billede af, at den mundtlige sprogtilegnelse nok opleves som et vigtigt og centralt element i faget, men at det ikke får et så eksplicit systematisk fokus (*teaching speaking*) i undervisningen. Her beskriver læreren, hvordan der samles op på tekstarbejde:

> Andre gange samler vi op i grupper, hvor jeg går rundt og laver en løbende opsamling, fordi jeg gerne vil have så mange som muligt til at tale engelsk. Ligegyldigt hvad vi ellers taler om, så er engelsk et sprogfag, og dvs. at sprogproduktionen er meget vigtig for mig, også selvom jeg ikke sætter separat tid af til det. (engelsk, stx, G19)

En anden lærer italesætter også mundtlig sprogtilegnelse som noget, der mere eller mindre sker af sig selv, mens skriftlig sprogtilegnelse, ifølge læreren, kræver en anden tilgang og et mere eksplicit fokus:

> Den mundtlige [kommunikation] skal helst være nogenlunde autentisk og umiddelbar, og så er der den skriftlige, som jo er kunstig, fordi det er skoleengelsk, som de skal tillære sig. (engelsk, stx, G21)

Som det fremgår ovenfor, giver mange lærere udtryk for, at engelskfaget, når det handler om mundtlig kommunikation, kun i begrænset omfang synes at være et sprog*lærings*fag, hvor fokus er på eksplicit sprogtilegnelse, selvom det naturligvis er en central pointe inden for kommunikativ sprogundervisning, at man først og fremmest tilegner sig sprog ved at bruge det: Sproget er her både middel og mål. At det mundtlige sprog snarere ses som et *middel* end et *mål* fremgår også hos læreren herunder, der må trække på sin tysklæreridentitet for at huske at have fokus på mere eksplicit sprogtilegnelse i sine engelsktimer:

> Engelsk kører i min optik … eller kan godt komme til at køre … meget parallelt med danskundervisningen, altså læsningen og analyse. Jeg kan mærke, at jeg

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> er nødt til at trække rigtig meget på min tyskfaglighed som engelsklærer for at huske ordforrådsopgaver og den slags, fordi det skal vi jo. Men man kan hurtigt komme til at glemme det, fordi man bliver presset af mængden og størrelsen af det materiale, som man skal læse igennem, eller føler man skal læse igennem. (engelsk, stx, G8)

Hvis der er fokus på sprogtilegnelse eller progression i mundtlig sammenhæng, taler engelsklærerne typisk om, hvordan de indimellem giver eleverne eksplicit feedback ved at rette fx kongruensfejl eller lignende. Ingen lærere giver udtryk for at arbejde eksplicit med andre aspekter af den kommunikative kompetence end den rent lingvistiske (typisk grammatiske rettelser). At denne feedback-form ikke nødvendigvis forbedrer elevernes sprog, italesættes af denne lærer:

> Det er betydeligt vanskeligere at [give feedback] mundtligt, fordi det er mere ad hoc, og selvom man godt kan korrigere dem, så er det tit, at de ikke hører korrektionen. Eleven laver en kongruensfejl og siger: "He don't," fx, og så bryder læreren ind og siger: "He doesn't," og så taler eleven videre. Og det bliver man ved med at gøre af gammel vane, selvom alle studier viser, at det faktisk ikke er noget, som eleverne tager ind. (engelsk, stx, G19)

Også andre lærere gør sig overvejelser i forhold til værdien af den eksplicitte korrektive feedback:

> I den daglige undervisning, synes jeg, at det på en eller anden måde er dårlig stil at gå rundt og kommentere deres sprog direkte. Jeg kan selvfølgelig godt sige: "Det er en superflot formulering eller rigtig godt sagt." Man kan altid rose folk. Det er jo fint. Men det der med at gå og rette på … Det var også noget, som vi diskuterede på pædagogikum, og som jeg også diskuterede med min vejleder, fordi hun synes altid, at man skal rette, når de laver fejl. Altså det der korrektive feedback. Fordi hun synes, at de skal have at vide, at de har begået en fejl. De skal have mulighed for at gøre det bedre. Det er på en måde rigtigt, men ja, det kommer an på, hvor graverende det er, vil jeg sige. Generelt gør jeg det sjældent. (engelsk, stx, G21)

Engelsklærernes fokus på sprogproduktion og *fluency* i det mundtlige arbejde ses også i lærerudsagn, der handler om, at mundtlig progression ikke er noget, der er systematisk fokus på:

> *Hvad med sådan noget med at arbejde med elevernes sproglige progression. Er det noget, som du gør bevidst i?*

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> Ikke udover at jeg prøver at arbejde med den sproglige sikkerhed. Jeg går ud fra, at de har en vis *fluency*. Så for mig handler det egentlig om, at de simpelthen får noget engelsk i munden. (engelsk, stx, G19)

6.3 Opsamling: mundtlighed

Opsamlende peger undersøgelsen på, at lærerne oplever mundtlighed som den mest engagerende og meningsfulde del af undervisningen. Det er især her, de oplever, at eleverne får succesoplevelser og elevmotivationen styrkes. Lærerne oplever samtidig, at der skal meget til, før eleverne tør deltage mundtligt, så de ser det som helt afgørende at skabe trygge læringsrum, hvor fejl er tilladte, og hvor eleverne tør prøve sig frem. Dette gælder for alle fire fremmedsprog. Lærernes oplevelser af undervisningen adskiller sig dermed ret markant fra elevernes, som giver udtryk for at møde en markant fejlkultur i sprogundervisningen, som beskrevet i NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023).

På tværs af de fire sprogfag beskriver mange lærere også, at de bruger mundtlige øvelser som uformel opstart på undervisningen. Disse aktiviteter opfattes af mange lærere som lidt ufaglige, men ses som vigtige for at bryde sproglige barrierer og give eleverne sproglig selvtillid.

Når undervisningen bevæger sig mod emne- og tekstarbejde, peger tysk-, fransk- og spansklærernes beskrivelser på, at det typisk er sværere at fastholde en mere autentisk mundtlighed. Lærerne oplever, at elevernes mundtlige sprog bliver præget af skriftlige strukturer, hvilket hæmmer spontanitet og oplevelsen af autentisk, mundtlig sprogbrug, men lærerne synes at mangle redskaber til at løse den udfordring. Undersøgelsen peger også på, at mange tysk- fransk- og spansklærere befinder sig i et dilemmafyldt undervisningsrum, når det handler om mundtlighed: Arbejdet med temaer og tekster kan spænde ben for det sprog, de selv ser stor værdi i at arbejde med, nemlig hverdagsnære samtaler og dialogisk mundtlighed. Og samtidig oplever de, at eleverne netop motiveres af at kunne bruge sproget i realistiske situationer.

Engelsklærernes kognitioner omkring mundtlighed er – bortset fra en delt opfattelse af, at eleverne er svære at få i tale – markant anderledes, end hvad lærerne i 2. fremmedsprog giver udtryk for. Engelsklærerne giver udtryk for, at mange elever kommer med et funktionelt mundtligt sprog, når de starter i gymnasiet, hvorfor mundtlighed i engelsk snarere ses som et middel til at arbejde med indhold og kritisk refleksion, og ikke som et sproglæringsmæssigt mål i sig selv. Eleverne taler, men typisk uden at der er særlig meget fokus på eksplicit træning i sproglige færdigheder, feedback og/eller et specifikt fokus på sproglig progression.

Kapitel 7 Skriftlighed

Mens skriftlighed indgår som et væsentligt element i lærernes beskrivelser af deres sprogundervisning, er deres konceptualisering af skriftlighed forskellig afhængigt af fag og niveau. Hvor udsagn fra lærerne i spansk og fransk i høj grad spejler læreplanernes formuleringer om, at eleverne skal lære at "udtrykke sig skriftligt på et ukompliceret og sammenhængende [sprog]" og "skrive i forskellige genrer" (Læreplan til Spansk begyndersprog A – stx 2024, afsnit 2.1; Læreplan til Fransk begyndersprog A – stx 2025, afsnit 2.1) spejler tysklærernes udsagn om skriftlighed typisk læreplanens (her Læreplan til Tysk fortsættersprog B – stx 2017) pointe om, at fagets skriftlige dimension understøtter arbejdet med talefærdighed (og ej heller udprøves).

Engelsklærerne beskriver et skriftligt arbejde, der typisk fokuserer på læreplanens krav om at lære eleverne at skrive længere, nuancerede og velstrukturerede tekster, når det handler om hjemmeopgaver, mens skriftligt arbejde på klassen ofte tager form af analytiske arbejdsspørgsmål, der knytter sig til tekstlæsningsarbejdet.

Lærere fra alle fire sprogfag taler desuden om specifik skriftlig træning af grammatisk-sproglige opgaver i stil med dem, der gives til den skriftlige eksamen. Pointer herom udfoldes i henholdsvis Kapitel 8 og Kapitel 10.

Kunstig intelligens (AI) udgør et fælles tema i lærernes kognitioner om skriftlighedsarbejdet i sprogfagene og opleves som en stor udfordring. På tværs af de fire sprogfag taler lærerne en del om, hvordan de oplever og forsøger at håndtere AI i forbindelse med skriftlighed, og da deres pointer ikke adskiller sig væsentligt fra hinanden på tværs af fag, er betragtningerne her samlet i kapitlets sidste afsnit, afsnit 7.3.

Nedenfor følger først 2. fremmedsprogslærernes perspektiver på skriftlighed (afsnit 7.1) og derefter engelsklærernes i afsnit 7.2.

7.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om skriftlighed?

Skriftlighedsarbejdet i 2. fremmedsprog antager ifølge lærerne mange former. I modsætning til engelsklærerne (se afsnit 7.2) beskriver tysk-, fransk- og spansklærerne dog i lidt højere grad et skriftlighedsarbejde, der bevæger sig på ord- og sætningsniveau, fx i forbindelse med glosetræning, indlæring af faste vendinger og udtryk samt indlæring af særlige grammatiske strukturer. Men lærerne nævner også fx skriftlig besvarelse af arbejdsspørgsmål til tekster eller temaer, der arbejdes med, og andre former for skriftlighedsaktiviteter, som fx skal understøtte mundtlighedstræning, som beskrevet i nedenstående citat, hvor det talte ord styres af det skrevne, hvilket læreren selv ser som "akavet":

> "Prøv at skrive det ned. Find ud af det. Hvad hedder det? Og så skal I lave ti sætninger." Og så har de lavet ti sætninger, nogle af dem bedre end andre, og "nu skal I lige øve. Vælg tre af sætningerne, som I synes, er bedst." Så skal de øve dem og gå rundt mellem hinanden – og det er jo vildt akavet – spørgsmålet står på tavlen. "Hvad var det nu, det hed, det der?" (fransk, hhx, G7)

Lærernes beskrivelser af deres tilgang til skriftlighed afspejler i udpræget grad det, som læreplanerne i 2. fremmedsprog også lægger vægt på i forhold til skriftlighed, som det fremgår af vejledningerne til fransk begyndersprog A og spansk begyndersprog A (stx):

> "I begyndelsen kan det skriftlige arbejde bestå af mindre skriftlige produktioner såsom små postkort, sms'er, mails, beskeder eller korte resuméer over læseteksternes indhold. Det skriftlige arbejde understøtter dermed både elevernes ordforråd og deres forståelse af sætningsopbygning. Senere udvides med grammatiske øvelser af forskellig art, små oversættelser, længere resuméer, billedbeskrivelser og forskellige kreative øvelser. (...) Det skriftlige arbejde skal endvidere pege mod de krav, der stilles til den skriftlige eksamen." (Læreplan til Fransk begyndersprog A – stx 2025, s.19/afsnit 3.2.1; Læreplan til Spansk begyndersprog A – stx 2024, s.19/afsnit 3.2.1)

Vejledningen til Tysk fortsættersprog A – stx 2024 indeholder lignende formuleringer, der peger mod eksamenskrav, men tilføjer også mere komplekse skriftlighedsaspekter, såsom "gengivelse af synspunkter og modsynspunkter, et kort resumé af et sagsforhold, som det er fremstillet i en tekst, eller formidling af ens egen holdning til teksten" (Vejledning til Tysk fortsættersprog A - stx 2025, s. 17/afsnit 3.2.4.)

Kravet om, at det skriftlige arbejde skal lede frem mod skriftlig eksamen, ses tydeligt, når lærerne taler om skriftlighed. Der er ingen tvivl om, at det er vigtigt for lærerne at klæde eleverne godt på til at klare eksamenskravene i de fag, der kan udtrækkes til skriftlig eksamen. Flere fransk- og spansklærere italesætter, at de lægger særlig vægt på det eksamensrettede skriftlige arbejde, fordi de har erfaringer med, at faget altid udtrækkes skriftligt:

> Alle spansklærere ved jo, at deres elever skal op skriftligt. Nogle gange er vi så heldige, at de også kommer op mundtligt, men skriftlighed ligger jo som sådan en [ting] derude. Vi ved, at de skal op. (spansk, stx, G2)

> Grammatik og skriftlighed fylder en del, og det gør det fordi, at alt den stund jeg har været fransklærer, bortset lige fra corona-årene, så har de altid været udtrukket til skriftlig eksamen. (fransk, hhx, G34)

Typisk beskriver lærerne et fokus i undervisningen, der blandt andet handler om, at eleverne skal lære at beherske særlige genrer (fx brev, e-mail, artikel osv.):

> Men derudover skulle hhx'erne også skrive den der erhvervskorrespondance-ting, som de har lært, hvor de fx skulle skrive en e-mail med en forespørgsel eller et eller andet. Så det synes jeg, at i forhold til den skriftlige del tænker man det [eksamen] rigtig meget ind. (spansk, hhx, G37)

> Jeg kommer til at bruge uforholdsvis meget tid på at lære dem de her fire genrer. Det kan godt være, at det ser nemt ud med en artikel, en dagbog, et brev eller en præsentation … (spansk, stx, G2)

Herudover taler lærerne en hel del om at forberede eleverne på, at de skal kunne besvare de sproglige/grammatiske opgaver, som også er en del af eksamen:

> Vi starter ret hurtigt med at introducere dem for de skriftlige delprøver.
> (fransk, stx, G42)

Som nævnt indledningsvist behandles forhold omkring den skriftlige eksamen og lærernes kognitioner herom mere indgående i Kapitel 10. I næste afsnit handler det om lærernes perspektiver på feedback og progression i forhold til skriftlighed.

7.1.1 Skriftlighed: feedback og progression

Det er et generelt billede i undersøgelsen, at lærerne typisk taler om progression i forbindelse med beskrivelser af deres arbejde med skriftlighed. Flere lærere i 2. fremmedsprog

Det Nationale Center for Fremmedsprog

giver udtryk for, at arbejdet med elevernes sproglige progression er lettere at håndtere i forbindelse med skriftligt arbejde end i forbindelse med mundtlighed – en pointe, som fransklæreren her understreger:

> Jeg synes, det er markant nemmere at vise deres udvikling skriftligt, end det er mundtligt. (fransk, stx, G9)

Nogle lærere beskriver, hvordan elevernes sproglige progression kan følges og støttes gennem feedback og eksplicit korrektiv feedback i elevernes skriftlige opgaver:

> Når jeg retter opgaver, så skriver jeg, at "du lige skal læse alle mine rettelser igennem". Jeg retter faktisk alle fejlene. Og så siger jeg til dem først – og skriver – det er ikke det hele, du skal kunne nu, så det trækker ikke ned, at du ikke kan bøje adjektiverne, hvis vi ikke har gennemgået adjektiverne. (tysk, stx, G3)

Når talen falder på arbejdet med elevernes sproglige progression, taler andre lærere om en tæt sammenhæng mellem skriftlighed og gennemgang af grammatiske emner:

> Skriftlighed det kan være, at jeg ville undervise dem i grammatisk fokus. Præpositioner er jeg i gang med lige nu med min 2.g'ere. Så er der et læreroplæg, hvor jeg har taget nogle materialer med, hvor jeg forklarer dem godt og grundigt, hvad det går ud på, og så får de det materiale i hånden. Så det er egentlig sådan noget materiale, som jeg viser og forklarer godt og grundigt, og så får de det, og så har jeg nogle øvelser med, som jeg også har fundet i nogle bøger, og så sidder de og laver det på papir i hånden. (tysk, stx, G40)

Lærerens udsagn herover kunne pege på en klassisk PPP-tilgang (*presentation, practice, production*) til grammatikundervisning, hvor eleverne præsenteres for en regel eller en grammatisk struktur, hvorefter de laver en form for kontrollerede skriftlige øvelser, hvor strukturen gentages og øves[17]. Læreren taler også ind i en anden tematik, som knytter sig til skriftlighedsarbejdet, nemlig en tendens til, at man vender tilbage til at skrive i hånden, bl.a. pga. oplevede udfordringer med AI, hvilket er en pointe, der udfoldes yderligere i afsnit 7.3.

7.2 Hvad siger engelsklærerne om skriftlighed?

Skriftlighed er til stede i engelsklærernes beskrivelser af en bred vifte af arbejdsformer. Det kan handle om alt fra notetagning til besvarelse af arbejdsspørgsmål til skriftlige

17. Lignende fund ses i Andersen & Fernández, 2022.

refleksioner over en tekst, eleverne har læst, eller mere kreative skriveøvelser. Skriftlighed i forbindelse med grammatikøvelser eller træning af den skriftlige eksamens sprogligt-grammatiske opgaver fylder som nævnt også en hel del i lærernes kognitioner, men behandles særskilt i Kapitel 10.

Det, der ellers fylder mest i lærernes kognitioner om skriftlighed, er et relativt målrettet arbejde med at lære eleverne at skrive længere, sammenhængende, analytiske tekster. I vejledningen til læreplanen til engelsk B (stx) hedder det da også, at eleverne skal kunne "skrive klare, detaljerede og sammenhængende tekster på engelsk med forskellige formål om almene og faglige emner med en relativt høj grad af grammatisk korrekthed." (Vejledning til Engelsk B - stx 2025, s. 10).

På A-niveau (stx) skærpes kravene, idet man her i vejledningen til læreplaner anfører, at arbejdet med skriftlighed skal lede frem til, at eleverne kan skrive "længere, nuancerede og velstrukturerede tekster på engelsk om komplekse emner med høj grad af grammatisk korrekthed, beherskelse af skriftsproglige normer samt formidlingsbevidsthed". (Vejledning til Engelsk B - stx 2025, s. 10). Hos flere af lærerne omsættes disse læreplanskrav til et fokus på skriftlighed, der handler om essayskrivning som genre og læringsform, som også er en disciplin, eleverne udprøves i til skriftlig eksamen.

Hos nogle lærere introduceres essayskrivning ret tidligt, og der arbejdes fx med delelementer af den klassiske (*"5-paragraph"*) essaystruktur:

> *Har du tænkt over eller gjort dig tanker om en faglig progression i emnerne?*
> Ja, taksonomi fylder jo meget i gymnasiet generelt, især i et fag som engelsk, hvor det også er redegørelse, analyse, fortolkning, diskussion. Så ligesom at prøve at bygge det lidt op efter det, primært med deres afleveringer også. At vi ligesom i starten har arbejdet med, hvordan man skriver en god introduktion, og så går vi mere over i noget struktur og *main body* i et essay, analyse og fortolkning i den form også. (engelsk, stx, G29)

Også læreren herunder taler om at introducere strukturelle delelementer af essayet tidligt i elevernes forløb:

> *Og sådan noget med essay-skrivning, det er slet ikke noget, som I gør i?*
> Jo, det gør vi også. Og der er det nok noget, vi primært træner i 1.g. Der har vi både noget introduktionsforløb, hvor vi træner forskellige dele af et essay, og så har jeg lavet noget, hvor vi laver noget delaflevering, hvor de først afleverer noget, og så får de feedback på det. (engelsk, hhx, G4)

Når lærerne taler om sproglig/korrektiv feedback**,** er det i særlig grad i forbindelse med netop essayskrivning, at dette italesættes:

> Men selve essaygenren er nok egentlig primært noget, som foregår derhjemme, og så får de feedback og skal nogle gange genaflevere eller lave noget nyt, hvor de får nogle fokuspunkter og sådan nogle ting. Men essay er mest noget hjemmearbejde, hvor de laver det hjemme, og jeg retter det hjemme, og så udveksler vi lidt. (engelsk, hhx, G4)

Også engelsklæreren herunder taler om, at sproglig korrektion primært er noget, der foregår i forbindelse med skriftligt arbejde, og at den systematiske tilgang i forhold til at udvikle elevernes sprog i retning af et mere korrekt og præcist sprog opleves som mest meningsfuld i skriftlig sammenhæng:

> Og så har vi en skriftlig dimension, hvor jeg meget især i de to første år, gør meget ud af at korrigere deres sprog og give dem redskaber til selv at evaluere, hvor de har problemer. (engelsk, stx, G19)

Nogle lærere taler ind i læreplanens krav om, at eleverne skal beherske særlige "skriftsproglige normer" (Læreplan til Engelsk A - Stx 2025, afsnit 2.1) eller det, som læreren herunder kalder for et "formelt stilleje". Læreren herunder reflekterer over anvendeligheden af dette skriftsprog for eleverne:

> Det skriftlige er lidt en historie for sig, fordi der skal de selvfølgelig tillægge sig et eller andet stilleje, som de ellers aldrig bruger og måske aldrig kommer til at bruge. En formel stil. De kommunikerer rigtig meget på engelsk, men bare ikke på den måde, som man skal kommunikere i en opgave. Så der skal man lære dem en meget kunstig form for engelsk. Og det siger jeg også til dem: "Det her er skoleengelsk. Det er en særlig måde, som vi kommunikerer på. I kan bruge det, når I skal skrive professionelt på en eller anden måde, hvis I får et job, hvor I skal skrive til nogen og lyde seriøse, så kan I bruge det." (engelsk, stx, G21)

Udsagnet spejler til en vis grad fund fra NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023), hvor nogle elever udtrykte en oplevelse af at have svært ved at forstå det relevante i at lære at beherske et mere akademisk/formelt skriftsprog på engelsk, og hvad arbejdet med fx essaygenren kan give dem af kompetencer.

7.3 Skriftlighed og AI

Det er tydeligt blandt de interviewede lærere i alle fire sprogfag, at fremkomsten af AI typisk opleves som en stor udfordring, som særligt mærkes i forhold til arbejdet med skriftlighed:

> AI er en anden kæmpestor udfordring, fordi det er jo viagra. Du kan bare få denne her til at skrive noget, og så får du ikke fravær for den opgave. Så det er jo også en form for motivation, som nogle af mine elever jo fortæller ganske ærligt om, når vi tager samtalen: "Ja, jeg gad ikke. Jeg ville hellere bruge min aften på noget andet end at skrive en opgave, og det tog lige 10 sekunder at få det der klaret, og så var der ikke længere fravær, fordi nu havde jeg afleveret opgaven." (engelsk, stx, G22)

Som hos engelsklæreren ovenfor giver mange lærere udtryk for, at de oplever, at mange elever udliciterer skriftligt arbejde til AI. Det kan føre til ubehagelige diskussioner med eleverne om, hvorvidt de selv har lavet deres opgaver, som spansklæreren her giver udtryk for:

> 3.g'erne afleverer stadigvæk opgaver, hvor det simpelthen er så tydeligt, at de snyder, så det driver. Jeg gider ikke at gå ind i en diskussion med dem, fordi så skriver jeg bare til dem: "Jeg kan ikke rigtig give dig en brugbar feedback på det her, men jeg håber, at du har fået noget ud af at skrive det." Færdig. Fordi det er så massivt, at jeg ville ikke kunne gøre andet end at sidde i sådan nogle diskussioner med dem. (spansk, stx, G20)

Oplevelser som disse har fået mange lærere til at arbejde med en mere analog form for skriftlighed med pen og papir i timerne, hvilket de typisk oplever som mere meningsfuldt, fordi de håndskrevne opgaver sikrer, at der er tale om elevernes egen indsats:

> Jeg kan også fornemme på mine andre sprogkollegaer, at der er flere og flere lærere her, som kører afleveringer i hånden og som kører mere og mere skriftligt arbejde i hånden, fordi det andet bare bliver spild af tid at rette. Det er meget få elever, der afleverer noget helt ærligt arbejde efterhånden, synes jeg. (fransk, stx, G9)

> Det, jeg også gør nu, det er, at jeg tager deres hæfter med hjem, hvor de har siddet og skrevet i hånden, og så kigger jeg dem igennem. (tysk, stx, G14)

> Hvis jeg bare giver dem nogle arbejdsspørgsmål eller et eller andet, så spørger de Chatbotten, AI, og så får de svarene på to minutter. Så nu er jeg nødt til, at vi først arbejder med teksten, og så skal vi bagefter lave en mundtlig fremlæggelse,

> hvor de ikke har deres noter, eller også skal vi lave en skriftlig aflevering, hvor de starter med at skrive med papir og blyant. (engelsk, stx, G1)

En del spansklærere giver også udtryk for at være godt tilfredse med, at spanskfagets skriftlige eksamen nu foregår med pen og papir (se Læreplan til Spansk begyndersprog A – stx 2024, afsnit 4.2.), hvilket giver lærerne legitimitet i forhold til at arbejde mere analogt i undervisningen:

> Det, som jeg har været træt af et stykke tid med at rette skriftlige opgaver, som ikke er elevernes egne, det slipper jeg forhåbentligt for fremadrettet [pga. ny eksamen]. Det tror jeg også, kunne gøre min glæde større igen. (spansk, stx, G31)

En væsentlig pointe for læreren herover i forhold til at arbejde med pen og papir synes også at være, at arbejdsglæden vender tilbage og erstatter frustrationer over elevsnyd. Pointer omkring nye eksamensformer, hvor eleverne ikke har adgang til hjælpemidler, udfoldes yderligere i Kapitel 10.

Enkelte lærere beskriver, at elevernes udlicitering af skrivearbejdet til AI har medført, at de nu kun giver eleverne formativ feedback på hjemmeopgaver, mens karakterer kun gives i prøvelignende situationer:

> Vi har de der prøver på skolen. Der er fx et 2.g-hold, der har to [prøver] på et år.
> *Og hvad gør I med resten [af opgaverne]?*
> Resten, det er så en opgave, de laver hjemme, men hvor de ikke får karakter. Der er kun formativ evaluering på den. Fordi så er der to ting i det. De kan tage den og sige: "Pyha, nu kan jeg faktisk gøre mit bedste, uden at være bange for den der karakter." Og vi kan sige: "Ja, ja, vi skal ikke blive helt vildt frustrerede over at sidde og rette noget, der er AI." Og på en eller anden måde fungerer det godt. (engelsk, stx, G28)

Ovenstående erfaringer og praksisser illustrerer, at en del lærere ikke i særlig høj grad opfatter AI som et værktøj, der kan understøtte læring eller nye læreprocesser. Nogle lærere antager dog lidt en midterposition i forhold til AI. Herunder en engelsklærer, som på den ene side giver udtryk for, at det kan være legitimt, at eleverne fx søger AI-hjælp til at strukturere en tekst, men på den anden side også oplever en praksis, hvor eleverne helt udliciterer skriftlighedsarbejdet, hvorfor læreren helst undgår at bruge AI i undervisningen:

> Jeg tror, det er svært fuldstændigt at undgå brugen af AI. Det er ikke noget, som jeg opfordrer dem til at bruge, andet end hvis de skal bruge struktur til noget. Så synes jeg, at den er god til at strukturere for dem. Så længe de selv kan finde ud

> af at fylde det ud, så synes jeg ikke, at det er problematisk. Så længe de forstår det, der skal laves. Men jeg tror, at de er mere tilbøjelige til at bruge den lyssky, eller hvad man skal sige, i de fleste henseender. Men så vidt muligt prøver jeg at undgå det, fordi jeg synes ikke det er nødvendigt med det, som de sidder og laver. (engelsk, stx, G29)

I undersøgelsen er der dog også enkelte lærere, som giver udtryk for i større eller mindre omfang at omfavne teknologien, og som forsøger at inddrage den som et procesredskab i skrivningen, som fx læreren her, der har deltaget i et skoleudviklingsprojekt om brug af AI i undervisningen:

> Ja. Jeg taler meget med mine elever om, at formålet med at skrive en stil, det er at blive bedre. Produktet er deres læring. Produktet er ikke den konkrete besvarelse. AI kan noget, hvis man sætter det i spil som procesredskab. Det er det rigtig godt til. Det er enormt dårligt som produktgenerator, også fordi selvom det har forbedret sig voldsomt, så er der stadigvæk en masse vrøvl. Men det er virkelig godt som procesredskab. Det kan aldrig stå alene. (engelsk, stx, G19)

7.4 Opsamling: Skriftlighed

Skriftlighed fylder en del i lærernes kognitioner om sprogundervisningen. Lærere i tysk, fransk og spansk beskriver et relativt basalt og grundlæggende arbejde med skriftlighed med en vis grad af fokus på ord- og sætningsniveau (særligt i fransk og spansk). Lærernes kognitioner om skriftlighed er også her tæt knyttet til læreplaner og eksamenskrav, og arbejdet med at forberede eleverne til at klare skriftlige eksamenskrav står helt centralt i lærernes beskrivelser.

Engelsklærerne ser typisk opøvelsen af elevernes skriftlighedskompetence som et centralt fagligt mål, og deres beskrivelser af, hvordan de arbejder med skriftlighed, er også tæt knyttet til læreplaner og eksamenskrav. Der fokuseres især (men ikke kun) på at lære eleverne at skrive længere, sammenhængende analytiske tekster som essays, hvor eleverne skal lære at skrive nuanceret og grammatisk korrekt i et formelt stilleje. Korrektiv feedback spiller en vigtig rolle i det skriftlige arbejde, hvor lærerne oplever, at sproglig progression lettere kan støttes og dokumenteres end i mundtlig sammenhæng.

En fælles udfordring på tværs af fagene er AI's indflydelse på elevernes skriftlige arbejde. Mange lærere oplever, at eleverne udliciterer opgaver til AI, hvilket underminerer deres læringsudbytte. Lærerne beskriver, hvordan en stigende grad af frustration hos dem selv har ført til ændrede praksisser, fx formativ feedback uden karakterer, analogt arbejde med pen og papir, og hos nogle også en tilfredshed med – iværksatte eller påtænkte – ændringer

af eksamensformer, hvor digitale hjælpemidler ikke må bruges. Kun enkelte lærere taler om, at AI kan være et godt procesredskab, som kan understøtte skriveprocesser på nye måder.

Kapitel 8 Grammatik

Som nævnt i Kapitel 1 bygger de gymnasiale læreplaner for sprogfagene alle på et kommunikativt og funktionelt sprogsyn. I vejledningen til engelsk A, stx, pointeres det fx, at man i en kommunikativ og funktionel undervisningsdidaktik "opfatter sprog som et kommunikationsmiddel mellem mennesker og kulturer, hvorfor fokus i højere grad er på anvendelsen af sproget end på sprogets underliggende systemer." (Vejledning til Engelsk A - stx 2025, s.19) Dette uddybes: "Man er her altså ikke kun interesseret i sprogets strukturer og former, men lige så meget i funktionen af disse strukturer og former i en given kontekst" (Vejledning til Engelsk A - stx 2025, s.19).

Vi ved imidlertid fra NCFF's elevperspektivundersøgelse (Lund et al., 2023), at mange elever oplever fremmedsprogsundervisningen som ret grammatiktung med et samtidigt fokus på, at de skal tilegne sig deklarativ viden, viden *om* sprog. Eleverne giver udtryk for at opleve det, man traditionelt kender som en formfokuseret, strukturel grammatikundervisning. Mange af eleverne giver udtryk for, at de finder dette fokus demotiverende, fordi de opfatter den mundtlige sprogfærdighed som det væsentligste at lære og i den sammenhæng ikke ser grammatikken og den sproglige korrekthed som det centrale. Derfor er det interessant at dykke ned i, hvad lærerne siger om, hvordan de underviser i grammatik, og hvorfor de underviser, som de gør.

Selvom de interviewede lærere ikke er blevet spurgt direkte om deres holdninger til grammatik og til deres grammatikundervisning, fremgår det alligevel tydeligt, når de beskriver deres undervisning, at de typisk har stærke faglige holdninger og overbevisninger vedrørende dette fagfelt. En del lærere giver udtryk for selv at være ret glade for grammatik, og grammatikken fylder en del i mange af lærernes beskrivelser og forståelser af sprogfagene – om end i ret varierende grad. Hos nogle lærere forbindes grammatisk viden med stærk faglighed og ses som en faglig grundsten og et fundament, der kan bidrage til at skabe struktur og tryghed i undervisningen. For andre opleves grammatikken som lidt mindre vigtig (særligt hos engelsklærere) og er noget, der typisk arbejdes med i forbindelse med skriftlig feedback og eksamenstræning. Mange lærere oplever også, at eleverne generelt har

lav motivation, når det handler om grammatik, hvorfor nogle lærere forsøger at nedtone et fokus på grammatik i undervisningen eller bruger eksamenskrav og læreplaner som motivationsredskab.

Kapitlet indledes med 2. fremmedsprogslærernes kognitioner om grammatik og grammatikundervisning (afsnit 8.1), derefter følger engelsklærernes perspektiver på grammatik (afsnit 8.2), og til slut et afsnit om, hvordan lærerne oplever elevernes motivation for grammatik (afsnit 8.3).

8.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om grammatik?

Der er ingen tvivl om, at mange af de interviewede tysk-, spansk- og fransklærere (bevidst eller ubevidst) opfatter grammatik som et vigtigt fagligt fundament, om end der naturligvis også ses nuancer. Tysklæreren herunder beskriver, at grammatik er det, som vedkommende bedst selv kan lide at undervise i, og begrunder efterfølgende:

> *Hvad kan du bedst lide at undervise i*?
> Indenfor tyskfaget er det nok mest grammatik, hvis jeg skal være helt ærlig.
> *Hvorfor?*
> Fordi jeg synes, det er så dejligt, når det går op rent logisk, og jeg fornemmer egentlig også, at eleverne på en måde også godt kan lide det. (tysk, stx, G14)

Det, at man som underviser selv er glad for grammatik og måske har en oplevelse af, at det har understøttet egen sprogtilegnelse, spiller også en rolle for nogle af lærerne, når de forklarer, hvorfor de mener, at grammatikken (også) er et trygt læringsfundament for eleverne. Det kommer til udtryk hos fransklæreren herunder, som samtidig beskriver et ønske om at ændre praksis væk fra en ifølge læreren selv mere paragraforienteret tilgang, men som oplever at være fanget i et velkendt dilemma mellem på den ene side viden om, hvad man som lærer bør gøre jf. læreplanens kommunikative og funktionelle sprogsyn, og på den anden side egne skole- og læringserfaringer:

> Jeg gad godt blive mere pædagogisk og mindre paragraforienteret. Og blive bedre til at aktivere …
> *De der paragraffer er det, fordi grammatik er…*
> Fx hvis jeg skal lære om, hvordan grammatik hænger sammen på fransk, så vil jeg gerne have nogle regler ridset klart op inden. Det er ikke nødvendigvis en decideret paragraf, men nogle klare regler, som man hele tiden kan vende lidt tilbage til. Det synes jeg, er en tryg måde at lære på. Men samtidig vil jeg også gerne løsrive mig lidt fra det … (fransk, stx, G11)

At læreres egne erfaringer med og forhold til grammatik kan smitte af på vægtningen af det grammatiske stof i undervisningen (se Henriksen et al., 2020, s. 113ff), er også tydeligt fx hos fransklæreren ovenfor, som fortsætter:

> Jeg har jo sådan en rimelig klar idé om, at vi skal kunne en masse, og der er 20-30 grammatiske områder, som man skal omkring i løbet af en toårig franskundervisning. (fransk, stx, G11)

At mange lærere opfatter grammatikken som et vigtigt fundament for sprogindlæring, fremgår også, når de fortæller, hvad de bruger hhv. mest eller mindst tid på i undervisningen, som fx spansklæreren her:

> *I sådan en typisk spansktime, hvad bruger du mest tid på?*
> Måske bliver der mest brugt krudt på det der grammatik. (spansk, stx, G13)

Eller når de beskriver, hvad det er, de underviser i:

> *Hvis du med dine egne ord skal beskrive, hvad det er, du underviser i, når du underviser i tysk, hvad er det så?*
> Jeg synes, det er meget forskelligt afhængigt af, om det er 1. eller 2.g, men i 1.g er det meget chunks-baseret, og det handler meget om at lære strukturer udenad, og det handler meget om modalverber. Det handler meget om at få objektet placeret rigtigt i forhold til de infinitte verber til sidst.
> *Okay, i 1.g?*
> I 1.g Og selvfølgelig noget kasus og kongruens frem for alt. Ja, det er vel primært det, tror jeg. Og så præsens af verber, lidt perfektum halvvejs inde i 1.g. (tysk, stx, G14)

Hos nogle lærere er det meget tydeligt, at grammatisk viden ses som forudsætningen for at kunne bruge sproget på et vist niveau, som det illustreres af tysklæreren herunder, der taler om, hvordan vedkommende opfatter korrekthed som forudsætning for modtagerens forståelse:

> Og så skal vi jo altid diskutere det der med, hvorfor de skal lære grammatik. Men det kommer aldrig til at stoppe, og det er først noget, de indser, når de skal til at tale, og man fortæller dem: "Hov, du skal lige …" i samtalen. Så retter man dem i det, de siger forkert, og så forklarer man dem det. "Men når du siger sådan, så kan man misforstå. Du er nødt til at sige det rigtigt, og så skal du vide, at det er, fordi det er en akkusativ." Hvis man skal snakke om lidt mere, så skal man kunne det der. (tysk, stx, G3)

Lærernes kognitioner om grammatik kunne pege i retning af et forholdsvist strukturelt grammatiksyn, hvor grammatikken opfattes som et vigtigt fundament for sprogtilegnelse, og hvor der er fokus på regler, former og systematik også i den mundtlige brug af sproget. Flere beskriver dog også, hvordan de forsøger at ændre deres undervisningspraksis over mod en mere funktionel tilgang, som læreplanerne foreskriver. At lærerne er bevidste om, at det er det, der foreskrives i styredokumenterne, fremgår af det følgende afsnit, som har fokus på, hvad lærerne siger om, *hvordan* de griber undervisningen i grammatik an.

Når lærerne fortæller om, hvordan de underviser, er det tydeligt på tværs af de tre sprogfag, at lærerne pendulerer mellem en formfokuseret grammatikundervisning og en mere funktionel og kontekstualiseret tilgang til grammatik, hvor grammatikken forsøges indtænkt i det øvrige faglige indhold. Hos flere lærere eksisterer de to tilgange side om side af forskellige årsager. De ser derfor ikke grammatikundervisning som et spørgsmål om enten-eller, men ofte som et både-og.

Grammatik nævnes ofte, når lærerne taler om progression i deres sprogfag (sammen med tematisk progression, se Kapitel 5), og lærerne oplever, at grammatikundervisning tilbyder en tydelig struktur for undervisningen, idet den kan organiseres i niveauer af kompleksitet og dermed giver anledning til at antage, at der også sker en progression i elevens sproglæring. Lærerne beskriver, hvordan emner som verber, kasus og præpositioner kan opdeles i "lette" og "svære" områder, hvilket gør, at det kan føles oplagt at placere dem i en progression over gymnasieforløbet. At mange lærere arbejder ud fra en sådan progressionstankegang, fremgår af nedenstående lærerudsagn, der illustrerer, at der er nogle grammatiske emner, som man typisk behandler i 1. eller 2.g, mens sværere emner først behandles i 3.g:

> *Når du så underviser, hvordan vælger du emner? Er det nogle, der allerede ligger i læreplanen, eller er det noget, du bestemmer?*
> Det er noget, som jeg bestemmer.
> *Hvordan gør du det?*
> Jeg overvejer, hvad der for mig er det vigtigste, vi begynder med, og så starter jeg. Men generelt så tænker jeg på, at jeg altid starter med, at de først skal lære artiklerne og substantiver, så adjektiver. Efterhånden finder jeg flere tekster. (spansk, stx, G24)

> I 2.g er der jo selvfølgelig flere grammatiske emner i spil, og nogle af dem er også mere komplekse. Relative pronominer og dobbeltstyrende præpositioner. (tysk, stx, G14)

> Efter grundforløbet forventer vi, at vi kan referere tilbage og sige. "I har terpet de her fire verber, og dem skal I kunne på rygraden, så nu er det ikke længere et spørgsmål om, om man kan. De skal sidde der." (fransk, stx, G42)

Det Nationale Center for Fremmedsprog

> Lige nu i 1.g er jeg ikke nået til mere, end at vi stadig sidder i noget perfektum og pluskvamperfektum og sidder og kigger på det. Og vi er nået til noget genitiv. Og jeg tror først, at det bliver i 2.g, at vi når til sådan noget som præpositioner og adjektivernes bøjning og sådan noget. (tysk, stx, G12)

> Hvis jeg mærker, at der er et problemfelt i 2.g nu her fx med personlige pronominer, som egentlig er 1.g-stof. Jamen, så stopper jeg op, og så tænker jeg, at så må vi nå de løst sammensatte og sammensatte verber bagefter, fordi det her skal på plads, fordi det er mere basalt og vigtigt, at de kan det lige nu. Så på den måde synes jeg egentlig også, at jeg er meget i dialog med eleverne om deres oplevelse af tingene, og hvad de føler, at de har brug for mere af. Fx pronominerne.
> *For at kunne sige en sætning eller?*
> Ja, eller for at kunne sige en korrekt sætning. Lad mig sige det sådan.
> (tysk, stx, G14)

Det er også kendetegnende for den strukturelle tilgang, at man typisk introducerer ét grammatisk fænomen ad gangen i en rækkefølge med oplevet stigende kompleksitet (jf. Henriksen et al., 2020, s.110ff). Imidlertid udtrykker nogle af de interviewede lærere tvivl om, hvorvidt den strukturelle praksis bidrager til elevernes sprogtilegnelse:

> Alle vil gerne have *Minlæring*, fordi det har den store fordel, at du kan se, hvad eleverne har lavet. Og det er egentlig bare for at få dem til at lave det, der er det vigtigste ved den funktion. Jeg synes, visuelt er det lidt, ikke rodet sat op, men det er meget tørt. Og der er for mange detaljer med på en eller anden vis. Så de kan miste overblikket inde på det site, og jeg er ikke overbevist om, at de lærer af det. Men nu med de dygtige elever, som jeg har på det hold, de må have lært noget derinde, fordi ellers kunne de ikke være blevet så dygtige. (spansk, stx, G13)

Flere lærere beskriver samtidig også, at de arbejder med at flytte sig hen imod en anden tilgang til grammatikken, hvilket er i tråd med læreplanernes krav, jf. kapitlets indledning. Lærerne herunder forklarer, hvordan den strukturelle, deduktive tilgang med præsentation af et grammatisk tema optræder parallelt med en kontekstualiseret praksis, hvor grammatikken forsøges behandlet i forbindelse med tekstlæsningsarbejde:

> Nogle gange beder jeg dem læse i grammatikbogen, så de ved, at nu skal vi have om possessive pronominer. Det er typisk, hvis der er noget i den tekst, som vi læser, hvor der er mange possessive pronominer. (spansk, hhx, G37)

> Det kan være, at vi arbejder med grammatik både på den gammeldags måde med en grammatikbog, men også med *Minlæring*, men også med tekster

> med grammatik fra teksterne. De identificerer fx i starten verberne, eller de identificerer de relative pronominer eller hvad det nu er… (tysk, stx, G3)

Tysklæreren nedenfor refererer i sin beskrivelse af sin undervisning til det funktionelle sprogsyn, og beskriver en tilgang til grammatik, hvor arbejdet med sproglige former behandles i kontekst af arbejdet med litteratur/tekster eller samtaleøvelser:

> Lige nu har vi haft meget om det tyske valg, og så er det selvfølgelig grammatik, men det er en integreret form, så jeg prøver at køre det sprogsyn, hvor grammatik er integreret i de øvrige opgaver, i litteraturen, som vi læser, eller teksterne og de samtaleøvelser, som vi har, sådan at det smelter sammen. Ja. (tysk, stx, G14)

I forlængelse heraf fremhæver nogle lærere deres brug af nyere lærebogsudgivelser, som de oplever har hjulpet dem i retning af en mere kontekstualiseret og mere funktionel tilgang til grammatik i undervisningen:

> Jeg har været glad for mange af de ting, som Mette Hermann har lavet til tysk. *Kurz gesagt* (…), fordi den handler netop om at sørge for at grammatik også bliver en del af mundtligheden. Ordstillingen skal ikke bare være isoleret. Ordstillingen skal også være flettet ind i den måde, som vi bruger sproget på. Fx også sige forholdsord, præpositioner, hvornår bruger vi dem? Det er måske, når vi skal fortælle om, hvor noget befinder sig. Så den synes jeg fx er rigtig god. (tysk, stx, G26)

Mens nogle altså peger på nyere lærebogsmaterialer som noget, der spiller en central rolle i forhold til at understøtte en ændret tilgang til grammatikundervisning, nævner andre specifikke efter- og videreuddannelsestiltag som noget, der har givet dem et fornyet blik på egen praksis i forhold til grammatikken. Her er det en spansklærer, der fortæller, hvordan en efteruddannelse har ændret vedkommendes syn på grammatik:

> Jeg bruger meget mindre tid på grammatikken, end jeg gjorde tidligere, fordi tidligere var det mere opdelt ved mig også. Det er også sådan, som jeg selv er opdraget.
> *Har det været en svær øvelse?*
> Det synes jeg. Det har været en længere proces at ændre på det, ja. Jeg tror efterhånden, at jeg har en tankegang, der er anderledes nu, men det har altid været nemt at falde tilbage på. Det er altid en nem løsning at have i baghånden. Men nej, jeg synes, at jeg er begyndt at kunne tænke det anderledes ret hurtigt nu, i forhold til hvad jeg tidligere kunne.

Men det er alligevel en proces, hører jeg også. Det er ikke sådan noget, som man bare lige gør?
Det er en lang proces. Jeg startede i pædagogikum, og så har det jo taget en syv år, vil jeg sige. (spansk, stx, G32)

Læreren herover taler ind i en vigtig pointe i forhold til grammatikundervisning, som kendes fra forskningsfeltet lærerkognition, jf. Kapitel 1. Læreren giver udtryk for, at det er en kompleks proces at ændre praksis som underviser, fordi man ikke nødvendigvis er uddannet – eller opdraget, som læreren formulerer det – til at undervise med et funktionelt afsæt. Derfor har efter- og videreuddannelse været en vigtig nøgle for læreren til at få redskaber til at ændre praksis. Også tysklæreren herunder italesætter netop det dilemma, at man ikke kan undervise i grammatik, sådan som man selv har lært det, og derfor kan opleve et behov for at tilegne sig ny viden om, hvordan man ændrer praksis:

Er der noget, som du så vil sige, som du bruger mindst tid på?
Ja, grammatik – i den forstand, som jeg har lært det. Den med, at nu sætter vi os og laver nogle øvelser, hvor det bare er modalverber, og så kommer der bare noget med bøjningen. Det er nok det, som jeg har skruet meget ned for.
Ja, i erkendelse af at de ikke lærer det, eller hvad tænker du?
Også i erkendelse af, at det bare fungerer bedre, hvis man taler det ind i en kontekst. Fx var jeg til en inspirationsdag, og der var sådan en øvelse i den her taskbaserede undervisning, som jeg også selv bruger. Det her med at man har et kort, og så skal man hjælpe hinanden på vej til at finde nogle ting. Der taler jeg fx lidt om modalverberne. Hvordan får man sagt: "Du skal gå lige ud. Og når du kommer dertil, så skal du den vej." Fordi der skal man bruge nogle modalverber, og så kan man tale det ind og sige: "Så skal sætningen se sådan her ud," og så giver jeg nogle eksempler på tavlen og på den måde stilladserer det. At man ikke bare altid kører det separat. (tysk, stx, G26)

I modsætning til læreren ovenfor oplever andre at mangle redskaber til at flytte sig væk fra den klassiske, strukturelle tilgang til grammatikundervisning. Læreren herunder giver udtryk for at være lidt i tvivl om, hvordan grammatikundervisningen skal gribes an, og hvad der virker bedst:

Jeg skal finde ud af, hvordan jeg underviser i grammatik. Jeg vil gerne finde ud af, om jeg kan undervise mere induktivt i grammatik, og om det har en god effekt. Det er jeg ikke særlig god til.
Kan du sige noget mere om det?
Ja, den gammeldags tilgang ville være at undervise deduktivt i grammatik, hvor man præsenterer nogle regler, og så skal de efterprøve dem. Men jeg vil gerne

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> derhen, hvor de får nogle sproglige fænomener at se, og så skal de lave reglerne selv derud fra, og så kommer vi hen til reglerne efterfølgende. Det tager bare noget længere tid, og jeg ved ikke, hvor meget mere effektivt det er for deres læring, så det vil jeg gerne finde ud af. (tysk, stx, G35)

Tysklæreren herover beskriver en klassisk deduktiv tilgang til grammatik i tyskfaget, som vedkommende også forbinder til en særlig fagtradition i faget, og udtrykker samtidig en nysgerrighed over for, hvilken tilgang der giver størst udbytte. I forlængelse heraf gør en række af de interviewede lærere med to sprogfag sig nogle interessante betragtninger, der handler om oplevelser af, at de forskellige sprogfag øjensynligt opererer med forskellige fagsyn, ligesom man som lærer selv kan operere med forskellige fagsyn, alt afhængigt af om man underviser i sit ene eller sit andet sprogfag. Tysklæreren herunder, som også har spansk som fag, oplever tilgangen i spanskfaget som mere kommunikativ/funktionel, mens vedkommende beskriver tyskfaget som et fag, der i højere grad fastholder en mere strukturel tilgang til grammatikundervisning:

> Jeg opfatter, at der er to fagtraditioner, og spansk er egentlig en tradition, der har meget nemmere ved at være ovre i det kommunikative. Det tyske er mere strukturelt præget, er lidt min opfattelse.
> *Er det også noget, som du oplever i fagsammenhænge, eller hvor du nu ...?*
> Ja, det er det virkelig. Både med kollegaer, men også når jeg er ude som censor, så kan man godt se, at der er måder, man bliver undervist på, som i hvert fald ikke på den måde følger læreplanen i forhold til det kommunikative. (tysk, hhx, G32)

En lærer med fagkombinationen tysk og fransk beskriver også en oplevet diskrepans mellem fagtraditionerne i de to fag:

> Så måske en lille smule mere konservativt og måske lidt mere grammatikfokuseret. Men det er også svært ikke at gøre det, selvom man prøver at lade være, fordi der er så meget grammatik, som de er nødt til at kunne for ikke at lave det hele forkert på tysk. Hvor de jo ikke har det samme kasussystem på fransk.
> *Jeg troede, at det var lige så svært? Er der mere grammatik på tysk?*
> Jamen, altså på fransk er det jo mest det der med, at de skal lære verberne. På tysk der har de så også et kasussystem, og det er det, der tit er rigtig svært for dem, at de forskellige led skal stå i forskellige kasus, og det behøver de først senere på fransk, når de kommer til pronominer. Så jeg tror, at de hurtigere får en oplevelse af at kunne skrive korrekt på fransk, end de gør på tysk, fordi de skal kunne noget grammatik. (fransk, stx, G30)

Det Nationale Center for Fremmedsprog

Og endelig beskriver en lærer med fagkombinationen tysk og engelsk også en forskel på sit eget fagsyn i sine to sprogfag, hvor vedkommende anlægger to forskellige tilgange til sin undervisning:

> Grammatikken tror jeg, er lidt mere til stede i tysk, fordi de jo skal have noget for overhovedet at kunne sætte en sætning sammen, hvor i engelsk kan de jo godt formulere en hel masse, selvom de ikke har så meget grammatisk forståelse. (tysk, stx, G39)

Nogle lærere oplever således at befinde sig i en dilemmafyldt praksisvirkelighed, hvor forskellige syn på grammatik brydes, og helt generelt giver lærernes beskrivelser af grammatikundervisningen indtryk af, at mange lærere som nævnt ovenfor opererer i en form for pendulbevægelse mellem den mere strukturelle tilgang til grammatik og den mere kontekstualiserede, funktionelle praksis.

8.2 Hvad siger engelsklærerne om grammatik?

Engelsklærernes beskrivelser af deres grammatikundervisning illustrerer nogle af de samme problemstillinger, som vi så hos lærerne i 2. fremmedsprog. Her først en lærer, der selv er glad for grammatik, og som giver udtryk for godt at kunne tænke sig at undervise i 'rendyrket grammatik', om end det også hører med til historien, at læreren andetsteds yderligere giver udtryk for, at grammatikken faktisk ikke fylder så meget i vedkommendes undervisning:

> Jeg er jo en sprognørd og har altid været det, og jeg har tit *joket* med mine engelskkollegaer om, at det kunne være så fedt, hvis jeg var den, der fik lov til at komme ud i alle klasserne og undervise i grammatik, og så kunne de tage al litteraturen. (engelsk, stx, G39)

Hos andre engelsklærere bliver det tydeligt, at netop lærerens eget forhold til grammatik kan spille en væsentlig rolle, i forhold til hvor meget fokus grammatikken får i undervisningen. Herunder en lærer, der er begejstret for grammatik, men samtidig oplever, at eleverne stejler. Trods det synes læreren fortsat at have et ret stærkt fokus på, at eleverne tilegner sig eksplicit grammatisk viden i undervisningen:

> Jeg er selv ret begejstret for grammatik, og jeg ville rigtig gerne gøre det mere, men jeg er droslet ned, efter at jeg mærker elevernes modvilje til det. Det skal ikke være sådan, at de drukner på det. Men det er en kombination af, at jeg siger, at det her skal jeg kunne vække jer om natten, og så skal I kunne fortælle mig,

> hvordan vi bøjer det her i førnutid og forskellen på udvidet tid og simpel tid. (engelsk, hhx, G4)

I flere andre engelsklæreres beskrivelser af deres undervisningspraksis gives der også udtryk for, at grammatikken indimellem får et ret intensivt fokus:

> Nu er det jo primært 1.g'ere, jeg underviser, så der fokuserer jeg mere på den sproglige indlæring først, og så selvfølgelig også med lidt grammatik en gang imellem. Men så plejer det også at være ret intensivt at sidde og arbejde med det, og så bruger vi en hel time på det for at være sikre på, at de har fanget begreberne. Primært vil det jo igen også være med noget gennemgang, og så arbejder vi meget på det, der hedder *Min Læring*, hvor man som underviser får en score tilbage, alt efter hvordan de klarer det, og du kan sidde og følge med i deres besvarelser osv., så det plejer jeg også at sidde og kigge lidt på for at sikre, at der ikke er nogen hængepartier. (engelsk, stx, G29)

Hos nogle engelsklærere – som i ovenstående tilfælde, hvor læreren beskriver, hvordan en gennemgang af et grammatisk emne følges af en række øvelser på portalen *Minlæring* – ses noget, der minder om en PPP-tilgang til grammatik (jf. afsnit 7.1.1), altså en tilgang, hvor læreren starter med at præsentere nogle grammatiske regler, hvilket herefter følges op at en række strukturerede øvelser, hvor den tilegnede grammatik anvendes i kontrollerede sammenhænge. Afslutningsvist anvendes den tilegnede viden evt. i friere kommunikativ produktion. Det kan både opleves som noget, der skaber tryghed for eleverne, men også for læreren selv. Som læreren herover udtrykker det, kan vedkommende herved sikre sig, at "der ikke er nogen hængepartier", og her tænkes formentlig på "hængepartier", i forhold til at man taber nogle elever, som ikke opleves at 'være med' og dermed heller ikke kan klare udprøvningskravene. Som det også fremgår af Kapitel 10, kan det skabe tryghed for læreren at have en oplevelse af, at man har klædt eleverne godt på til eksamen.

Andre engelsklærere beskriver en mere integreret tilgang til grammatikken, hvor et fokus på sprogets formside kobles mere direkte til undervisningens faglige indhold og dermed i højere grad kontekstualiseres. Læreren herunder begrunder denne tilgang med en pointe, som også kendes fra forskningslitteraturen[18], nemlig at isoleret grammatisk viden er svær for eleverne at overføre til egen sprogproduktion:

> Jeg synes, at grammatikundervisning for grammatikkens egen skyld virker sjældent særlig godt. Der er ikke så god overførselsværdi i det, som der er, hvis man integrerer det i noget andet, noget praksisnært, fordi de kan godt i teorien sidde og forklare, hvorfor man ikke må sige '*about that*', men når de så

18. Se fx Kabel et al., 2023.

Det Nationale Center for Fremmedsprog

> snakker, så gør de det jo alligevel. Så det er med at få det overført og indarbejdet. (engelsk, stx, G10)

Læreren ovenfor oplever det ikke som meningsfuldt at rette elevernes sproglige fejl i mundtlige sammenhænge. Grammatisk korrekthed synes da generelt også snarere at have en mere fremtrædende plads, når engelsklærerne taler om skriftligt arbejde og den korrektive feedback, eleverne får på deres skriftlige opgaver, der typisk beskrives som essayopgaver i stil med dem, der stilles til de skriftlige eksaminer (jf. Kapitel 7). Som læreren herunder påpeger, er der dog nogle elever, der skriver med en høj grad af grammatisk korrekthed, og feedbacken får ifølge læreren i disse tilfælde mere karakter af kommentarer til elevernes analytiske færdigheder:

> I engelskopgaven, der handler det utrolig meget om korrekthed. Og så er der nogle, der når op på et niveau, hvor jeg kører mere på indholdet, og jeg siger, at de skriver så godt, at nu vælger jeg faktisk primært at kommentere på deres analyser eller sådan noget. (engelsk, stx, G21)

At diverse digitale hjælpemidler formentlig har gjort behovet for korrektiv feedback med fokus på grammatik i elevernes skriftlige arbejde mindre, er åbenlyst (se desuden afsnit 7.3). Og det er måske også forklaringen på, at lærerne i højere grad taler om grammatik, når de taler om de grammatisk-sproglige opgaver, som er en del af den skriftlige eksamen (jf. afsnit 10.3). For der er ingen tvivl om, at lærernes beskrivelser af grammatik i undervisningen viser, at de har stærke ønsker om at klæde eleverne godt på til eksamen i engelsk: Det kan fx handle om, at eleverne til eksamen skal kende til relevant grammatisk terminologi, eller det kan handle om at nå omkring de (mange) grammatiske emner, som lærerne ved – eller har en formodning om – optræder til den skriftlige eksamen. Nogle lærere oplever derfor også at have travlt i undervisningen, fordi man skal nå omkring mange grammatiske emner.

Herunder først en lærer, der beskriver, hvordan grammatikken typisk er indlagt som en fast sekvens i timeplanlægningen og har til formål at give eleverne et grammatisk begrebsapparat, de kan bruge til eksamen:

> Så vi starter med en mundtlighedsøvelse. Så har vi noget grammatik, og det foregår på dansk. Og det gør det simpelthen, fordi til eksamen er opgaverne stillet på dansk. Og dvs. deres terminologi skal være på plads der. (engelsk, stx, G19)

Læreren herunder har også fokus på grammatisk eksamenstræning i forhold til at lære eleverne at søge relevant viden om grammatik frem på portalen *Minlæring*, som kan hjælpe dem til eksamen, hvis de fx bliver bedt om at forholde sig til refleksive pronominer:

Det Nationale Center for Fremmedsprog

> Men så er der andre ting, fx skal de lære alle mulige nye forskellige præpositioner og pronominer, hvor der er en lang liste af forskellige pronominer, og der gør jeg egentlig mere ud af, at vi skal lave en søgeøvelse: "Hvordan, hvis I bliver bedt om det, og I skal finde refleksive pronominer, så skal I ikke nødvendigvis kunne dem udenad, men I skal bare vide, hvordan I finder dem". Så laver vi søgeøvelser på *Minlæring*. (engelsk, hhx, G4)

Andre beskriver en diskrepans mellem det grammatiske fokus, der er i eksamensopgaverne, og det, læreren selv mener, er relevant at undervise i:

> Det jeg bruger mindst tid på … Ja, der er nok en tendens til, at det bliver til noget med grammatikken. Den popper lige op fra tid til anden, og så tager vi dagens grammatiske emne … Jeg tror, at som så mange andre lærere, slås jeg lidt med, at der er noget grammatisk, som de skal kunne til eksamen, og der er noget grammatisk, som er rigtig godt at kunne i hverdagen, og de to ting harmonerer ikke altid totalt. (engelsk, stx, G22)

Oplevelsen af, at der er mange grammatiske krav, eleverne skal kunne honorere til eksamen, ses også hos denne lærer, der beskriver, at grammatikken undertiden bliver nødt til at fylde meget i undervisningen, hvis man skal 'nå i mål':

> Ja, så kan det være [vi arbejder med] kongruens i 40 minutter eller verbets tider, eller adjektiver og adverbier, og så kan man jo godt bruge et halvt modul på det i 1.g og måske også i 2.g, hvis det er B-niveau, fordi man har jo lidt travlt, når man kun har dem i to år. Men andre gange kan jeg også sagtens have moduler, hvor jeg slet ikke har noget grammatisk fokus faktisk. (engelsk, stx, G1)

Flere engelsklærere beskriver altså, at eksamenskrav i høj grad har afsmittende effekt på deres grammatikundervisning. Nogle giver udtryk for, at disse krav bidrager til tidspres i undervisningen, mens andre oplever en vis spænding mellem eksamensfokus og egen oplevelse af grammatikkens relevans.

8.3 Hvad siger engelsk-, tysk-, spansk- og fransklærerne om elevmotivation i forhold til grammatik?

Når det handler om lærernes oplevelser af elevmotivation i forhold til grammatik er det typisk, at lærerne beskriver, at eleverne synes, det er svært, kedeligt og dermed også demotiverende at arbejde med grammatik:

Hvornår oplever du, at eleverne er mindst motiverede?
Det er nok, når jeg skal gennemgå noget grammatik. Det synes de, er svært, og så kan de næsten se helt sårede ud, synes jeg. Nedslåede.
Ja. Og har du nogen fornemmelse af, hvorfor det er sådan?
Jeg tror, det er fordi, at de ikke er vant til den der systematik og det der med at lære udenad, som man har brug for, for at lære et sprog som tysk. Det der med at analysere sætninger og det der rugbrødsarbejde, der kan ligge i at lære et fremmedsprog, og det er de simpelthen ikke vant til, og de har ikke troen på, at hvis de bare gentager det nok gange, så skal det nok gå, så det hyler dem ud af den, har jeg indtryk af. (tysk, stx, G35)

En enkelt lærer forholder sig i forbindelse med motivationsspørgsmålet meget kritisk til, hvor meget fokus der er på grammatik i spanskundervisningen helt generelt, hvilket vedkommende ser som en af hovedårsagerne til elevernes motivationskrise:

Jeg tænker: Hvorfor lærer man grammatik i 1.g non stop? Det er jo det, der er problemet. De unge mennesker, de taler jo med hinanden og siger: "Nej, nej, det er så kedeligt. Det er så svært. Det der spanske grammatik, det gider jeg ikke et helt år." Og så er der fx en af de nye elever, som jeg har fået, han sagde: "Jeg kan ikke sige noget." Og så sagde jeg: "Du lærer det. Men hvad har I så haft?" "Jamen, vi har bare haft grammatik hele tiden." (spansk, stx, G24)

Den helt modsatte fortælling – at grammatik for nogle lærere opleves som noget, der motiverer nogle elever eller i hvert fald skaber tryghed – ses også:

Jo, der er nogle, der godt kan lide det der med at sidde … Der er nogle, ligesom mig selv, der trives i det lidt skematiske noget. Det føles lidt trygt på en eller anden måde, fordi med den deskriptive grammatik, der kan man slippe afsted med ikke at skulle sidde og sige alt muligt på fransk og kaste sig ud på dybt vand. (fransk, stx, G11)

Engelsklæreren i citatet nedenfor beskriver også netop grammatikøvelser, som noget eleverne tager godt imod, særligt i 1.g:

Jeg har gjort mig en lille iagttagelse, at 1.g'erne rigtig godt kan lide grammatik. De kan rigtig godt lide at få nogle opgaver på Min Læring, eller bare nogle konkrete arbejdsark og sidde og fedte med kongruens og udfylde nogle opgaver. Noget meget konkret. (engelsk, stx, G1)

Begge typer elever – elever, der er mindre glade for grammatik, og elever, der motiveres af grammatik – var i øvrigt repræsenteret i NCFF's elevundersøgelse (Lund et al., 2023, s. 221), dog med klart flest i den første kategori.

Mange lærere udtrykker frustration over elevernes faglige indgangsniveau, når de starter i gymnasiet. Det kan handle om alt fra dårlige studievaner til ringe læsefærdighed, men typisk nævner lærerne også et problem, der handler om elevernes manglende grammatiske basisviden:

> En anden stor udfordring er, hvad de kommer med af forudsætninger og det gælder både i forhold til arbejdsindsats, og så gælder det i forhold til deres redskaber i forhold til at tilegne sig et sprog.
> *Ja, fordi de har jo ikke haft spansk, men de kunne selvfølgelig godt have noget viden med?*
> De kunne sagtens have noget viden med. Selvom vi starter med et grundforløb, hvor de grundlæggende har basisgrammatik og de har haft noget om det i folkeskolen, så er der så mange af dem, for hvem det slet ikke er inde under huden. Og når det ikke er inde under huden, så bliver det at tilegne sig et nyt fremmedsprog det trælse, fordi så er du nødt til også at skulle tilegne dig kategorierne. Så du kan ikke nøjes med at tilegne dig sproget. (spansk, stx, G20)

I forhold til elevernes forudsætninger for at tilegne sig grammatisk viden beskriver nedenstående engelsklærer en udfordring, der handler om, at (nogle af) eleverne i gymnasiet er sprogligt dårligt klædt på i forhold til undervisning i grammatik, fordi de også er dårlige til dansk:

> Fordi meget sprogundervisning handler jo også om at skabe paralleller til modersproget, hvor jeg i højere og højere grad oplever, at de faktisk er så dårligt fungerende på dansk, at det er svært at skabe den kobling. Konkret når vi laver engelskundervisning, så vil jeg også typisk sige: "Prøv at kigge på sprogets byggedele." Mange af dem kan ikke analysere en sætning og finde nexus. De kan ikke overskue et sammensat verballed. (engelsk, stx, G19)

Oplevelser af, at der meget hurtigt viser sig et stort behov for differentiering, bl.a. fordi nogle elever har svært ved at knække koden til grammatikken, ses også i lærernes beskrivelser:

> Nu i 2.g, hvor vi begynder at have om stærke verber og grammatik eller løse sammensatte verber, hvor jeg måske sidder med en ti stykker, som ikke engang kan finde ud af at bøje et almindeligt verbum rigtigt eller placere det eller ikke

> kan sætte en sætning sammen, der bliver det bare tydeligt, at grupperne løber fra hinanden i undervisningen. (tysk, stx, G17)

Når det handler om elevforudsætninger for grammatik, skal det afslutningsvist nævnes, at flere lærere forbinder grammatisk viden med stærk faglighed, når de taler om eleverne. Det fremgår indirekte af tysklærerens beskrivelse ovenfor, ligesom det fremgår af de to lærerudsagn nedenfor, hvor hhv. en tysklærer og en spansklærer taler positivt om de grammatisk dygtige elever:

> Jeg synes jo meget, at de er [motiverede] med film og sange især. Altså der, hvor det bliver lidt mere letbenet for dem også, kan man sige. Medmindre det er denne her meget dygtige elevtype, der også synes, at grammatikken er meget interessant, fordi dem har jeg heldigvis også nogle af. Så de kommer og stiller ekstra spørgsmål til nogle svære emner. (tysk, stx, G14)

> Dem, der har haft ham [elev] i AP, de sagde, at han var den dygtigste de nogensinde har haft i AP, og han kan bare huske alt, hvad man har lært ham i grammatik. (spansk, stx, G13)

8.4 Opsamling. Grammatik

En del lærere beskriver, at de selv er glade for grammatik, og det er tydeligt, at lærernes eget forhold til grammatik smitter af på grammatikkens vægtning i undervisningen, om end en del af de interviewede lærere også giver udtryk for, at de forsøger at nedtone grammatikkens rolle i undervisningen. Flere lærere beskriver også, at de oplever lav elevmotivation, når det handler om grammatikundervisning, om end enkelte lærere også oplever, at grammatisk arbejde kan opleves som noget, der skaber faglig tryghed for både lærere og elever.

Tysk-, fransk- og spansklærernes beskrivelser af deres undervisning peger på, at de generelt opfatter grammatik som et vigtigt fundament for sprogindlæring. Lærerne pendulerer typisk mellem en strukturel, regelbaseret grammatikundervisning, som ikke nødvendigvis knyttes til formernes kommunikative funktion i en kontekst og en mere kontekstualiseret praksis. Undervisningen i grammatik følger typisk en progression med stigende kompleksitet, hvilket kan pege på, at grammatikundervisningen risikerer at blive regelstyret snarere end menings- og funktionsstyret, som en kommunikativ tilgang til sprogundervisning ville indebære. Flere lærere beskriver, at nyere læremidler og kurser/efteruddannelse spiller en stor rolle i forhold til at ændre praksis. Det kan imidlertid være en langsom og kompleks proces, bl.a. fordi nogle lærere ikke oplever at være uddannet i at undervise i funktionel grammatik.

Engelsklæreres tilgang til grammatik spænder også fra en mere formfokuseret grammatikundervisning (PPP) til mere integrerede metoder, hvor grammatikken kobles til det faglige indhold og kontekstualiseres for at øge overførselsværdien til elevernes egen sprogbrug. Særligt skriftlig eksamen spiller en stor rolle for, hvordan grammatik indgår og hvor meget. Engelsklærerne beskriver et stort behov for at sikre, at eleverne mestrer relevant terminologi og kan navigere i de sproglige/grammatiske opgaver, der er en del af den skriftlige prøve, hvilket indimellem kan føre til en undervisningspraksis, der har karakter af målrettet eksamenstræning.

Som det fremgår i Kapitel 10 om eksamen, er der næppe heller nogen tvivl om, at lærerne på tværs af de fire sprogfag føler et stærkt behov for at klæde eleverne godt på til at klare de faglige krav til eksamen, og at mange oplever, at en strukturel praksis skaber størst tryghed i forhold til eksamen for dem selv og for eleverne.

Kapitel 9 Ordforråd

Dette kapitel ser særskilt på, hvad lærerne siger om deres tilgang til ordforrådstilegnelse i sprogundervisningen. Det er et område, der fylder en del i lærernes beskrivelser af deres undervisning, særligt i 2. fremmedsprog, og som desuden udgør et helt centralt fundament for elevernes kommunikative kompetence – både receptivt (læse, lytte) og produktivt (tale, skrive). Ligeledes står ordforråd centralt i fagenes læreplaner og vejledninger, fx: "Ordforrådstilegnelse bør indtage en central plads i undervisningen" (Vejledning til Tysk fortsættersprog B – stx, s. 16), og "Arbejdet med ordforråd og udtale vægtes højt" (Vejledning til Fransk begyndersprog A - stx, s.16).

Ordforrådsarbejde nævnes tillige på tværs af alle sprogfagenes læreplaner hyppigt i forhold til udvikling af elevernes receptive og produktive færdigheder. I alle læreplaner nævnes også eksplicit sproglærings- og kommunikationsstrategier som et centralt kompetenceområde, altså fx hukommelsesstrategier i forbindelse med ordforrådstræning, lytte- og læsestrategier, som fx kan hjælpe eleverne, når de oplever ikke at kende alle ord, de lytter til eller læser, samt kompensations- og samtalestrategier, de kan anvende i mundtlig sammenhæng, når de oplever, at ordforrådet ikke slår til i kommunikationen.

De interviewede lærere, og særligt dem, som underviser i 2. fremmedsprog (afsnit 9.1), taler som oftest om basisordforråd og emnerelaterede gloser, når de taler om ordforråd, ligesom opøvelsen af et særligt ordforråd til at tale om tekster eller billeder (referere, forklare, beskrive osv.) fylder i deres beskrivelser af undervisningen. Når engelsklærerne taler om ordforråd (afsnit 9.2), handler det typisk om oparbejdelsen af et emnerelateret ordforråd, samt et særligt analytisk og metodisk fagsprog, eleverne skal tilegne sig. Generelt taler lærerne ikke så meget om strategisk kompetence i forbindelse med ordforrådsarbejdet eller deres undervisning generelt, men det skal understreges, at de heller ikke er blevet spurgt specifikt om dette (jf. Bilag 1 Interviewguide).

9.1 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om ordforrådstilegnelse?

Lærernes beskrivelser af deres undervisning efterlader ingen tvivl om, at de er bevidste om ordforrådets betydning for opøvelsen af elevernes mundtlige sprogkompetence og elevernes oplevelse af mestring. I begyndersprogene fransk og spansk taler lærerne typisk om et fokus på opbygning af et basisordforråd som en grundlæggende del af undervisningen i 1.g:

> Da det er et begyndersprog, så er det jo den der helt grundlæggende fremmedsprogstilegnelse og at få opbygget et ordforråd og lære, hvordan man sætter sætninger sammen osv. Og hvor vi så lidt efter lidt gør det mere og mere komplekst. (spansk, stx, G36)

> Det er rigtig meget ordforråd og basal grammatik, der bliver undervist i, og særligt i 1.g. Så det der første halve år godt og vel, der har vi et forløb, som vi kalder begynderundervisning, hvor vi simpelthen bare stopfodrer med ordforråd og med basal grammatik. (fransk, stx, G41)

> I 1.g har vi *Caminando*, som er et begyndersystem, og der bygger jeg det op med en lille mundtlig dialog, og så kører de pararbejde. Og det er meget de samme ting, de laver for at få opbygget ordforråd. Og meget lavpraktiske ting med: "Hyggeligt at møde dig." "Hvad kan du godt lide at lave i din fritid?" "Hvad hedder din mor?" "Hvad hedder din far?" "Hvordan kommer du hen på gymnasiet?" "Hvilket fag kan du bedst lide?" Alle mulige forskellige ting. Sådan nogle lavpraktiske spørgsmål, og det er de faktisk glade for. (spansk, stx, G15)

Også hos nogle af tysklærerne ses en bevidsthed om, at et fokus på basisordforråd – eller hverdagsordforrådet – er nødvendigt, særligt når det handler om mundtlig kommunikation:

> *Hvis du nu skulle sige et eller andet om, hvordan du tænker, at elever bedst lærer sprog, eller hvordan de bedst tilegner sig et sprog, hvad tænker du så?*
> Uden at kunne hænge det op på noget særligt, så tror jeg, at de tilegner sig det bedst ved at tale det og kommunikere. Og det er klart, at de skal have noget ordforråd ind, så de kan tale ud fra det, fordi de kan jo ikke bare tale uden noget skelet. (tysk, stx, G17)

> Jeg prøver at få ordforrådsarbejde lidt ind engang imellem, og det kan være noget med, at vi skal lege en lille leg, hvor det handler om nogle ord, eller vi skal spille noget Quizlet ud fra de 100 mest hyppige tyske ord eller et eller andet. Jeg

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> vil faktisk meget gerne være bedre til at tage fat i de der basisord, for det er jo dem, de har brug for for at kunne tale faktisk. (tysk, hhx, G33)

I tysklærerens beskrivelser ovenfor ses også en bevidsthed om, at der langsomt skal bygges på basisordforrådet, og at repetition er nødvendig – om end læreren også har en erkendelse af, at arbejdet med elevernes basisordforråd måske ikke fylder så meget, som vedkommende synes, det burde. Tysklærerens refleksioner indikerer også, at arbejdet med basisordforrådet måske ikke foregår så systematisk i forhold til at støtte eleverne. Den ordforrådsmæssige stilladsering beskrives som noget, der foregår lidt sporadisk – "det kommer ind en gang imellem" – hvilket kan indikere, at ordforrådsarbejdet måske ikke altid er tilstrækkeligt systematisk og struktureret til at sikre en stabil progression.

Omvendt beskriver spansklæreren herunder noget, der kan opfattes som en lidt mere målrettet tilgang til arbejdet med elevernes basisordforråd, hvor repetition og tilbageblik bruges aktivt til at skabe et fundament, som nye ord og begreber kan bygges ovenpå. Her anvendes metaforen "legoklodser", som illustrerer både progressionen i ordforrådsudviklingen og stilladsering af læring – eleverne får noget at "hænge det nye op på":

> Så bruger vi meget tid i starten på at træne ordforråd og repetere et basisordforråd, så man får den der følelse af, at jeg kan noget, og jeg har noget, som jeg kan hænge det nye op på. Så vi bruger meget tid på at repetere og trække tråde tilbage. Bygge de der "legoklodser", som man kan bygge ovenpå et fundament. (spansk, hhx, G37)

Det er dog i særlig grad, når lærerne taler om deres arbejde med emner eller målrettet eksamenstræning, at ordforrådsarbejde italesættes. Her tales om tematiske gloser, der passer ind i det emne, man arbejder med, fx hos spansklæreren her:

> Og så er det jo det der med at have det emnespecifikke ordforråd til emnerne. Fx unge spaniere. Så det med at vise dem betydningen af, hvor vigtigt det er, at man har et ordforråd til de forskellige emner. (spansk, hhx, G37)

I forlængelse af emnerelateret ordforrådsarbejdet taler lærerne også om ordforråd i forbindelse med træning af særlige, mundtlige eksamensdiscipliner, fx billedbeskrivelse eller et ordforråd, der kan bruges i forhold til analyse eller fremlæggelse af en tekst:

> Masser af ordforrådstræning.Noget af det er eksamensrettet, og noget af det er ikke, men vi laver billedbeskrivelser, og vi spiller også, og mange små dialoger. (fransk, stx, G18)

> Også fordi eksamen er jo præcis den samme, i hvert fald lidt endnu er det præcis det samme for spansk og fransk. Så mange af de kompetencer, vi skal træne, er de samme. Så der er forskellige måder, som vi har trænet billedbeskrivelse på, fx gode sætningsstartere til at starte en analyse af en tekst og sådan lidt forskelligt. (fransk, stx, G9)

En enkelt lærer italesætter en udfordring, der handler om relevansen af det tematiske ordforråd, eleverne arbejder med. Det er ifølge læreren eleverne selv, der er bevidste om, at et specifikt temaordforråd måske ikke i længden er det vigtigste for dem at lære:

> De kan godt lide fx krimifilm eller krimibøger, men de var nok meget bevidste om, at "det nok ikke er det ordforråd, som jeg får mest brug for efterfølgende, og der kommer til at være nogle meget specifikke ord, som jeg er nødt til at lære, for at kunne tale om det til eksamen". Så de vælger, hvis de kan, de emner, hvor der måske er mest overlap i ord, og de emner, som giver mening for dem, i forhold til hvad de skal bruge sproget til. (fransk, stx, G9)

Lærerne taler typisk om emne-ordforrådsarbejdet som noget, der involverer træning på mange forskellige måder, fx brug af Quizlet, gloselister, flashcards, brainstorming og tavleøvelser, spil og lege:

> Quizlet er også god at have: "Vi har denne her type af gloser, og dem skal I kunne sammen med denne her tekst." Så kan alle faktisk godt sige, at teksten handler om migration eller sådan helt basic. Det der med at alle føler, at de fik sagt noget. (spansk, hhx, G37)

> Du starter simpelthen helt nede fra scratch, og så siger du: "Nu skal vi have noget med multi-kulti som emne. Hvad kunne vi finde på af ord med det?" Op på tavlen med en brainstorm: "Hvad finder I så der?" Der er noget med *Einwanderung* og der er noget med Kultur og sådan noget. Det er helt dernede, vi starter. (tysk, stx, G28)

Lærerne taler generelt om bredden af elevernes ordforråd, når de beskriver ordforrådsarbejdet. Det er generelt ikke så tydeligt ud fra lærernes beskrivelser, hvorvidt der også arbejdes systematisk med dybdebearbejdning og kontekstualisering i forhold til ordforrådsarbejdet[19]. Dog ses hos enkelte tysklærere refleksioner, der peger i retning af en

19. Bredde i ordforråd refererer til antallet af ord, en elev kender, dvs. hvor stort ordforrådet er, mens dybdekendskab, handler om, hvor godt eleven kender hvert ord, fx betydningsnuancer, grammatiske egenskaber, kollokationer og brug i forskellige kontekster. Se mere i NCFF's Pixi om ordforrådstilegnelse (NCFF, 2023b).

relativt systematisk tilgang til arbejdet med ordforråd og i forhold til dybdearbejde, når der arbejdes med emner og eksamenstræning:

> De får nogle *Redemittel*, som de hedder, nogle *chunks*, som ordet vist nok hedder indenfor sprogvidenskab. Nogle hjælpesætninger, som de kan bruge til at komme i gang med en billedbeskrivelse. Og så har vi altid et tema-ordforråd, som vi går ud fra til hvert forløb, som de så vender tilbage til hele tiden for at lære de her ord at kende. De oplever hele tiden, at det er nogle ord, som de har brug for. Så derfor håber jeg, at de på den måde lærer dem at kende og kan tale mere og længere for hver gang. Ja, så det er en måde at gå til det på. (tysk, stx, G35)

Herunder også en tysklærer, der taler om at bruge det samme ordforråd på forskellige måder og i forskellige kontekster, hvilket peger på en grad af dybdebearbejdning, ligesom læreren også beskriver, at der arbejdes med elevernes strategiske kompetence:

> Lige nu kører jeg eventyr med mine 2.g'ere, og så taler vi om, hvad det er for nogle ord, vi skal kunne anvende, når vi skal lave analyse af et eventyr. *Märchen* og *Prinzessin* og sådan nogle ting. Og så kan det være, at jeg laver nogle forskellige øvelser. Det kunne fx være noget Quizlet-agtigt noget. Vi arbejder med ordforråd hele tiden, og det er tilnærmelsesvis også de samme gloser, men på forskellige måder. Så det kan også være, at i starten så prøver man det der med, at man mangler ordet, man trækker et kort, og så skal man igen beskrive og fortælle. Og så næste gang, så kan det være, at nu handler det mere om, at du skal prøve at bruge dit ordforråd. Nu skal du simpelthen bruge det selv og fortælle det i en eller anden kontekst og lave nogle sætninger, hvor I snakker frem og tilbage. (tysk, stx, G28)

Ovenstående beskrivelser er ikke typiske i data, ligesom beskrivelser af strategier for ordindlæring, *transfer* mv. heller ikke er så udbredte. En anden undtagelse er tysklæreren her, der fortæller om et bevidst arbejde med gættestrategier og transparens:

> Jeg laver en liste til dem fra starten af, som de har i kompendiet til vores emne, og så har vi også nogle øvelser i de generelt 100 mest brugte ord. Men jeg opfordrer dem også rigtig meget til at prøve selv, fordi det var også lidt det, som min oplevelse var tidligere, da vi havde computeren og ordbogen. Hvis der var ord, som de manglede, så slog de dem bare helt *brainlessly* op uden at reflektere over, om de egentlig kan komme frem til det her på en anden måde? Og tit har de egentlig ordforrådet liggende eller kan gætte sig frem til det. Vi har også mange transparente ord i tysk og dansk. Så det var også for at vække den kritiske sans

lidt hos dem og prøve at få dem til at reflektere lidt over, om vi kan finde det der ordforråd selv? (tysk, stx, G17)

Der kan selvfølgelig sagtens foregå masser af dybdebearbejdning af ordforråd og arbejde med kompensationsstrategier i undervisningen osv., selvom lærerne ikke beskriver det eksplicit i interviewene. Nogle lærere giver dog direkte udtryk for, at de er i tvivl om, hvordan de skal gribe ordforrådsarbejdet an:

Jeg har fundet ud af, at jeg skal arbejde med ordforråd tidligt – men jeg aner ikke, hvordan man gør. Jeg ved simpelthen ikke, hvordan man lige gør det. Fx i dag der gav jeg dem en gloseliste på 30 ord eller udtryk, og så var jeg sådan: "Nu skiftes I til at læse et ord op, og så er der en oversættelse ved siden af," og så på en eller anden måde, så tænker jeg, at så kan det være, at det kommer ind ad den omgang. (fransk, stx, G11)

Oplevelser af, at netop målrettet fokus på ordforrådstilegnelse kan bidrage til mestrings-oplevelser hos eleverne, betones af tysklæreren her, der beskriver, hvordan vedkommende har implementeret taskbaseret tilgang i sin undervisning:

Taskbaseret undervisning giver rigtig god mening, og eleverne responderer også rigtig godt på det. Jeg kunne se hos eleverne, at det gav noget. Så det vil jeg gøre mere ud af, og så ellers bare sørge for at træne ordforråd, mundtlighed og *fluency* så meget som overhovedet muligt.
Så det med at få den der fornemmelse af, at man kan?
Ja, lige præcis. Noget mestring. De skal virkelig have en fornemmelse af, at det kan de godt. (tysk, stx, G26)

Generelt udtrykker lærerne sig dog lidt ukonkret i forhold til ordforrådsarbejdet, og nogle udtrykker decideret tvivl om, hvordan man griber arbejdet an:

Ja, jeg har faktisk først for nylig fundet ud af, at selvom jeg har undervist i sprog i en del år, så er det det her med at få arbejdet med ordforråd ret tidligt og så få nogle ord ind, nogle byggeklodser ind fra start. Det tror jeg, at jeg har negligeret lidt tidligere. Så det bruger jeg ret meget energi på lige for tiden, og jeg aner ikke, hvordan man gør. (fransk, stx, G11)

Læreren her peger på et behov for mere didaktisk viden til at understøtte arbejdet med elevernes mundtlige sprogtilegnelse gennem målrettet fokus på ordforråd.

9.2 Hvad siger engelsklærerne om ordforrådstilegnelse?

Engelsklærerne nævner – i modsætning til lærerne i 2. fremmedsprog – kun i begrænset omfang, at de arbejder med elevernes almene ordforråd, hvilket formentlig skyldes en forventning hos dem om eller oplevelse af, at eleverne har et solidt alment ordforråd. Ordforrådstilegnelse nævnes således typisk i forbindelse med emnelæsning, hvor eleverne skal kende et specifikt ordforråd, ligesom det gør sig gældende i 2. fremmedsprog. Læreren herunder taler om at have fokus på ordforråd i forbindelse med arbejdet med emnet 'krig':

> *Hvad med sådan noget som ordforrådstilegnelse, hvis I så læser et emne om krig eller …?*
> Ja, det gør jeg mere i forbindelse med tekstarbejdet, hvor jeg måske lige tager en runde, hvor jeg siger: "Var der nogle udtryk her, I havde svært ved? Skal vi lige prøve at bruge dem i en kontekst?" (engelsk, stx, G19)

Ud over at ordforrådstilegnelse nævnes i forbindelse med emnelæsning, taler enkelte lærere også om ordforråd i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde, hvor det at arbejde med synonymer eller lignende kan være et fokusområde. Læreren herunder lægger ud med at tale om ordforråd og mundtlig sprogtilegnelse, men ender i skriftligheden, fordi vedkommende har en oplevelse af, at det er lettere at understøtte ordforrådstilegnelse i forbindelse med skriftligt arbejde:

> *Og hvordan mener du, at elever bedst lærer sprog?*
> Det synes jeg, de gør ved at få mulighed for at bruge det mundtligt overfor hinanden. Det synes jeg, er rigtig vigtigt for at øve sprogbrugen primært, men også det at skrive det, føler jeg også giver noget dybde for dem, og at sidde og lege med ordene og sproget, fordi det måske er nemmere at udvide sit ordforråd i en skriftlige henseende eller slå synonymer op, eller hvad det nu måtte være. (engelsk, stx, G29)

Lærerens refleksion peger på en interessant forskel mellem mundtlig og skriftlig ordforrådstilegnelse. Selvom mundtlig brug af sproget fremhæves som vigtig for sprogindlæring, opleves det som lettere at arbejde med dybdebearbejdning af ordforråd i skriftlig sammenhæng. En plausibel forklaring kan være, at skriftlige aktiviteter giver mere tid til at tænke, slå op og eksperimentere med ord, mens mundtlighed kræver spontan anvendelse og hurtig adgang til ord, hvilket kan være en større kognitiv udfordring for eleverne.

Ud over at arbejde med emnerelateret ordforråd, nævner lærerne også typisk, at de har et særligt fokus på, at eleverne skal oparbejde et akademisk fagsprog eller et analytisk

begrebsapparat, hvilket hænger sammen med læreplanernes fokus på dette område. Her anføres det, at et af fagets centrale kernestofområder er "tekstanalytiske begreber og metoder til analyse af fiktive og ikke-fiktive tekster" (Læreplan til Engelsk A - stx 2024, afsnit 2.2)[20], ligesom det anføres under fx de mundtlige bedømmelseskriterier, at eleverne skal kunne analysere, fortolke og perspektivere prøvematerialet "med anvendelse af fagets analytiske begreber og metoder" (Læreplan til Engelsk A - stx 2024, afsnit 4.3). Lignende formulering gælder for den skriftlige udprøvnings bedømmelseskriterier.

Når lærerne taler om at arbejde med dette analytiske begrebsapparat, skelner de typisk ikke så meget mellem, om der arbejdes med ordforråd i skriftlig eller mundtlig sammenhæng:

> Når vi laver ordforråd, så er det rigtig meget tekniske termer i engelsk. (engelsk, stx, G39)

> Men så alligevel kan man jo godt, når vi skal sidde og bruge nogle metoder og læse tekster på forskellige måder og bruge fagbegreber, så kan man jo godt høre og se, at der er mange ting, de ikke rigtig kan. Men jeg tænker, at de jo må så meget i berøring med det som muligt. Man må jo strukturere eller tilrettelægge sin undervisning, så man nærmest tvinger dem til at bruge nogle fagbegreber. Ja, det lyder rigtig spændende og hyggeligt: "Tvinge dem til at bruge nogle fagbegreber," men ja … (engelsk, stx, G1)

> Ja, i engelsk er det mere sådan noget med: "Hov, du har glemt … eller husk at bruge et fagbegreb." Det er på et meget overordnet niveau. (engelsk, stx, G21)

> Vi skal finde saglige argumenter, og vi skal begrunde vores synspunkter og forskellige ting. Så det er noget med, at man stille og roligt bygger en metodisk *know how* up, så de går fra bare at kunne pointere, at der er vist et eller andet med en appelform der, til at de så i 3.g skal kunne uddybe betydningen af den eller formålet med den. (engelsk, hhx, G4)

Lærerne udviser altså en tydelig opmærksomhed på, at eleverne skal tilegne sig et analytisk fagsprog og integrerer ofte tekstanalytiske termer i undervisningen. Arbejdet med det tekstfaglige begrebsapparat sker både i mundtlig og skriftlig sammenhæng, men øjensynligt uden en klar skelnen mellem de to, og blot med det overordnede formål, at eleverne gradvist skal lære at anvende disse begreber aktivt, så de kan opbygge en metodisk forståelse og et præcist fagsprog, jf. læreplanens krav.

20. Formuleringen her stammer fra Læreplan til Engelsk A – stx 2024, men samme formulering ses i læreplanen til Engelsk B – stx 2017 og til Engelsk A – hhx 2017.

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

I engelskfagets læreplan(er) nævnes også et særligt kernestofområde, der handler om, at elever skal arbejde med faglig læsning af engelske tekster i samspil med andre fag. Her hedder det fx i hhx-læreplanen:

”Samspillet med andre fag skal tydeliggøre, hvordan forskellige fag og metoder kan bidrage til at øge forståelsen af komplekse problemstillinger. Derudover bidrager samspillet til elevernes faglige formidlingsbevidsthed samt forståelse af engelsk som internationalt arbejdssprog ved, at eleverne tilegner sig og formidler dele af det faglige stof på engelsk. Yderligere bidrager samspillet til at skabe mulighed for anvendelse af engelsk som arbejdssprog i lingua franca situationer.” (Læreplan til Engelsk A - hhx 2024, afsnit 3.4).

En enkelt lærer nævner ordforrådsarbejde i forbindelse med dette kernestofområde, men oplever dog, at det er et svært område at arbejde med, hvorfor man måske skubber det lidt til side som lærer:

> *Men i forhold til engelsk, der er jo egentlig vist nok også krav om, at man i andre fag skal læse tekster på engelsk?*
> Jo, jeg synes, den er lidt svær. Jeg har nogle gange gjort det ved at prøve at sige, hvilket ordforråd i biologi er godt at have på engelsk, og så nogle gloser der, og så har de læst en engelsk tekst i biologi. Det er en måde at gøre det på.
> *Ja, så de får en fornemmelse af, at sprog kan bruges?*
> Ja, jeg synes, den er svær, og det er måske også en af dem, som man skyder fra sig, fordi man ikke har tid, og så glemmer man det lidt, især hvis det ikke lige passer ind. Vi havde faktisk et fedt emne med gys, hvor vi lavede noget med biologi omkring, hvad der sker i kroppen, når man bliver bange, og der havde vi noget omkring ordforråd, og de havde læst noget i biologi om det og kunne bruge det i engelsk. (engelsk, stx, G10)

Læreren ovenfor forsøger at skabe koblinger mellem engelsk og andre fag, men beskriver, at manglen på tid, konkrete metoder og en oplevelse af, at det arbejde er mindre relevant, gør, at området nemt bliver nedprioriteret.

9.3 Opsamling: Ordforråd

Lærerne i 2. fremmedsprog udtrykker generelt stor bevidsthed om ordforrådets betydning for særligt elevernes mundtlige sprogfærdigheder og mestringsoplevelser. Der arbejdes især med basisordforråd i begyndersprogene i 1.g, og senere følges der op med et fokus på emnespecifikt ordforråd samt et særligt ordforråd, som knyttes til træning af særlige eksamensdsicpliner, fx billedbeskrivelse. Her ligner spansk, tysk og fransk hinanden. Enkelte lærere efterlyser eksplicit mere viden om, hvordan ordforrådstilegnelse bedst understøttes.

I engelskfaget italesætter læreren primært et ordforrådsarbejde, der knytter sig til emnelæsning eller til opøvelsen af et særligt analytisk begrebsapparat, som primært understøtter det kernefaglige område, der handler om analyse og fortolkning af tekster.

Helt overordnet set forholder lærerne sig typisk til ordforrådstilegnelse som noget, der knytter sig til de produktive færdigheder – tale og skrive – mens opøvelsen af fx strategier til læsning eller lytning typisk ikke nævnes, altså fx gættestrategier, brug af kontekst, transparente ord og aktivering af forhåndsviden osv. Det skal dog igen understreges, at lærerne heller ikke er blevet specifikt spurgt om dette. Enkelte lærere nævner sporadisk nogle af disse aspekter.

Samlet peger lærerens beskrivelser af ordforrådsarbejdet på et behov for mere viden om, hvordan man målrettet og varieret går til ordforrådsarbejdet – både i bredden og i dybden, og særligt synes området omkring elevernes strategiske kompetence at blive italesat meget lidt, selvom det udgør et helt centralt delelement af den kommunikative kompetence.

Kapitel 10 Eksamen

Dette kapitel har fokus på, hvad de interviewede lærere siger om eksamen. I sprogfag på A-niveau aflægges mindst én prøve, enten skriftligt eller mundtligt (eller begge dele). I andet fremmedsprog på B-niveau (typisk tysk) findes kun mundtlig prøve, mens engelsk på B-niveau kan udtrækkes både skriftligt og mundtligt.

NCFF's elevperspektivundersøgelse viste, at eksamen (og karakterer) i de gymnasiale uddannelser fylder meget for eleverne, og at mange elever har en stærk præstationsorientering snarere end en mestringsorientering (Lund et al., 2023, s. 267). Flere elever italesætter i den sammenhæng også en oplevelse af, at deres sprogfag (særligt 2. fremmedsprog) kan trække deres karaktergennemsnit ned (jf. Andersen & Nørrelund-Madsen, 2025).

Eksamen og eksamenskrav har været hyppigt nævnt i de foregående kapitler som noget, der fylder en hel del i mange af de interviewede læreres kognitioner om deres undervisning, og det er tydeligt, at eksamen har en stærk, afsmittende *washback*-effekt[21] på undervisningen, hvilket udfoldes yderligere i afsnit 10.1. I resten af kapitlet giver lærerne udtryk for deres overvejelser i forhold til nuværende eksamensformater (skriftlige og mundtlige) og i nogen grad også i forhold til påtænkte nye skriftlige eksamensformater, som dog ikke var trådt i kraft på interviewtidspunktet[22].

21. *Washback*-effekt kan være både positiv og negativ. Den er positiv, når eksamen fremmer ønskede læringsmål, fx en mundtlig prøve i sprog, der motiverer til mere kommunikationstræning i undervisningen. Den kan tilsvarende være negativ, hvis eksamen ikke fremmer læringsmål eller kun en meget lille del af læringsmålet og undervisningen bliver snævert fokuseret på testformatet frem for bred faglig udvikling.

22. I forbindelse med de nye læreplaner for 2. fremmedsprog er et nyt skriftligt eksamensformat i spil, hvor eleverne skal arbejde med pen og papir. Her som formuleret i udkastet til læreplanen for fransk, fortsættersprog A: "Grundlaget for den skriftlige prøve er en todelt, centralt stillet opgave. Prøvens varighed er fem timer. Begge delprøver udleveres i papirform og besvares i hånden. Under første delprøve må hjælpemidler ikke benyttes. Efter en time og 30 minutter afleveres besvarelsen af første delprøve, og herefter udleveres anden delprøve. Under anden delprøve må begrænsede hjælpemidler benyttes." (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2025, s. 8). I spansk og fransk begyndersprog A trådte disse ændringer allerede i kraft 1. august 2025.

10.1 Eksamen som et pejlemærke eller styringsredskab for undervisningen

Når lærerne fx taler om emner og tekster, mundtlighed og skriftlighed eller om grammatik, er det tydeligt, at diverse eksamenskrav smitter af på deres undervisning og deres undervisningsplanlægning inden for disse områder. På tværs af sprogfagene, om end i varierende grad, bruger langt de fleste lærere således eksamen som et styringsredskab i tilrettelæggelsen af deres undervisning. Mens eksamen typisk fylder mindre for lærerne i 1.g, bliver eksamen gradvist mere styrende for deres undervisning og undervisningsplanlægning i 2. og 3.g.

I lærernes refleksioner over eksamen afspejles forskellige holdninger til eksamens betydning for undervisningen: Hos nogle fremstår eksamen bare som en 'rygradsting' eller en slags underliggende præmis, mens det hos andre er en altafgørende styringsmekanisme. Andre igen oplever at mangle erfaring og viden i forhold til eksamen, hvorfor det ikke rigtig har betydning for, hvad der undervises i. For fransklæreren herunder synes eksamen at være noget der helt automatisk hører til i undervisningen:

> Jeg tænker det jo ind, men det er mere en rygradsting, at man ved, man skal have x antal emner i løbet af de tre år, så derfor ved man godt, at det her emne skal vi snart have afrundet, fordi ellers kan vi ikke nå fire mere. Sådan nogle ting tænker jeg selvfølgelig over. Jeg tænker det også ind på den måde, at jeg har i baghovedet, hvad vi kan bruge som eksamenstekster, men det fylder nu ikke ret meget, fordi det tænker jeg, at det løser man, når man når dertil. (fransk, stx, G18)

Engelsklæreren herunder beskriver også eksamen som noget, vedkommende har i baghovedet i sin undervisningsplanlægning og dermed navigerer mere eller mindre målrettet efter:

> Ja, det [eksamen] er jo i hvert fald sådan et pejlemærke, eller hvad man skal kalde det, både mundtligt og skriftligt, i forhold til hvad vi laver. (engelsk, stx, G39)

For andre lærere er eksamen et helt centralt styringsredskab, som undervisningen planlægges efter:

> Vi har hele tiden den der eksamen til at ligge ude, som er styrende for rigtig meget. Eller det har jeg i hvert fald. (spansk, stx, G20)

> Der er meget fokus på eksamen, ja. Jeg vil sige, at eksamen i spansk er jo lidt et håndværk, man skal lære, så der går faktisk rigtig meget tid med bare at lære, hvad er det egentlig, vi skal kunne til eksamen. (spansk, stx, G36)

> *Hvor meget tænker du eksamen ind i tilrettelæggelsen?*
> Hele tiden.
> *Det gør du hele tiden. Både den skriftlige og den mundtlige?*
> Mest den skriftlige, faktisk … (fransk, stx, G23)

Hos enkelte undervisere bliver eksamen så styrende, at de beskriver en undervisning, der synes at have karakter af en slags *teaching to the test*. Dette fremgår af nedenstående citater, hvor eksamen af nogle lærere beskrives eller opfattes mere eller mindre som endemålet i sig selv, og som det, der legitimerer sprogfagenes relevans:

> Hvis man nu skal skære helt ind til benet, så er vi også en fabrik, der producerer studenterhuer, og jeg vil jo gerne have, at det går dem så godt som muligt, så de har flest mulige valg senere. Det er jo sådan set det, det drejer sig om. Eksamen er fuldstændig styrende for mig, og det er måske en lille smule atypisk, men det er, fordi jeg har en handelsfaglig baggrund, og jeg er vant til at have et mål. (engelsk, stx, G28)

> Ja, og jeg italesætter det [eksamen] hele tiden, og det er faktisk ikke for at presse dem, men det er bare for, at jeg gerne hele tiden vil vise dem, at det, jeg siger til dem, er relevant. Når jeg siger, at nu skal vi igen igen lave et mundtligt resumé af en tekst, så bliver jeg ved med at sige, at det er et punkt til eksamen, der bare skal sidde på rygraden. (tysk, stx, G40)

Og endelig ses en lille gruppe af lærere, som beskriver, at eksamen fylder meget lidt, fordi det endnu ikke er noget, de har et overblik over, som fransklæreren herunder:

> *Tænker du eksamen ind i det, du har kørt indtil nu?*
> Nej, det gør jeg overhovedet ikke. Det tager jeg, når det kommer, så må vi finde på et eller andet der. Det er jeg lidt for grøn til at have sådan et helt forkromet overblik over, må jeg indrømme. (fransk, stx, G11)

Trods lærernes forskellige beskrivelser af, hvor meget eksamen betyder for deres undervisningsplanlægning, er der ingen tvivl om, at eksamen har en afsmittende effekt på undervisningen. Generelt gælder det, at både mundtlig og skriftlig eksamen fylder i lærernes beskrivelser af deres undervisning, men i særlig grad den skriftlige prøve synes at optage lærerne (med undtagelse af tysk, hvor skriftlig eksamen kun er relevant på A-niveau).

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

10.2 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om mundtlig eksamen?

Både tysk-, fransk- og spansklærerne giver i varierende omfang udtryk for, at de ser mundtlig eksamen som et vejledende styringsredskab i forbindelse med planlægning af forløb og emner, der skal arbejdes med i undervisningen. Lærerne taler bl.a. om, at emnerne skal have en sværhedsgrad, som gør det muligt for eleverne at kunne tale om dem til eksamen. Som lærerne herunder antyder, handler det bl.a. om at give eleverne gode muligheder for at klare sig godt:

> Eksamen ligger der i hvert fald hele tiden, og de skal have læst de temaer, og jeg vil også gerne hjælpe dem så meget som muligt. (fransk, stx, G27)

> *Så mundtlig eksamen er styrende for, hvad der…*
> Ja, det synes jeg simpelthen er nødvendigt. Dels: Kan jeg finde noget? Dels: Kan eleverne tale om det? Og kan eleverne tale om det på et kvalificeret niveau? (spansk, stx, G20)

Lærerne gør sig også overvejelser, i forhold til hvor meget tekst eleverne skal kunne forstå, og de navigerer i den forbindelse også ofte efter tekstlæsningskravene til eksamen. Mens nogle lærere udtrykker tilfredshed med, at eksamensteksterne, som eleverne trækker til eksamen, højst må være 1-1,5 side lange, udtrykker andre lærere bekymring for, at tekstlæsningskravene til eksamen stadig kan være udfordrende for nogle elever, og at de oplever et mismatch mellem elevernes forudsætninger og eksamenskravene:

> Du ved, de skal læse en hel normalside, og det er sindssygt meget for dem. Det har de en time til, så vi er også nødt til at prøve at træne det der med at læse en tekst. (spansk, stx, G13)

> Nogle gange sidder jeg og tænker, at den mundtlige eksamen er hård, fordi eleverne har en time til at læse og forstå en tekst på 1-1,5 side og finde på, hvad de skal sige i otte minutter. Den er jo hård for de svageste elever, og der synes jeg måske også, at den kan være for svær, og at ambitionsniveauet kan være for højt. (tysk, hhx, G33)

Hos tysk-, fransk- og spansklærerne fylder refleksioner over, hvordan man støtter eleverne i at tilegne sig mundtlige sprogfærdigheder langt mere end hos engelsklærerne. Nogle af tysklærerne taler i den forbindelse om at gøre eleverne eksamensklar ved at hjælpe dem med at opøve sproglige kompetencer, der gør dem i stand til at kunne præsentere et emne og indholdet i en tekst:

Hvor meget tænker du eksamen ind i tilrettelæggelsen af din undervisning?
Jeg gør det faktisk mere og mere nu, både eksamenstræning og mundtlighedstræning. Hvis man fx har set en film, så forbereder de sig til en personkarakteristik af tre forskellige personer, og så trækker de noget, når de kommer op, og så skal de snakke i tre minutter. Det ville være sådan noget, som jeg tænker ind. (tysk, stx, G8)

Flere tysklærere italesætter denne monologiske mundtlighed som noget, der er nødt til at være fokus på, netop fordi eleverne skal præsentere en tekst med et emne til eksamen. Den mere spontane, dialogiske mundtlighed, som er noget, lærerne typisk selv opfatter som en meget vigtig del af sprogfærdigheden og den mest virkelighedsnære (jf. Kapitel 6), opleves af flere som noget, der er sværere at understøtte i undervisningen og til eksamen:

Jeg ville gerne have, at der var mere plads til hverdagstysk, men det er der jo ikke tid til, fordi vi skal så meget andet. Det står jo i vores bekendtgørelse og vejledning, fordi vi har den eksamensform, vi har, og det er jo ikke hverdagstysk eksamensform. Vi skal jo træne dem i at snakke om de emner, de har været igennem. Dvs. de skal have nogle gloser, de skal have noget viden, de skal kunne kommunikere om det emne, og det er vi jo stadigvæk meget bundet af. (tysk, stx, G3)

Jeg synes i hvert fald, at en mundtlig prøve giver bedst mening. Så er spørgsmålet, om der skulle være mere kommunikation, som ikke nødvendigvis er bundet op på en tekst eller et emne, om det kunne fylde mere? Det kunne det måske egentlig godt. Men jeg kan egentlig meget godt lide den der tanke om, at de også skal forholde sig til et eller andet materiale. (tysk, stx, G17)

Og så tænker jeg også lidt, at jo, der er noget samtale i den mundtlige eksamen, men det bliver jo bare på en eller anden måde en meget opstillet situation. Og det bliver ikke den virkelig verden på den måde. (tysk, hhx, G33)

En enkelt tysklærer taler om at have fundet en måde at få integreret mere dialogisk mundtlighed på. Ifølge læreren herunder handler det om at finde tekster og emner til eksamen, som eleverne kan relatere til, og som indbyder til en mere spontan dialog om elevernes eget liv:

Eksamen, er det noget, som du tænker ind i din undervisning?
Ja, det er det. Og det gælder både emnerne, og de tekster, jeg giver. Om det er nogle, som man kan perspektivere til eksamen. Og så synes jeg også, at det er vigtigt, at de selv kan have en relation til de her tekster, så hvis man fx har om turisme, så er det noget, som de selv kan forholde sig til, og at man også er i stand

til at kunne spørge: "Hvordan rejser du, og hvad vil du gerne lave, når du er på ferie?" (tysk, hhx, G38)

Som nævnt i afsnittet om mundtlighed, synes fransk- og spansklærerne i særlig grad at være optaget af den mundtlige eksamens billedbeskrivelsesdisciplin, der har en tydelig *washback*-effekt på undervisningen. Nogle lærere opfatter arbejdet med billeder som en relevant og meningsfuld tilgang til at opøve elevernes mundtlige sprogfærdighed:

Billedsamtalen træner vi fra dag ét, de træder ind, men jo uden at sige, at det er pga. eksamen. Det er jo også for at have noget at tale om, og man har et sprog, og man kan bruge det til noget, så jeg synes egentlig, at det er en rimelig fin disciplin. (fransk, stx, G42)

Andre er mere i tvivl om, hvorvidt det er meningsfuldt at fokusere så meget på billedbeskrivelses-samtale i undervisningen. Fransklæreren herunder er tydeligvis lidt i konflikt med sig selv, fordi det ordforråd, der trænes, ikke opleves som så relevant for eleverne at lære, mens opgaven dog samtidig er til at gå til for eleverne:

Der er meget fokus på billedbeskrivelse. Jeg ved ikke, hvad det lige er med det billedbeskrivelse og alle de her begreber for, hvad der er på et billede. Om det er meningsfuldt at lære det, men det er trygt og rart for eleverne. (fransk, stx, G27)

Som det fremgår i kapitel 6, veksler fransk- og spansklærerne lidt mellem at tale om billed*beskrivelse* og tale om billed*samtale*. Lærernes kognitioner om arbejdet med billeder i undervisningen afspejler også dilemmaet omkring monologisk mundtlighed overfor den dialogiske mundtlighed.

Citatet herover illustrerer samtidig en anden pointe, som går igen hos flere lærere, nemlig spørgsmålet om, hvad der skaber tryghed for eleverne i undervisningen (jf. Kapitel 6). Læreren herover udtrykker tvivl i forhold til relevansen af det ordforråd, som eleverne oparbejder i forbindelse med billedbeskrivelsesarbejdet, men giver samtidig udtryk for, at det er en tryg læringsramme for eleverne. At mundtlig sprogfærdighedstræning også handler om at skabe tryghed omkring hele eksamenssituationen i forhold til, hvad det præcist er, der skal foregå, hvordan det kommer til at foregå, og hvilke faglige krav eleverne vil møde, ses også afspejlet i nedenstående betragtninger fra en tysklærer:

Jeg tænker eksamen meget ind. Når jeg laver de der forløb, så slutter vi dem for det meste af med faktisk at lave eksamenstræning, hvor de har en tekst.
Altså hvert forløb slutter du af med det?
Ja, det gør jeg. Mere eller mindre i hvert fald. Så de kender formen, og de er trygge ved det. Ikke med mig nødvendigvis, men så laver de det i par eller skal

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> forberede det derhjemme, og så kommer de op og laver præsentationen i par. (tysk, stx, G17)

At skabe tryghed handler også om at imødegå den udfordring, lærerne oplever med, at mange elever er usikre på, hvad der forventes af dem til eksamen. Den erfaring, som læreren herunder giver udtryk for, illustrerer tydeligt, at den dialog er meget vigtig at tage med eleverne:

> Især i 2.g taler jeg ofte med dem om eksamen, fordi det fylder noget for dem. Ofte er der en bekymring for, om de består. (tysk, stx, G26)

Ovenstående citat afspejler en pointe, som også er fremtrædende i NCFF's elevperspektiv-undersøgelse (Lund et al., 2023), hvor eleverne giver udtryk for en høj grad af præstations-orientering (jf. kapitlets indledning), og fortæller, at de er usikre på, hvilke forventninger der er til deres sprogfærdighedsniveau i sprogfagene generelt. I forlængelse heraf er det klart, at den usikkerhed ikke bliver mindre af, at flere lærere oplever, at der eksisterer forskellige opfattelser blandt lærere af, hvad der skal lægges vægt på til mundtlig eksamen. Her først to tysklærere, der beskriver dilemmaet:

> Der står godt nok [i læreplanen], at til eksamen er det vigtigere, at de kan kommunikere, end at de taler helt korrekt, men det er jo ikke nødvendigvis [sådan], at alle censorer er helt fuldstændig med på den. Så jeg synes, at det nogle gange kan være svært at få lavet den træning, der skal til. Og samtidig give eleverne denne her oplevelse, som de efterspørger, at det faktisk er et sprog, man kan bruge til noget, og at det ikke nærmest er latin. Den kan jeg godt nogle gange synes, er frustrerende. Det ved jeg også, at det er jeg ikke ene om at synes. (tysk, stx, G8)

> Det er jo sådan en konflikt, som vi har i vores fag: Hvor meget skal det præcise sprog og den akkurate, korrekte sprogbrug fylde over for det at have en eller anden form for *fluency* i det? Det er jeg selv i konflikt med mig selv om, tror jeg, og med andre. Så på den måde er rammerne jo også dikterende for det, fordi hvad nu hvis man møder en til eksamen, en censor, som faktisk lægger enormt meget vægt på, at de kan tale korrekt? Så ja, der tror jeg måske, at jeg selv befinder mig mest ovre i den med, at jo mere de kan kommunikere, og jo mere vi kan forstå, så er det det vigtigste, men ja, der er vi måske bare ikke helt som fag endnu. (tysk, stx, G17)

Dilemmaet beskrives også af nedenstående spansklærer, der beskriver, at vedkommende tidligere har anlagt et meget kommunikativt fokus i sin undervisning uden så meget tanke på eksamen, men som efterfølgende har korrigeret sin undervisning efter en oplevelse af, at

Det Nationale Center for Fremmedsprog

eleverne klarede sig dårligt til mundtlig eksamen, fordi der her af censor snarere blev lagt vægt på korrekthed frem for kommunikation.

> Jeg fik mig lidt en slem forskrækkelse første gang, jeg havde elever til eksamen, fordi der står i vores læreplan, at det allerførste hedder interkulturelle kommunikative kompetencer. Og for mig betyder det, at man kan gå ud og tale med nogle mennesker. Så det havde vi enormt meget fokus på, men realiteten er bare, at i sidste ende så bliver der tjekket af, om de kan gerundium og perfektum og sådan noget. (spansk, stx, G25)

For spansklæreren ovenfor har den eksamensoplevelse sat dybe spor og haft en stærkt afsmittende effekt på vedkommendes undervisning, som nu i højere grad er rettet ind efter en oplevet strukturelt orienteret eksamenskultur. Samme lærer uddyber i citatet herunder:

> Jeg tror, at jeg fik en åbenbaring om, at det jo nok er sådan, som min spansklærer også underviste, og det er i hvert fald den kultur, som vi har lige nu, og jeg håber på, at den kan ændre sig med tiden, og at vi alle sammen er enige om, hvad det er, eleverne skal kunne. Men lige nu er vi enige om, at vi har nogle grammatiske tider, som de skal kunne demonstrere. Lige nu synes jeg, at for elevernes skyld er jeg nødt til at give dem den undervisning, fordi de skal jo til en eksamen hvor …
> *Så det er i virkeligheden fordi, at du tænker, at de bliver dårligere stillet?*
> Ja, det tror jeg, at de gør. Men i en utopisk verden, der gad jeg godt, at vi alle sammen kunne være enige om, at det rent faktisk er det kommunikative, og at vi så ikke sidder og giver dem fejl for at lave kongruensfejl, fordi vi kan jo godt forstå, hvad de siger. Men det er ikke sådan, som det er lige nu, og det har jeg også erfaret. (spansk, stx, G25)

Samlet set peger flere tysk- og spansklærere altså på, at der er et behov for en samtale om, hvad der lægges vægt på til den mundtlige eksamen, og hvilke krav der er meningsfulde og rimelige at stille til elevernes sprogfærdighedsniveau i forhold til den mundtlige prøve.

Selvom det altså er typisk blandt de interviewede lærere, at de i ret udpræget grad navigerer efter mundtlige eksamenskrav i undervisningen, giver nogle lærere også udtryk for at have mere fokus på elevernes generelle kommunikative færdigheder end på eksamenskrav. Der er fx hos nedenstående spansklærer en stærk bevidsthed om, at eleverne lærer sprog, fordi det har en relevans og værdi at kunne kommunikere i den virkelige verden, og i den sammenhæng opfatter læreren eksamen som en mindre vigtig ting:

> Selvfølgelig skal man tænke på, at de skal klare eksamen. Men for mig betyder det lidt mere, om de kan tale sproget. Jeg har nogle gange oplevet, at der

er nogle elever fra andre skoler – ikke her, men: "Nå ja, nu underviser du i spansk. Jeg har jo haft tre år i gymnasiet." Ah: "*Cómo te llamas*?" "Øh ..." De kan ikke engang svare. Og for mig er det vigtigt, at mine elever kan klare sig lidt, når de kommer ud at rejse, eller når de snakker med nogle og spørger: "Hvad hedder du?" Så de kan svare. Det er det, der betyder mere for mig.
Så du synes ikke, at eksamen fylder det hele?
Selvfølgelig fylder det også, fordi de skal jo klare den eksamen, men for mig er det mere vigtigt, at de lærer at klare sig. (spansk, stx, G24)

10.3 Hvad siger tysk-, spansk- og fransklærerne om skriftlig eksamen?

Som nævnt fylder skriftlig eksamen ikke så meget hos tysklærerne, som mundtlig eksamen gør, fordi skriftlig eksamen kun findes på A-niveau[23], som ikke vælges af særlig mange elever[24]. Men tysklærerne beskriver alligevel en stærk *washback*-effekt fra den skriftlige eksamen til undervisningstilrettelæggelsen, når de har A-niveauhold.

Når lærerne taler om skriftlig eksamen i tysk, taler de ikke om den del af prøven, der har fokus på friere skriftlig fremstilling[25]. Det er de indledende delopgaver[26], der optager dem, og som synes at have tydeligst afsmitning på undervisningen. De opleves som noget, der forpligter lærerne i undervisningen, og eksamen bliver hos nogle også brugt som argument for relevansen af dette fokus i undervisningen:

Skifter det så, hvis du så har A-niveauhold? Kommer skriftligheden til at fylde mere, eller hvordan er det i 3.g?
Fordi de har den skriftlige eksamen, så er vi nødt til at have et lille skift, også i forhold til grammatikken, fordi der også er denne her delprøve med grammatik, de skal kunne. Og der gør jeg lidt mere ud af, at vi taler om nogle grammatiske emner lidt mere separat i forhold til 1. og 2.g, netop fordi de til eksamen kan blive spurgt helt præcist til personlige pronominer, og det skal du bare lige kunne og vide, og du skal kunne komme med nogle regler. (tysk, stx, G26)

---

23. Det samme er gældende for fransk fortsættersprog B. Det skal her bemærkes, at vi ikke har spurgt de interviewede fransk- og tysklærere, om de underviser begyndersprog A/B eller fortsættersprog A/B (eller begge dele), og derfor kender vi ikke fordelingen på de forskellige fag og niveauer i data.
24. I 2023 havde 4,5 % af stx-studenterne og 4,8 % af hhx-studenterne tysk fortsættersprog A på eksamensbeviset (NCFF, 2024b, s.17-19).
25. Dvs. prøvesættets opgave 5: skriftlig sprogfærdighed i form af fri formulering og tekstforståelse med udgangspunkt i udleverede materialer, jf. Vejledning til Tysk fortsættersprog A – stx 2024, s. 22.
26. Dvs. prøvesættets opgave 1-4, der har fokus på tekstforståelsesopgaver samt sproglige og grammatiske opgaver, jf. Vejledning til Tysk fortsættersprog A – stx 2024, s. 23.

Enkelte forholder sig ret kritisk til den del af eksamensopgaverne i tysk, der har fokus på grammatik[27]. Læreren herunder efterspørger således en prøve, der i højere grad er i overensstemmelse med et kommunikativt og funktionelt sprogsyn, og som har fokus på et klarere kommunikativt anvendelsesperspektiv:

> Jeg synes, at den skriftlige eksamen … Jeg har ikke haft nogen oppe endnu, men jeg har haft A-niveau for første gang i år, så jeg har været nødt til at sætte mig ind i det, og jeg kunne godt ønske mig, at man lavede den om. Fordi jeg synes meget, at delprøven med grammatik virker lidt som om, at man bare gerne vil fange dem, som snyder. Og det bliver mere et fokus på, at "du skal kunne de her regler", end det bliver et fokus på, om man kan anvende dem og bruge dem til at forbedre sit sprog. Så jeg kunne faktisk godt tænke mig, at man overvejede, om den ikke kan gøres mere kommunikativ på en eller anden måde, eller funktionel. (tysk, hhx, G33)

Blandt fransk- og spansklærerne er der også fokus på den skriftlige eksamen i undervisningen. Spansklæreren herunder udtrykker utilfredshed med, at eksamensopgavens delprøve 1[28] er noget, der har stærk negativ *washback*-effekt på vedkommendes undervisning:

> Skriftligt er eksamen klart til stede i undervisningen. Der er nogle opgaver, fx den der indflyvningsøvelse med verber, der skal bøjes og sættes i præsens, som jeg overhovedet ikke opfatter som kommunikativ, men det bliver jeg jo nødt til at undervise eleverne i. De har svært ved den, og jeg bliver nødt til at bruge meget tid på at gøre det, og det er jeg ret træt af. Der er en større grad af negativ *washback* i forhold til det skriftlige end det mundtlige. Det tror jeg. (spansk, hhx, G32)

Flere af lærerne giver ligeledes udtryk for, at der går meget undervisningstid med at give

27. I Vejledningen til Tysk fortsættersprog A, stx, angives det eksplicit, at eleverne i eksamensopgavesættets 4 indledende opgaver kan blive testet i følgende grammatiske emner: ordklasser, præpositioner, bestemt og ubestemt artikel, pronominer, adjektivernes deklination og komparation, genitiv, ordstilling, verbernes konjugation, herunder regelmæssige og uregelmæssige verber, hjælpeverber, modalverber, sammensatte verber, diatese, konjunktiv II og udvidet infinitiv. (Vejledning, Tysk fortsættersprog A – stx 2024, afsnit 4.2.1, s. 22)

28. I spansk og fransk besvares delprøve I uden brug af hjælpemidler. I et opgavesæt indgår 14 opgaver, som tester bl.a. tekstforståelse på sætningsniveau og idiomatiske udtryk, grammatiske opgaver i kontekst, korrekt betydning på dansk af spanske sætninger og tekstproduktion. Dette gælder fortsat også i den nye skriftlige eksamensform, som trådte i kraft fra eksamenstermin maj/juni 2025 (Lærerens hæfte i spansk begyndersprog A – stx 2024, s. 4).

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

eleverne kendskab til de genrer, der indgår i den skriftlige prøves delprøve 2[29], såsom dagbog, brev, blogindlæg, e-mails osv.

> I forhold til skriftlig eksamen, der øver vi de der genrer. Vi øver tit og ofte de opgavetyper, de får, det er typisk sådan nogle blogs, du ved, og andre genrer. De skriver rigtig mange breve og e-mails. (fransk, hhx, G7)

> Eleverne skal lære at skrive indenfor nogle bestemte genrer, hvor jeg tænker, at det måske ikke er en genre, som de ville gå ud og få brug for i deres hverdag. Det er lidt virkelighedsfjernt, fordi hvornår vil eleverne nogensinde skulle skrive en artikel i hånden på spansk? Og så kan man sige, at der er det en eksamen simpelthen for at teste deres sproglige evner. Men man kan også sige, at snyd er blevet så stort et problem, også i hverdagen, at det jo er fint nok, at man går et skridt tilbage og siger: "Hvad kan du egentlig, når vi tager alle hjælpemidlerne?" (spansk, stx, G36)

Mens læreren ovenfor kritiserer valget af genre til eksamen – en kritik, der går igen hos flere lærere – mener vedkommende dog også, at man godt kan teste elevernes sproglige evner, selvom genrerne er lidt gammeldags, og placerer sig dermed lidt i midten, hvad angår holdning til genrevalg til skriftlig eksamen. Andre lærere er mere konsekvent kritiske overfor prøvens fokus på det, der af denne lærer opfattes som gammeldags genrer:

> Men så kommer AI ind fra højre og bum, så laver vi hele lortet om, og så laver vi en delprøve 2, der også er uden hjælpemidler, hvor man så skriver i nogle *altmodische* genrer, som fx dagbog eller et brev, som så er der, hvor eleverne skal begå sig.
> *Så det skal trænes nu*?
> Ja, det skal trænes, og det trækker jo også enormt meget tid ud af den anden undervisning. (spansk, stx, G2)

Lærernes kognitioner om skriftlig eksamen kredser dog i overvejende grad om, at eleverne – helt eller delvist – skal besvare disse eksamensopgaver uden anvendelse af hjælpemidler (jf. kapitlets indledning), hvilket tvinger dem til at tilegne sig basale sprogfærdigheder og viden om sprog i undervisningen:

29. Delprøve 2 var indtil 2025 en delprøve, hvor eleverne måtte bruge alle hjælpemidler (dog ikke internet). I opgaven skulle eleverne skrive 300 ord i en bestemt genre (fx dagbog, brev, læserbrev, artikel) med afsæt i et udleveret tekst-/billedmateriale. I det nye eksamensformat gældende fra 2025 besvares opgaven uden brug af andre hjælpemidler end en "generisk værktøjskasse" (Lærerens hæfte i spansk begyndersprog A – stx 2024, s. 14).

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> Og så tænker jeg det jo ind i forhold til skriftlig eksamen, at vi får lavet delprøver med jævne mellemrum, så de får en træning i det.
> *Hvad tænker du egentlig om delprøverne som prøveform*?
> Jeg synes egentlig, at de fungerer meget godt som prøveform, i hvert fald er de jo meget afslørende, i forhold til hvem der faktisk kan huske noget, og hvem der ikke kan. Som test synes jeg egentlig, at de er fine nok. (fransk, stx, G18)

> Jeg synes faktisk, at den skriftlige eksamen fylder rigtig, rigtig meget.
> *Og er det pga. den der delprøve*?
> Ja, det er det jo, men jeg synes ikke, at det er delprøvens skyld for så vidt, fordi delprøven gør jo egentlig bare det, at den afprøver det, som jeg synes, at eleverne rent faktisk burde kunne. Jeg synes faktisk, at den er fair, og så ved jeg godt, at der er nogle, der synes, at uha, det er altså svært for eleverne. Ja, men det er jo fordi, at deres indgangsniveau er lavt. (spansk, stx, G20)

> Jeg ved godt, at jeg burde sige: "Det fylder ikke så meget," men det gør det jo, fordi det er min opgave at føre dem derhen og føle mig sikker på, at de forstår det, de skal og kan håndtere de krav, som de bliver stillet over for. De er nødt til at blive bevidste om, at nu skal jeg til eksamen, hvor jeg skal kunne noget sprog uden ret mange hjælpemidler, og det forudsætter, at jeg har knækket nogle koder. Det tror jeg skaber en større bevidsthed om, at "jeg skal have lidt mere ordforråd, og jeg bliver også nødt til at kunne noget helt *basic* i forhold til grammatikken. Det kan ikke nytte noget, at jeg skal slå op hver gang, jeg skal finde ud af noget med et verbum." (spansk, stx, G31)

Oplevelser af, at eleverne i den daglige undervisning ikke investerer tilstrækkelig energi i at tilegne sig sprogfærdigheder, fordi de bl.a. udliciterer skriftligt arbejde til AI og andre digitale hjælpemidler, bruges hos nogle lærere som argument for relevansen af skriftlig prøve uden hjælpemidler og dermed også for en mere analog tilgang til skriftlighed i undervisningen (se også afsnit om skriftlighed):

> Jeg vil sige, at især fra i år synes jeg, at der er sket noget med de elever, som vi får ind, at de bruger eksterne hjælpemidler i overdrevet grad, også så det næsten forhindrer dem i, at de får produceret noget som helst selv. Og hvis vi vil komme det til livs, så er vi jo nødt til at lave en eksamensform, der gør, at vi træner dem uden hjælpemidler, hvis vi ikke længere kan tage det, der kommer fra dem, for gode varer. (fransk, stx, G30)

> Jeg træner selvfølgelig også frem til den skriftlige eksamen, og jeg er faktisk glad for, at der lige er kommet denne her nye beslutning om, at den også skal være analog på fransk. Så det har jeg lige fortalt mine 2.g'ere. Det giver bare rigtig god

> mening, at det passer bedre sammen med den mundtlige sproglæring, at der er fokus på, at de skal kunne det her udenad. (fransk, stx, G41)

Hos en række andre lærere udtrykkes der mere skepsis i forhold til (påtænkt) implementering af nye eksamensformer uden adgang til hjælpemidler. Hos nogle af de lærere går kritikken på, at det fjerner fagene fra virkelighedens verden – og fra elevernes verden. I spanskfaget er ændringen allerede en realitet, hvilket læreren herunder ikke er tilfreds med:

> Jeg er uenig med en del af mine kollegaer, fordi jeg tror, der er mange, der synes, at det er rigtig godt [med en ny eksamensform], at nu kan de rigtig se, hvad eleverne kan. Men jeg tror, at jeg har det lidt på en anden måde. Jeg synes, at når nu vores unge mennesker er så dygtige til it og computere og sådan noget, så er det også et værktøj, som man tager fra dem. Men jeg kan godt forstå argumenterne for snyd og alle de der ting. Men jeg synes, det er lidt ikke at komme eleverne i møde der, hvor de er. (spansk, stx, G15)

I franskfaget er de nye prøveformer som nævnt ovenfor i høring, og læreren herunder udtrykker i lighed med spansklæreren herover bekymring for, at faget bliver verdensfjernt:

> *Har du nogen holdning til [planerne om at ændre skriftlig eksamen]?*
> Ja, jeg synes, det er ærgerligt, fordi jeg synes jo, at hvis man bruger elektronikken på den rigtige måde, så kan man også virkelig få noget ud af den. Så jeg synes jo, at man fjerner nogle værktøjer, som alligevel er til stede, når de bliver studenter og skal ud og arbejde i en eller anden virksomhed, fra dem, som det var bedre at lære dem at bruge på den rigtige måde. (fransk, stx, G23)

Andre lærere forholder sig særdeles kritisk til skriftlig prøve med pen og papir. Her først en tysklærer, der udtrykker bekymring for, at den nye eksamensform er i høring i forhold til også at blive implementeret i tysk. Læreren giver udtryk for, at det kan have konsekvenser for tyskfagets tiltrækningskraft og elevernes motivation for at vælge faget:

> Vi skræmmer dem. Så tager de ikke sprogfagene. De ødelægger det. De vil have, at der er flere, der skal vælge dem, men gør de det her, så er det altså kontraproduktivt. For fanden, jeg synes, det er åndssvagt. Undskyld, jeg bander. (tysk, stx, G3)

Også spansklæreren herunder bekymrer sig omkring prøvens konsekvenser for elevmotivationen i faget:

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> Jeg diskuterer det nogle gange med mine kollegaer, og der er nogle, der siger: "Det her kan de fandme godt lære, og de skal bare tage sig sammen." Jeg er bare ikke den der autoritetstype, der bare sådan kan skrue det ind på den måde. Det fungerer ikke. Jeg skal have glæde med i min undervisning, og jeg skal have frivillighed. Jeg skal ikke have, at de sidder nede på bagerste række og er bange. (spansk, stx, G2)

Også blandt fransklærerne udtrykkes bekymring i forhold til franskfagets mulighed for at tiltrække elever, når eleverne bliver bevidste om den nye eksamensform:

> Nu var jeg til FIP-kursus her forleden dag, hvor jeg fik denne her ubehagelige melding om, at nu skal vi gå *all in* med analog eksamensform.
> *Den melding er du ikke så vild med?*
> Det, mener jeg et eller andet sted, er en skjult agenda for at presse elever væk fra begyndersprogfagene og over i fortsættersprogfagene, fordi eleverne vil tænke, at det her går hen og bliver for svært. Så jeg har faktisk tænkt mig at skrive et klagebrev til ministeren og sige: "Burde vi ikke lige tillade, at de i det mindste får den gammeldags papirordbog at kigge i?" (fransk, hhx, G34)

Bekymringerne har altså flere nuancer: Det kan handle om, at man som lærer oplever at få frataget muligheden for at bringe begejstring og motivation ind i undervisningen, eller det kan handle om, at man bekymrer sig om, hvordan eleverne reagerer på kravene. De nye skriftlige eksamensformer kan, som læreren ovenfor giver udtryk for, også opleves som en trussel mod begyndersprogene.

10.4 Hvad siger engelsklærerne om mundtlig eksamen?

Den mundtlige eksamen fylder mest i forhold til engelsklærernes planlægning af, hvilke *emner* der skal arbejdes med i undervisning, typisk med tanke på, at emnerne skal egne sig godt til eksamen:

> Når jeg har et emne, et forløb, så tænker jeg over, hvis jeg har en tekst, som kunne være en god eksamenstekst, så gemmer jeg den til eksamen. Det er ikke altid, men jeg tænker da over, når vi så har det her forløb, hvad det så er, jeg forventer, at eleverne skal kunne til eksamen og så prøve på en eller anden måde også at gøre det synligt for dem. (engelsk, stx, G1)

> Jeg planlægger det sådan, at alle de emner, som vi har, de skal kunne bruges til eksamen. Hvis jeg har et hold i tre år, så ved jeg godt, at vi nok ikke kommer

til at bruge de emner fra første år, men det er stadig nogle, som i princippet skal bruges, og man kan også referere til dem. (engelsk, stx G21)

Decideret eksamenstræning, fx i form af oplæg, fylder typisk mest, når mundtlig eksamen nærmer sig. Der er dog ingen af de interviewede lærere, der taler om at forberede eleverne sprogfærdighedsmæssigt til eksamen. Det er altså primært indholdet, ikke så meget sprogindlæring eller sprogfærdighedskrav, der er fokus på i engelsklærernes kognitioner om mundtlig eksamen. Her adskiller engelskfaget sig ret markant fra de andre sprogfag, idet mundtlighed i engelsk er noget, eleverne relativt let kan kastes ud i, jf. *doing speaking*-pointer fra Kapitel 6.

En enkelt engelsklærer kommer ind på væsentligheden af at forberede eleverne på eksamen, fordi nervøsitet hos mange elever er en faktor, der skal tages alvorligt:

Hvor meget tænker du eksamen ind i tilrettelæggelsen af undervisningen?
Det tænker jeg meget over, fordi mange af dem også kæmper med nervøsitet for eksamen og det her med at skulle op og præstere. Så mundtlighed prøver jeg igen at arbejde meget med, så vidt muligt, om det er diskussioner bare på klasseplan eller en præsentation en gang imellem. Også hvor det er foran klassen, men også enkelte gange, hvor det bare er overfor mig, så de får denne her fornemmelse af at skulle sidde og tale til en enkelt eller to personer. (engelsk, stx, G29)

10.5 Hvad siger engelsklærerne om skriftlig eksamen?

I lighed med tysk-, fransk- og spansklærerne giver engelsklærerne udtryk for, at særligt skriftlig eksamen tænkes ind i undervisningen:

Tænker du meget eksamen ind i din undervisning eller ind i din tilrettelæggelse?
Ja, især i det skriftlige, fordi de skriver ikke så mange opgaver, så jeg tænker meget over, at de opgaver, som de skriver, skal være noget, som der træner dem til eksamen. (engelsk, stx, G10)

Engelsklærerne giver generelt udtryk for, at den skriftlige eksamens forskelligartede indholdselementer fylder i deres planlægning af den daglige undervisning. De grammatisk-

sproglige opgaver[30], som eksamen stiller krav om, at eleverne skal kunne løse, fylder meget hos lærerne, og opleves som noget, der forpligter dem i undervisningen. Derfor trænes elevernes viden *om* sprog:

> Så er der selve de grammatiske opgaver. Der træner jeg naturligvis det, som altid kommer til eksamen. Det vil typisk være noget med adjektiver og adverbier eller sådan noget som adjektivernes gradbøjning. Det ville være sådan noget som sammensatte verballed, fordi der er forskellige typer. Der er altid en lytteøvelse, hvor man skal gøre rede for forskellige ordklasser. Der er nogle elementer, der optræder igen og igen og igen. Og dem træner jeg. (stx, engelsk, G19)

Mange af lærerne giver dog udtryk for, at de faktisk ikke nødvendigvis synes, at dette fokus er rigtigt eller meningsfuldt, og at de oplever, at eleverne stejler, når der arbejdes med grammatik. Når lærerne alligevel fokuserer på grammatik i forhold til eksamensforberedelsen, begrundes det typisk med afsæt i læreplanen eller eksamenskrav:

> Det overraskede mig, da jeg kom ind i faget, faktisk, at grammatisk viden er så stor en del af det. At vi i teorien skal undervise i det halvdelen af tiden. Hvorfor skal vi det? Men det er sådan det er. (engelsk, stx, G21)

> Jeg tager mig selv i oftere og oftere at tale eksamen, når det er grammatikdelen, for at finde en eller anden form for motivation, men ellers vil jeg helst ikke tale om det med eleverne, fordi alt, hvad jeg nogensinde har kigget på, siger, at hvis eleverne går efter et specifikt tal, eller har fokus på, at "jeg skal kunne det her til eksamen", så bliver det et dumt tunnelsyn. (engelsk, stx, G22)

> Men jeg synes dog, at i 1. og 2.g er der meget mindre fokusering på eksamen og det med at lave grammatikøvelser for grammatikøvelsernes skyld, som vi gør nu i 3.g, det tror jeg ikke, at jeg har gjort en eneste gang i 1. eller 2.g. (engelsk, stx, G39)

Flere lærere har altså en oplevelse af, at de er nødt til at undervise i grammatik for grammatikkens skyld, som læreren (G39) herover udtrykker det, eller at de er nødt til at argumentere for det grammatiske fokus i undervisningen med henvisning til eksamenskrav for at motivere eleverne.

30. Den skriftlige eksamen i engelsk (stx/hhx) er – i lighed med skriftlig eksamen i tysk – en prøve, hvor der indgår en række forskellige delopgaver, hvor man bl.a. tester elevernes grammatiske viden. Opgavesættet på engelsk A – stx består fx af fire opgaver: tre grammatisk-sproglige opgaver (Assignment 1-3) og en opgave i skriftlig fremstilling (Assignment 4) (Lærerens hæfte Engelsk A stx Reform 2017, s. 2).

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

Når lærerne taler om de skriftlige indledende delopgaver udtrykker flere lærere også direkte kritik. Flere ønsker sig tilbage til den fejlsætningsdisciplin, som var en del af en tidligere eksamensform, fordi lærerne oplever den som mere meningsfuld:

> Dengang var der syv eller ti fejlsætninger, hvor man skulle finde fejlen, og det kunne man tit gøre ret underholdende i undervisningen og så koble reglerne på. Men nu synes jeg, at det er blevet meget med: "Her er nogle eksempler, forklar reglen for passiv, inddrag alle eksemplerne". Det virker overraskende *old school* at køre det på den måde til eksamen i hvert fald. (engelsk, stx, G22)

> Alle sidder og siger: "Giv os nu de fejlsætninger tilbage", fordi det, der er nu, er egentlig ikke en færdighedseksamen. Det er en prøve i, hvor god du er til at slå op i en grammatikbog. Hvor det før var en færdighedseksamen: "Hvad kan du?" (engelsk, stx, G28)

En enkelt lærer giver dog udtryk for, at man i undervisningen godt kan klæde eleverne på til at klare den nuværende grammatisk-sproglige udprøvning ved at anlægge en mere funktionel grammatisk tilgang, hvor grammatisk form og funktion knyttes sammen og fx bruges til at kvalificere en tekstanalyse:

> Så er der det rent grammatiske. Der træner jeg nogle elementer, som jeg ved, der kommer til eksamen. Fx er der i den skriftlige eksamen på engelsk A altid – og som i altid – en del af essay-opgaven, der går på, at man skal analysere sprogets stil. For mange er det en løsreven størrelse: "Jeg kan se, at der er mange adjektiver, og jeg kan se, at der er korte sætninger", og så stopper festen der, hvor jeg jo gerne vil have dem til at gå et lag dybere og sige: "Okay, hvad er det for en type adjektiver? Er det deskriptive? Er de vurderende? Hvordan siger de noget om den figur, som du er blevet bedt om at lave en karakteristik af? Kan du anvende denne her sproglige analyse til noget?" Så det træner vi også løbende.
> *Så der er fokus på sprog i funktion*?
> Klart. Igen noget med at integrere sproget i tekstlæsningen. (engelsk, stx, G19)

Der er dog blandt engelsklærerne kritik af det, der opleves som en strukturel tilgang til grammatik i eksamensopgaverne. I særdeleshed argumenteres der med, at det er problematisk, fordi læreplanen er baseret på et kommunikativt og funktionelt sprogsyn:

> Jeg er smaddersur over den der eksamen. Det er godt nok grammatikopgaver med afsæt i en tekst, men eleverne skal ikke forholde sig til, hvorfor der er mange passiver i den tekst eller sådan et eller andet. Så lige nu sidder vi og træner eksamensopgaver, og så bliver det meget *teaching to the test*-agtigt. Det

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> prøver jeg at undgå i starten, for jeg vil gerne leve op til det, som læreplanen siger, som er noget andet end det, eksamen udprøver, hvis du spørger mig. (engelsk, stx, G39)

Samme lærer siger senere i interviewet:

> Vi er i hvert fald alle sammen enige om, at det ikke er funktionel grammatik, der bliver testet, så det er meget sjovt, at det er det, vi skal undervise i. (engelsk, stx, G39)

10.6 Opsamling: Eksamen

Eksamen, både mundtlig og skriftlig, spiller en central rolle i sproglærernes planlægning og i undervisningen – om end i varierende grad. Mange lærere navigerer ret tydeligt efter eksamenskravene, som dermed tydeligt får den ovenfor nævnte *washback*-effekt.

Når det gælder den mundtlige eksamen, giver lærere på tværs af alle fire sprogfag udtryk for, at der bl.a. tages højde for mundtlig eksamen i forbindelse med valg af emner og tekster. Mens tysk-, fransk- og spansklærerne beskriver, hvordan de forsøger at understøtte en mundtlighedstræning, der kan hjælpe eleverne til eksamen, fx ved at arbejde med præsentationer af emner og tekster, men også med billedbeskrivelser (fransk/spansk), beskriver de også, at den monologiske mundtlighed typisk har forrang, og at den mere dialogiske mundtlighed med fokus på hverdagssprog kan opleves som sværere at integrere i undervisningen. Flere lærere udtrykker en grad af frustration over, at rammerne er for akademiske og for langt fra virkeligheden, hvilket gør det svært for dem at prioritere det mere spontane og anvendelsesorienterede sprog, som de egentlig selv opfatter som relevant at lære. Endelig giver flere lærere udtryk for, at uensartede fortolkninger af mundtlige eksamenskrav blandt lærere og censorer lægger et pres på dem i forhold til prioriteringer.

Når engelsklærerne taler om mundtlig eksamen, handler det også primært om valg af emner og tekster, som kan opgives til mundtlig eksamen. Engelsklærerne taler ikke om systematisk sprogfærdighedstræning i forbindelse med mundtlig eksamen, men beskriver en mere generel undervisningspraksis, der har karakter af *doing speaking,* hvilket betyder, at eleverne taler engelsk uden nødvendigvis at få eksplicit undervisning i, hvordan man forfiner og nuancerer sproget eller tilpasser det til forskellige kommunikationssituationer og kontekster, altså undervisning med fokus på *teaching speaking*.

Skriftlig eksamen har også ifølge lærernes beskrivelser en stærk *washback*-effekt på deres undervisning – især i engelsk, fransk og spansk, mens det i tysk primært gælder på A-niveau. På tværs af de fire sprogfag, oplever lærerne, at særligt de grammatisk-sproglige eksamensopgaver har stor afsmittende effekt på undervisningen og forpligter dem til at

undervise målrettet i grammatik, selvom flere er kritiske over for opgavernes udformning og relevans, og flere efterlyser en mere kommunikativ og funktionel tilgang.

I 2. fremmedsprog skal eleverne lære at skrive i særlige genrer, som fx et dagbogs- eller blogindlæg, en artikel eller et brev, hvilket flere lærere oplever, kræver et stort fokus i undervisningen. Flere lærere påpeger samtidig, at de opfatter nogle af genrerne som virkelighedsfjerne. I engelsk taler lærerne om, hvordan de arbejder eksamensrettet i forhold til at lære eleverne at skrive et akademisk essay, som eleverne prøves i til skriftlig eksamen (se også Kapitel 7).

På tværs af sprogfagene er der blandt lærerne delte meninger om, hvorvidt en skriftlig prøve uden hjælpemidler er en hensigtsmæssig løsning på de udfordringer, AI giver i undervisningen. Nogle lærere ser det som nødvendigt for at imødegå snyd og AI-brug, mens andre mener, at det fjerner relevante digitale værktøjer, som jo findes i den virkelige verden, og dermed risikerer at gøre sprogfagene virkelighedsfjerne og mindre attraktive for eleverne.

Samlet set viser kapitlets analyse, at eksamen har stor betydning for sprogfagsundervisningen, men også at der findes spændinger og dilemmaer – både mellem faglige idealer og eksamenspraksis og mellem forskellige fagtraditioner/-syn og eksamenskrav og -former.

Kapitel 11 Uddannelse og kompetencer

I de foregående kapitler (Kapitel 5-10) har fokus været på de interviewede læreres kognitioner om deres undervisning i sprogfagene. Omdrejningspunktet i dette kapitel er deres perspektiver på deres muligheder for kompetenceudvikling og faglig opkvalificering, og hvad de siger om, hvordan deres universitetsuddannelse og efterfølgende pædagogikum har forberedt dem på gymnasielærerjobbet. Lærernes perspektiver på kompetenceudvikling og uddannelse behandles samlet på tværs af de fire sprogfag, da der ikke er væsentlige forskelle.

Hos en meget stor gruppe af de interviewede lærere nævnes Børne- og Undervisningsministeriets FIP-kurser (faglig udvikling i praksis, se afsnit 1.4) som den primære kilde til faglig opkvalificering, og generelt udtrykkes der tilfredshed med kursernes indhold. En række tysklærere nævner herudover specifikt kurser på Goethe-instituttet, mens spansklærerne nævner Spansklærerforeningens Årskursus, som et sted, de henter inspiration. Flere taler også om interne skolekurser. Samlet set giver lærerne bredt udtryk for, at der ikke er en systematik i måden, man samarbejder på lokalt om kompetenceudvikling, og flere beskriver et behov for, at lærernes faglige udvikling bliver sat mere i system i sproglærerkollegiet, end det er tilfældet i dag, så man fx ikke står alene med oplevede udfordringer, som læreren herunder giver udtryk for (jf. Kapitel 4):

> Nogle gange, hvis man ikke har en, som jeg har, som man kan sparre med og finde ud af det her med, så er man jo tit privatpraktiserende lærer, og så med de der frustrationer, der tænker jeg, er det mig, der har mistet grebet, eller hvad er det, der skal til? (spansk, stx, G31)

Adspurgt om specifikke ønsker til opkvalificering nævner lærerne en række konkrete faglige områder såsom 'mundtlighed', 'mundtlighed og progression', 'differentiering', 'ordforråd, 'AI-kurser', 'spil og læring', ligesom tematiske kurser med fokus på aktuelle

problematikker i målsprogslandene fylder blandt lærernes ønsker. Et par engelsklærere nævner også 'litteraturkurser'.

Mange efterlyser *hands-on* indhold i forbindelse med kurser og giver udtryk for at være pressede i forhold til selv at udforske nye måder at tilrettelægge undervisningen på:

> Men måske de der øvelser – jeg kan rigtig godt lide at få inspiration til helt konkrete taleøvelser eller øvelser til grammatik eller til en tekst, eller hvad det nu er. (tysk, stx, G12)

> Jeg kunne egentlig godt tænke mig at have endnu mere om det her task, men det jeg godt kunne tænke mig i den situation, det var nogle helt konkrete øvelser, i stedet for at det mere bliver sådan lidt: Prøv at overveje, hvad vi kunne gøre. Fordi det er vi også mange, der har overvejet. Men jeg tror, at det mine kollegaer og jeg i hvert fald efterspørger, det ved jeg, det er mere forslag til nogle øvelser decideret, som man konkret kan tage fat i. (tysk, stx, G14)

> Det er sådan nogle korte kurser, og så er det altid noget med, at så siger de noget i fem minutter, og så siger de: "Nu skal I lave det," og så tænker jeg, det var ikke derfor, at jeg kom. Jeg ville have, at du skulle lave det, og så kan jeg bruge det. Jeg skal sgu ikke selv sidde og lave det. Det har jeg ikke tid til. Det er hårdt nok i forvejen. (tysk, stx, G3)

Enkelte giver udtryk for ønsker, der handler om styrkelse af egne sprogkompetencer fx gennem ophold i udlandet:

> Men forrige år der var jeg faktisk afsted med Erasmus på sprogskole i Cádiz selv. Det var fantastisk. (spansk, stx, G20)

Andre lærere taler varmt for faggrupperejser til udlandet eller fx *job-shadowing*, som læreren herunder nævner:

> Jeg har været på *job-shadowing* i Torino, hvor vi var afsted 12 dage, tror jeg. Så vi var nede at se, hvordan de der elever blev undervist, og det var på et helt andet niveau end vores. (fransk, stx, G23)

I undersøgelsen indgår også lærere, der ikke har pædagogikum, og her ses en række meget specifikke ønsker til faglig opkvalificering, som hos lærerne her, som oplever at mangle konkrete redskaber i undervisningen:

> Mere inspiration til det kommunikative i virkeligheden, måder at udfolde det på. Også det her med differentiering, og hvordan kunne jeg gribe det bedre an. Og når vi er inde på progression, hvordan kan man få den enkelte elev til at mærke, at de rykker sig, og at man ligesom følger dem mere … (fransk, stx, G27)

> Jeg gad godt i første omgang at blive udstyret med nogle pædagogiske værktøjer eller redskaber, så jeg håber også på at skulle starte i pædagogikum til sommer. Det gør jeg. Det føler jeg virkelig, at jeg mangler for at kunne varetage rollen tilfredsstillende som gymnasielærer. Så det er sådan lige på kort plan. Det er virkelig sådan min horisont nu. Så jeg ville have svært ved at sige alt muligt andet, fordi det er ret presserende, synes jeg. (fransk, stx, G11)

Endelig nævner nogle få lærere, at de har taget en formel efteruddannelse i form af fx en Master i fremmedsprogsdidaktik (MIF) eller den pædagogiske diplom-uddannelsesretning Sprogfagsvejleder (se afsnit 1.4). Læreren herunder beskriver, hvordan efteruddannelsen har ført til en øget refleksion over egen praksis, givet vedkommende et styrket fagsprog og et opdateret fagligt grundlag, som kan bruges i fagudviklingen sammen med kolleger.

> Det betyder, at jeg i hvert fald er meget, meget mere kvalificeret også teoretisk i forhold til, hvad jeg laver. Så der er en meget klar sammenhæng med teorien og det, jeg gør i praksis, og det gør, at jeg bedre har kunnet gøre mig overvejelser i forhold til den kommunikative sprogundervisning. Kultursynet er især noget, jeg har ændret på. Og så i virkeligheden også evaluering. Det er virkelig gået op for mig, hvor vigtig evalueringen er. I AP, hvor jeg også er koordinator på stedet, har jeg lagt et ret stort stykke arbejde i bedømmelsen af AP-eksamen i forhold til reliabilitet og validitet.
> *Så du bruger noget af din viden der?*
> Ja, det gør jeg i høj grad som så også kommer mine kollegaer til gode.
> (spansk, hhx, G32)

Adspurgt til, hvad de interviewede lærere konkret har taget med fra deres universitetsuddannelse og gymnasiepædagogikum i forhold til deres undervisningspraksis, giver en del af lærerne udtryk for, at det, de har lært på universitetet, i høj grad skal tilpasses elevernes niveau, som denne fransklærer:

> Ja, jeg synes, at det er svært lige konkret at påpege, hvad jeg har taget med fra min uddannelse, udover den dybdegående forståelse for grammatik. Det er nok mest det. Jo, selvfølgelig også meget omkring kultur, men jeg synes, at meget af det kultur og litteratur vi snakkede om på studiet, er langt over niveau, i forhold til hvad jeg nogensinde kommer til at snakke med eleverne om, så jeg vil nok mere sige denne her forståelse for grammatisk opsætning, og hvad der kan lade

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

> sig gøre, og hvad der ikke kan lade sig gøre, og hvorfor reglerne er, som de er, det er nok det væsentligste, jeg har fra min uddannelse. Jeg synes, at jeg fik meget mere med fra pædagogikum, hvor det blev meget mere undervisningsrelateret, kan man sige, hvor vi skulle prøve en masse forskellige ting af, og der var nogle forskellige problemstillinger, som vi selv skulle finde på, og så prøve at se, hvilke løsninger vi kan lave og så teste nogle ting af, og det gør jeg sådan set stadigvæk – prøver at teste nogle ting af. (fransk, stx, G9)

Generelt er der en stor opmærksomhed blandt lærerne på, at der ikke er eller bør være et en-til-en-forhold mellem universitetsuddannelsens indhold og lærernes eget undervisningsindhold. Samtidig er der typisk en forståelse af, at universitetsuddannelsen har givet en solid faglig viden, de stadig kan trække på:

> Altså jeg vil sige, at det man havde på uni, det gav jo bare en stor base, som man måske ikke altid bruger bevidst, men som bare ligger der. Så når eleverne spørger om noget, så ved man det. Så har det mere været udfordringen at komme med nogle sådan didaktiske forklaringer, snarere end at man gav de tunge, solide grammatiske forklaringer. Det kunne de alligevel ikke relatere til. Pædagogikum har så prøvet at lave alt det her mere pædagogiske og didaktiske, så man kunne formidle det til eleverne på et andet niveau. Man kunne ikke formidle det på det niveau, man selv havde på universitetet, så ville de jo stå helt af. (fransk, stx, G30)

> Altså fra min uddannelse er det nok at tale tysk, og at jeg ved alt det her med grammatik, og at jeg ved noget om Tyskland. Men jeg synes alligevel, at der var langt fra universitetstysk og så hen til gymnasietysk et eller andet sted. Jeg kunne godt have ønsket mig, at der måske havde været mere fokus på, at du skal ud og faktisk være sproglærer, i stedet for at uddannelsen var mere rettet mod, at du skal være akademiker eller forske, og det var jo de færreste, der skulle det. (tysk, hhx, G33)

Som det også fremgår af de to citater ovenfor, betoner flere af lærerne, at det er i gymnasiepædagogikum, de typisk har lært både almen didaktik og pædagogik og fagdidaktik.

> Jo, fagdidaktik var jo godt, fordi det var konkrete ting, man kunne, både fagligt, og også hvordan vi overhovedet kan undervise og tilrettelægge undervisningen. Så det gav mening. Jo, pædagogikum var givende, synes jeg. (engelsk, stx, G1)

> Jeg tror, at en af de ting, som man lærer efterhånden, det er, at det pædagogiske er virkelig vigtigt. Det er jo vigtigt at være fagligt dygtig, men det skal man jo bare

Det Nationale Center for Fremmedsprog

være, men hvis man ikke er pædagogisk dygtig, så kan man ikke rigtig lykkes som lærer. (engelsk, stx, G10)

11.1 Opsamling

Lærerne peger dermed samlet set på, at deres uddannelsesmæssige baggrund giver dem en solid faglig base at undervise ud fra, og flere nævner i den sammenhæng grammatik som et fagområde, de er stærke i. Flere påpeger dog også, at universitetsuddannelserne ikke i sig selv har klædt dem på til gymnasielærerjobbet, hvad angår didaktiske kompetencer, og det er tydeligt, at pædagogikum for mange af de interviewede lærere har haft afgørende betydning for udviklingen af deres almene og fagdidaktiske kompetencer. I forhold til efter-/videreuddannelsesmuligheder nævner lærerne typisk, at de deltager i kortere kurser. Enkelte af de interviewede har dog taget fx mere formel efteruddannelse og oplever, at det giver dem et opdateret fagsprog og fornyet blik på egen praksis. Flere lærere giver udtryk for, at der mangler systematik og struktur i forhold til samarbejdet om faglig udvikling på skolerne (jf. Kapitel 4).

Kapitel 12 Afsluttende bemærkninger

I denne rapport har vi fremlagt en tredelt analyse af gymnasielæreres perspektiver på deres sprogfag og undervisningen deri, som tager afsæt i forskningsfeltet lærerkognition (jf. afsnit 1.1), som belyser samspillet mellem lærerkognition og undervisningspraksis (Henriksen et al., 2020, s. 16) mhp. at kortlægge, hvordan lærerne forstår deres fag, og hvad de selv oplever, at de gør i undervisningen. Den første del af analysen er rammesættende og handler om, hvad lærerne ser som formålet med sprogfagene – hvorfor eleverne skal lære fremmedsprog – og hvordan de oplever mere praktiske faktorer samt læreplanernes faglige krav som influerende på deres undervisning.

Analysens anden del – og rapportens hoveddel – handler samlet set om indholdet i sprogfagsundervisningen og stiller skarpt på lærernes beskrivelser af, hvad de oplever at undervise i. Følgende tematikker fremtræder i analysen af data: emner/materialer/tekstlæsning, mundtlighed, skriftlighed, grammatik, ordforråd og eksamen. Det sidste analysekapitel, Kapitel 11, belyser lærernes perspektiver på egen uddannelse og muligheder for efteruddannelse. For en samlet gennemgang af hovedfundene henvises der til den indledende sammenfatning. I dette kapitel samler vi op på rapportens analyser ved at fokusere på ét helt overordnet fund, som vi ser som klart forbundet til lærernes fagforståelse og til mange af de udfordringer, som træder frem af undersøgelsens data.

Dette overordnede fund er, at de interviewede gymnasielærere i høj grad orienterer sig mod og tilstræber at undervise kommunikativt, men oplever visse eksamens- og læreplansrelaterede udfordringer i forhold til at kunne gøre netop dette. Orienteringen mod den kommunikative sprogundervisning ses bl.a. ved, at lærerne i deres undervisningskognitioner fx lægger relativ stor vægt på den hverdagsnære, interaktionelle mundtlige sprogbrug (jf. Kapitel 6) samt på at undervise i aktuelle emner, der motiverer eleverne (jf. Kapitel 5). Endelig er de også optagede af at stilladsere elevernes sprogfærdighed (jf. Kapitel 8 og Kapitel 9). Også i lærernes syn på, hvad formålet med sprogfagene er, kan der spores en stærk orientering mod den kommunikative sprogundervisning, idet de

jf. Kapitel 3 typisk betoner, at fremmedsprogskompetencer muliggør kommunikation med mennesker fra andre lande og kulturer.

Samtidig føler lærerne typisk en stærk forpligtelse til at sikre, at eleverne kan honorere prøvekravene (jf. Kapitel 10), hvilket kan ses som en naturlig konsekvens af, at eksamensgennemsnit er afgørende for elevernes videre uddannelsesmuligheder, og det er tydeligt i data, at lærerne er meget bevidste om dette og derfor også orienterer sig mod prøvekravene i deres undervisning. Imidlertid viser rapportens analyser af lærernes undervisningskognitioner, at netop prøvekravene kan udfordre den kommunikative sprogundervisning. Det sker bl.a. ved, at den præsentationsorienterede (monologiske) mundtlighed ofte får forrang i undervisningen mhp. at sikre, at eleverne kan præstere på fremmedsproget til den mundtlige eksamen. Det gør det samtidig vanskeligt for lærerne at prioritere det mere spontane og interaktionelle mundtlighedsarbejde med fokus på en mere hverdagsorienteret sprogbrug, også selvom en del af lærerne selv finder dette mere relevant for eleverne at lære i et større perspektiv. Men som Kapitel 6 også viser, er der en tendens blandt de interviewede lærere især i andet fremmedsprog til at finde det vanskeligt at knytte den dialogiske, mere spontane mundtlighed til undervisningens faglige, tekst- og emneorienterede indhold, som står forholdsvis centralt i læreplanerne og i lærernes fagforståelse.

For engelsklærerne gælder generelt lidt en anden historie: De beskriver fx typisk, at arbejdet med elevernes mundtlige sprogfærdighed i høj grad er integreret i arbejdet med tekster, men samtidig viser deres undervisningskognitioner, at der kun i mindre omfang er et egentligt eksplicit og systematisk fokus på sprogtilegnelse i mundtlig sammenhæng i engelskfaget.

Den skriftlige prøve lader ligesom den mundtlige prøve ifølge lærerne ligeledes til at have en stærk påvirkning på det kommunikative aspekt af undervisningen, idet der i prøverne (i varierende grad) stilles krav om, at eleverne til den skriftlige prøve bl.a. skal vise, at de har deklarativ viden om grammatik. Det forpligter ifølge lærerne til, at der i undervisningen undervises målrettet i grammatiske emner, i stedet for at det grammatiske fokus integreres funktionelt i det øvrige undervisningsindhold, jf. Kapitel 8.

Det er tydeligt, at de interviewede lærere brænder for deres sprogfagsundervisning og for deres elever, som de virkelig ønsker at videregive deres egen glæde ved det pågældende sprog til, men ifølge lærerne selv ender de for en stor dels vekommende med at undervise mindre kommunikativt, end de egentligt intenderer, med henvisning til læreplans- og prøvekrav. Til dette skal det tilføjes, at lærerne i et vist omfang derudover giver udtryk for at være i tvivl om, hvordan de didaktisk set skal gribe fx mundtlighedsarbejde eller ordforrådstræning (jf. Kapitel 9) an, mens de fleste føler sig mere sikre, når det handler om at klæde eleverne på med grammatisk viden (jf. Kapitel 8). Som flere lærere påpeger (jf. Kapitel 11), er det primært viden om grammatik fra deres universitetsuddannelse, som

NCFF Det Nationale Center for Fremmedsprog

de oplever at kunne anvende mest direkte i deres undervisningspraksis, selvom flere også giver udtryk for, at dette ikke altid opleves som meningsfuldt jf. den kommunikative sprogundervisning.

De uoverensstemmelser, undersøgelsen viser, mellem den kommunikative sprogundervisning og prøvekrav peger blandt andet på et behov for at sikre, at prøvekravene i endnu højere grad stemmer overens med læreplanernes kommunikative og funktionelle sprogsyn og dermed i større omfang balancerer den kommunikative kompetences fire delelementer (strategisk, diskursiv, pragmatisk og lingvistisk kompetence, jf. afsnit 1.2).

På baggrund af flere læreres oplevelser af, at fagenes faglige krav udfordres af elevsammensætning og manglende motivation hos eleverne, peger undersøgelsen også på et behov for en diskussion af sprogfagenes formål, indhold og rammer, så eleverne oplever større motivation i fremmedsprogsundervisningen. Endelig understreger undersøgelsen, at der er behov for en styrket fagdidaktisk samtale og et styrket kollegialt samarbejde for at sikre, at lærere ikke står alene med de udfordringer og den usikkerhed, der kan opstå i forbindelse med den kommunikative sprogundervisning. Det synes også oplagt at sikre, at gymnasielærerne i højere grad får mulighed for at uddanne sig og efteruddanne sig fagdidaktisk. En styrkelse af den fagdidaktiske dialog kan også bidrage til at sætte fokus på lærernes forskelligartede kognitioner, der rummer mange underliggende og til dels ubevidste forståelser af fagene og forskellige opfattelser af, hvordan fremmedsprogsundervisning bedst tilrettelægges.

Det er vores håb, at denne rapport har givet en nuanceret indsigt i gymnasielæreres kognitioner om deres fremmedsprogsundervisning. Der er ingen tvivl om, at der er et meget stort engagement blandt gymnasielærerne i de fire sprogfag. Samtidig er der, som vist, visse problematikker, som udfordrer fremmedsprogsundervisningens kvalitet og relevans, og hvis løsninger beror på politiske og uddannelsesmæssige tiltag og ikke på den enkelte gymnasielærer.

Litteratur

Andersen, M.S & Nørrelund-Madsen, S. (2025). Skriftlige prøvekarakterer i tysk fortsættersprog A-niveau – et oplæg til refleksion. I *WissensWert* 55, 38-43.

Andersen, S. E., & Fernández, S. S. (2022). Afdækning af sproglærernes viden, overbevisninger og praksis vedr. grammatikundervisning. NCFF, Aarhus Universitet. https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Afdaekning_af_sproglaerernes_viden__overbevisninger_og_praksis_kort.pdf

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

Børne- og Undervisningsministeriet (u.d.). *Uddannelsesstatistik*. https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/main.aspx

Børne- og Undervisningsministeriet (2018). BEK nr 1169 af 24/09/2018 *Bekendtgørelse om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser*. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1169#id20378a8e-cedc-4888-9121-09bcfe9e0eb1

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.

Daryai-Hansen, P., & Ghandchi, N. (2021). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 42-62). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://doi.org/10.82332/e3857ba0-7407-450b-a0fc-a53ad7aadc16

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): D*en Fælles Europæiske Refe-*

renceramme 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

Fristrup, D. (2014). Perspektiver på profil og kernefaglighed. I Leth Andersen, H., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.) *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn* (s. 15-20). Samfundslitteratur.

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., Bjerre, K., Brok, L. S., & Møller, H. (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk Forlag.

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

Lund, K. (2019a). Fokus på sprog. I A.S. Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. (Bd. 1). (s. 87-127) (3. udgave). Samfundslitteratur.

Lund, K. (2019b). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I A.S. Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. (Bd. 1). (s. 129-167). (3. udgave). Samfundslitteratur.

Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Andersen, M. S. & Wacher, H. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium – En motivations- og barriereanalyse*. NCFF: https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium

NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2023a). *Tyskfagets udvikling gennem de sidste 10 år. En databaseret undersøgelse af tyskfagets udvikling 2012-22 i grundskolen, på ungdomsuddannelserne og på de videregående uddannelser*. NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog. https://viden.ncff.dk/ncff/tyskfagets_udvikling_gennem_de_sidste_10_aar

NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2023b). *Pixi om Ordforrådstilegnelse – Inspiration til arbejdet med ordforråd i fremmedsprogsundervisningen*. NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog. https://viden.ncff.dk/ncff/pixi-om-ordforraad

NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2023c). *Pixi om Mundtlighed – Inspiration til arbejdet med elevernes mundtlige sprogfærdighed*. 2. udg. 2024. NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog. https://viden.ncff.dk/ncff/pixi-om-mundtlighed

NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2024a). *Pixi om Kommunikativ sprogundervisning – Inspiration til den kommunikative sprogundervisning*. NCFF – Det

Nationale Center for Fremmedsprog. https://viden.ncff.dk/ncff/pixi-om-kommunikativ-sprogundervisning

NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2024b). *Databaseret status på elevernes valg af fremmedsprog – stx og hhx 2014-2023*. NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog. https://viden.ncff.dk/ncff/databaseret-status-paa-elevernes-valg-af-fremmedsprog-paa-stx-og-hhx-2014-2023

NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog (2025). *Franskfagets udvikling gennem de seneste 10 år. En databaseret undersøgelse 2015-2024*. NCFF – Det Nationale Center for Fremmedsprog. https://viden.ncff.dk/ncff/franskfagets-udvikling-gennem-de-seneste-10-aar-en-databaseret-undersoegelse-2015-2024

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) (2025). *Udkast til læreplaner*. Høring over bekendtgørelse om læreplaner for tolv sprogfag i de gymnasiale uddannelser. https://hoeringsportalen.dk/Hearing/Details/70700

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). VEJ nr 9698 af 28/08/2018. *Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser samt undervisning i gymnasiale fag i eux-forløb (faglige mindstekrav)*. https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2018/9698

Læreplaner og vejledninger

Der er henvist til følgende læreplaner, vejledninger og Lærerens hæfte i rapporten (tilgået på https://uvm.dk/ december 2025):

Læreplan til Engelsk A – hhx 2017: https://uvm.dk/media/kvtpgrfd/engelsk-a-hhx-august-2017.pdf

Læreplan til Engelsk A – hhx 2024: https://uvm.dk/media/4lmb5mqa/240613-engelsk-a-hhx-august-2024.pdf

Læreplan til Engelsk A – stx 2017: https://uvm.dk/media/crwhtwdg/engelsk-a-stx-august-2017.pdf

Læreplan til Engelsk A – stx 2024: https://uvm.dk/media/e2dn5y2v/250819-vejledning-til-engelsk-a-stx-2025.pdf

Vejledning til Engelsk A – stx 2025: https://uvm.dk/media/e2dn5y2v/250819-vejledning-til-engelsk-a-stx-2025.pdf

Lærerens hæfte Engelsk A stx Reform 2017: https://www.xn--prvebanken-1cb.dk/proevematerialer/GYMUDD/ENG/ENGASTX/materialesamling/1088f12e-a464-40bc-85fa-bf60b93ee541

Læreplan til Fransk begyndersprog A – stx 2025: https://uvm.dk/media/vlydrgpm/250317-fransk-begyndersprog-a-stx-august-2025.pdf

Vejledning til Fransk begyndersprog A – stx 2025: https://uvm.dk/media/3bti1ti0/251127-vejledning-til-fransk-begyndersprog-a-stx-2025.pdf

Læreplan til Spansk begyndersprog A – stx 2024: https://uvm.dk/media/lacnqp0n/241113-laereplan-til-spansk-begyndersprog-a-stx-2024.pdf

Vejledning til Spansk begyndersprog A – stx 2025: https://uvm.dk/media/c2qe2mvv/251127-vejledning-til-spansk-begyndersprog-a-stx-2025.pdf

Lærerens hæfte i spansk begyndersprog A – stx 2024: https://uvm.dk/media/yy1polop/241209-laererens-haefte-i-spansk-a-begynder-stx-2024.pdf

Læreplan til Tysk begyndersprog A – stx 2017: https://uvm.dk/media/r3fpposx/tysk-begyndersprog-a-stx-august-2017.pdf

Vejledning til Tysk begyndersprog A – stx 2024: https://uvm.dk/media/qbkbjh4j/240807-tysk-begyndersprog-a-stx-august-2024-vejledning.pdf

Vejledning til Tysk fortsættersprog A – stx 2024: https://uvm.dk/media/gl2jatf0/240807-tysk-fortsaettersprog-a-stx-august-2024-vejledning.pdf

Læreplan til Tysk fortsættersprog B – stx 2017: https://uvm.dk/media/wu3hssw4/tysk-fortsaettersprog-b-stx-august-2017-ua.pdf

Vejledning til Tysk fortsættersprog B – stx 2024: https://uvm.dk/media/5t3fe5rf/240807-vejledning-til-tysk-fortsaettersprog-b-stx.pdf

Bilag 1 Interviewguide

Intro:

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

NCFF er i gang med at undersøge, hvordan gymnasielærere i sprogfagene tysk, spansk, 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 i forbindelse med undersøgelsen.

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	Hvornår og hvorfor besluttede du dig for, at du gerne ville læse sprog? Og hvornår og hvorfor besluttede du dig for, at du gerne ville være gymnasielærer? Hvornår blev du uddannet? Hvornår tog du pædagogikum? Hvor mange år har du undervist? 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. Hvor meget fylder dit sprogfag i dit	Hvordan blev din egen interesse for sprog vakt? Hvilke andre fag underviser du i?	Sproglæreridentitet Deres egne skoleerfaringer med sprog Biodata

	skema?		
Tema	Hovedspørgsmål	Underspørgsmål/stikord	Specifikke interessepunkter
Din undervisning	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/spansk/tysktime, hvad bruger du mest tid på? Hvad bruger du mindst tid på? Hvorfor? Eksempler? Hvad kan du bedst lide at undervise i? (i sprogfaget) Hvorfor? Hvilke sprog bruger du i din undervisning? Hvordan tilrettelægger du din undervisning? Hvordan vælger du emner til din undervisning? Inddrager du eleverne i valg af emner og aktiviteter? Hvordan/Eksempler? Hvilke lærebøger og materialer anvender du i din undervisning? Laver du dine egne materialer? Hvordan og hvor finder du tekster/materiale? Hvilke kriterier anvender du? Oplever du et behov for differentiering og hvis ja, hvordan gør du så? Hvordan skelner du i din undervisning mellem A og B-niveau? (hvis relevant) Hvordan arbejder du med elevernes sproglige og faglige progression? Hvornår oplever du dine elever mest/mindst motiverede? Hvad ser du som de største udfordringer i din undervisning? Hvor meget tænker du eksamen ind i din tilrettelæggelse af undervisningen? Hvad ser du grundlæggende som hovedformålet med din undervisning?	Emner, aktiviteter, mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation, kultur og samfund, grammatik, ordforråd, progression, feedback og fejlrettelse, interkulturel forståelse, bevægelse, læringsrum, flersprogethed, kunstig intelligens, eksamen Materialer - Hvad mangler i materialerne/portalerne? Autentisk materiale Elevinddragelse Differentiering Elevernes motivation og sprogglæde Hvordan lærer man sprog?/læringssyn	INDHOLD (hvad, hvornår, hvordan)

Det Nationale Center for Fremmedsprog

	Hvorfor synes du, at eleverne skal lære fremmedsprog? Hvordan mener du, eleverne bedst lærer sprog? 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? Hvordan samarbejder du med de andre sproglærere på din skole? Gør du dig nogle overvejelser om, hvorvidt og hvordan dit sprogfag spiller sammen med andre sprogfag og andre fag generelt? Er der nogle ydre forhold, fx lokaler, resurser, elevsammensætning, skema, der påvirker din undervisning? Er der noget, du kunne tænke dig at gøre anderledes i din undervisning?		
Tema	Hovedspørgsmål	Underspørgsmål/stikord	Specifikke interessepunkter
Udvikling	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?) Kunne du tænke dig efteruddannelse? Når du tænker på din undervisningspraksis, hvad har du så konkret taget med fra din uddannelse og fra pædagogikum, som du bruger?		Efteruddannelse/faglig opkvalificering
Afsluttende	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 2: Interviewguide – Gymnasielæreres kognitioner om deres undervisning i sprogfagene (NCFF, 2025)

Det Nationale Center for Fremmedsprog

Bilag 2 Kodebog

NR.	KODE og UNDERKODER	BESKRIVELSE AF
0	Andet	Bruges ved tvivl, eller hvor indholdet i udsagnet ikke er dækket af en anden kode.
1	Baggrund, valg og erfaring	Hvordan respondentens interesse for sprog blev vakt Hvornår og hvorfor respondenten besluttede sig for at læse sprog Hvilke sprogfag respondenten underviser i Hvornår og hvorfor respondenten besluttede sig for at blive gymnasielærer Hvornår respondenten blev uddannet Hvornår respondenten tog pædagogikum Hvor mange år respondenten har undervist
2	Skema	Hvor meget sprog fylder i respondentens skema
3	Undervisning	Hvordan respondenten beskriver sin undervisning i sprogfaget. (Under denne kode kodes udsagn, der IKKE er omfattet af kode 4-12.)
4	Tilrettelæggelse/Aktiviteter	Hvad respondenten siger om, hvordan vedkommende tilrettelægger sin undervisning, fx ift. vedkommendes valg af aktiviteter
5	Materialer/autentiske tekster	Hvad respondenten siger om brug og valg af lærebøger, portaler og materialer inkl. om de laver egne materialer. Også hvad respondenten siger om autentiske tekster
6	Differentiering	Hvad respondenten siger om differentiering
7	Progression	Hvad respondenten siger om arbejdet med elevernes faglige eller sproglige progression
8		Hvad respondenten siger om egen brug af fremmedsproget i undervisningen eller evt inddragelse af andre sprog.

9	Elevinddra-gelse	Hvad respondenten siger om inddragelse af elever i emne- og/eller aktivitetsvalg
10	Elevernes motivation	Hvad respondenten siger om elevernes motivation
11	Udfordringer	Hvilke udfordringer respondenten oplever i sin undervisning
12	Ønsker om ændringer i egen undervisning	Hvad respondenten siger ift. om der er noget, vedkommende kunne tænke dig at gøre anderledes i sin undervisning
13	Læringssyn	Hvad respondenten siger om hovedformålet med undervisningen og hvad respondenten siger om, hvordan man bedst lærer sprog.
14	Hvorfor frem-medsprog?	Hvad respondenten siger om hvorfor eleverne skal lære fremmed-sprog og have sprogfag
15	Sammenhæng og samarbejde	Hvad respondenten siger om sammenhæng og samspil med andre sprogfag og andre fag samt samarbejde på skolen
16	Ydre for-hold/rammer	Hvad respondenten siger om hvad der ellers påvirker undervisnin-gen (timeplacering, lokaler, resurser, tid, holdstørrelse/sammensæt-ning etc.)
17	Flere sprogfag	Hvad respondenten siger om hvordan vedkommendes sprogfag hænger sammen/adskiller sig fra hinanden (hvis vedkommende underviser i mere end et sprogfag)
18	Kompetence-udvikling og inspiration	Hvad respondenten siger om ønsker ift. efteruddannelse, kurser og inspiration. Også hvad respondenten siger om kurser, vedkom-mende har været på.
19	Sammenhæng mellem egen uddannelse, pædagogikum og undervis-ningspraksis	Hvad respondenten siger om, hvordan vedkommende oplever sam-menhængen mellem egen universitetsuddannelse, pædagogikum og egen undervisningspraksis
20	Eksamen og læreplaner	Hvad respondenten siger om læreplaner eller eksamen. Om hvor meget læreplan- og eksamen tænkes ind i undervisningen eller respondentens holdninger til indholdet af læreplaner- og eksamen.

Tabel 3: Kodebog, Gymnasielæreres kognitioner om deres undervisning i sprogfagene (NCFF, 2025)