

ET BACHELORPROJEKT OM

***FEJLMODIGHED I TYSKUNDERVISNINGEN***

Af Annesofie Søndergaard (303780)  
& Celine Hagen Lübker (313280)

**“Wer nicht wagt, der nicht gewinnt”**  
**[“Hvo intet vover, intet vinder”]**

Læreruddannelsen VIA University College, Campus C  
Vejledere: Juljana Gjata Hjorth Jacobsen og Louise Lottrup  
Antal anslag: 82222

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b>	<b>3</b>
<b>2. Problemformulering</b>	<b>4</b>
<b>3. Læsevejledning</b>	<b>4</b>
<b>4. Teoretisk afsæt</b>	<b>5</b>
4.1 <i>Kommunikativ kompetence</i>	5
4.2 <i>Fejlmøghed og elevers mindset</i>	6
4.3 <i>“Willingness to Communicate”</i>	7
4.4 <i>Kommunikationsstrategier</i>	8
4.5 <i>Et fremmedsprogligt læringsmiljø</i>	10
4.6 <i>Legitim perifer deltagelse</i>	11
<b>5. Metodisk afsæt</b>	<b>12</b>
5.1 <i>Videnskabsteoretisk grundlag</i>	12
5.2 <i>Undersøgellesdesign</i>	12
5.3 <i>Den kvalitative metode - semistruktureret elevinterviews</i>	13
5.4 <i>Kritik af kvalitativ metode</i>	14
5.5 <i>Kvantitativ metode - spørgeskemaundersøgelse</i>	14
5.6 <i>Spørgeskemaundersøgelsen</i>	14
5.7 <i>Kritik af kvantitativ metode</i>	15
5.8 <i>Videoobservation</i>	16
5.9 <i>Intervention i en 7. klasse</i>	16
5.9.1 <i>Hvad fordrer elevernes Willingness to Communicate i et didaktisk perspektiv?</i>	17
Opgave 1: Können Sie das Gericht raten? [Kan De gætte retten?]	17
Opgave 2: Ein Gespräch beim Essen [En snak over maden]	17
Opgave 3: Der neue Picasso? [Den nye Picasso?]	18
<b>6. Analyse og diskussion</b>	<b>18</b>
6.1 <i>Elevernes forståelse af fejlmøghed</i>	18
6.2 <i>Elevernes forståelse af mundtlighed</i>	21
6.3 <i>Kommunikationsstrategier i en tyskundervisning</i>	22
6.4 <i>Læringsmiljøet i et fremmedsprogs perspektiv</i>	26
6.5 <i>Elevernes tilgang til fejl</i>	28
6.6 <i>Deltagelse i tyskundervisningen</i>	29

6.7 Faktorerens påvirkning på elevers WTC i tyskundervisningen.....	31
<b>7. Didaktiske overvejelser til tysklæreren.....</b>	<b>31</b>
7.1 Den fejlmodige tysklærer.....	31
7.2 Tysklærerens yndlingsfejl.....	32
7.3 Det risikofrie læringsmiljø.....	32
7.3.1 Fejlmakkeren.....	33
7.4 Godt humør i tysk.....	34
<b>8. Konklusion.....</b>	<b>34</b>
<b>9. Litteraturliste.....</b>	<b>37</b>
<b>10. Bilag.....</b>	<b>40</b>
Bilag 1 - Uddrag af elevinterview med 3 elever fra praktikskolen.....	40
1.1 Interview: Mikkel.....	40
1.2 Interview: Marie.....	41
1.3 Interview: Bodil.....	43
Bilag 2 - Spørgeskemaundersøgelse.....	45
Bilag 2.1 Hvor meget siger du i tyskundervisningen?.....	45
Bilag 2.2 Hvor modig er du på at lave fejl i tysk?.....	45
Bilag 3 - Jeg er fejlmodig når.....	46
Bilag 4 - 12 kommunikationsstrategier fra LULAB:.....	47
Bilag 5 - Statistik over brugen af kommunikationsstrategier i opgave 1 og 2.....	48
Bilag 6 - Elevtegning i opgaven "Der neue Picasso?".....	49

## 1. Indledning

I forbindelse med vores sidste praktik, blev vi mødt af elever, som var gode til at konstruere skriftlige sætninger på tysk, og fandt en ro i at forholde sig skriftligt til det tyske sprog. Men når undervisningen bar præg af at eleverne skulle være mundtlige, blev vi mødt af en opgivenhed. Ligeegyldigt hvordan vi stilladserede opgaverne eller hvilke forskellige opgaver de blev givet, svarede de oftest på opgaverne på dansk. Både til os og til hinanden. Især i den spontane samtale, hvor eleverne selv skulle konstruere sprog, blev vi mødt af: "Ej, jeg kan ikke tale tysk".

I fagets formål står det: *"Undervisningen skal give eleverne lyst til og mod på at bruge sproget i forskellige situationer, og den skal tilrettelægges, så eleverne gennem aktiv deltagelse opnår tillid til egne sproglige evner."* (Børn- og undervisningsministeriet, 2019). Eleverne skal altså have lyst til og mod på at bruge sproget aktivt, men da det syntes umuligt for vores elever, blev vi nysgerrige på, hvad der kunne ligge til grund for elevernes negative tilgang til mundtligheden. I vores nysgerrighed opstod en undren over elevernes syn på fejl. Eleverne syntes nemlig bange for at fejle foran klassekammeraterne og derved se dumme ud. Allan Bech, som er folkeskolelærer i engelsk, udtaler også på folkeskolen.dk, at *"Børn er bange for at fejle, fordi de vokser op i en kultur, hvor det opfattes som en svaghed at fejle"* (Bech, 2016). Denne illegitime fejlkultur vil vi som lærere forsøge at gøre op med, da vi ser den som en hæmsko for elevens mundtlighed i tyskundervisningen. Vi er af den overbevisning, at vi altid kan lære og blive klogere af de "fejl" vi begår.

I en undersøgelse foretaget i 2017 står det klart for os, at elever klarer sig markant dårligere mundtligt end skriftligt i tysk (Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017), hvilket vi finder bekymrende. Denne bekymring opstår også i, at vi ser tysk som noget, der skal opleves og læres gennem autentiske kommunikationssituationer. Og da vi mener, at vi oftere vil stå i en situation, hvor vi skal tale sproget frem for at skrive det, er vi optaget af mundtlig kommunikation. I 2025 er tyskfaget i folkeskolen ikke længere underlagt en udtræksprøve i skriftlig tysk. Dette giver yderligere anledning til en stor motivation og inspiration i at beskæftige os med elevens mundtlighed og hvad der kan ligge til grund for, at elever ikke tør tale.

For at støtte og styrke elevers mundtlighed er vi på studiet blevet gjort opmærksomme på “kommunikationsstrategier”, som kan bevidstgøres for eleverne og på den måde kunne gøre brug af dem i kommunikationssituationer, hvilket bidrager til, at de kan opretholde kommunikationen i stedet for at tie og sige “at de ikke kan tale tysk”.

På baggrund af dette er vi meget optaget af at undersøge, hvordan vi kan styrke elevers mod på at fejle i mundtlig kommunikation og om kommunikationsstrategier kan bidrage til netop dette. Vi er derfor kommet frem til følgende problemstilling:

## **2. Problemformulering**

Hvordan kan tysklæreren styrke elevers fejlmodighed i mundtlig kommunikation gennem bevidstgørelse og brugen af kommunikationsstrategier? Hvilke didaktiske udfordringer og muligheder opstår i denne sammenhæng?

## **3. Læsevejledning**

Med dette bachelorprojekt ønsker vi at undersøge, hvordan tysklæreren gennem bevidstgørelse og brugen af kommunikationsstrategier kan styrke elevers fejlmodighed i mundtlig kommunikation. Projektet præsenterer først det teoretiske afsæt, som består af en redegørelse af kommunikativ kompetence, herefter forklaring af begrebet fejlmodighed og hvilket mindset, der fordrer netop dette. Herefter vil vi introducere til begrebet “Willingness to Communicate”, hvilket omhandler elevers kommunikationsparathed i fremmedsprogsundervisningen. Ydermere vil vi redegøre for de kommunikationsstrategier, som vores projekt omhandler og bygger på. Til sidst vil vi redegøre for det fremmedsproglige læringsrum, som bygger på lærerens rolle og elevernes interne miljø og syn på fejl. Herefter præsenterer vi vores metodiske afsæt, som bygger på empiriske undersøgelser bestående af: Interviews, spørgeskemaundersøgelser, observation samt vores egen undervisning. I vores analyse vil vi forholde os diskuterende. Herefter vil vi komme med didaktiske overvejelser, som bygger på handleperspektiver ud fra vores analyse. Sluttelig vil opgaven indeholde et konkluderende afsnit om projektets problemstilling, som bygger på vores fund.

#### 4. Teoretisk afsæt

For at belyse vores problemstilling har vi udvalgt teori, som vi finder relevant i undersøgelsen af elevers fejlmodighed samt elevers arbejde med kommunikationsstrategier i tyskundervisningen.

##### 4.1 Kommunikativ kompetence

I faghæftet for faget tysk står det beskrevet, at fagets formål er at: *“Eleverne skal udvikle kompetencer til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt, så de kan anvende tysk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv”* (Børn- og undervisningsministeriet, 2019). Ydermere er omdrejningspunktet i faget, at sproget anvendes til kommunikation både produktivt, til at kommunikere med nogen om noget, og receptivt, ved læsning og lytning på tysk. Vi skal derfor som tysklærere facilitere undervisningen på en sådan måde, at vi imødekommer fagets formål og udvikling af kommunikativ kompetence hos eleverne.

*“Kommunizieren lernt man durch kommunizieren”* [Kommunikation lærer man gennem kommunikation], hvilket giver eleverne den bedste mulighed for at lære et nyt sprog (Kroemer & Hantschel, 2016, s. 13). Ifølge Kroemer og Hantschel skelnes der i tyskundervisningen mellem to måder at bruge sproget mundtligt på: gelenktes Sprechen [guidet tale] og freies Sprechen [fri tale]. Gelenktes Sprechen arbejder med strukturer og sproglig korrekthed, hvorimod freies Sprechen bygger på anvendelse af sproget i autentiske kommunikationssituationer (2016, s. 13). I en undervisning, hvor eleverne træner autentisk kommunikation, er det vigtigt at have fokus på, at de opnår det kommunikative mål, som undervisningen drejer sig om, og at de til en vis grad snakker sproget flydende (Kroemer & Hantschel, 2016, s. 14). I en autentisk kommunikationssituation er det, ifølge Karen Lund (Lund, 1999), der er inspireret af professor i andetsprogstegnelse, Bill VanPatten, vigtigt, at der er en “afsender” og en “modtager”. På den måde er der information til forhandling – den ene ligger inde med information, som den anden skal bruge for at gennemføre opgaven eller aktiviteten. På den måde bliver kommunikationen ikke blot målet, men også midlet til at lære et nyt sprog (Lund, 1999, s. 27). Helt grundlæggende dækker den kommunikative kompetence over: “HVORDAN man siger HVAD til HVEM, HVORNÅR, HVOR og HVORFOR (Lund, 2009). For at kommunikationen kan foregå, kræves det, at eleverne er i stand til at “afsenderen” kan afpasse det, de siger efter sin “modtager” og den kontekst, man befinder sig i.

## 4.2 Fejlmodighed og elevers mindset

Når vi beskæftiger os med fejlmodighed, er det yderst væsentligt at se på, hvad vi egentlig definerer som værende en fejl samt det at være modig. Ser vi på fejl, er det, ifølge Karin Kleppin (Kleppin, 1998), meget individuelt, hvad vi som lærere ser og opfatter som en fejl. Kleppin understreger, at *“Ein Fehler immer nur als Abweichung von “etwas” oder als Verstoss gegen “etwas” zu bezeichnen ist.”* [En fejl altid kun kan betegnes som en afvigelse af noget eller som en overtrædelse mod noget] (Kleppin, 1998, s. 15). Vi ser derfor Kleppins “etwas” [noget], som værende det forventede svar, som er afhængig af den kontekst, som eleven befinder sig i. Yderligere handler det, at begå fejl i tyskundervisningen, om hypoteseafprøvning. Hvis eleven undervejs i sin sprogproduktion indser, at den eksisterende hypotese ikke holder, kan eleven dernæst afprøve en ny hypotese. Fejl kan altså være et tegn på, at de bagvedliggende hypoteser er under udvikling, og derfor kan rettelser heraf være med til at skærpe den sproglige opmærksomhed (Leth Andersen & Fernandez, 2015, s. 32). Det kan netop være hensigtsmæssigt at bruge disse fejl til at vise eleverne, hvor meget deres sprogegne hjælper dem, når de føler sig magtesløse på fremmedsproget, da de laver for mange fejl (Leth Andersen & Fernandez, 2015, s. 33). *“Det handler også om mod. Mod til at gøre forsøget og se, hvad det fører med sig”* (Bøgelund, 2019, s. 93). Definitionen på mod er: Ikke at være bange for at udsætte sig for farer og at løbe en risiko (*Den Danske Ordbog*, n.d.). Vi definerer derfor “fejlmodighed”, som det, at man som elev har mod på at bevæge sig derud, hvor man ikke er sikker på, om man afviger fra “etwas” [noget] eller om hypotesen holder, men at de i stedet tager en udfordring ved at forsøge at kommunikere mundtligt.

*“Det handler ikke om, at nu skal vi alle sammen bare lave nogle flere fejl. Det handler om tilgangen til fejl”* (Bøgelund, 2019, s. 14). Ifølge Kortnum, Nielsen og Vidensen, er det at lave fejl, en naturlig del af at tage udfordringer. Det er ikke et krav for eleven at skulle begå fejl, men eleven skal turde kaste sig ud i udfordringer, hvor der er en risiko for at man kan lave en fejl (Kortnum et al., 2016, s. 55). Elevers fejlmodighed kan, ifølge Carol Dweck (Dweck, 2006), have en stærk kobling til deres mindset. Hun skelner mellem to mindset: Det fastlåste og det udviklende. Ikke at vores hjerne fysiologisk er opdelt i to halvdele, men at mennesket er disponeret for at udvikle begge tankemønstre, alt efter hvordan du bliver stimuleret, og hvad du tillader dig selv at blive påvirket af (Bøgelund, 2019, s. 110). Dette betyder også, at vi ser de to mindset som yderpoler, og at man frit kan bevæge sig mellem de to mindset. Elever, der befinder sig overvejende i et fastlåst mindset, er bange for udfordringer, da de frygter

ydmygelsen, som de er bange for medfølger, hvilket påvirker lysten til at udfordre sig selv (Dweck, 2006, s. 29). Dette kan betyde, at disse elever ikke vil være fejlmodige i undervisningen. Derimod er elever med et udviklende mindset af den overbevisning, at kompetencer kan udvikles, hvis man gør en indsats (Dweck, 2006, s. 17). Disse elever mener også, at de lærer af deres fejl, og på den måde bliver klogere på det, de ikke vidste. De har derfor en større tilbøjelighed til at være fejlmodige.

Når vi ønsker at elever skal afprøve hypoteser i mundtlighed i tyskundervisningen og dermed være fejlmodige, er det væsentligt at se på andre faktorer, som kan understøtte elevens mundtlighed. Willingness to Communicate arbejder netop med personers og mere specifikt elevens vilje til at kommunikere på fremmedsprog.

### 4.3 “Willingness to Communicate”

Willingness to Communicate (WTC) refererer til en persons kommunikationsparathed på et givet tidspunkt og i en given kontekst (Bruntt et al., 2023, s. 44). Det er et koncept inden for sprogvidenskab og kommunikationsforskning, der har til formål at forstå, hvorfor nogle mennesker er mere tilbøjelige til at deltage i samtaler end andre. Det er desuden udviklet af McCroskey og Baer, men da de kun har forholdt sig til elevens WTC i deres førstesprog, vil vi tage afsæt i WTC i et fremmedsprogs perspektiv (MacIntyre et al., 1998).

Forskellige faktorer kan påvirke en persons WTC. For det første spiller individuelle forskelle i personlighed en stor rolle. Nogle mennesker er naturligt mere udadvendte og selvsikre, hvilket gør dem mere tilbøjelige til at deltage i samtaler på fremmedsprog. Andre kan være mere tilbageholdende eller generte, hvilket kan mindske deres WTC. Det er vigtigt at bemærke, at en persons WTC ikke nødvendigvis afhænger af deres evne til at tale på fremmedsprog, men kan også være styret af de førnævnte personlighedstræk. Desuden påvirkes WTC af kontekstuelle faktorer, herunder kulturelle normer, sprogfærdigheder og den specifikke kommunikationssituation. For eksempel kan en person være mere villig til at kommunikere på sit modersmål end på et fremmedsprog, eller de kan være mere tilbøjelige til at deltage i samtaler med venner og familie end med fremmede (Katsaris, 2019, s. 5).

I artiklen *Willingness to Communicate (WTC): Origins, significance, and propositions for the L2/FL classroom* (Katsaris, 2019) sammenfattes udviklingen og aspekterne af WTC i fremmedsprog i en undervisningssammenhæng. Katsaris inddrager i sin artikel Jiayi Zhangs



model, der netop fokuserer på de kontekstuelle aspekter i undervisningen (Katsaris, 2019, s. 8).

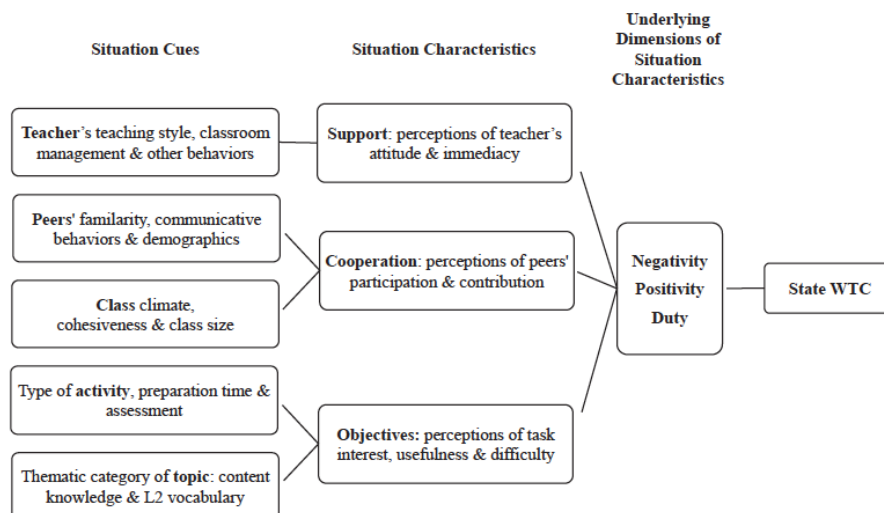


Fig. 1. The proposed framework of situational antecedents of state WTC.

I denne model bliver det meget tydeligt, hvilke faktorer læreren eksplicit kan arbejde med for at styrke eleveres WTC. Det står også klart, at lærerens egen ageren spiller en rolle i forhold til eleveres WTC, samt lærerens didaktiske valg. De underliggende kontekstuelle faktorer [underlying Dimensions of Situation Characteristics] er også værd at fremhæve. Det er nemlig i denne kategori, at eleverne enten reagerer negativt eller positivt på de forskellige faktorer i undervisningen, hvilket resulterer i enten en negativ eller positiv WTC. Eleven kan også handle ud af pligt, som også giver en positiv WTC. Pligten ligger i at opgaven er styret ud fra ydre motivation (Zhang et al., 2018, s. 233-234). Derudover er det også vigtigt at påpege, at kommunikationspartneren i undervisningen også spiller en stor rolle i forhold til udfaldet af elevens WTC (Katsaris, 2019, s. 3). Katsaris fremhæver også på baggrund af MacIntyres forskning, at den negative indflydelse på eleveres WTC kan forhindres, hvis eleverne befinder sig i et trygt miljø med kommunikationspartneren (Katsaris, 2019, s. 7).

Med afsæt i teorien om WTC står det klart, at forskellige faktorer påvirker eleveres kommunikationsparathed. Både i og uden for undervisningen. Men kan vi bevidstgøre eleverne om helt konkrete tiltag i undervisningen, som kan styrke deres mundtlighed og fejlmodighed? I næste afsnit vil vi inddrage kommunikationsstrategier som et bud på at styrke netop dette.

#### 4.4 Kommunikationsstrategier

*“Ich gebe nur vollständige korrekte Sätze von mir”*, [Jeg udtaler kun helt korrekte sætninger] (Brintzer et al., 2016, s. 10-11) er en påstand, vi ønsker at arbejde eleverne væk fra i

undervisningen. En måde, hvorpå vi som lærere kan opnå dette, er gennem bevidstgørelse og indøvelse af strategier i undervisningen. På den måde tager eleverne også del i deres egen læreproces (Brinitzer et al., 2016, s. 10).

Under læseplanen om mundtlig kommunikation i faghæftet for tysk står der:

*“Samtalen udvikler sig i en retning mod at mestre og have mod på at kommunikere i stadig mere komplekse kommunikationssituationer med forskellige personer, emner og situationer. Dette kan indebære, at eleverne kan give udtryk for forskelligartede budskaber, og at de evt. bliver i stand til at inddrage kommunikationsstrategier, som fx at omskrive eller bede modtageren om hjælp”* (Børn- og undervisningsministeriet, 2019).

Hertil refereres der altså til, at inddragelse af kommunikationsstrategier i samtalen vil støtte elevernes sproglige udvikling. Kommunikationsstrategier er et redskab elever kan benytte sig af for at kompensere for manglende sproglig kompetence og give dem mulighed for at opretholde kommunikationen på målsproget (Peña & Onatra, 2009). I Mireya Peña og Amparo Onatras forskning fremhæver de vigtigheden i, at for at kommunikationen kan finde sted, skal “modtageren” af kommunikationen være klar over “afsenderens” hensigt eller behov (Peña & Onatra, 2009, s. 19).

Et af LULAB-projekteterne med fokus på mundtlighedsdidaktik i fremmedsprog (Bruntt et al., 2023) har udarbejdet et didaktisk værktøj bestående af 12 kommunikationsstrategier (bilag 4), som har til hensigt at fremme elevernes mundtlige kommunikationskompetence. Disse kommunikationsstrategier omfatter en række metoder gennem forskellige tilgange, såsom benyttelse af bl.a. kropssprog, translanguaging, opfindelse af nye ord osv. Hvis eleven besidder en veludviklet strategisk kompetence, kan sprogbrugeren kompensere for sine manglede sproglige ressourcer ved hjælp af disse kommunikationsstrategier (Bruntt et al., 2023). Hertil skelnes der mellem risiko- og reduktionsstrategier. Elever med reduktionsstrategier vil ofte opgive og dermed ikke lykkes med kommunikationen på målsproget, hvorved de vil have sværere ved at tilegne sig sprog. Derimod vil elever med risikostrategier i højere grad lykkes med kommunikationen, da de anvender kodeskift, synonymer, forklaringer, eksempler og kropssprog (Bruntt et al., 2023, s. 46). Det er netop brugen af kommunikationsstrategier og evnen til at være risikovillig, der er vigtige kompetencer for den gode sprogelev (Leth Andersen & Fernandez, 2015, s. 33).

For at elevers mundtlighed og brugen af strategier kan udfolde sig, er det væsentligt at se på læringsmiljøet, hvor det hele finder sted. For hvad skal egentlig være til stede i tyskundervisningen, for at tysklæreren kan skabe et miljø, hvor fejl, hypoteseafprøvning og risikotagning anses som positivt?

#### 4.5 Et fremmedsprogligt læringsmiljø

Når vi befinder os i en klasse i fremmedsprogsundervisningen, er læringsmiljøet helt essentielt. Læringsmiljøet påvirker nemlig eleverne på enten negativ eller positiv vis (Katsaris, 2019, s. 7). Når vi taler om læringsmiljø, ser vi lærerens rolle og elevernes indbyrdes relation til hinanden som væsentlige. Lærerens rolle består i at planlægge en undervisning, som imødekommer eleverne og deres niveau. Men lærerens syn på sprog i et fremmedsprogsdidaktisk perspektiv har også en påvirkning på undervisningen, da det definerer, hvordan eleverne bedst tilegner sig sproget (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 16). Vi er meget inspireret af det funktionelle sprogsyn, hvor der er fokus på sprogets praktiske anvendelse, f.eks. i autentiske kommunikationssituationer. Derfor taler vores sprogsyn ind i kommunikativ kompetence, da sproget her ses som redskab til at opnå et kommunikativt formål. Opgaverne i tyskundervisningen bærer derfor præg af, at der er et problem, der skal løses (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 18). Da vi har et funktionelt sprogsyn med fokus på mundtlig kommunikativ kompetence, hvor eleverne er afhængige af hinanden i undervisningen samtidig med, at de eksperimenterer med sproget og afprøver hypoteser (Bruntt et al., 2023, s. 46), er det derfor væsentligt at inddrage Kortnum, Videsen og Nielsens syn på det risikofrie læringsmiljø. Når vi taler om det risikofrie læringsmiljø, er der altså ikke tale om et læringsmiljø, som er frit for risici, altså hvor man ikke må løbe risici, men tværtimod, som et læringsmiljø: *“Hvor det at søge og få udfordringer, begå fejl og søge hjælp anses som en effektiv og naturlig læringsstrategi og ikke en falliterklæring”* (Kortnum et al., 2016, s. 46). Derfor er vores klare opfattelse af definitionen på det risikofrie læringsmiljø, at man som elev er fuldstændig fri til at løbe risici i undervisningen uden en negativ sanktionering eller reaktion fra klassekammeraterne såvel som læreren.

For overhovedet at kunne facilitere sådanne risikofrie læringsrum skal vi, ifølge Carol Dweck, som før nævnt, ændre elevernes mindset fra et fastlåst mindset til et udviklende mindset. Altså hvor det at lave fejl ses som noget lærerigt frem for en falliterklæring. Det er ifølge Dweck og hendes kollega David S. Yeager (2019) også vigtigt, at vi som lærere skaber et miljø, hvor det at møde udfordringer skal være en nydelse i stedet for en frygt (Dweck & Yeager, 2019, s. 491). Derudover understreger Bøgelund også, at disse udfordringer skal løses i samarbejde med

andre, så flere lærer af dem (Bøgelund, 2019, s. 75). Den måde hvorpå vi som lærere kan opnå et risikofrit læringsmiljø, er ved at være dem, som går forrest for at vise, at det at fejle ikke er farligt, og at vi hele tiden lærer af de fejl, vi begår (Kortnum et al., 2016, s. 69). Derudover kan vi også opnå et risikofrit læringsmiljø, hvis vi giver eleverne tilpas med udfordringer, så det de skal lære er indenfor rækkevidde – de skal altså stå på tæer og ikke hoppe i undervisningen. Hvis eleverne skal lære noget, som er for svært, kan det svække deres fejlmodighed. Stephen Krashen (1985) har udviklet mange teorier inden for fremmedsprogstilegnelse. Han hævder blandt andet at det affektive filter, som indebærer elevens angst, stress og lav selvtillid, kan være en barriere for sprogtilegnelsen. Derfor er det lærerens opgave at sænke det affektive filter i klassen, så sprogtilegnelsen kan ske.

Derudover kan læreren også styrke det risikofrie læringsmiljø ved at mindske bedømmelsen i undervisningen, og dermed bevæge os fra en præstationskultur, som synes at have indfanget det danske skolesystem med fokus på karakterer, til en læringskultur, hvor det er legitimt at fejle (Kortnum et al., 2016, s. 13). En måde, hvorpå vi som lærere kan gøre det, er ved at fokusere på elevens formåen frem for elevens mangler (Kortnum et al., 2016, s. 49-50).

Det står derfor klart, at elevens fejlmodighed i mundtlig kommunikation på tysk kan blomstre i et risikofrit læringsmiljø. Men kan alle elever være lige mundtlige i et sådant læringsmiljø? Jean Lave og Etienne Wenger beskæftiger sig med begrebet “legitim perifer deltagelse”, som taler netop ind i dette.

#### **4.6 Legitim perifer deltagelse**

I 2014 kom den daværende folkeskoleforligskreds med tre nye nationale mål for folkeskolen, hvoraf det første lyder: *“Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan”* (Børne- og Undervisningsministeriet, n.d.). Vi finder det derfor væsentligt at inddrage teorien om legitim perifer deltagelse af Jean Lave og Etienne Wenger (Lave & Wenger, 2012). De ser læring som et socialt fænomen, hvor læringen altid finder sted sammen med andre og i en social kontekst. Når de taler om legitim perifer deltagelse, taler de om de elever, som befinder sig i periferien af læringsfællesskabet. De står ikke udenfor fællesskabet, men har heller ikke de samme kompetencer som dem, der befinder sig inde i læringsfællesskabets kerne. Gennem undervisningen og fællesskabet bevæger den legitime perifere deltager sig fra yderst i læringsfællesskabet tættere mod kernen i takt med, at deltageren tilegner sig færdigheder og kompetencer, som giver adgang til netop at træde ind i kernen (Lave & Wenger, 2012). Da alle

elever har forskellige læringsforudsætninger og kompetencer, vil de også bevæge sig forskelligt i læringsfællesskabet, og vi kan derfor ikke forvente den samme form for deltagelse af alle elever (Brodersen & Gissel, 2020, s. 178). Derfor skal vi se på hver enkelt elev, så de kan blive så dygtige, de kan.

## **5. Metodisk afsæt**

I dette afsnit vil vi som det første redegøre for vores projekts videnskabsteoretiske grundlag samt vores undersøgelsesdesign. Herefter vil vi belyse den indsamlede empiri, som vores projekt tager udgangspunkt i, hvorefter vi vil beskrive og diskutere dataene.

### **5.1 Videnskabsteoretisk grundlag**

For at komme vores problemformulering nærmere, beror vores projekts videnskabsteoretiske grundlag på en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang. Vores undersøgelse tager udgangspunkt i elevernes oplevelser med det at være fejlmodige, samt deres mundtlige deltagelse i tyskundervisningen. Den fænomenologiske tilgang handler om at undersøge fænomener, som de fremtræder i sig selv (Bak, 2017, s. 53). Gennem en fænomenologisk fremgangsmåde ønsker vi at forstå det, der ligger bag om det, der fremtræder som det første indtryk. Med denne tilgang ønsker vi at inddrage elevernes umiddelbare oplevelser og erfaringer, med det formål at skabe en forståelse for den pågældende elevs livsverden (Bak, 2017, s. 53-56). Dertil har vi anvendt en hermeneutisk tilgang til at analysere og fortolke vores indsamlede empiri. Denne metode bygger på den hermeneutiske cirkel, hvor vi bruger forforståelsen som en forudsætning for, at vi kan skabe nye forståelser (Schmidt, 2022). Derfor ønsker vi at undersøge fænomenet af, hvad der sker, når eleverne bruger kommunikationsstrategier i tyskundervisningen, samt hvad der giver eleverne mod på at være mundtlige i undervisningen. I denne forbindelse er vi opmærksomme på, at resultaterne i vores projekt blot udgør en subjektiv sandhed, da vi kun tager udgangspunkt i få elevers livsverden.

### **5.2 Undersøgelsesdesign**

Vores bachelorprojekts indsamlede empiri skal give os en dybere forståelse af, hvordan vi som lærere kan styrke elevernes fejlmodighed med henblik på at få dem til at deltage mere mundtligt i tyskundervisningen. Til indsamlingen af empiri har vi været ude og undervise i to undervisningslektioner à 1,5 time i en 7. klasse, hvilket danner grobund for projektets undersøgelse, fokuselever og fortolkningen heraf. Her har Celine stået for undervisningen og

Annesofie har været observatør. I undersøgelsen af vores problemformulering har det været nødvendigt at anskue problemet fra flere vinkler gennem mixed methods (Engsig, 2017). Derfor har vi indsamlet empiri gennem både kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder, samt videooptagelse. Hertil har vi lavet tre semistrukturerede elevinterviews med tre 7. klasseelever fra praktikskolen, hvilket hører under den kvalitative metode. Ydermere har vi lavet en kvantitativ undersøgelse i form af en spørgeskemaundersøgelse. Formålet med at benytte mixed methods i vores undersøgelse er at opnå en bredere og dybere forståelse af vores problemstilling ud fra vores indsamlede empiri (Engsig, 2017, s. 170).

### **5.3 Den kvalitative metode - semistruktureret elevinterviews**

Benyttelsen af den kvalitative metode har til hensigt at undersøge fænomener ud fra menneskers oplevelser og erfaringer. I vores projekt har vi valgt at benytte denne metode, da vi er interesseret i at få en dybere forståelse af elevernes udfordringer ved mundtlighed i tyskundervisningen. Den kvalitative metode bygger på undersøgelse af færre enheder, men med den hensigt at komme i dybden med den indsamlede data (Bak, 2017). Benyttelse af semistrukturerede elevinterviews har til formål at give mulighed for, at opnå en mere nuanceret og dybdegående indsigt i det, der undersøges med det formål at forstå og beskrive projektets problemstilling (Bak, 2017, s. 47). Disse elevinterviews har vi udført på baggrund af vores projekts problemstilling og ud fra spørgsmål, hvor vi har fulgt op på elevens svar (Bak, 2017, s. 51). Disse spørgsmål har vi tilrettelagt således, at vi ud fra vores interviewguide kan stille netop de spørgsmål, vi er interesseret i svar på, men også give mulighed for at eleven selv kan komme med nye aspekter i forhold til problemstillingen.

Vi valgte at interviewe eleverne enkeltvis, da vi var interesserede i elevernes individuelle opfattelse af sig selv og klassen i tyskundervisningen, samt deres fejlmodighed i forbindelse med mundtligheden. Dette valgte vi, da interviewet kan være et sårbart og et personligt emne for eleverne, og fordi vi ønskede at få deres egne personlige og ærlige svar. Vi har optaget samtalen i alle tre interviews. Det gjorde vi med det formål, at vi kunne være til stede i interviewet og fokusere på emnet og dynamikken mellem eleven og os (Bak, 2017, s. 64). Disse interviews har vi efterfølgende transskriberet, anonymiseret og vedlagt et uddrag af de centrale pointer i bilag 1.

#### **5.4 Kritik af kvalitativ metode**

Ved benyttelse af kvalitative interviews, som metode til at indsamle empiri, er der forskellige forhold, der skal tages i betragtning. I vores interviews spørger vi ind til tyskundervisningen og de tiltag i form af de kommunikationsstrategier, vi har inddraget i undervisningen. En udfordring kan derfor være, at eleverne ikke kommer med deres helt ærlige mening, for ikke at såre os studerende, da det kan være en kritik af vores undervisning. Vi kunne derfor med fordel have sat en anden til at interviewe dem, så eleverne ikke blev påvirket af os. Dette kunne dog have givet udfordringer ift. at opnå den samme tillid til eleverne, som vi har, grundet vores tidligere kendskab til klassen. Ydermere er benyttelse af den kvalitative metode i form af interviews en tidskrævende proces grundet transskriberingen af den indsamlede data. Da der er flere måder at præsentere de mundtlige udsagn på, når det oversættes til tekstform, har det en betydning for vurderingen af empiriens validitet (Bak, 2017, s. 65). Ifølge Bak “[...] vil der aldrig være tale om objektivitet, når der skal oversættes fra mundtlige til skriftlige fremstillingsformer” (Bak, 2017, s. 65). Idet vores interviews lægger op til elevernes egne holdninger, er vi opmærksomme på, at der er tale om subjektivitet, hvorved vi derfor kun kan påpege et generelt mønster (Engsig, 2017). Afslutningsvis vil vi påpege, at vi ikke har erfaring med kvalitative interviews, og derfor ingen erfaring med, hvordan vi spørger ind til eleverne på bedst mulig vis.

#### **5.5 Kvantitativ metode - spørgeskemaundersøgelse**

Ved benyttelse af den kvantitative metode undersøger man mange objekter eller mennesker på samme tid, og har til hensigt at belyse mønstre, sammenhænge og udsige generaliserbar viden om en bestemt population (Reimer & Sortkær, 2017, s. 136-137). På den baggrund valgte vi at lave en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, da vi ønskede at undersøge elevernes vurdering af deres egen mundtlige deltagelse og hvilken påvirkning på dem det har at lave fejl.

#### **5.6 Spørgeskemaundersøgelsen**

Derfor startede vi vores undervisningsforløb ud med en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaet bestod af to spørgsmål, et faktuel- og et holdningsspørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017, s. 146-147), som skal besvares ud fra en svarskala fra 0-10, hvor 0 henholdsvis er ingen deltagelse eller mod og 10 er henholdsvis meget deltagelse eller mod. Vi valgte skalaen, da vi ønskede at eleverne skulle kunne angive et mere præcist svar for deres mundtlige deltagelse. Til konstruktionen af svarmulighederne benyttede vi os af lukkede svarmuligheder,

da vi ønskede at få et overblik over fordelingen af svar og yderligere for at gøre det lettere for os at tælle elevsvarene (Reimer & Sortkær, 2017).

Spørgeskemaet er følgende: (Bilag 2)

1. Hvor meget siger du i tyskundervisningen?
2. Hvor modig er du til at lave fejl i tysk?

Ydermere ønskede vi i afslutningen af vores undervisningsforløb at undersøge hvilke faktorer, der gjorde sig gældende for elevernes mod på at lave fejl. Spørgsmålet bestod af ét holdningsspørgsmål med en åben svarmulighed. Eleverne fik uddelt post-its, hvor de alle skulle besvare spørgsmålet og givet svaret til os: (Bilag 3)

*Jeg er fejlmodig når ...*

Vi var opmærksomme på, at begrebet fejlmodighed kunne være et nyt fænomen for eleverne, og derfor svært for dem at forholde sig til. Vi valgte derfor, inden eleverne besvarede spørgsmålet at gennemgå begrebet på klassen for at vi havde en fælles definition af fejlmodighed samt gav vi et par eksempler på, hvordan vi definerer vores fejlmodighed. Eleverne besvarede spørgsmålet, mens vi var til stede og gik rundt mellem eleverne for at sikre at indsamlingen forløb som ønsket. Dermed kunne eleverne måske føle en større forpligtigelse i besvarelsen, hvilket højner vores svarprocent samt reliabiliteten (Reimer & Sortkær, 2017, s. 151).

## **5.7 Kritik af kvantitativ metode**

Når vi vælger at gøre brug af spørgeskema som undersøgelsesmetode, er det vigtigt at have undersøgelsens validitet for øje, altså om undersøgelsen viser det, der er dets hensigt (Reimer & Sortkær, 2017, s. 144). Idet vi har spurgt eleverne i 7.b om deres egen vurdering, kan vi argumentere for, at undersøgelsen er valid. I vores spørgeskemaundersøgelse har vi fået 18 elevsvar, hvilket ikke er nok til at sikre repræsentation gældende for hele populationen, hvilket reducerer validiteten. For at højne validiteten kunne vi med fordel have spurgt flere 7. klasser på skolen og andre skoler (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Derudover er reliabiliteten vigtig for at sikre empiriens pålidelighed. Altså om den er fri for målefejl og dermed om vi kan stole på resultaterne i undersøgelsen. Idet vi har spurgt eleverne ind til begrebet "fejlmodighed", som kan forstås forskelligt af eleverne, kan dette svække reliabiliteten (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Spørgeskemaet blev desuden udleveret i papirform, som kan have medført, at eleverne



har observeret, hvad de andre elever har svaret. Dette kan muligvis have påvirket elevernes svar, og medført at de ikke har været helt ærlige og personlige i deres svar.

### **5.8 Videoobservation**

Benyttelse af video som observationsmetode har til hensigt at undersøge det, der sker, og belyse det eller de pædagogiske spørgsmål, som man har sat sig for at undersøge (Christensen, 2017). Videoen giver os ikke blot mulighed for at fastholde verbalsproget, men også andre former for kommunikation i form af blik, mimik, gestik, kropsholdning osv. (Christensen, 2017, s. 185). Videooptagelse giver os mulighed for at fastholde hændelser og situationer, så episoderne kan genses og analyseres, hvilket giver mulighed for at revidere det, der undersøges, som kan bidrage til nye erkendelser (Christensen, 2017, s. 186).

Idet Celine stod for at facilitere undervisningen og Annesofie stod for observationen, gjorde det det vanskeligt at observere alt det, der ville udspille sig i undervisningen. Vi valgte derfor at benytte os af videoobservation som metode, for netop at give os muligheden for at sætte os ned og se videooptagelsen af undervisningen efterfølgende og samtidig fokusere på undervisningen. Formålet med videooptagelsen var, at vi ønskede at undersøge, hvordan eleverne gjorde brug af de kommunikationsstrategier, vi introducerede dem for i undervisningen, i de planlagte opgaver.

Forinden vores undervisningsforløb fik vi i samarbejde med skolens leder indsamlet samtykkeerklæringer fra elevernes forældre. I første undervisningsgang fortalte vi eleverne vores hensigt med videooptagelsen og gav dem lov til selv at give deres egen samtykke til videooptagelsen (Christensen, 2017, s. 199). Vi blev enige om, at vi placerede kameraet i det ene hjørne i klasselokalet, og hvis de elever, der undervejs ikke alligevel ville optages, kunne de sætte sig i det modsatte hjørne og dermed undgå at blive filmet, hvilket der ikke var nogen der gjorde.

### **5.9 Intervention i en 7. klasse**

Baseret på vores overvejelser omkring hvordan vi kunne komme vores problemformulering nærmere, planlagde vi en intervention i en 7. klasse. Vores planlagte undervisning bar præg af problemorienterede opgaver, hvor vi havde fokus på at skabe en autentisk mundtlig kommunikation mellem eleverne, som netop kræver en "afsender" og "modtager" (Lund, 1999). Hertil ønskede vi at undersøge elevernes brug af kommunikationsstrategierne.

### **5.9.1 Hvad fordrer elevernes Willingness to Communicate i et didaktisk perspektiv?**

Som tidligere nævnt, er det elevens tilstand af WTC, der påvirker deres mundtlighed. Det er derfor vigtigt at have faktorerne der spiller ind i WTC for øje, når vi træffer didaktiske valg for vores undervisningsplanlægning. Derfor fokuserede vi på følgende faktorer:

- Situation Cues: Vi tog højde for emnet "Essen", da vi finder det som et relevant emne og passende i sværhedsgrad samt autentiske aktiviteter, der krævede mundtlig deltagelse.
- Peers' Familiarity: Eleverne arbejdede med deres sidemakker for at øge trygheden og styrke kommunikationen.
- Teaching-style: Vi stilladserede aktiviteter og støttede eleverne med ord og sætninger på tavlen. En af os gik rundt i klassen for at give individuel hjælp.

I vores planlagte øvelser ønskede vi at skabe en interaktion mellem eleverne, hvorved de kunne udvikle evnen til at kommunikere med hinanden. Derfor havde vi udformet følgende opgaver:

#### **Opgave 1: Können Sie das Gericht raten? [Kan De gætte retten?]**

I den første opgave " Restaurantbestilling" skulle eleverne arbejde sammen to og to. Her agerede den ene "afsender" i form af "bestiller" og den anden "modtager" i form af "tjener". Bestilleren skulle ringe ind til tjeneren for at bestille en ret, som bestilleren "havde glemt navnet" på. Både bestilleren og tjeneren havde menukortet, som kun bestod af billeder foran sig. For at gøre kommunikationssituationen autentisk, skulle eleverne stå med ryggen til hinanden, idet det var en telefonsamtale, så de ikke kunne se vedkommende. Bestilleren skulle ud fra bedste evne forklare tjeneren den pågældende ret nøje ud fra rettens udseende, smage, dufte osv, uden at sige navnet på retten. Tjeneren skulle ud fra bestillerens forklaring og menukortet finde frem til den helt rigtige ret. Tjeneren kunne gøre brug af opklarende spørgsmål eller spørge yderligere ind til "retten", for at være sikker på, at han eller hun havde gættet den rigtigt.

For at stilladsere elevernes sproglige udvikling i øvelsen, blev både tjeneren og bestilleren udstyret med en række chunks og eksempler på sætninger, som de kunne benytte til forklaring eller opklaring med henblik på, at fastholde deres kommunikationssituation (Aguado, 2014).

#### **Opgave 2: Ein Gespräch beim Essen [En snak over maden]**

Den anden opgave havde mere fokus på "freies Sprechen". Vi havde udvalgt fem billeder, stadig under emnet "Essen" [mad], som viste alt fra en familie, venner til hunde, der sad om et

bord og spiste mad. Her skulle eleverne forestille sig, at de sad med om bordet og udvælge én af personerne på billedet, som de gerne ville agere. Herefter skulle de føre en samtale sammen, hvor de snakkede om lige det de forestillede sig, man kunne snakke om omkring bordet ud fra det pågældende billede.

Vi havde stilladseret opgaven sådan, at eleverne ud fra hvert billede kunne tage udgangspunkt i tre spørgsmål til det pågældende billede, som de kunne spørge hinanden om. På den måde var der igen en afsender og en modtager.

### **Opgave 3: Der neue Picasso? [Den nye Picasso?]**

Den sidste aktivitet var eleverne sammen i makkerpar, vi havde lavet på forhånd. Her skulle den ene agere "afsender" og den anden "modtager". Her havde vi udvalgt to billeder, som kun afsenderen kunne se og derfor skulle modtageren sidde med ryggen til tavlen. Afsenderen skulle beskrive billedet til modtageren, som skulle forsøge at tegne billedet ud fra afsenderens forklaring. Modtageren kunne stille opklarende spørgsmål, for at tegne billedet så korrekt som muligt.

Billederne vi havde valgt var stadig inden for temaet "Essen", så eleverne ikke skulle forholde sig til et nyt emne. Denne gang havde vi ikke givet eleverne nogle ord eller chunks, de kunne benytte sig af. Eleverne skiftede roller efter første billede var tegnet.

## **6. Analyse og diskussion**

I denne del af opgaven vil vi analysere vores indsamlede empiri ud fra vores teoretiske og metodiske afsæt. Til en start vil vi have et særligt fokus på hvordan eleverne ser på begrebet fejlmodighed, og hvad der netop er gældende for deres egen fejlmodighed. Herefter vil vi analysere, hvad eleverne ser som mundtlighed i tyskundervisningen, og derefter sætte det i perspektiv til vores eget syn på mundtlighed. Derudover vil vi analysere elevernes brug af kommunikationsstrategier og deres mening om dem. Herefter undersøger vi elevernes læringsmiljø, og hvordan det påvirker deres mundtlighed. Afslutningsvis vil vi komme med didaktiske overvejelser til tysklæreren, som er væsentlige at tage højde for i arbejdet med ovenstående.

### **6.1 Elevernes forståelse af fejlmodighed**

Som tidligere beskrevet, ser sprogforskere fejl som centrale elementer i en læringsproces, hvilket skærper elevens sproglige opmærksomhed. Det er derfor vigtigt, at eleven har mod på

at fejle og samtidig ser positivt på det at begå fejl. Vi var derfor interesseret i, at undersøge hvilke faktorer, der spiller ind i lige netop elevernes egen fejlmodighed, når de skal være mundtlige på tysk. Derfor gav vi eleverne til opgave at fortsætte sætningen: *“Jeg er fejlmodig når...”*. Her kom der mange forskellige bud på, hvad der netop skal til, for at disse elever er fejlmodige. Eleverne svarede bl.a.: (bilag 3)

*“Jeg er fejlmodig, når...”:*

*“ andre er fejlmodige ”*

*“ jeg føler mig tryk ”*

*“ jeg ved at folk ikke griner af mig, hvis jeg siger noget forkert ”*

*“ jeg er sammen med mine venner ”*

Ovenstående svar tyder på, at læringsmiljøet spiller en væsentlig faktor for disse elevers fejlmodighed. Elevsvarene indikerer, at eleverne pålægger deres klassekammerater et ansvar og at deres fejlmodighed er afhængig af de andre i fællesskabet. Disse fire svar står i god relation til Kortnum, Nielsen og Videsens teori om det risikofrie læringsmiljø, hvor fokus ligger på at man frit kan løbe risici, uden at der kommer en negativ reaktion fra klassekammeraterne (Kortnum et al., 2016). Ser vi på det første elevsvar: *“Jeg er fejlmodig, når andre er fejlmodige”*, taler det også ind i elevernes tilgang til det at lave fejl, og dermed en indikation på et udviklende mindset (Dweck, 2006). Og ser vi på elevsvaret: *“Jeg er fejlmodig, når jeg er sammen med mine venner”*, taler det ind i elevens WTC, hvor kommunikationspartneren, kan påvirke elevens WTC enten med et positivt eller negativt udfald (Zhang et al., 2018).

I de ovenstående forståelser af det at være fejlmodig spiller de andre elever en stor rolle. Men ser vi på disse elevsvar (bilag 3):

*“Jeg er fejlmodig, når...”:*

*“jeg skal lære noget nyt”*

*“jeg er i godt humør”*

ser disse elever bort fra deres klassekammerater og tager udgangspunkt i sig selv. Der kan derfor ifølge Dweck argumenteres for, at disse elever har et udviklende mindset, da eleverne ser det at være fejlmodig som nødvendigt, for at kunne tilegne sig ny viden. Dette giver ydermere eleverne mulighed for at tage udfordringer. Eleverne vil i læringsprocessen støde på uundgåelige fejl, men vil formodentlig tilgå disse fejl som noget de kan lære af frem for at se det som en falliterklæring. Det kan ses ovenfor, at elevens humør har en indvirkning på dens

indlæring. En elev med et udviklende mindset kan bedre klare udfordringer når deres humør er godt (Dweck, 2006). Men humøret er også en af de langsigtede faktorer i elevens WTC (MacIntyre et al., 1998), som vi som lærere har sværere ved at have indflydelse på.

Ydermere skrev eleverne følgende svar om deres fejlmodighed (bilag 3):

*“Jeg er fejlmodig, når...”:*

*“jeg fremlægger”*

*“jeg er forberedt”*

*“jeg forstår opgaven”*

*“jeg har tænkt svaret igennem flere gange”*

Ovenstående tyder på, at eleverne sætter det at være fejlmodige lig med det at være forberedt på det, de vil sige mundtligt på tysk eller i de opgaver, de skal arbejde med. Det virker derfor til, at fejlmodighed for disse elever handler om at præstere og have indøvet deres “mundtlighed”. Dette mener vi, hæmmer eleverne i at kaste sig ud i ukendt terræn og at de dermed ikke tør at tage udfordringer (Bøgelund, 2019). For eleven, som svarer *“Jeg er fejlmodig, når jeg fremlægger”*, ser vi det som, at eleven opfatter sig som fejlmodig, idet eleven stiller sig op foran hele klassen og fremlægger det, eleven har forberedt på tysk. Vi ser ikke det at være forberedt som noget negativt, da undervisningen sommetider kræver dette af eleverne (Børn- og undervisningsministeriet, 2019). Men set i lyset af vores undersøgelse, hvor vores fokus ligger på freies Sprechen, kan man ikke være forberedt på det, den anden siger. Det virker altså til, at der er en uoverensstemmelse mellem elevernes forståelse af det at være fejlmodig og den egentlige definition, som vi tidligere har redegjort for.

Vi finder det interessant at se på, hvor fejlmodige eleverne så egentlig er. Ud fra vores spørgeskemaundersøgelse, hvor eleverne skulle markere deres svar ud fra deres egen vurdering af, hvor modige de selv mener, at de er på at lave fejl i tyskundervisningen, kan vi se et tydeligt mønster. Stort set alle eleverne markerede deres svar i intervallet 0-6, og deres svar befinder sig altså i den lave ende af skalaen (bilag 2). Dette kunne indikere, at eleverne ikke ser sig selv som værende særlig fejlmodige. Og det kan være et tegn på, at det at lave fejl i undervisningen, ikke er noget, eleverne har mod på eller synes særligt godt om og derfor anses som en falliterklæring (Kortnum et al., 2016). En elev udtrykte også i undervisningen: *“Hvorfor skal vi have mod på at lave fejl? Jeg gider sgu da ikke lave fejl med vilje. Det er der jo ingen, der gider”*. Her ser vi tydeligt, at eleven tager det at fejle, meget bogstaveligt og tror, at vi beder

dem om at fejle med vilje. Her opstår en kollision mellem hans opfattelse og vores betegnelse for fejlmodighed. For at eleven ikke forblev i denne opfattelse af fejl, blev vi nødt til at forklare definitionen af fejlmodighed for eleverne, inden vi fortsatte vores planlagte undervisning. Hvis vi igen inddrager citatet fra Bøgelund: *“Det handler ikke om, at nu skal vi alle sammen bare lave nogle flere fejl. Det handler om tilgangen til fejl.”* (Bøgelund, 2019, s. 14), så indkapsler det meget fint, det vi mener med fejlmodighed – nemlig tilgangen til fejl frem for bare at lave en masse uden at lære af dem.

Baseret på vores kendskab til klassen havde vi en klar formodning om, at eleverne ikke så sig selv som særligt fejlmodige. Derfor forventede vi, at dette ville have en negativ indvirkning på deres mundtlighed i undervisningen. Overraskende nok viste det sig, at eleverne gav udtryk for at være mere mundtlige i tyskundervisningen end forventet. Vi er derfor interesserede i at undersøge, hvad der kan ligge til grund for dette udfald.

## 6.2 Elevernes forståelse af mundtlighed

Som skrevet tidligere i projektet står det beskrevet i faghæftet for faget tysk, at eleverne skal udvikle kompetencer til mundtlig kommunikation (Børn- og undervisningsministeriet, 2019). Vi var derfor interesseret i at undersøge elevernes mundtlighed i tyskundervisningen. I spørgeskemaundersøgelsen spurgte vi eleverne: *Hvor meget siger du i tyskundervisningen?* (bilag 2). Her markerede eleverne deres svar meget spredt på skalaen fra 1-10. En stor del svarede 4, som vi vurderer er under middel, men også flere af eleverne markerede deres svar forholdsvist højt. Grundet vores kendskab til klassen fra vores praktikperiode, undrede vi os over dette udfald. I praktikken var eleverne nemlig meget stille og svære at få til at deltage mundtligt i klassen. I et interview med eleven Mikkel og Marie spurgte vi ind til, hvad de plejer at lave i tyskundervisningen. Her svarede de: *“Vi får en opgave i tekstbogen eller Gut Gemacht og så laver vi den og læser den op på klassen”* (bilag 1.1) og *“Og så kan jeg bedst lide når vi får opgaver, hvor vi kan sidde og lave det selv og så gennemgår vi det igen næste gang.”* (bilag 1.2). Disse svar kan give en indikation af, at når eleverne tænker på det at være mundtlige i tysk, er det i forbindelse med at læse de opgaver, de har lavet, højt i klassen. Altså ser de på mundtlighed som gelenktes Sprechen, hvor der er fokus på sprogets strukturer og korrekthed (Kroemer & Hantschel, 2016). Modsat ser vi på mundtlighed i en autentisk kommunikativ form, altså freies Sprechen. Dette kan forklare vores undren omkring elevernes forholdsvist høje markeringer af deres mundtlige deltagelse i tyskundervisningen.

I vores elevinterviews spørger vi eleverne om at nævne én ting, de gerne ville blive bedre til på tysk, hvortil de svarede følgende: “*At snakke sproget mere.*” (bilag 1.1) og “*Mundtlighed*” (bilag 1.2). Her ses det, at der blandt disse elever er enighed om, at de ønsker at blive bedre til at snakke sproget, altså at være mere mundtlige. Dette er på trods af, at eleverne i ovenstående spørgeskemaundersøgelse markerer deres mundtlige deltagelse forholdsvis højt. Ønsket om at blive bedre mundtlig kan efter vores formodning skyldes, at den måde, som eleverne har været mundtlige på i vores undervisning, afviger fra den måde de kender. Vi kan på baggrund af dette derfor argumentere for, at eleverne finder det mere attraktivt at arbejde med freies Sprechen i stedet for gelenktes Sprechen.

Idet vi i vores elevinterviews fandt ud af, at de repræsentative elever efterspørger at blive bedre mundtligt på tysk, er det essentielt at analysere på vores eget fokus i undervisningen, nemlig mundtlig kommunikation og herunder freies Sprechen i arbejdet med de 12 kommunikationsstrategier.

### **6.3 Kommunikationsstrategier i en tyskundervisning**

Som tidligere beskrevet, udvikles elevernes sprog når de improviserer og har mange faktorer i spil. De har nemlig her mulighed for at danne og afprøve hypoteser, opdage “huller” i deres sproglige kompetencer, korrigere dem og skabe nye hypoteser, hvilket er en central del af videreudviklingen af deres sprog (Bruntt et al., 2023). Vi er derfor interesseret i at analysere bevidstgørelsen af kommunikationsstrategier og deres påvirkning på elevernes mundtlighed, og om denne påvirkning har indflydelse på elevernes fejlmodighed.

I vores gennemførte intervention med fokus på mundtlig kommunikation og freies Sprechen i tyskundervisningen, introducerede vi eleverne for kommunikationsstrategierne som et redskab til at hjælpe dem med at blive i kommunikationssituationen og benytte sig af risikostrategier i stedet for reduktionsstrategier. Dette var med henblik på, at eleverne skulle lave legitime fejl forklædt som kommunikationsstrategier som en metode til at kompensere for manglende sproglig kompetence, og derved give dem mulighed for at opretholde kommunikationen på målsproget (Peña & Onatra, 2009). Under vores undervisningsforløb observerede vi, hvordan eleverne rundt i de forskellige grupper alle fik snakket tysk.

I forbindelse med opgave 3, *Der neue Picasso?* er der et eksempel på en samtale mellem eleven Bodil (B) og Marie (M), hvor vi har markeret brugen af strategierne:

B: Da ist drei “Keids”, “Kids”, “Kinder”. Da ist drei Kinder. [Hun holder tre fingre i vejret: Kropssprog, og gentag og fix] und die Kinder har Kuckenhat på [Kokkehue: Opfind nye ord]

B: There is ein “bort” [udtaler tysk: Germanisere]

M: En båd?

B: [Peger på bordet: Kropssprog]

M: Arh, ein Tisch?

B: Der “bort”

M: Der Tisch!

B: Der Tisch ist skærebret right here [peger der hvor det skal være på tegningen: Kropssprog og translanguage] with “Cheese”, “Katze”, “Thiese”, “Tisse” (Käse/ost)

B: So gut! Behind them is a reol here (hun peger på tegningen). In der Reol ist Wasser. (Hun observerer, hvad M tegner...)

B: Altså vaser

M: Nååå, jeg troede at det var vand jeg skulle tegne”

Ud fra ovenstående samtale kan det ses, hvordan Bodil i kommunikationen gør brug af hypoteser, idet hun gør brug af flere kommunikationsstrategier. Hun gør bl.a. brug af kropssprog, opfind nye ord, germanisere, gentag og fix og translanguage. Alle disse strategier hjælper hende videre i opgaveløsningen. I den første sætning i eksemplet ovenfor siger eleven B: *Da ist drei “Keids”, “Kids”, “Kinder”*. Det ses hvordan Bodil i sin sprogproduktion indser, at den hypotese, hun afprøver, ikke holder, hvorefter hun afprøver en ny. Eleven her ses altså som risikovillig, idet hun i sin kommunikation gjorde brug af mange forskellige risikostrategier (Bruntt et al., 2023). Ligeledes ser vi denne elev som værende fejlmodig, da eleven netop tør at bevæge sig derud, hvor hun forsøger sig med at kommunikere mundtligt på tysk. Hun prøver sig frem og fortsætter, på trods af hun undervejs i kommunikationen laver flere fejl. Når eleverne trækker på andre strategier, vedholder det dem i situationen og man kan argumentere for, at de derfor er mere mundtlige. For at styrke elevernes arbejde med hypoteserafprøvning, altså brugen af strategierne, kunne de ud fra tegningerne få visuel feedback på deres kommunikation. På den måde kunne de fysisk se, om deres hypoteser holdt, og om de lykkedes med at få sagt det de mente. Efter opgaven udtrykte Bodil: *“Ej, det ligner da meget godt billedet”* (bilag 6), hvor hun her henviser til, at den tegning, Marie tegnede ud fra Bodils forklaring, lignede det originale billede. Dette indikerer netop, at eleverne lykkedes med opgaven og særligt lykkedes i sin kommunikation. I eksemplet hvor Bodil siger: *“In der Reol*



*ist Wasser*” og hun derefter observerer, at Marie er ved at tegne noget andet og siger: *“Altså vaser”*, kunne hun hele tiden følge med i, om hendes hypoteser holdt stik eller om hun skulle afprøve en ny hypotese (Leth Andersen & Fernandez, 2015).

I undervisningen var vi rundt hos de andre grupper i klassen, hvor vi observerede, hvordan eleverne alle forsøgte sig mundtligt på tysk og gjorde brug af de forskellige kommunikationsstrategier. I en samtale mellem to elever observerede vi, hvordan de gjorde brug af kommunikationsstrategien “Germanisere”, hvilket også var en af de mest foretrukne strategier (bilag 5). En elev sagde: *“Und ovenpå das Schpejderpøls”*. Her benytter eleven ordet "spegepølse", og bruger “schpejder” i stedet for “speje” og lægger samtidig vægt på “schlyden”, som benyttes i rigtig mange tyske ord. Dette gør ham i stand til at komme videre i sin kommunikation med modtageren, og det vidner samtidig om, at eleven har en idé om tysk udtale. Dertil svarer modtageren: *“So also, auf eine Rugbrutsmad”*. Her anvender modtageren også strategien "Germanisere", da eleven ikke har ordet "rugbrødsmad" i sit ordforråd. Her stiller modtageren altså et opklarende spørgsmål for at være sikker på, at han har forstået det, han skal tegne. Ser vi på de billeder eleverne tegnede i opgave 3, som vi fik lov at samle ind, er det tydeligt, at eleverne i de forskellige grupper fik lavet rigtig fine og detaljerede tegninger og dermed lykkedes med opgaven. Situationen med ordet “Schpejderpøls” kunne på sin vis opfattes som meningsforstyrrende, men vi mener, at denne situation giver et godt indblik i, hvor vigtigt konteksten er i en kommunikationssituation. Eleverne ved, at de arbejder med emnet “Essen”, og vi mener derfor, at de ikke bliver forvirrede over ordet “Schpejder” (Peña & Onatra, 2009).

I vores elevinterviews spurgte vi eleverne, hvad de gør, når de snakker tysk, og der er et ord, de ikke kan huske, hvad hedder. Her svarede alle tre elever, at de benytter sig af ordbogen. Som eleven Marie udtrykte: *“Jeg slår det op i ordbogen, men det tager bare lang tid, fordi man skal ind på ordbogen, finde ordet og finde bøjningsskemaet og alt det der.”* (bilag 1.2). Altså en strategi, hvor eleverne kan finde det korrekte svar, men som eleverne ydermere beskriver som tidskrævende. Men hvilke kommunikationsstrategier benyttede eleverne sig så egentlig af? For at blive klogere på dette, skulle eleverne sætte et kryds ud for lige netop de strategier, som de havde benyttet i opgave 1 og 2 på det udleverede ark. Her viser statistikken, at eleverne gjorde mest brug af strategierne: “translanguage” og “germanisere” (bilag 5). Et udfald, vi finder interessant. Som beskrevet ovenfor gav eleverne udtryk for, at den eneste strategi, de benytter sig af til at finde de ord, de ikke kan på tysk, er ordbogen. En strategi, som

også befinder sig i oversigten over de kommunikationsstrategier, som eleverne frit kan benytte sig af i opgaverne. Men ser vi på oversigten over de benyttede strategier (bilag 5), er “ordbogen” ikke til at se. Dette udfald kan i høj grad tale ind i elevernes eget udsagn om, at ordbogen er tidskrævende at benytte sig af. Et andet perspektiv på, at eleverne ikke benyttede sig af ordbogen, kan være, at eleverne fjernes fra den autentiske kommunikationssituation, og derfor ser ordbogen som en hæmsko for opgaven. Ydermere kan det være en indikation på, at eleverne finder det spændende at afprøve deres hypoteser i kommunikationen og derfor vælger ordbogen fra.

Ydermere spørger vi ind til elevernes ærlige mening om tyskfaget. Her udtrykker eleven Mikkel sig: *“Jeg synes det er kedeligt. Det er svært at lære nye sprog på samme tid. Det er den måde, at det er nogle nye ord vi skal lære, imens vi skal lære engelsk.”* (bilag 1.1). Her henviser eleven til, at det er svært at forholde sig til at skulle lære tyske ord samtidig med, at de også lærer engelsk. Her vil det netop være essentielt at trække på, hvordan det at kunne flere sprog kan være en hjælp i kommunikationen, idet de kan gøre brug af en strategi som “translanguage”, og derfor se det som en mulighed i stedet for en begrænsning. På trods af dette udsagn, svarer eleven Mikkel også: *“[...] Jeg brugte det der translate. Det er sådan det nemmeste, som man kan sige på den måde. [...]”* (bilag 1.1). Her kommer det nemlig til udtryk, at han netop bruger andre sprog for at opretholde kommunikationen på målsproget, selvom han først gav udtryk for at det forvirrede ham (Peña & Onatra, 2009).

Efter vores mening har kommunikationsstrategierne bidraget til at eleverne har opnået formålet med opgaverne og at vi så dem som mundtlige. Dette gør det interessant at se på, hvad eleverne egentlig selv mener, de har fået ud af vores planlagte undervisning. For at blive klogere på dette, spurgte vi i vores elevinterviews ind til, hvad de synes om opgaverne. Her svarede eleverne:

*“Jeg synes, at de har været lidt sværere end vi har været vant til. Vi plejer ikke at snakke så meget i tysk.”* (bilag 1.1)

*“Det har været rigtig godt. Vi har snakket meget på tysk.”* (bilag 1.2)

*“Det synes jeg er sjovere. Vi laver mere med tysk end bare at læse og oversætte. Så vi bruger det mere”* (bilag 1.3)

Her ses det, at der blandt disse elever er enighed om, at de i vores planlagte undervisning, med fokus på kommunikationsstrategier, har været mundtlige på en anderledes måde end det de indtil nu har set som mundtlighed. Som en elev udtrykker: "*Så vi bruger det mere*" viser, at eleverne synes det er sjovt at bruge sproget på denne måde, altså i autentiske kontekster. Vi har derfor også overvejet, om denne måde at bruge sproget på, har givet mere mening for eleverne, og de derfor har haft lyst til at være mere mundtlige.

Vi er interesseret i at undersøge, hvilke faktorer der kan fordre, at eleverne har mod på at benytte kommunikationsstrategierne og eksperimentere med sproget for at blive klogere.

#### **6.4 Læringsmiljøet i et fremmedsprogs perspektiv**

Læringsmiljøet udgør som sagt en stor faktor i undervisningen og har en indvirkning på, hvor meget sprog eleverne producerer (Katsaris, 2019, s. 7). Derfor er det væsentligt at analysere de faktorer vi bragte i spil i undervisningen, som netop påvirkede læringsmiljøet, samt analysere elevernes reaktion på faktorerne og hinanden i kommunikationen. Vores undervisning bar præg af vores syn på mundtlighed, som for vores vedkommende fokuserer på freies Sprechen, altså ein freies Gespräch [en fri samtale], hvor eleverne ikke kunne forberede sig på det, de gerne ville sige eller det, som deres kommunikationspartner svarede. Vi gjorde os derfor overvejelser om, hvordan eleverne skulle løse opgaverne. For at imødekomme kommunikationssituationen, valgte vi også, at eleverne ikke skulle sige noget på tysk foran klassen, da det ville ødelægge vores idé om den autentiske kommunikationssituation, da en sådan situation ofte er mellem to mennesker uden tilskuere.

I et interview med Bodil (E), spurgte vi (I) hende (bilag 1.3):

I: Hvordan har du det med at tale tysk på klassen?

E: Det synes jeg ikke er særlig sjovt

I: Hvorfor ikke?

E: Hvis man laver en fejl for eksempel. Så er det ikke så sjovt.

I: Hvorfor er det ikke så sjovt?

E: Fordi de andre måske griner ad en.

Det fremgår her tydeligt, at Bodil ikke føler sig tryk, når hun skal tale foran klassen, fordi hun er bange for at begå fejl og opleve klassekammeraternes reaktioner deraf. Da vi observerede, at eleverne deltog i opgaveløsningerne og talte med hinanden, kan vi på baggrund af dette

argumentere for, at når vi flytter fokus fra mundtlighed i plenum til gruppearbejde, kan det påvirke elevernes tryghed i klassen og lyst til mundtlighed. Der kan dog være flere udfordringer ved at eleverne arbejder i grupper. Bl.a., at nogle elever ikke får den tilstrækkelige anerkendelse og opmærksomhed fra læreren, da læreren ikke kan være tilgængelig for alle elever på samme tid. Ydermere kan der opstå komplikationer i gruppekonstellationerne, som læreren skal forholde sig til, hvilket kan fjerne fokus fra det tyskfaglige indhold. Ifølge teorien om WTC, har samtalepartneren som sagt en påvirkning på eleven, både positivt og negativt. I interviewet med Mikkel udtrykker han; “[...]vi får selv lov til at vælge hvem vi arbejder med. Jeg vil helst være sammen med mine venner, men jeg vil hellere have at vi får lavet noget”, hvilket understreger det dilemma, som tysklæreren kan møde i undervisningen. På den ene side vil læreren gerne imødekomme den tryghed, der kan ligge i, at eleverne arbejder sammen med nogle, de føler sig trygge ved. Men da Mikkel også udtrykker, at han “hellere vil have at de får lavet noget”, kan det på den anden side medføre, at eleverne ikke får løst opgaven på baggrund af gruppekonstellationen, som indeholder elevens gode ven.

Under vores observation af undervisningen bemærkede vi, at alle elever var engagerede i at løse opgaven, hvilket overraskede os, da vores tidligere kendskab til eleverne var, at de ikke var særlig komfortable med at tale tysk. Bodil nævner som sagt, at hun ikke bryder sig om at tale tysk på klassen. Vi kan derfor også argumentere for, at et resultat af den øgede tryghed, der ligger i, at eleverne taler tysk i pararbejdet i stedet for på klassen, kan være, at der bliver mere plads til elevernes fejl og at de derfor bruger sproget mere. Derudover mener vi også, at Bodils udsagn er repræsentativt for klassen, da vores generelle opfattelse af klassen er, at de ikke tør lave fejl pga. klassekammeraternes reaktion eller sanktionering. Derfor spørger vi os selv, om eleverne ikke er mere tilbøjelige til at tage risici og benytte sig af risikostrategier, når der er fokus på problemløsningen i kommunikationsarbejdet i stedet for på deres præstation i plenum. Når vi flytter mundtlighed fra plenum til gruppearbejde, kan det også være med til at sænke dette affektive filter i klassen, hvilket kan påvirke læringsmiljøet i en mere risikofri retning.

Som tidligere nævnt begyndte vi vores undervisning med at introducere eleverne for kommunikationsstrategierne. Vi understregede vigtigheden af, at når eleverne står over for situationer, hvor de ikke kan huske de tyske ord, de gerne vil bruge, kan de anvende forskellige strategier såsom at bruge andre sprog eller udtale det danske ord med en tysk udtale. Fordi vi italesætter, at det vi formoder eleverne førhen antog som en reduktionsstrategi faktisk er en risikostrategi, hvor det nu er helt legitimt at benytte ikke-tyske ord, kan vi styrke læringsmiljøet

til at blive mere risikofrit (Kortnum et al., 2016). Det kan desuden påvirke elevernes tryghed ved at begå fejl, da alle eleverne efter bevidstgørelsen af strategierne har samme forståelse af legitimt at inddrage andre sprog for at kunne kommunikere i en given situation.

I undervisningen var der som sagt fokus på problemløsende opgaver. På den måde havde vi som lærere ingen bedømmende rolle i undervisningen. Det gjaldt ikke for eleverne om at løse flest opgaver eller få flest rigtige svar. Der var i stedet fokus på kommunikationssituationen og formålet med opgaven. Vi havde, som lærere, derfor en høj fejltolerance i undervisningen, da fokus ikke var på, hvad der blev sagt og hvordan det blev sagt, men på at løse opgaven.

I "Der neue Picasso?" skulle den ene elev tegne det, den anden elev forklarede. På den måde kunne eleverne bruge tegningen som en form for bedømmelse på, hvordan de havde løst opgaven. Ifølge Kortnum, Nielsen og Videsen kan det mindskede fokus på bedømmelse fra lærerens side i undervisningen være med til at understøtte det risikofrie læringsmiljø (Kortnum et al., 2016).

Som tidligere nævnt gav eleven Mikkel udtryk for, at han synes undervisningen var en smule sværere end de var vant til. Dette kan ifølge Kortnum, Nielsen og Videsen svække det risikofrie læringsmiljø, da eleverne ikke får udfordringer, som er tilpasset deres niveau, og at de derfor skal hoppe i stedet for at stå på tæer i undervisningen (Kortnum et al., 2016). Derfor er det faglige niveau meget vigtigt at tage højde for i sine didaktiske overvejelser.

## **6.5 Elevernes tilgang til fejl**

Som beskrevet tidligere i projektet gav vi eleverne til opgave at markere "hvor modig er du på at lave fejl i tyskundervisningen", hvor det fremgår, at størstedelen af eleverne ikke ser sig selv som modige til at lave fejl (bilag 2.2). Med udgangspunkt i Dwecks teori om mindset kan det skyldes, at nogle af eleverne har et mere fastlåst mindset om, hvordan de ser på det at lave fejl, og de derfor er bange for at begå dem. Som før nævnt svarede nogle elever, at de er fejlmodige, når de er forberedte. Vi finder det meget interessant, at eleverne føler sig mest fejlmodige, når de er forberedt på, hvad der skal ske i undervisningen og hvad de skal sige, for kan eleverne så overhovedet lave fejl? Det er et spørgsmål, vi har stillet os selv. Vi mener, at eleverne bevæger sig i et fastlåst mindset om at lave fejl og på den måde barrikaderer sig mod fejlene, når de er forberedte. På den måde bliver de ikke udsat for situationer, hvor fejl kan opstå.

I interviewet med Marie, spurgte vi hende, hvorfor hun synes, det var sjovt at lære om klokken, hvortil hun svarede: *“Ja, for jeg vidste ikke noget om det”* (bilag 1.2). Dette tyder ifølge Dweck på, at Marie har et mere udviklende mindset, hvor hun ser det med at få udfordring som noget, hun lærer af. Vi spurgte også Marie, hvordan hun har det med at sige noget på tysk på klassen, hvor hun svarede: *“Jeg tænker over svaret mange gange, inden jeg siger det. Hvis jeg gør det forkert, så er det jo heller ikke fordi der er så mange andre i klassen, der ved, hvad det rigtige svar er”* (bilag 1.2). Dette er et godt eksempel på, hvordan Marie bevæger sig mellem det fastlåste og udviklende mindset. Hun tænker nemlig meget over, hvad det er hun gerne vil sige, for ikke at sige noget forkert, formoder vi. Men derefter siger hun også, at hun er ligeglad med at lave fejl på klassen og evt. at blive rettet af sin lærer, fordi de andre elever heller ikke kender svaret, hvilket er en indikation af et mere udviklende mindset. Da de andre elever ifølge Marie heller ikke kender svaret, formoder vi, at de ikke vil reagere negativt på det, hun siger på klassen, og at hun derfor ikke lader sig påvirke af at sige noget højt på klassen.

## 6.6 Deltagelse i tyskundervisningen

Når eleverne i tyskundervisningen skal blive så gode, som de kan, er det væsentligt at analysere elevernes deltagelse i undervisningen, da deltagelsen kan indikere, hvor gode eleverne kan blive, og hvor meget vi kan forvente af dem i undervisningen. Som før nævnt observerede vi Bodil (B) og Marie (M) i *“Der neue Picasso?”*.

Observationen forløb sig sådan, som også er beskrevet i afsnit 6.3.:

B: There is ein Bort

M: En båd?

B: \*klapper på bordet\*

M: Arhhh ein Tisch

B: Jaa ein Tisch

B: Der Bort..

M: Der Tisch

B: Der Tisch ist skærebræt

I relation til Lave og Wengers teori om legitim perifer deltagelse, kan der argumenteres for, at Bodil befinder sig lidt uden for læringsfællesskabets kerne (Lave & Wenger, 2012), da hun ikke kender eller kan huske ordet *“Tisch”*. Det kan Marie derimod, og hun hjælper hende ind mod læringsfællesskabets kerne, fordi hun hjælper Bodil med at finde det ord, hun mangler.

Marie havde ikke behøvet at fortælle Bodil, at ordet hun ledte efter, var “Tisch”, men man kan argumentere for, at Marie er bevidst om, at hun befinder sig i et socialt læringsfællesskab, hvor alle er afhængige af hinanden. På den måde, er hun også bevidst om, at for at alle kan deltage på mere eller mindre lige fod, må hun hjælpe sine klassekammerater ind mod kernen, ved at dele sin viden.

En anden observation mellem Mikkel (M) og Alex (A) i “Der neue Picasso?” forløb sådan:

A: Der Tisch so...

M: So was?

A: Gennem hele billedet

M: \*forstår ikke hvad han mener\*

A: \*tager blyanten ud af hånden på Mikkel og tegner meget agressivt en streg over papiret\*

A: So

M: \*griner lidt nervøst\*

Hvis vi igen inddrager Lave og Wengers teori om legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2012), kan dette være en indikation på, at Alex finder det utilfredsstillende, anstrengende og ubekvem at befinde sig i den legitime perifere zone af læringscirklen, idet han bliver irriteret over, at han ikke kan forklare, hvad han mener. Han handler derfor i form af at tage blyanten ud af hånden på Mikkel. På den måde løser de stadig opgaven, men de afviger dog fra opgavens ramme og formål. I videoobservationen bliver det også tydeligt for os, at der i undervisningen blev gjort brug af kommunikationsstrategier, men at der også blev talt en del dansk. Dette kan også være et tegn på, at eleverne befandt sig indenfor læringscirklen, da de forsøgte at løse opgaverne, men var legitime perifere deltagere, fordi de ikke udelukkende kunne tale tysk eller gøre brug af kommunikationsstrategierne.

En overvejelse vi har gjort os over, hvorfor en del elever befandt sig her, kunne være fordi “Der neue Picasso?” ikke var stilladseret med chunks eller tyske ord. Dette mener vi kan medføre, at flere befandt sig i den legitime perifere zone af læringscirklen. Ydermere kan dette også påvirke at flere end vi observerede befandt sig i frustration på samme vis som Alex. Igen vil vi inddrage Mikkel, der siger, at han synes undervisningen har været sværere end de var vant til, da dette kan indikere, at eleverne ikke er vant til at være mundtlige på denne måde. Dette kan også være en grund til, hvorfor flere elever befandt sig i den legitime perifere zone af læringsfællesskabet.

## **6.7 Faktorerers påvirkning på elevers WTC i tyskundervisningen**

Som før nævnt er det væsentlig at undersøge elevers WTC i fremmedsprogsundervisningen, da deres WTC enten kan have et negativt eller positivt udfald i undervisningen. I interviewet med Marie så vi, at humøret har indflydelse på hendes fejlmodighed (bilag 1.2). Teorien om WTC hævder, at læreren kan have en påvirkning på de situationsbestemte faktorer, men at det kan være svært for læreren at påvirke de vedvarende (MacIntyre et al., 1998). Man kan derfor argumentere for, at Maries WTC kan være influeret af hendes humør, hvilket vi ser som værende en vedvarende faktor, og påvirkningen heraf kan enten være med negativ eller positivt udfald. En vedvarende faktor som "humør" kan efter vores mening være svært at indtænke i undervisningen, men da elevernes humør kan påvirke netop undervisningen, må vi som lærere forsøge at understøtte deres humør gennem didaktiske tiltag.

Et andet eksempel på faktorer, der spiller ind i elevers WTC er blandt andet situationen med Mikkel, Alex og blyanten. Hvis vi fokuserer på vigtigheden af kommunikationspartneren (Katsaris, 2019, s. 3), kan situationen også tyde på, at Alex måske ikke følte sig helt tryk ved sin makker. Derfor benyttede han en reduktionsstrategi ved at tegne tegningen for sin makker i stedet for at forsøge at forklare, hvad hans makker skulle tegne (Bruntt et al., 2023, s. 46).

## **7. Didaktiske overvejelser til tysklæreren**

Efter analysen af vores empiri, er vi blevet klogere på, hvad der er væsentligt at tage højde for i arbejdet med elevers mundtlig, fejlmodighed og kommunikationsstrategier. Derfor vil vi nu inddrage didaktiske overvejelser, som skal hjælpe tysklæreren i fremtiden med at lave den bedst mulige undervisning med fokus på kommunikativ mundtlighed og freies Sprechen.

### **7.1 Den fejlmodige tysklærer**

Det som vi først præsenterede i analysen var, at nogle af eleverne ikke har den samme opfattelse af fejlmodighed, som vi har. Hvis vi skal styrke elevernes fejlmodighed, er det væsentligt at vi har samme forståelse for, hvad det indebærer. Det er derfor en god idé at man i første undervisningsgang får klarlagt, hvornår eleverne føler sig fejlmodige. Hvis der er en uoverensstemmelse, så kan tysklæreren give eksempler på, hvornår hun er fejlmodig. På den måde går tysklæreren forrest i undervisningen, og viser, at hun heller ikke er fejlfri. En anden måde, hvorpå læreren kan vise sin fejlmodighed, er ved at få feedback på sin undervisning. Feedback er afgørende for vores praksisudvikling. Når vi viser eleverne, at vi stræber efter at



forbedre os, sender vi samtidig et signal om, at feedback ikke er farligt, men snarere styrkende og hjælper os med at være mere åbne over for fejl.

Den fejlmodige tysklærer kan også gøre eleverne opmærksomme på, når hun selv laver en fejl undervisningen. I stedet for, at hun tænker “Åh det håber jeg ikke, at de opdagede”, så kan hun sige “Hey, var der nogen der bemærkede, at jeg lige lavede en fejl?”. På den måde viser hun igen, at det at lave fejl ikke er farligt, og at det sker for alle, også for læreren. Herefter kunne hun få eleverne til at rette hendes fejl, for at bevidstgøre dem om, at vi alle kan lære af hinandens fejl (Bøgelund, 2019).

## **7.2 Tysklærerens yndlingsfejl**

En anden form for feedback som læreren kan facilitere, er at introducere eleverne for “lærerens yndlingsfejl” (Kortnum et al., 2016, s. 57). På den måde skiftes diskursen og synet på fejl, da ordet går fra at være negativt ladet til at være positivt ladet. På den måde, kan vi også påvirke elevens mindset til et mere udviklende mindset ift. deres syn på fejl. Det kan foregå på den måde, at læreren går og lytter, mens eleverne taler sammen om en opgave, og hun her falder over en god fejl, som hun mener, at mange elever kan lære af. Herefter skriver hun den op på tavlen eller siger det højt alt efter, hvad fejlen indebærer. Det kan være alt fra udtale til ordvalg osv. Derefter får eleverne mulighed for at sige, hvad der lykkedes for eleven, som lavede “yndlingsfejlen”, og dernæst retter de den. På den måde får eleven både konstruktiv og god feedback på de eller den fejl som opstod. Igen lærer eleverne også, at hvis vi er fejlmodige, kan vi alle lære af hinandens fejl.

Ved at indføre “lærerens yndlingsfejl” imødekommer tysklæreren også udfordringen i at give alle elever feedback i en undervisning med mundtlig kommunikation, som synes som en umulig opgave, da læreren ikke kan give feedback til alle elever på én gang.

Udfordringen, der kan opstå ifm. med lærerens yndlingsfejl, er, at eleven kan føle sig udstillet ved at blive udvalgt. Derfor er det vigtigt, at I bliver enige om i klassen, hvordan feedbacken forløber, herunder vigtigheden af, at eleverne netop giver god og konstruktiv feedback, som bygger på omsorg og forståelse for elevens fejl.

## **7.3 Det risikofrie læringsmiljø**

Da vi kom ind i klassen, forklarede vi eleverne, at vores formål med undervisningen var, at eleverne fik snakket en masse tysk. Vi forklarede dem også, at fokuset var på at løse opgaverne,

og ikke på korrekt tysk udtale, sprogbrug eller grammatik. Vores klare opfattelse var, at vi på den måde skabte et miljø, hvor der var plads til at eleverne kunne afprøve en masse hypoteser i deres kommunikation. Derfor er det vigtigt for os at understrege, at vi finder det meget vigtigt at klarlægge intentionen med undervisningen, så eleverne kan sænke forventningerne til dem selv og hinanden. Vi håber også på, at det ville kunne bidrage til et mere risikofrit læringsmiljø, hvor eleverne tør være fejlmodige og afprøve hypoteser.

I vores undervisning havde vi stilladseret opgaverne, så eleverne kunne læne sig op ad ord og chunks for at kommunikere med deres partner. Men målet i freies Sprechen er, at vi som lærere stille og roligt skal pille stilladset ned, så eleverne står selv og ikke længere har brug for ordene og chunks, fordi de med tiden vil være lagret hos eleven. Men det er forskelligt fra elev til elev, hvor meget stilladsering, der er behov for, hvilket gør det relevant at tænke ind i sin undervisning og sine opgaver. For som vi før har beskrevet i opgaven, er det vigtigt, at det eleverne skal lære er indenfor rækkevidde. De skal som sagt stå på tæer i undervisningen og ikke hoppe. Vores udfordring med stilladsering var, at vi ikke vidste, hvordan elevernes ordforråd inden for emnet "Essen" var, og vi derfor måtte gætte os til, hvilke ord og chunks de havde brug for. Derfor finder vi det vigtigt, at tysklæreren får en fornemmelse for, hvad eleverne mangler hjælp til. For når vi rammer deres niveau og giver dem tilpas med udfordringer, vil eleverne ifølge Kortnum, Videsen og Nielsen være mere tilbøjelige til at løbe risici og være fejlmodige (Kortnum et al., 2016).

### 7.3.1 Fejlmakkeren

Et læringsmiljø, som bygger på tryghed, kan også understøttes af et helt konkret didaktisk tiltag som: En fejl-makker. Efter analyse af vores undervisning og på baggrund af interviewet med Marie, hvor hun siger: "*Jeg vil gerne arbejde sammen med andre, men ikke sådan for mange. Jeg vil gerne selv være med til at vælge det, fordi man ved, hvem man er tryk ved at øve sig med*", er vi blevet opmærksomme på, at der ligger en tryghed i pararbejde, fordi vi antager, at det ikke er lige så sårbart at blotte sine fejl for én som for en større gruppe. Derfor ser vi fejlmakkeren som et tiltag, der imødekommer både feedback af fejl men også trygheden i klassen. Fejlmakkeren består i et samarbejde med en anden klassekammerat, som man i samarbejde med tysklæreren får tildelt. Makkerarbejdet bygger på tillid og forståelse for hinandens usikkerheder og fejl. Hver gang, at vi i undervisningen skal arbejde med at rette fejl, så finder man sammen med sin fejlmakker. Fordelen ved dette er, at fejlmakkerne kender hinandens tilgange til feedback og f.eks. ved, hvad hinandens fokuspunkter er.

#### **7.4 Godt humør i tysk**

Da vi som lærere må se på elever som hele individer, ved vi også, at deres humør påvirker undervisningen. Og da en elev indikerer, at hun er fejlmodig, når hun er i godt humør, er det væsentligt at forholde sig til netop dette. Vi mener, at vi kan styrke det gode humør og dermed elevers fejlmodighed i tyskundervisningen, gennem små brainbreaks, hvor eleverne får lov til at bevæge sig. Som Mikkel understreger i interviewet (bilag 1.1), så synes han, at undervisningen er bedst, når han får lov til at bevæge sig. Dette kan ske på mange måder, og det er kun fantasien, der sætter grænser for, hvilke brainbreaks tysklæreren kan inddrage i undervisningen.

#### **7.5 Dansk i tysk?**

Udfordringen ved at introducere og bevidstgøre eleverne for kommunikationsstrategierne er, at nogle elever tror, at de bare kan tale dansk, fordi de gør brug af f.eks. "Translanguage". Her er det vigtigt at tydeliggøre, hvad formålet med strategierne er. Vi bliver ikke bedre til tysk, hvis vi bare taler dansk. Men hvis vi ser, at eleverne bevæger sig inde i læringscirklen, hvor de arbejder hen mod at løse opgaven, kan vi efter vores mening, ved at legitimere dansk eller andre sprog, sænke det affektive filter i læringsmiljøet (Krashen, 1985, s. 5). Når tysklæreren gør dette ved bl.a. at legitimere at tale dansk, giver vi eleverne mulighed for at afprøve hypoteser og være fejlmodige. Det kan frigive eleverne fra det pres, de føler, når de ikke kan finde det "rigtige" ord, som de leder efter, på tysk. På denne måde kan det være med til at fjerne bl.a. stress og angst i tyskundervisningen.

### **8. Konklusion**

I dette bachelorprojekt har vi undersøgt, hvordan tysklæreren kan styrke elevers fejlmodighed i mundtlig kommunikation gennem bevidstgørelse og brugen af kommunikationsstrategier og hertil, hvilke didaktiske udfordringer og muligheder, der kan opstå.

Vi kan på baggrund af analysen af vores interviews og undersøgelser konkludere, at der er flere faktorer, der spiller ind i elevernes fejlmodighed i mundtlig kommunikation på tysk. Nogle elever lagde bl.a. vægt på, at de var afhængige af, at andre også var fejlmodige, for at de selv kunne være det. Andre så det som at være forberedt, som at være fejlmodig. Til sidst vil vi understrege den ene elev, der sagde: *"Hvorfor skal vi have mod på at lave fejl? Jeg gider sgu da ikke lave fejl med vilje. Det er der jo ingen, der gider"*. Derfor kan vi konkludere, at det er elevernes tilgang til fejl og læringsmiljøet, der spiller en stor rolle for, hvor fejlmodige eleverne

er. Vi kan ydermere konkludere, at for at styrke elevens fejlmodighed, må vi og eleverne have samme opfattelse af, hvad fejlmodighed betyder og indebærer.

Vi kan også konkludere, at når vi generelt arbejder med elever i fremmedsprogsundervisning, er der faktorer, der spiller ind i forhold til deres WTC, som vi som lærere må forsøge at tage højde for. Bl.a. må vi forsøge at skabe godt humør blandt vores elever, da dette kan styrke deres fejlmodighed.

Desuden kan vi konkludere, at brugen af kommunikationsstrategier styrker elevens fejlmodighed i mundtlig kommunikation, da de legitimerer de fejl, som eleverne førhen har opfattet som en falliterklæring og dermed en reduktionsstrategi. Strategierne gør det derfor muligt for eleverne at forblive i kommunikationssituationen og "bruge det [red. sproget] mere", som en elev sagde, i stedet for at de tier. Fejlmodigheden ligger altså i, at eleverne bl.a. kaster sig ud i at afprøve hypoteser, Translanguage [Forsøge sig med andre sprog], Körpersprache [bruge kropssprog] og Erfinde neue Wörter [opfinde nye ord]. For at støtte eleverne i deres mundtlighed, ser vi også kommunikationsstrategierne som et bidrag til at flytte fokus fra gelenktes Sprechen til freies Sprechen, hvilket vi ser som mundtlighed. I freies Sprechen opstår der også flere muligheder for eleverne i at være fejlmodige og afprøve hypoteser, da fokus er på kommunikation frem for sprogets strukturer. Kommunikationsstrategierne fordrer en kommunikativ undervisning, for at eleverne kan gøre brug af dem, hvilket betyder, at undervisningen skal bygge på mundtlig kommunikation. Vi kan derfor konkludere, at tysklæreren styrker elevens mundtlighed, ved at bevidstgøre samt at gøre brug af kommunikationsstrategierne i undervisningen.

Vi kan konkludere, at alle de faktorer, der påvirker elevens fejlmodighed i mundtlig kommunikation, skal tages i betragtning i tysklærerens didaktiske overvejelser for undervisningen. Her ser vi tysklæreren som en bærende rolle i at styrke elevens fejlmodighed gennem selv at være den "fejlmodige tysklærer". Når vi viser eleverne, at fejl er noget vi lærer af, vil de selv være mere tilbøjelige til at være fejlmodige. Ydermere er det vigtigt, at vi som lærer gør os nogle didaktiske overvejelser over, hvordan vi kan styrke læringsmiljøet, så det bliver et risikofrit sted, hvor det at tage udfordringer og løbe risici anses som meningsfuldt i stedet for en falliterklæring. Det har vi givet nogle bud på i de didaktiske overvejelser til tysklæreren. Vi kan også konkludere, at der i et risikofrit læringsmiljø skal tages højde for, at eleverne skal blive så dygtige, som de kan. Vi må derfor stilladsere opgaverne, så alle elever

29. april 2024  
VIA University College

Annesofie Søndergaard (303780)  
Celine Hagen Lübker (313280)

har det de skal lære inden for rækkevidde, og udfordringerne ikke bliver for store. Derfor må vi have de legitime perifere deltagere for øje, når vi befinder os i et fremmedsprogsmiljø. På den måde, kan vi hjælpe eleverne helt ind i kernen af det sociale læringsfællesskab.

## 9. Litteraturliste

- Aguado, K. (2014). Kannst du mal eben...? *Magazin/Extra*(n.1), 5-9.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-72). Hans Reitzel.
- Bøgelund, R. (2019). *Fejl?! et opgør med nulfejlstyranni og den usunde præstationskultur*. Musmann.
- Børn- og undervisningsministeriet. (2019). *Tysk - Faghæfte 2019*. Hentet 9. Februar 2024 fra Emu.dk: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Tysk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Tysk_2020.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.d.). *Om nationale mål*. Hentet 20. March 2024 fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- Bech, A. (15. February 2016). *Børn skal fejle og lære af det*. Hentet 23. April 2024 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-borneliv-engelsk/born-skal-fejle-og-laere-af-det/2914005>
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). Introduktion og begreber: En verden i bevægelse. I *Veje til et nyt sprog: teorier om sprogtilegnelse* (s. 10-22). Dansk lærerforenings Forlag.
- Brintzer, M., Hanstchel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., & Ros, L. (2016). *DaF unterrichten – Basiswissen Didaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitesprache*. Ernst Klett Sprachen.
- Brodersen, P., & Gissel, S. T. (2020). Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I *God og effektiv undervisning* (s. 175-200). Hans Reitzels Forlag.
- Bruntt, K. L., Jacobsen, J. G., Jørgensen, N., & Mortensen, L. M. (2023). Mundtlighedsdidaktik i tysk og engelsk: Afprøvning og udvikling af aktivitetstyper med fokus på kommunikationsstrategier. I *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse - Fremadrettede perspektiver på didaktik og praksisser i læreruddannelsen* (s. 44-51). Læreruddannelsen i VIA University College.
- Christensen, V. (2017). Man får jo det hele med på video... ikke? Video som teknik og empirisk metode. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 183-206). Hans Reitzel.
- Dweck, C. (2006). Inde i de to tankesæt. I *Du er hvad du tænker* (s. 27-772). Borgens Forlag.

- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*(14(3)), 481-496.
- Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-181). Hans Reitzel.
- Katsaris, A. (24. december 2019). Willingness to Communicate (WTC): Origins, significance, and propositions for the L2/FL classroom. *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 3, 1-19.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt.
- Kortnum, A. A., Agger Nielsen, J., & Arnborg Videsen, P. (2016). *Mindsetbaseret undervisning - fra præstationskultur til læringskultur*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis. I *The input hypothesis: issues and implications* (s. 1-32). Longman.
- Kroemer, S., & Hantschel, H.-J. (2016). Sprechen. I *DaF unterrichten – Basiswissen Didaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitesprache* (s. 12-23). Ernst Klett Sprachen.
- Lave, J., & Wenger, E. (2012). Situeret læring - legitim perifer deltagelse. I *49 tekster om læring* (s. 127-136). Samfundslitteratur.
- Leth Andersen, H., & Fernandez, S. S. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. (H. Leth Andersen, Red.) Frydenlund.
- Lund, K. (1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum*, 5(14), 26-33.
- Lund, K. (2009). Fokus på sprog. I *Sprogfag i forandring* (s. 105-108). Samfundslitteratur.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*(82), 546-562.
- modig* — *Den Danske Ordbog*. (u.d.). Hentet 12. April 2024 fra Ordnet:  
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=modig>
- Peña, M., & Onatra, A. (9. August 2009). Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia\*.
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-158). Hans Reitzel.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*(2. udgave). Hentet fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

29. april 2024  
VIA University College

Annesofie Søndergaard (303780)  
Celine Hagen Lübker (313280)

Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet. *Regeringen*, 11-14.

Zhang, J., Beckmann, N., & Beckmann, J. F. (6. januar 2018). To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom. *System*(72), 226-239.



## 10. Bilag

### Bilag 1 - Uddrag af elevinterview med 3 elever fra praktikskolen

#### 1.1 Interview: Mikkel

I: interviewer

E: Mikkel

I: Hvad synes du om de opgaver, vi har stillet jer?

E: "Jeg synes at de har været lidt sværere end vi har været vant til. Vi plejer ikke at snakke så meget i tysk."

I: Hvad plejer I så at lave i tyskundervisningen?

E: "Vi får en opgave i tekstbogen eller "Gut gemacht" og så laver vi den og læser den op på klassen."

I: Hvad gør du, når der er et ord, du ikke kan huske, hvad hedder når du snakker på tysk?

E: "Så bruger jeg ordbogen."

I: Vi præsenterede de der kommunikationsstrategier for jer. Hvilke strategier gav mening for dig i de opgaver vi gav jer?

E: "Ja, mange af dem giver mening. Jeg brugte det der translate. Det er sådan det nemmeste, som man kan sige på den måde. Men jeg bruger mest ordbogen."

I: Får I selv lov til at vælge hvem I arbejder sammen med i tysk? Og betyder det noget for dig, hvem du arbejder sammen med?

E: "Ja, vi får selv lov til at vælge hvem vi arbejder med. Jeg vil helst være sammen med mine venner, men jeg vil hellere have at vi får lavet noget."

I: Vi lavede en lille øvelse med jer, hvor I skulle skrive hvad der kunne gøre jer fejlmodige. Hvad svarede du der?

E: "Altså, ja ... Når man fremlægger. Altså, fordi så har man øvet sig og er forberedt."

I: Hvad er din ærlige mening om tyskfaget? Og hvordan har du det med at lære nye sprog?

29. april 2024  
VIA University College

Annesofie Søndergaard (303780)  
Celine Hagen Lübker (313280)

E: "Jeg synes det er kedeligt. Det er svært at lære nye sprog på samme tid. Det er den måde, at det er nogle nye ord vi skal lære, imens vi skal lære engelsk."

I: Hvornår synes du at tyskundervisningen er bedst?

E: "Så laver vi noget aktivt imellem opgaverne. Så vi kan gå udenfor og lave en eller anden leg på tysk."

I: Hvis du skulle sige én ting, du gerne vil blive bedre til i tysk, hvad skulle det så være?

E: "At snakke sproget mere."

I: Hvordan tror du, at du kan komme hen mod at snakke sproget mere?

E: "At der kommer nogle mere mundtlige opgaver."

---

## 1.2 Interview: Marie

I: interviewer

E: Marie

I: Hvad er din ærlige mening om tyskfaget?

E: "Altså jeg kan godt lide det. Især når man sidder og laver nogle opgaver. Og jeg synes egentlig også, det er meget fint, hvis man har sådan tid til at forberede sig på hvad man siger."

I: Hvad synes du om de timer vi har haft sammen?

E: "Det har været rigtig godt. Vi har snakket meget på tysk."

I: Hvordan har du det med at lære nye sprog?

E: "Godt, for jeg gerne vil kunne det. Jeg er ikke så god til engelsk, så det er lidt let at have tysk. Fordi det er ikke alle der har siddet og spillet spil på tysk. Ja, så man er lidt mere på sådan lige fod."

I: Hvornår synes du at tyskundervisningen er bedst?

E: "Om morgenen, for jeg er mest frisk om morgenen. Og så kan jeg bedst lide når vi får opgaver, hvor vi kan sidde og lave det selv og så gennemgår vi det igen næste gang."

I: Hvad er det, der er fedt ved at sidde og arbejde i bogen på den måde?

E: "Jeg kan godt lide, at man skriver det ned på et docs dokument."

I: Nu har vi arbejdet med de her 12 kommunikationsstrategier. Er der nogle af dem du har brugt før eller synes er gode at bruge?

E: "Ja, jeg kan godt lide den med at finde på nye ord eller finde på sådan et lettere ord for ordet. Ja, og så at snakke lidt engelsk, dansk eller norsk. Og det er rigtig rart at have det der ark-agtigt i har givet os, så kan jeg finde en oversigt over strategierne i min tyskmappe."

I: Hvad gør du, når der er et ord, du ikke kan huske, hvad hedder når du snakker på tysk?

E: "Jeg slår det op i ordbogen, men det tager bare lang tid"

I: Får I selv lov til at vælge hvem I arbejder sammen med i tysk? Og kan du så bedst lide at arbejde selv eller sammen med andre?

E: "Vi vælger selv, hvem vi vil arbejde sammen med. Jeg vil gerne arbejde sammen med andre, men ikke sådan for mange. Jeg vil gerne selv være med til at vælge det, fordi man ved, hvem man er tryk ved at øve sig med."

I: Det her med at være tryk ved dem man arbejder sammen med, hvad betyder det for dig?

E: "At hvis man siger noget forkert, så ved jeg, at de kan grine med over det, og så hjælper vi hinanden med at komme videre."

I: Hvad så det her med at lave fejl på klassen, når man skal række hånden op og sige noget på tysk? Hvordan har du det med det?

E: "Jeg tænker over svaret mange gange inden jeg siger det. Hvis jeg gør det forkert, så er det jo heller ikke fordi der er så mange andre i klassen, der ved, hvad det rigtige svar er."

I: Vi lavede en lille øvelse med jer, hvor I skulle skrive hvad der kunne gøre jer fejlmodige. Hvad svarede du der?

E: "Når jeg har gennemgået svaret inde i mig selv mange gange og når jeg er i godt humør."

I: Hvad gør du, når der er et ord, du ikke kan huske, hvad hedder når du snakker på tysk?

E: "Jeg slår det op i ordbogen, men det tager bare lang tid, fordi man skal ind på ordbogen, finde ordet og finde bøjningsskemaet og alt det der. "

I: Betyder emner noget for dig?

E: Ja, vi har lige haft om klokken. Det er jo sådan noget man kan bruge i alle sammenhænge. Jeg kan godt lide emner jeg ved lidt om og hvad jeg skal forberede mig på, for det er jo noget jeg ved om på dansk.”

I: Så når du kender emnet på dansk, så er det nemmere at forholde sig til på tysk?

E: “Ja, også fordi, så ved man også, hvad det egentlig er for et ord, jeg skal slå op inde på ordbogen.”

I: Synes du, at det var sjovt at have om klokken?

E: “Ja, for jeg vidste ikke noget om emnet”.

I: Hvis du skulle sige én ting, du gerne vil blive bedre til i tysk, hvad skulle det så være?

E: “Mundtlighed”

I: Hvordan tror du, at du kan komme hen mod at snakke sproget mere?

E: “Prøve at snakke mere. Og sådan bare for os selv. For ligesom at få det ind.”

I: Så de her øvelser vi har lavet, hvor man skal snakke frit fra hoften, kunne du godt tænke dig mere af den slags?

E: “Ja, fordi man bliver udfordret.”

---

### **1.3 Interview: Bodil**

I: Interviewer

E: Bodil

I: Hvad synes du om de opgaver, vi har givet jer?

E: Jeg synes de er sjovere end vores normale opgaver?

I: Okay, sjovere. Hvad er det, der sjovere ved det?

E: Vi laver mere med tysk end bare at læse og oversætte. Så vi bruger det mere.

I: Hvordan har du det med at tale tysk på klassen?

E: “Det synes jeg ikke er særlig sjovt”

I: Hvorfor ikke?

E: "Hvis man laver en fejl for eksempel. Så er det ikke så sjovt."

I: Hvorfor er det ikke så sjovt?

E: "Fordi de andre måske griner ad en."

I: Hvad skulle der til, for at du fik lyst til at sige noget på klassen?

E: "At det var sådan nemt, at det vi skulle sige ikke var alt for svært, på grund af at nogle gange skulle vi sige sådan nogle lange sætninger, og der var meget at tænke på, og så glemte man det. Så måske hvis det var nemmere, hvis vi lavede små sætninger ad gangen."

I: Hvad har du gjort, hvis der var et ord, du ikke kunne huske hvad var på tysk?

E: "Kigget op på ordbogen."

I: Kan du godt lide at bruge ordbogen?

E: "Ja både og. Det kan være lidt irriterende. Man skal hver eneste gang ind og skrive ordet og slå det op. Det var ikke sådan noget med, at man lige kunne poppe nogle danske eller engelske ord ind. Det var sådan noget med, at man skulle kigge det op."

I: Kunne du godt tænke dig at arbejde videre med de her strategier?

E: "Ja"

I: Hvorfor?

E: "Det tager virkelig lang tid, hvis man skal gå ind på ordbogen, finde ordet og finde bøjningsskemaet og alt det der. Og så endte det med, at man ikke fik snakket eller lavet det. I stedet for, at man bare kan lave på den måde sit eget ord, eller man kan proppe danske eller engelske ord ind."

I: Hvad for en strategi har du brugt mest?

E: "Translanguage"

I: Hvorfor?

E: "Fordi så skulle man ikke bruge så lang tid på at finde et ord og sådan noget. Man kunne bare lave sit eget ord."

I: Hvilke blev du overrasket over, at du faktisk også brugte?

E: "Den der, hvor man opfinder sine egne ord og den der hvor man bruger kroppen."

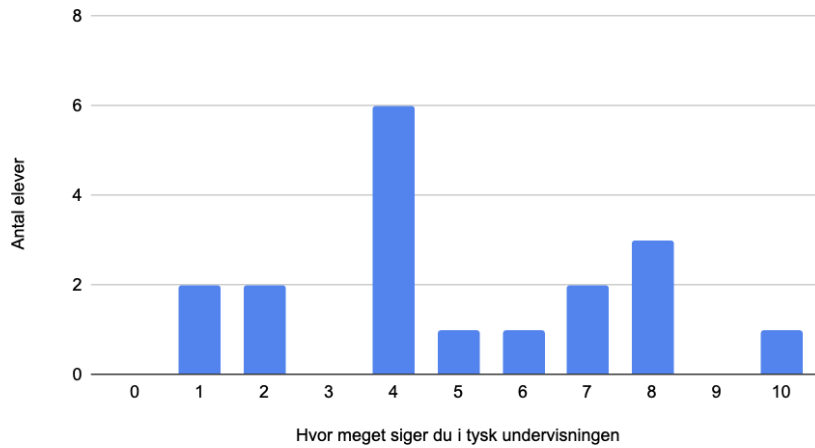
## Bilag 2 - Spørgeskemaundersøgelse

### Bilag 2.1 Hvor meget siger du i tyskundervisningen?

Hvor meget siger du i tyskundervisningen?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hvor meget siger du i tyskundervisningen?

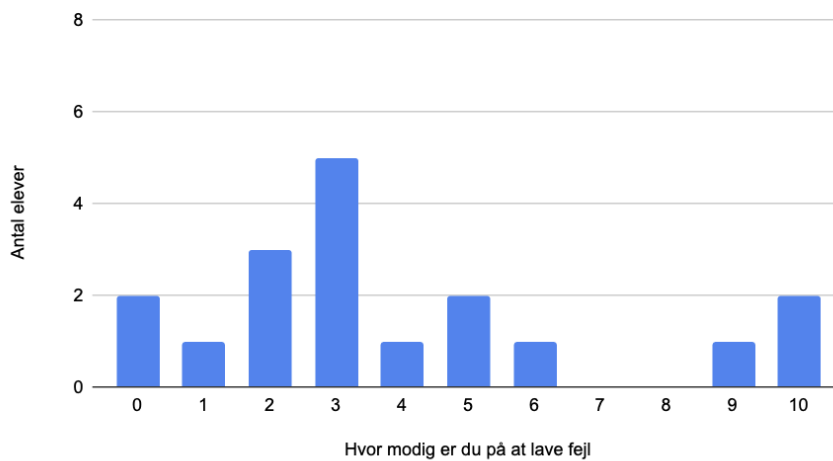


### Bilag 2.2 Hvor modig er du på at lave fejl i tysk?

Hvor modig er du på at lave fejl i tysk?

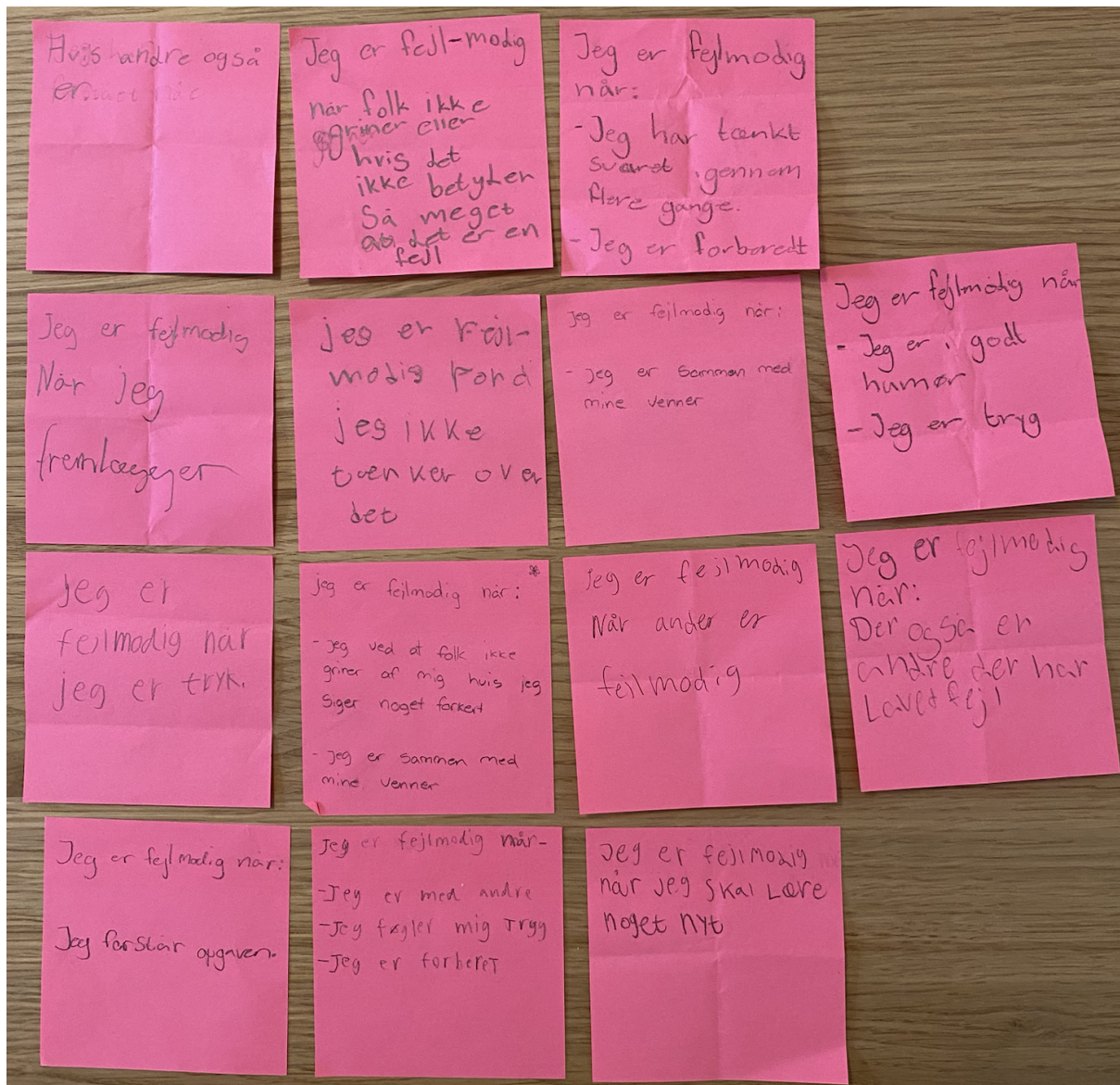
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hvor modig er du på at lave fejl i tysk?



### Bilag 3 - Jeg er fejlmodig når...

Elevernes svar på post-it's



### Bilag 4 - 12 kommunikationsstrategier fra LULAB:

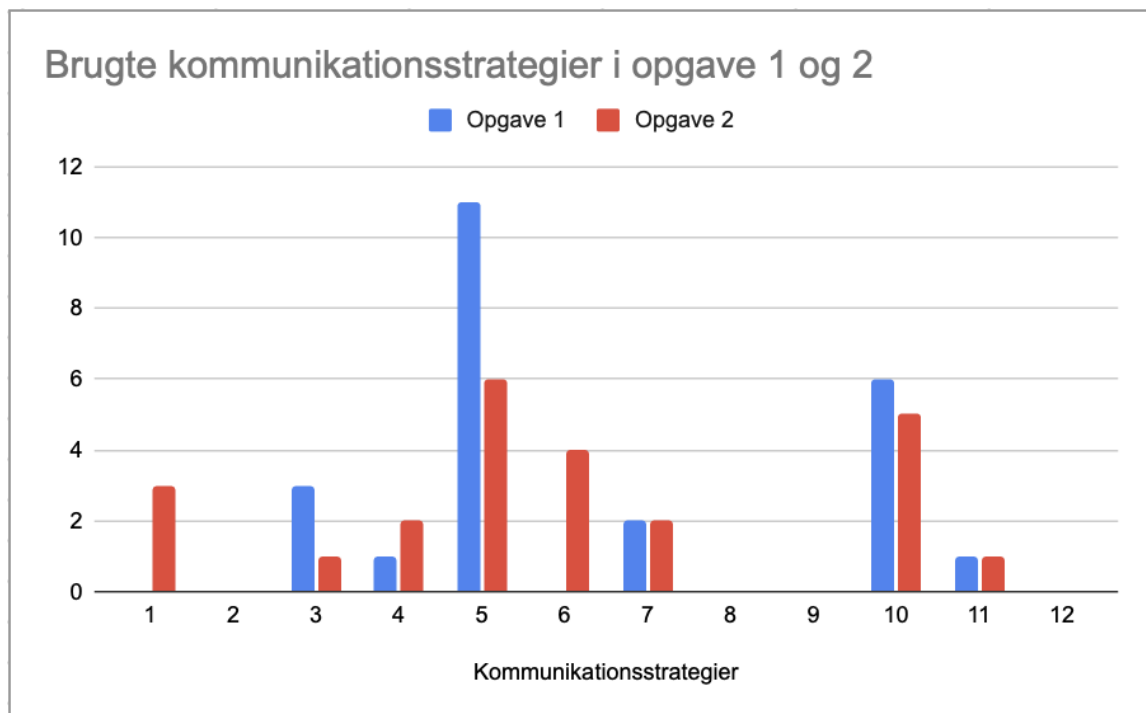
#### Kommunikationsstrategien auf Deutsch

<p><b>Körpersprache</b></p> <p>Kommuniziere mit dem Körper!</p> <p>Kommuniziere durch Gestik, Mimik, Laute und/oder Geräusche.</p> 	<p><b>Wiederhole und repariere</b></p> <p><b>Wiederhole</b>, was du gerade gesagt hast, damit die andere Person dich versteht oder um nachzudenken, was du noch weitersagen willst.</p> <p><b>Repariere</b> Verkehrtes beim Wiederholen.</p> 	<p><b>Gewinne Zeit mit Füllwörtern</b></p> <p>Mach weiter mit dem Gespräch und benutze Füllwörter wie z.B.:</p> <p><i>Also, ja, halt, ähm, naja, eigentlich, wirklich</i></p> 
<p><b>Sichere Verständnis</b></p> <p>Sichere Verständnis und frage aktiv bei deiner Gesprächspartnerin/ deinem Gesprächspartner nach.</p> <p><i>Verstehst du das? Nicht wahr? Macht das Sinn?</i></p> 	<p><b>Translanguage</b></p> <p>Verwende Wörter/Chunks/Sätze aus einer anderen Sprache, die du kennst.</p> <p><i>Bist du crazy?</i></p> 	<p><b>Simplifiziere</b></p> <p>1. Verwende einfache Wörter oder Sätze. 2. Sprich langsamer.</p> <p><i>Turnschuhe → Schuhe Poster → Bild</i></p> 
<p><b>Bitte um Hilfe</b></p> <p><i>Kannst du mir bitte helfen? Was bedeutet...? Wie sagt man...? Wie nennt man...? Was ist das Wort für...? Wie übersetzt man...? Kannst du bitte langsamer sprechen?</i></p> 	<p><b>Beschreibe oder nenne ein anderes Wort</b></p> <p>Verwende Adjektive, ähnliche Wörter, Gegenteile oder andere Wörter, um Details zum Wort zu geben, das du sagen möchtest.</p> <p><i>Etwas sehr kleines – winzig</i></p> 	<p><b>Illustriere mit Beispielen</b></p> <p>Erkläre und gib Beispiele, z.B. aus deinem persönlichen Leben, um dich verständlich zu machen.</p> <p><i>das Zimmer, wo man kocht/wo man Essen macht – für Küche</i></p> 
<p><b>Germanisiere</b></p> <p>Sprich das Wort so aus, damit es deutsch klingt.</p> 	<p><b>Erfinde neue Wörter</b></p> <p>Erfinde neue Wörter basierend auf deiner ersten Sprache, Dänisch Englisch oder anderen Sprachen.</p> <p><i>Baumkiste für Holzkiste Kochzimmer für Küche</i></p> 	<p><b>Schlage das Wort nach</b></p> <p>Benutze ein Wörterbuch, Google oder DeepL.</p> 

Ausgearbeitet von Juljana G.H. Jacobsen, Lise M. Mortensen, Nanna Jørgensen & Karen Bruntt  
Illustrationen von Marie Randrup Sørensen



**Bilag 5 - Statistik over brugen af kommunikationsstrategier i opgave 1 og 2**



Kommunikationsstrategier	Opgave 1	Opgave 2
1. Kropssprog		3
2. Gentag og fix		
3. Gevind tid med fyldord	3	1
4. Sikker forståelse	1	2
5. Translanguage	11	6
6. Simplificere		4
7. Spørg om hjælp	2	2
8. Beskriv eller nævn et andet ord		
9. Illustriere mit Beispielen		
10. Germanisisere	6	5
11. Opfind nye ord	1	1
12. Slå ordet op		

**Bilag 6 - Elevtegning i opgaven "Der neue Picasso?"**

