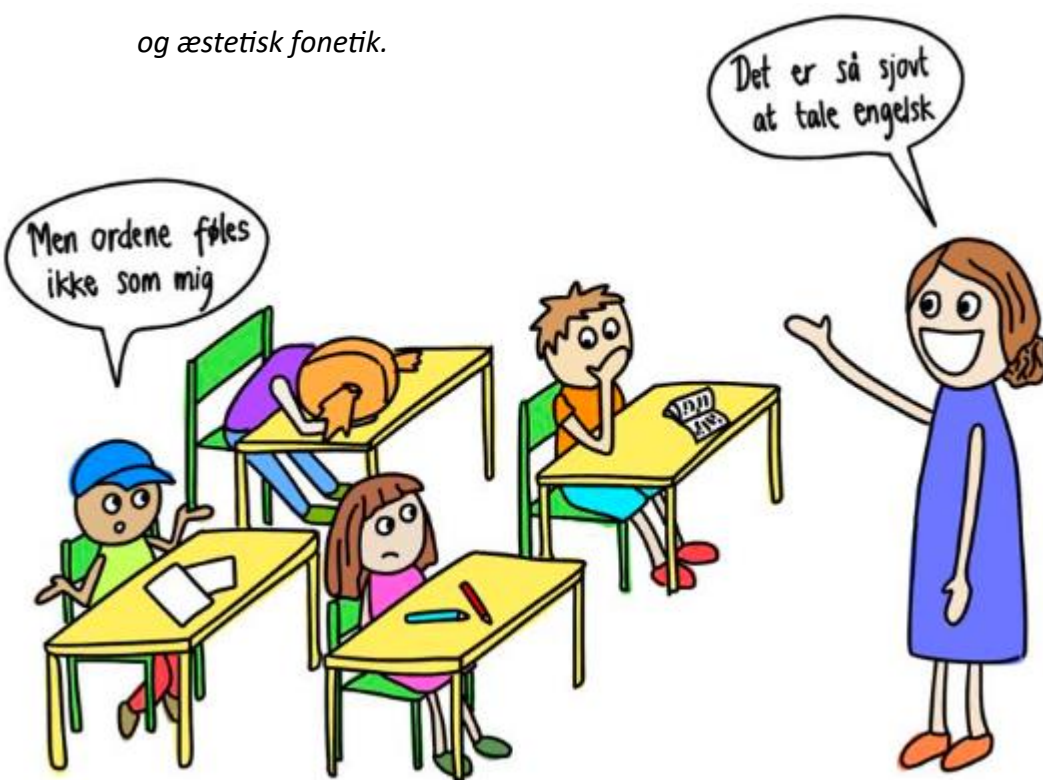


Lyst til lyd – Æstetisk fonetik

BACHELORPROJEKTET 2024

Et projekt om, hvordan sprogskam hæmmer elevers sprogtilegnelse, og hvordan vi som engelsklærere kan bryde med dette ved at have øje for identitet, læringsmiljø og æstetisk fonetik.



Birgitte Vestergård Frost

Studienr.: 291944

VIA University College

Antal tegn: 59.940

Bilag: 6.099

*Vejledere: Dorte Sørensen &
Jane Poulsen*

Indhold

Indledning	1
Problemformulering	2
Læsevejledning	2
Metodeafsnit	3
Legitimering og begrundelse	3
Videnskabsteoretisk afsæt.....	4
Metoder i brug.....	5
Kvalitative metoder.....	5
Kvantitative metoder	5
Observation	6
Semistruktureret elevinterviews	6
Præsentation af empiri.....	7
Teoretisk afsnit	7
Hvad forstås ved mundtlighed i engelskundervisningen?	7
Mundtlighed er lyd: sprogtilegnelse og output-hypotesen	8
Fra EFL til EIL: sprog og identitet	9
Fonetik – i og uden for klasserummet	10
Sprogskam	11
Læring gennem æstetiske læreprocesser.....	12
Et analytisk blik på det empiriske materiale	13
Identitet og sprogtilegnelse.....	13
Læringsmiljøet indvirkning på mundtlighed.....	15
Æstetisk fonetik	17
Håndgribelige handleperspektiver	20
Perspektivering – et samfundsproblem	21
Konklusion	22
Bibliografi	24
Bilag	27
Bilag 1: Didaktisk nærbillede i 8.b	27
Bilag 2: Semistruktureret, transskriberet elevinterview (uddrag, Elev I).....	28
Bilag 3: Semistruktureret, transskriberet elevinterview (uddrag, Elev S).....	30
Bilag 4: Semistruktureret, transskriberet elevinterview (uddrag, Elev N, J, P).....	31
Bilag 5: Spørgeskema	32

Indledning

Som barn var der ingen tvivl om, at mit yndlingsfag var engelsk. Jeg elskede ordene og de klingende vendinger. De fremmede lyde var ganske enkelt sjove. Til denne dag tager jeg stadig mig selv i at sige engelske ord og udtryk højt, når jeg bliver præsenteret for dem. Jeg kan ganske enkelt ikke lade være med at gentage lyden af *bumblebee*, *phenomenal* eller *differentiate*, hvis jeg møder dem. Jeg skal lige smage. Og mon ikke du som læser gør det samme nu? Smager på de sjove lyde? I rest my case - gjorde du det lige igen?

Det kan være svært at modstå fristelsen til at smage, lege, øve og artikulere lyde fra fremmede sprog. Det var derfor nedslående som fremtidig engelsklærer at observere udskolingselever i engelsk trække sig fra denne sproglige udfoldelse. I min 4. års praktikperiode blev jeg opmærksom på, at mange elever oplevede det at tale engelsk som værende grænseoverskridende, ubehageligt og tilmed angstprovokerende. En pige fra 8. klasse udtalte: "Jeg bliver bange, og så bliver jeg sådan mundlam. Det kan føles, som om jeg stammer, når jeg taler engelsk. Jeg kan føle mig lidt åndssvag." (Bilag 2). En anden 8. klasses elev fortalte mig, at det ikke følte som hendes ord: "Det føles fremmed. Og sådan lidt fake. Ordene føles ikke som mig." (bilag 4). Desværre var dette sproglige narrativ ikke enkeltstående udsagn. Mine observationer under praktikperioden tydeliggjorde, at der forekom en form for sproghæmmende diskurs i klassen. Og det var nærmere normen end undtagelsen, at mundtligheden skulle tvinges frem i klassesamtalen, fordi elever blev nervøse og tilbageholdende. Det nærmest skærer i en sproglærers hjerte, for så har opgaven at fremme elevers oplevelse, fordybelse og virkelyst i mødet med engelskfaget slået fejl.

I faghæftet for engelsk står der: "Eleverne skal have lov til at starte med at lege med mundtligt engelsk og få selvtillid i forhold til at bruge sproget mundtligt. Hvis selvtilliden omkring sproget først er etableret, vil den sproglige bevidsthed senere have en bedre basis." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 77). Nok er dette tiltænkt i indskolingens møde med engelskfaget, men noget kunne tyde på, at ovenstående må efterses, når udskolingselever oplever sprogbarrierer, som både påvirker dem fysisk og psykisk. Det var i hvert fald alt andet end selvtillid, jeg så hos mine elever i 8.b. Endvidere italesætter læseplanen for engelsk, hvad jeg mener er problematikens kerne. Her står der, at eleverne skal have mulighed for at udvikle deres egen *stemme og identitet* i

forbindelse med fremmedsproget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Så når eleverne giver udtryk for, at sproget er 'fremmed' og ikke 'mig', giver dette anledning til at undersøge, hvordan vi bryder med disse sprogbarrierer og hjælper udskolings elever med at få appetit på sprog.

Under min praktikperiode blev jeg mindet om, hvorfor jeg selv blev fanget af faget i sin tid. Svaret er lyd. Leg med lyd og appetit på sproget. Måske det er på tide, at sprogtiltagelsen får en kærlig degradering til hvad det er - lyd. Noget vi afprøver og øver os på. Under empiriske undersøgelser i 8.b, blev det min hypotese, at vi skal afmystificere engelsk en smule for at hjælpe fremmedsprogstiltagelsen på vej. Vi skal *back to basics* og genbesøge fonetikken i udskolingsregi. Vi skal lege med lyd, afprøve og smage på ord, så de bliver vores og ganske ufarlige. Ambitionen for denne opgave tager derfor afsæt i ønsket om at undersøge, hvorfor udskolings elever oplever sprogbarrierer i engelsk, og om fonetikken kan være et didaktisk redskab, som hjælper sprogtiltagelsen på vej? Disse tanker har udmøntet sig i dette bachelorprojekt, hvor jeg forsøger at skærpe min viden indenfor ovenstående, så vi kan vende denne sprogs kam til sproglæde.

Problemformulering

Hvilke årsager kan der være til, at nogle udskolings elever oplever sprogbarrierer i engelsk, og kan inddragelsen af fonetik gennem æstetiske læreprocesser være et didaktisk redskab til at nedbryde disse sprogbarrierer?

Læsevejledning

For at besvare problemformuleringen vil projektets progression nu præsenteres. Først italesættes de metoder, som er benyttet i projektets undersøgelsesdesign, hvorunder jeg vil positionere mig i forhold til det videnskabsteoretiske grundlag. Dernæst vil jeg redegøre for de metodiske valg og derigennem belyse, hvordan de kvalitative metoder særligt havde relevans for undersøgelsen. Dette ledes videre til det teoretiske afsnit, hvor relevant teori fremstilles. Fokusset her vil primært ligge på en gennemgang af de sproglige teorier, som taler ind i min empiri, hvorefter man læser sig mere ind i de psykologiske fænomener, herunder sprogs kam. Teoriafsnittet har også til opgave at give et overblik over fænomenet fonetik samt slutteligt en kort redegørelse for, hvilke gevinster man kan finde ved æstetiske læreprocesser. Alt dette står til grund for det efterfølgende analyseafsnit. Her vil jeg gå tematisk til værks, da jeg i min empiriske undersøgelse fik øje på 3 essentielle temaer, som

er gennemgående i mine empiriske fund. Gennem analyser af primært de 3 elevinterviews, fik jeg også øje på, hvordan identitet og læringsmiljøer påvirker sprogtilgængeligheden. Hertil vil jeg undersøge, om min hypotese omkring anvendelsen af æstetisk fonetik kan være et didaktisk redskab, som kan bryde med elevernes sprogbarrierer. I efterfølgende afsnit har jeg valgt at skrive en perspektivering, da jeg er af den overbevisning, at mine empiriske resultater ser ind i en socialt og kulturelt båret problemstilling. Slutteligt vil jeg forsøge at sammenfatte projektets vigtigste fund og pointer, som bidrager til besvarelse af min problemformulering i en konklusion. Som kommentar til læsevejledningen vil jeg bemærke, at jeg i min skrivetilkang overvejende har haft et angelsaksisk projektsyn. Projektets progression har dog kunne bære en lettere kombination med det kontinentale projektsyn, da jeg i analysen ikke kunne undgå at inddrage nye teoretiske pointer fra min problemstilling (Pjengaard, 2019, s. 68).

Metodeafsnit

Der vil nu forekomme en gennemgang af de videnskabsteoretiske retninger, metoder og empiriske resultater, som bachelorprojektet er baseret på. Legitimering og begrundelse for emnet vil også blive udfoldet.

Legitimering og begrundelse

For projektets legitimitet finder jeg det relevant at begrunde mit valg af emne. Som forklaret i indledningen, var det observationer i engelskundervisningen, som vakte min opmærksomhed for de sprogbarrierer, som udskolingselever gav udtryk for. Og med min personlige interesse og fascination for lyd, blev fonetikken genstandsfeltet for undersøgelsen. Som fremtidig lærer har jeg et ønske om at finde konkrete didaktiske redskaber, hvor fonetisk æstetik kan afmystificere sprogets fremmedgørelse og derved gøre sprogtilgængeligheden vedkommende og tryk.

Fonetik som begreb er ikke en stor del af engelskfagets fælles mål. Det er stort set kun beskrevet i fælles mål efter 4. klasses trin, hvilket indikerer, at man ser fonetikken som en del af sprogets grundsten og udgangspunkt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Man forventer, at det lydmæssige udgangspunkt tillæres tidligt, og måske er det derfor, at fonetikken ikke genbesøges senere i skolen. Dertil sagt er mundtlighed og sproglig opmærksomhed en stor del af Fælles Mål efter 9. klasses trin, hvor lytning, samtale, præsentation og sprogligt fokus bl.a. skrives frem i færdigheds- og vidensmål. Min anke ligger derfor i, at selve lyd-øvelsen udgår - måske fordi man

regner med, at eleverne er videre i sprogtilegnelsen. Dette sætter min empiri nyt lys på! Gennem min egen undervisning på læreruddannelsen, er jeg kun kort introduceret for fonetikken som et didaktisk redskab, hvilket har skærpet mit fokus mod fonetikkenes gevinster og legitimitet. I studieordningen for engelsk årgang 2020 står der, at vi som fremtidige lærere kan motivere og stilladsere med fokus på ordforrådstilegnelse, lyttestrategier, udtale og kommunikationsstrategier ift. begyndende mundtlighed (VIA University College, 2020). Så udtale-delen er nævnt, men fonetik udebliver. Jeg ønsker derfor at sætte skarpt på om fonetikken kan bidrage til god sprogtilegnelse og burde have mere plads i udskolingsregi og på læreruddannelsen.

Videnskabsteoretisk afsæt

I dette bachelorprojekt er det fænomenologi og hermeneutik, der står som videnskabsteoretisk afsæt. Min empiri og undersøgende tilgang har været præget af konkrete menneskers udsagn, oplevelser og forståelse af mundtlighed i engelsk. Mit vidensgrundlag står derfor på aktørernes egne erfaringer og opfattelser, hvilket er essensen af den fænomenologiske forståelse (Mottelson & Muschinsky, 2020). Nedenfor ses en konkretisering af undersøgelsesdesignet (metoderne vil senere blive redegjort for):

1. Observation: deltagende observatør (4. årgangs praktik)
 - Elever var tilbageholdende mundtligt i engelskundervisningen
 - Didaktisk nærbillede 8. klasse (bilag 1)
2. Interview: 3 semistruktureret elevinterviews
 - Hvorfor denne tilbageholdenhed?
 - Elevers respons giver udtryk for sprogskam (bilag 2-4)
3. Hypotese
 - Kan fonetikken afhjælpe problemet og give lyst til sprog?
 - Skal udskolingslærere undervise i fonetik? Gør de overhovedet det?
 - Læringsmiljøet indvirkning?
4. Spørgeskema: Bekræftelse af problemstilling
 - 8 ud af 9 adspurgte lærere underviser ikke i fonetik.
5. Hypotese: analyse
 - Fonetikken skal genbesøges i udskolingsregi
 - Hvordan og hvorfor?

Som ovenstående oversigt illustrerer, har jeg i projektet forholdt mig hermeneutisk til mine observationer og undersøgelser. Den hermeneutiske metode bevæger sig dynamisk mellem del og helhed. Dvs. at man forholder sig de enkelte dele for at kunne forstå en given sammenhæng - og er derigennem konstituerende for helhedsforståelsen af et givent fænomen (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 49-52). Mine observationer i 8.b ledte til fortolkninger og erfaringer, som ledte til nye undersøgelser som jeg fortolkede på og som igen ledte til hypoteser. Denne tilgang gav mig gradvist en dybere forståelse og erkendelse af fænomenernes verden og omfang, hvilket ganske enkelt er det, som sker, når man videnskabsteoretisk arbejder med fænomenologi og hermeneutik, der er dynamisk afhængigt af hinanden. Som ovenstående viser, har denne tilgang gradvist udformet mit undersøgelsesdesign. Nedenfor vil de empiriske metoder nu beskrives.

Metoder i brug

Kvalitative metoder

Problemformuleringen undersøges primært ud fra kvalitative metoder, da disse har til formål at undersøge menneskers oplevelser, erfaringer og sociale liv (Bak, 2017, s. 47). For at verificere min hypotese om, at fonetikken ikke fylder nok i udkolingen, så jeg mig nødsaget til at undersøge dette gennem en mere kvantitativ tilgang. Jeg udformede derfor et spørgeskema. Dette korte, konkrete skema blev besvaret af 9 lærere, hvoraf 8 bekræftede min hypotese om, at de ikke underviser i fonetik (bilag 5). Dog var ambitionen for projektet at forstå, beskrive og fortolke fænomenerne sprogskam og fonetik, og hvordan de kan påvirke elever i udkolingen - og dette gøres ud fra elevernes egen erfaringsverden. Dermed bliver det i denne sammenhæng de kvalitative metoder, som var fordelagtige (Bak, 2017). Jeg vil understrege, at den kvantitative spørgeskemaundersøgelse ikke er fokus i denne opgave, da den i sig selv ikke er repræsentativ for en generel tendens for engelsklærere i Danmark. Derudover finder jeg ikke undersøgelsesmetoden interessant i dette øjemed, men er for klarificerings skyld redegjort for nedenfor og er vedlagt i bilag 5.

Kvantitative metoder

Kvantitative metoder tages i brug, når man ønsker at undersøge tendenser. Her er der ikke nødvendigvis tale om et særligt videnssyn, men snarere en belysning af specifikke problemstillinger (Reimer & Sortkær, 2017). I dette projekt blev spørgeskemaet udelukkende benyttet som en slags verificering af min hypotese om, at fonetik ikke er fremtrædende i udkolingsundervisning. Da

spørgeskemaet kun blev besvaret af 9 lærere, er validiteten lav i et resultatorienteret perspektiv og kan dermed ikke give udtryk for et generelt billede (Reimer & Sortkær, 2017).

Observation

I praktikken indtog jeg rollen som "Deltager - der observerer", da jeg indgik i klasserummet som en naturlig del af hverdagen, samtidig med at eleverne var vel bekendt med min rolle som underviser, praktikant, undersøger og studerende (Østergaard, 2017, s. 34). På den måde var jeg en naturlig del af praksisfællesskabet og kunne i nogle øjeblikke fokusere på observation, mens jeg oftest var beskæftiget i min rolle som underviser. Denne måde at observere på er fordelagtig, da den giver et autentisk billede af, hvordan virkeligheden udspiller sig i klasserummet, og som praktikant har jeg den unikke mulighed for at blive brugt som levende værktøj i indsamling af data. Dog stiller denne rolle også store krav til social integritet. Her er det vigtigt at være kritisk omkring egen praksis, da ens tilstedeværelse kan påvirke de udforskede handlinger og ytringer (Østergaard, 2017, s. 36). Måske er elevernes ageren influeret af mig som ny og ukendt person i klasserummet. Dette er en overvejelse, som er vigtig at have med i analysen af empirien - da både det didaktiske nærbillede og elevinterviews kan være influeret af min tilstedeværelse (bilag 1-4).

Semistruktureret elevinterviews

For at undersøge, hvorfor eleverne tøvede i deres mundtlige fremtræden i 8. klasse under min praktik, fandt jeg det kvalitative interview mest nyttigt til at besvare de hypoteser, jeg allerede havde tanke for. Her kan elevens subjektive holdninger nemlig konkretiseres og forklares og dermed give indblik i deres livsverden (Bak, 2017, s. 49-51). Jeg foretog semistrukturerede elevinterviews, som gennemføres på baggrund af forberedte temaer, men uden gennemarbejdede, nedskrevne spørgsmål så samtalen er dialogorienteret, fordrer autentisk respons og skaber frie rammer for interviewets progression (Bak, 2017, s. 49-51). På den måde bliver samtalen mellem mig og elev dynamisk og "nede på jorden", og det er her den kvalitative metode kommer til sin ret, da de essentielle aktører får frihed til at udfolde personlige oplevelser og holdninger (Bak, 2017 s. 53).

Som med den kvantitative metode må man også her stille sig kritisk over for reliabiliteten for elevernes udtalelser. Det er vigtigt at understrege, at en kvalitativ metode som denne nok kan bekræfte subjektive holdninger, men altså ikke udgøre et repræsentativt billede på elevens generelle oplevelser. En vigtig pointe er, at de 5 udspurgte elever var valgt på baggrund af mine fortolkninger om deres fremtræden i engelskundervisningen. Dette var elever, som virkede generte

og tilbageholdende, hvilket gav anledning til at interviewe dem om hvorfor? Igen må jeg pointerer, at modsatte holdninger også var at finde blandt eleverne, og at jeg derfor har set på isolerede hændelser og udtalelser, men jeg er af den overbevisning, at eksemplet har magt i sig selv.

Præsentation af empiri

Dette projekts empiriske grundlag bygger særligt på kvalitative elevinterviews. Elevinterviews blev foretaget som et forsøg på at undersøge en tendens, jeg så i engelskundervisningen, hvor flere elever trak sig mundtligt. Denne tendens er konkretiseret i et didaktisk nærbillede, hvor Elev 1's utryghed bliver en stopklods for træning af sin mundtlighed. Det didaktiske nærbillede blev katalysator for den efterfølgende kvalitative undersøgelse, hvor jeg søgte elevernes udlægning for denne tendens. Feltet af aktører består derfor af 5 elever, som var særligt iøjnefaldende i deres mundtlige passivitet og fysiske fremtoning, når de skulle tale engelsk. Samtalerne foregik individuelt i samspil med mig, blev optaget som lydfil og sidenhen transskriberet. Eleverne er anonymiseret og givet navnene I, S og N, J, P (bilag 1-4). I opgaven er det udvalgte uddrag af 3 interviews, som er inkluderet, da samtalerne fik et indholdsmæssigt omfang. Jeg har valgt de citater, som har relevans for projektets fokus. For at dokumentere, at nogle udskolingslærere ikke længere underviser i fonetik, blev dette undersøgt i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. 9 anonyme engelskundervisere har besvaret spørgeskemaet uafhængigt af hinanden og uden kendskab til undertegnede eller dette projekt. Selvom der er foretaget flere metodiske greb for indsamling af empiri, ønsker jeg primært at fokusere på de 3 elevinterviews i min analyse.

Teoretisk afsnit

I følgende afsnit vil der blive kortlagt forskellige betragtninger og perspektiver på mundtlighed, sprogtilegnelse, identitet og sprogskam, fonetik og æstetiske læreprocesser. Dette skal skabe forståelsesramme for det efterfølgende analytiske afsnit.

Hvad forstås ved mundtlighed i engelskundervisningen?

I Fælles Mål for engelsk i folkeskolen forekommer mundtlighed gennem varierende færdigheds- og vidensområder, som alle udgår fra kompetenceområdet mundtlig kommunikation. Disse er lytning, samtale, præsentation og sproglig fokus, kommunikationsstrategier og sproglæringsstrategier (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Mundtligheden er på den måde synlig i samtlige

undervisningssituationer og kræver kompleks mundtlig udfoldelse fra eleverne. Det er lærerens ansvar at kunne undervise i de mange former, som mundtlighedsundervisningen kan tage. Forskning viser, hvordan elevdialoger, gruppearbejde og klassesamtaler kan didaktiseres på en måde, som skaber reelle kommunikationsbehov i fremmedsproget, og på den måde øger elevernes mundtlige deltagelse gennem de interaktionelle træk, som læreren foretager (Andersen, 2020, s. 8). Da vi som mennesker vil trække på vores individuelle sproglige ressourcer i interaktioner, bliver sproget altid påvirket af relation og sammenhæng, hvilket understøtter det funktionelle sprogsyn, som engelskfaget også underbygger (Knudsen og Wulff, 2021 s. 24-25). Mundtlighed i skoleøjemed kan derfor ikke simplificeres som et specifikt fænomen, men nærmere en metode, som kommer med både læringsgevinster og udfordringer, herunder sociale, psykologiske og sproglige (Andersen, 2020, s. 8). Line Andersen taler om, hvordan mundtlighedsundervisningen foregår i et skæringspunkt mellem disse forhold og; "...lærer og elever må kontinuerligt navigere mellem udfordringer knyttet til hvert af disse aspekter." (Andersen, 2020, s. 8). Hun taler ind i, hvordan sociale normer, motivation, kommunikationsparathed (også kaldet WTC, Willingness to communicate), tryghed og slutteligt relevante sproglige ressourcer alt sammen er noget, som spiller ind på elevernes deltagelse og kræver velovervejede, sprogpedagogiske metoder og tilgange (Andersen, 2020, s. 8). WTC kan kort redegøres som: "et psykologisk begreb, der både anvendes om et særligt personlighedstræk - nogle elever har mere lyst til at tale end andre - men ligeledes om en psykologisk tilstand, hvor eleven er parat og villig til at sige noget på fremmedsproget." (Andersen, 2020, s. 6). Opsummerende viser dette, at mundtlighedsundervisningen er en kompleks størrelse og kræver sproglærerens ekspertise og opmærksomhed.

Mundtlighed er lyd: sprogtilegnelse og output-hypotesen

Merrill Swain træder ind i fremmedsprogstilegnelsesdebatten kort tid efter, at forskeren Steven Krashen præsenterer sin teori om, at *comprehensible input* er tilstrækkeligt i tillæringen af fremmedsprog. Dette modsætter Swain sig, da hun ser, hvordan elevernes sprogtilegnelse vokser, når de selv producerer sprog - og særligt hvordan det understøtter deres *fluency* og generelle korrekthed (Geist, 2008). *Comprehensible output* bliver derigennem banebrydende i forståelsen af sprogtilegnelse, hvor øvelse af lyd, ord og sprog skaber kobling mellem grammatik og mundtlighed. Swain mener, at output fremmer den sproglige præcision på tre måder. Først ved at skabe sproglig opmærksomhed, hvor eleven f.eks. lægger mærke til, hvordan andetsprog adskiller sig fra

førstesproget (modersmål) og på den måde kan kategorisere fejl og udrede dem. Dernæst bruges outputtet til afprøvning af sproglige hypoteser. Og slutteligt vil output-hypotesen fremme den sproglige præcision gennem metasprog. Metasprog forstås ved refleksion og samtale over sproget som fænomen - hertil efterfølger elevernes problemafklaring og -løsning (Geist, 2008). Det bliver lærerens ansvar at strukturere undervisningen, så der skabes rum for sproglig refleksion og dialogisk læring. Her er det også vigtigt at bemærke, at Swain var inspireret af Lev Vygotskys tanker om sprogets betydning, og at begrebet *zonen for nærmeste udvikling* faktisk knytter sig til dialog og sprog, da dialogen er forudsætning for læring; "In dialogue we can see language learning in progress", siger Swain (Geist, 2008). Swains pointe knytter sig derfor tæt til tankerne bag min empiri - forenklet sagt; ingen læring uden lyd.

Fra EFL til EIL: sprog og identitet

I begyndelsen af det 21. århundrede viste statistikker, at næsten 80% af kommunikationen på engelsk ikke længere forekom blandt mennesker med engelsk som modersmål (Walker, Low & Setter, 2021 s. 6). Globaliseringen har resulteret i, at flere med engelsk som andetsprog (L2) kommunikerer med hinanden og dermed mindre med mennesker som har engelsk som førstesprog (L1). Dette stigende "fravær" af personer med engelsk som L1, når der samtales på engelsk, har givet anledning til et paradigmeskifte i forståelsen af engelsk som et internationalt sprog frem for et fremmedsprog (Walker, Low & Setter, 2021 s. 6). Og man kalder det nu *English as an international language* (EIL) og ikke *English as a foreign language* (EFL). Tidligere var udtaleundervisning for engelsk som L2 determineret af det såkaldte 'nativeness principle', hvor man forventede tilegnelse af enten British Received Pronunciation (fremover refereret til som BE) eller General American (GA) (Walker, Low & Setter, 2021 s. 7). Dette blev udfordret i 80'erne af det såkaldte 'intelligibility principle', som udsprang fra tankerne bag kommunikativ kompetence, hvor man satte spørgsmål til nødvendigheden af accenttilegnelse, men snarere ønskede at opnå forståeligt output. Engelsksproget skal være forståeligt fra flere sprogbaggrunde - både fra et L1 og L2 perspektiv, så flere kan indgå i forståelig, international kommunikation, også kaldet 'international intelligibility'. Eksperter påpeger, hvordan EIL-tendensen fremmer sproget, da den tillader elever at bibeholde deres L1-særpræg uden at det kompromitterer sprogforståelsen (Walker, Low & Setter, 2021 s. 7-8). Vi ser her, hvordan sprog, udtale og identitet kobles sammen. Forskning har nemlig vist, at lærere som kræver BE eller GA accent hos deres elever frarøver dem muligheden at sammenkæde deres

identitet og sproglige ressourcer fra L1 med deres L2. Dette kan gå ud over sprogtilegnelsen og intersproget (Walker, Low & Setter, 2021 s. 8). Dog er det også vigtigt at påpege, hvordan flere studier viser, at nogle elever ønsker at tilegne sig netop lyden af 'natives', og tilegne sig BE eller AE-accent. Dette burde dog ikke være til hinder for en EIL-tilgang i undervisningen, men blot understøtte tanken om, at sprog og identitet hænger sammen og skal læres individuelt med differentierede mål (Walker, Low & Setter, 2021 s. 8). Man fristes dertil at spørge - hvorfor så overhovedet undervise i udtale og er fonetikens berettigelse så til stede? Dette leder mig videre til en redegørelse for fonetikken som fænomen.

Fonetik – i og uden for klasserummet

Ordet fonetik kommer fra de græske ord *phonetikos*: 'om lyd' og *phone*: 'lyd, stemme'. Helt overordnet er det den gren inden for sprogvidenskaben, som omhandler menneskets frembringelse og opfattelse af sproglyd, altså en slags lydlære (Den Danske Ordbog, u. å.). Fonetik er altså studiet af lyde og fokuserer både på produktion (artikulation) og reception (auditiv perception). Det er læren om måden og stedet for artikulation, rytme og intonationer (Nilsen & Rugesæter, 2016). Walker, Low og Setter taler her om, hvordan den produktive del opkvalificeres gennem prioriterede udtalefunktioner (Walker, Low & Setter, 2021 s. 15). Eksempler på dette er, hvordan træning af konsonantlyde, aspirationsforskelle (såsom /p/, 'pear' >< 'bear' og /t/, 'tense' >< 'dense'), vokallængde og tryk gør en markant forskel i kommunikationen, så eleverne får en bedre forståelse af struktur og udtryk (ibid.). I mange bøger om fonetik tages der fortsat udgangspunkt i engelsk med en AE eller BE standard, hvilket opponerer sig en smule til ovenstående redegørelse om, hvordan engelsk nu er anerkendt og forstås som et internationalt sprog og derfor ikke determineret af bestemte accenter. Man fristes til at spørge, om fonetikken fortsat har sin berettigelse, når elever skal adoptere sprog. Eller skal fokus blot stå på kommunikation i generel forstand og ikke på lydperfektion? Hertil nævner Nilsen og Rugesæter vigtigheden af tilegnelse og muliggørelse af læring. De taler om, hvordan en rettesnor ikke nødvendigvis vil tynde på elevernes sprogidentitet, da de som *non-natives* højst sandsynligt ikke vil opnå fuld accenttilegnelse alligevel (Nilsen & Rugesæter, 2016, s. 154). Derfor bliver argumentet, at fonetikken bliver en trædesten for sproglæring, selvom de også anerkender forskningens syn på, hvordan sprogtilegnelse og identitet hænger sammen (Nilsen & Rugesæter, 2016, s. 8). Fonetik og udtale er anderledes end for eksempel grammatik og ordforråd, som er gradvist tillærte fænomener. Udtale og fonetik er udgangspunktet

for engelsksproget og stiller ikke bare krav til eleverne, men til lærerens tilgang. Hertil råder Nilsen og Rugesæter undervisere i sprog til at introducere eleverne for det metasprog som før er nævnt og italesætte, hvad sprog er, og hvorfor det er forskelligt for den, som lærer det. Læreren skal agere rollemodel i udtale-kontinuitet og fra start af vise sin sprogidentitet (Nilsen & Rugesæter, 2016, s. 157-162). Eleverne i de små klasser skal ikke nødvendigvis bevidstliggøres om den konkrete, fysiologiske fonetik, men lyd, øvelse og korrekt intonation skal gøres til en norm i klasserummet. Dernæst læner denne læring sig tæt op ad tankerne om kommunikativ kompetence og funktionel læring, da udtale gøres bedst i kontekst. Dette betyder, at kommunikative øvelser kan laves med *fokus* på udtale uden at *handle* om udtale. Når elever kommer til udskolingen, kan konkret arbejde med *the phonetic script* give mening at besøge, da dette kan skabe sproglig opmærksomhed og skærpe elevernes individuelle sproglige retning (Nilsen & Rugesæter, 2016, s. 157-162). Hvis eleven ved, hvordan han/hun kan lyde, er det nemmere at sætte mål og ambitioner for sprogtiltagelsen.

Slutteligt nævner Nilsen og Rugesæter vigtigheden af fejl. Fonetiske fejl bliver tydelige i et klasserum, fordi det i al sin enkelthed handler om lyd - alle kan høre det. Derfor bliver klassens miljø essentiel i sproglæringen. Udtalefejl må italesættes og rettes, og hvis dette gøres kontinuerligt med alle elever, så undgås en kultur, hvor elever føler sig udkældt i deres udtale. Dernæst må fejl ophøjes til en vigtig del af læringsprocessen, så den ikke fjendtliggøres og sætter en stopper for elevers mod til at tale (Nilsen & Rugesæter, 2016, s. 157-162). Frygten for at fejle i fremmedsprogstiltagelsen har afledt en tendens hos unge elever kaldet sprogskam. Begrebet belyser den sprogbarriere, som er problemstillingens omdrejningspunkt, Sprogskam redegøres for nedenfor.

Sprogskam

Sprogskam er et fænomen, som tager sin form, når elever oplever fysiske eller psykiske barrierer i mødet med fremmedsprog. Det dækker over en intens negativ følelse, som eleverne kan få, når de ikke synes, at de lever op til en forventet sproglig standard (Daugaard & Laursen, 2020 s. 43). Denne skamfølelse afspejler sig ikke kun i tilegnelsen af sprog, men kan gå ud over generel selvværd og spænde ben for læring. Fremmedsproglæring sker, når elever har mod til at eksperimentere med nye, ukendte strukturer, hvor sprogskam derimod fører til sproglig tilbageholdelse og

undvigelsesstrategier (Daugaard & Laursen, 2020 s. 43). I et forskningsprojekt om sprog i klassen, gør Daugaard og Laursen sig et lignende fund i deres feltstudier, som vist i min empiri;

“...deres reaktioner var slående. De sænkede blikket, trak sig fra samtalen, overlod initiativet til andre, skelede til de andres noter eller forsøgte at sætte nye dagsordener, der kunne dreje opmærksomheden væk fra opgaven. Mange synes mere optagede af at skjule deres manglende forståelse end af at forstå teksten, og deres vigende blikke og undvigende kropssprog afspejlede en følelse af skam.” (Daugaard & Laursen, 2020 s. 42-43).

Vi ser her, hvordan sprogskam på sin vis nemt kan identificeres af sproglæreren. Det handler om utryghed, skam og en næsten uoverkommelig barriere. Dette eksemplificeres i given empiri (bilag 1-4). Med den lignende teori om *Foreign language anxiety* tegner der sig et billede af, at frygten for at fejle i sprog er et universelt problem. Her er der også tale om en angst-tendens, som viser sig i læringen af et fremmedsprog, hvortil eleven oplever ubehag, usikkerhed og frygt, når begrænsede færdigheder forhindrer dem i at udtrykke sig på det tillærte sprog (Richards, 2019). I skolekontekst kan dette f.eks. medfører, at eleven mister engagement, håb om at slå igennem og mestre, forsøge at undgå deltagelse og helt opgive det ønskede sprog. *Foreign language anxiety* kan f.eks. opstå, hvis man har urealistiske forventninger til at lære fremmedsprog, eller hvis man har negative oplevelser i kontekster med fremmedsprog (Richards, 2019).

Læring gennem æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser er i denne opgave relevant at redegøre for, da disse rummer en del af svaret på, hvilke handlemuligheder læreren har, når man står med elever, som tier frem for at tale i fremmedsprogsundervisningen. Vi ønsker, at elever skal *handle* under tilegnelsen af sprog, og her taler Mads Haugsted om, hvordan al handlen har en *form*, når vi taler læring. I sin bog om handlende mundtlighed og drama, redegør han for, hvad æstetiske læreprocesser er, og hvordan den bliver til *formen* i undervisningsøjemed; “Spillet i den handlende mundtlighed giver mulighed for at danne og afprøve (personlig) identitet i en æstetisk form; ved at mærke oftest i et fællesskab med andre - som tilsvarende eksperimenterer.” (Haugsted, 1996, s. 13). Haugsted taler om spil som værende dramatiseringer og andre mundtlige øvelser. Han selv karakteriserer æstetiske læreprocesser ved, at: “...den lærende tilegner sig en kompetence i at bruge udtryksmidlet, ved at bruge det.” (ibid.) -

underforstået, at brugen konstituerer forståelsen af en given kompetence. Så hvis vi ønsker mundtlighed, må vi sætte rammer for det og lade eleverne opkvalificere sig ved at bruge det!

Andre taler om æstetiske læreprocesser som en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetisk form. Dette gøres for at være i stand til at reflektere og kommunikere om sig selv og sin omverden (Austring og Sørensen, 2006). Derved tillægger man æstetiske læreprocesser en læringsmæssig gevinst både i kropslig og kognitiv forstand. Æstetisk virksomhed fungerer altså som et redskab til kognitiv erkendelse, som kan medføre særlige færdigheder samt tilegnelse af følelsesmæssig og kropslig forankret viden (Austring og Sørensen, 2006). Den fysiske erfaring som eleven opnår gennem æstetiske læreprocesser, er konkret kropslig handlen, som afprøves i et risikofrit rum i samspil med andre. Derfor kan æstetiske læreprocesser i kombination med lyst til lyd tale ind i kampen mod sprogskam.

Et analytisk blik på det empiriske materiale

Under mine undersøgelser fik jeg øje på helt konkrete tematiske sammenhænge, som belyser, hvad der kan være på spil, når elever taler om sprogskam. Denne opgaves analytiske afsnit, vil derfor gå tematisk til værks for at omfavne nuancerne i problemstillingen. Undervejs vil et tema blive belyst gennem inddragelse af relevante empiriske udsagn eller observationer og vil på den måde kaste lys over problematikens kerne samt fokusere på håndgribelige handleperspektiver. Det har hele tiden været et ønske for mig, at dette bachelorprojekt kunne blive til gavn for engelsklærere, som skulle stå med samme udfordringer ift. elevens mundtlighed. Derfor orienterer jeg mig i analyseafsnittet mod konkrete arbejdsformer og didaktiske greb med håb om, at projektet her ikke bliver *all talk, but no walk*. De 4 hovedtemaer, er identitet, sprogskam, læringsmiljøer og fonetik som didaktisk redskab.

Identitet og sprogtilegnelse

Hele udgangspunktet for projektet her baseres på erfaringer fra min 4. årgangs praktikperiode. Her gjorde særligt én hændelse så stort indtryk på mig, at jeg måtte undersøge problematikken nærmere. Hændelsen er beskrevet i det didaktiske nærbillede (bilag 1), hvor Elev I trækker sig fra en fremlæggelse. Som praktikant kan jeg ikke give et retfærdigt billede af, hvad der karakteriserer Elev I, men ud fra hvad jeg så, var hun en glad og intelligent pige, som havde mange venner i klassen.

Hun og jeg havde haft flere gode snakke og interaktioner, hvilket efterlod mig opfattelsen af, at hun var tryk ved mig. Dernæst havde hun inden fremlæggelsen haft god tid til at øve sig sammen med sine 3 andre klassekammerater. Jeg havde forinden hørt hende tale engelsk og opfattede hende som dygtig og med et ordforråd svarende til 8. klasses niveau. Det kom derfor bag på mig, at hun på trods af dette - i sekundet, hun skulle tale foran klassen - gik i baglås og meldte sig helt ud. Hun tilmed trodsede min opmuntring om at forsøge, så godt hun kunne (bilag 1). En uges tid efter hændelsen fortæller hun mig så i et interview, hvilke følelser og nærmest fysiske udfordringer hun mærker, når hun skal tale engelsk foran andre; "Jeg bliver bange, og så bliver jeg sådan, mundlam. Det kan føles, som om jeg stammer, når jeg taler engelsk. Jeg kan føle mig lidt åndssvag." (bilag 2). Her ses det tydeligt, hvordan Elev I taler ind i både fysiske og psykologiske barrierer. Dette er præcis, som Daugaard og Laursen omtaler som fænomenet *sprogskam*, som ikke alene kan gå ud over elevers selvværdsfølelse, men i den grad også sprogtilegnelsen (Daugaard & Laursen, 2020). Man kan altså konstatere, at Elev I rammes af sprogskam, og det bliver både i interviewet med hende og i det didaktiske nærbillede tydeligt, at dette har konsekvenser for hendes engelsk. Videre i interviewet siger hun, at hun jo ikke er så god til engelsk, hvortil jeg spørger, hvem der fortæller hende dette? Hun svarer: "Ikke nogen, men det er bare det, jeg selv synes." Denne udtalelse er særligt interessant, da den ikke (som nogle af de andre ytringer fra elevinterviews), bebrejder klassekammerater og læringsmiljø for den tilbageholdende mundtlighed, men sig selv. Dette taler direkte ind i elevens selvopfattelse og tillid til egne evner. Og netop det er afgørende betydning for sprogtilegnelsen, viser forskning. En metaanalyse af forskning i WTC viser, at elevers subjektive oplevelse af egne sproglige kompetencer, er det som bedst forudsiger deres WTC (Andersen, 2020, s. 21). I en lignende undersøgelse så man hos elever, at en lav vurdering af egne sproglige kompetencer ligesom tendenser til tøven og nervøsitet kan afholde elever fra at tale fremmedsprog (Andersen, 2020, s. 22). Endvidere noteres det, hvordan en høj vurdering af egne evner har modsatte effekt og en opbyggende virkning på engelsktilegnelsen (ibid.). Der er altså en stærk sammenhæng mellem *fremmedsprogs selv billede*, sprogtilegnelse og mundtlighed på klassen, hvilket taler ind i en endnu større og kompleks udfordring, nemlig identitetsdannelse i udskoling. Ser vi videre i indsamlet empiri, tales der gang på gang ind i identitetsspørgsmålet, når jeg spørger eleverne, hvorfor det er svært at tale engelsk. I interviewet med eleverne N, J og P spørger jeg, hvorfor deres mundtlige deltagelse falder, når vi skifter fra danskfaget til engelskfaget - hvilket var

en observation jeg gjorde mig under praktikperioden. Hertil svarede Elev J; "Det er pinligt med ens engelskstemme. Det føles fremmed. Og sådan lidt fake. Ordene føles ikke som mig...", hvorefter N og P samstemmer; "Ja, præcis/nemlig." (bilag 4). Alle 3 elever tilskriver sig altså denne *fremmedhedsfølelse*, hvilket igen taler ind i at sprogets sammenhæng med identiteten. I artiklen "Sprog og Identitet" af Ole Togeby, verificerer han denne sammenhæng; "Mennesket har ikke blot et sprog, mennesket er sit sprog" (Togeby, 2015, s. 59). Han forklarer, hvordan sprog er en dialektisk proces af 3 strømme: sprog som menneskeligt produkt, sprog som objektiv realitet og mennesket som sprogligt produkt. Her ses sproget som et socialkonstruktivistisk fænomen, som påvirker menneskers billede af os og derigennem eget selvbillede. Vi og vores sprog er påvirket af socialt determinerende påvirkninger, og mennesket er et socialt væsen i kraft af det sprog, det taler (Togeby, 2015, s. 26-27). Man må derfor som sproglærer forholde sig til, at vores elever, i udskolingen - med de fysiologiske, psykiske og sociale forandringer som følger med at blive teenager, kan være yderst påvirket og sårbare når et nyt sprog skal tilegnes og afprøves. Her bliver det vigtigt at omsætte sin undervisning til EIL-tilgangen og italesætte, hvordan vi ikke skal "miste" os selv i det engelske sprog. Vi skal ikke være andre end os selv, bare fordi fremmedsprogets lyd er anderledes. Det engelske sprog kan blive vores eget gennem EIL-tilgangen, for her er kravet *international intelligibility* (international sprogforståelse) og kommunikativ kompetence, og dermed ikke tilegnelse af *andres* engelsk (Walker, Low & Setter, 2021 s. 7-8). Dette kan derfor blive første skridt i at imødekomme elevers sprogskam og styrke processen mod den gode og trygge sprogtilegnelse.

Læringsmiljøet indvirkning på mundtlighed

I følgende afsnit vil jeg belyse, hvordan læringsmiljøer unægteligt spiller ind på den mundtlighed og sprogskam, som eleverne oplever og påvirkes af - dette italesættes i alle elevinterviews til en vis grad og må derfor være afgørende for praksis. Læringsmiljøer som begreb er ikke redegjort for i teoriafsnittet, grundet opgavens omfang samt begrebets mange nuancer, som jeg ikke ser som bærende teori for min problemstilling. Derfor bliver begrebet her også afgrænset til én definition, nemlig Einar og Sidsel Skaalviks. De beskriver læringsmiljø som; "...det miljø, den atmosfære, den sociale interaktion, de holdninger og den målstruktur, som eleverne erfarer eller oplever i skolen." (Canger & Kaas, 2026, s. 134-135). Her ligger fokus altså primært på elevernes egne forestillinger og erfaringer - hvilket er afhængigt af deres individuelle lyst til at deltage både fagligt og socialt (ibid.).

Miljøet bliver altså katalysator for læring. For at sætte en tyk streg under læringsmiljøet som afgørende for elevernes sprogtilegnelse, fremvises her nogle empiriske elevudtalelser, som taler direkte ind i miljø;

- "Og så bliver jeg bange for, at jeg siger noget forkert og hele klassen vil grine af mig. Det er det, jeg frygter." (bilag 2).
- "Generthed og irritation fordi folk griner. Jeg er jo meget dårlig, altså virkelig." (bilag 3).
- "Jeg tror, at hvis du er lærer, skal du konfrontere dem som ydmyger og gør noget stort ud af det! Ikke bare lade det gå ubemærket hen..." (bilag 3)
- "Jamen, det er fordi, det er pinligt, når andre skal høre det. Vi er ikke trygge ved, at andre end vores venner skal høre det." (bilag 4).

Når jeg læser ovenstående, er det særligt ord som grin, frygt, irritation, ydmyger, pinligt, venner og tryk, som resonerer hos mig. Tænk, at man skal lære engelsk og opleve hån og ydmygelse. Så forstår jeg godt, at man tyr til tryghed hos venner, når mundtligheden skal udfoldes. I interviewet med Elev S var det særligt dette utrygge miljø, som fik skylden for hans manglende deltagelse. Han fortæller, hvordan han til tider undlader at række hånden op, selvom han kender svaret, fordi det skal siges på engelsk. Han siger også, at gruppearbejde er den eneste vej frem, for at han skulle kunne turde at snakke engelsk og lære noget derigennem (bilag 4). Efter 6 uger i denne 8. klasse, kunne jeg nikke genkendende til nogle af de udsagn, som blev fortalt, men elev S's oplevelse, kom også bag på mig. Jeg forestiller mig, hvordan man som lærer ofte, må have svært ved at samstemme den oplevelse, som elever refererer, når miljøet ses fra lærerøjne. Men hvis læringsmiljøer defineres ud fra en personlig oplevelsesverden, bliver vi nødt til at forholde os til dette rum, som eleverne italesætter. Læreren må stilladserer et læringsrum med et trygt og motiverende miljø, hvis sprogtilegnelse skal muliggøres. Forskning understreger, hvordan læringsmiljøet spiller ind på deltagelse, og at elever er mere tilbøjelige til at tage ordet på fremmedsproget, hvis miljøet er trygt og støttende (Andersen, 2020, s. 13). Og selvom dette ikke burde være *rocket science* - så understøtter tilblivelsen af sprogskam og indsamlede empiriske udsagn altså, at det ikke er så simpelt som så. Både Fælles Mål og andet forskning peger på, at der gennem årene er øget fokus på mundtlig præsentation (ibid.) Og selvom dette opstår som resultat af et godt og gavnligt fokus på kommunikativ kompetence, øger det også presset for nogle elever, da præsentation foran klassen kan virke overvældende

(Andersen, 2020, s. 14). Med min empiri ved hånden, tegner der sig her et tydeligt billede af, at god klasserumsledelse og etablering af et trygt læringsmiljø er af afgørende betydning. Elev N, J og P foreslog mig inden fremlæggelserne (bilag 1), at de kunne optage det og sende i stedet for at vise foran hele klassen - for det andet gjorde dem utrygge; "Jamen det er fordi, det er pinligt når andre skal høre det. Vi er ikke trygge ved, at andre end vores venner skal høre det." (bilag 4). Elev S kom også med forslag til, hvordan det er gruppearbejde med venner, som kunne hjælpe hans mundtlighed. Elev I siger, at måske hun kunne øve sig foran sin familie derhjemme (bilag 2-3). Så selvom lærerens stilladsering og støtte er afgørende for elevbidrag og andre interaktionelle træk som; etablering af klassesamtalen, plads til forskellige elevsvar hvor man undgår afbrydelser, men derimod gentager elevbidrag, bliver gode og essentielle didaktiske greb på fremmedsprogsundervisningen, viser forskning, hvordan disse elever måske har fat i noget, når de vil bringe mundtligheden ud af klasseværelset og ind i det trygge gruppearbejde (Andersen, 2020, s. 15). Tryghed er tydeligvis et nøglebegreb når vi taler klasserumsledelse og læringsmiljø. Derfor vil jeg i det følgende se nærmere på konkrete, didaktiske handlemuligheder for engelsklæreren, så sprogtilegnelsen bliver en god og tryk proces. Jeg vil forsøge at argumentere for, hvordan fonetikken i kobling med de æstetiske læreprocesser skal have sin plads i udskoling. Dette gøres særligt med henblik på at hjælpe eleverne med at forstå, at sproget er deres eget - og at det hverken er farligt eller skamfuldt.

Æstetisk fonetik

Efter mine observationer i praktikperioden stod jeg med en hel klar oplevelse af, at mange elever i 8.b ikke synes, det var sjovt at lære engelsk - faktisk det modsatte. Dette er konkretiseret i det didaktiske nærbillede (bilag 1). Og selvom det er isoleret og individuelt, illustrerer de 3 elevinterviews et mere grundlæggende problem. Jeg undersøgte Fælles Mål for at se, om der her sker et skifte, som har indvirkning på denne sprogskam og mundtlige tilbageholdelse. I de mål, som er udskrevet for engelsk, er det tydeligt, at jo længere op i klassetrin vi rykker, jo mindre gør ord som "sjov", "leg" og "udtale" sig gældende (Børne -og Undervisningsministeriet, 2019). Det forventes, at udskolingselever kan "deltage i længere spontane samtaler", "kunne tage og fastholde ordet" samt besidde et "præcist og nuanceret ordforråd" (ibid.). Fra dette kan man aflede, at i takt med, at de mundtlige krav bliver højere, bliver det mere og mere indforstået, at de grundlæggende

kompetencer er nået. Dette taler Daugaard og Laursen imod, da de fortæller om intersprogets dynamiske og komplekse øvebane. Intersprog forstås ved et 'undervejssystem', hvor sproglige fejl er nødvendige og konstruktive skridt i den hypotesedannelse og afprøvningsproces, der driver sprogtilegnelsen (Daugaard & Laursen, 202, s. 35-36). Forskning viser, at sprogtilegnelsen er non-lineær, og at man derfor ofte må vende tilbage til de grundlæggende byggesten for sprog (ibid.). Derfor ser jeg en vigtighed i, at engelsklærere i udskoling genbesøger nogle af de ting, som ellers gør sig gældende i Fælles Mål for de mindre klasser herunder leg, sjov og særligt det lydæssige, fonetiske fokus. Nyere forskning inden for sprogtilegnelse viser tilmed, at sprogleg og humor spiller en vigtig rolle i læring af sprog, da den kan lette presset fra det man ikke er fortrolig med (Daugaard & Laursen, 2020, s. 40). Så kunne æstetiske læreprocesser, præget af leg, lyst, humor, afprøvning og fysisk form kobles med fonetikken og dermed afhjælpe elevernes sprogbarrierer, så de ikke længere føler, at de bliver 'mundlamme', at de 'stammer' eller at sproget ikke 'føles som deres'? (bilag 2, 3, 4). Det er faktisk denne opgaves hovedtese! For der findes utallige bud på, hvordan æstetiske læringsprocesser kan bidrage til læring, da det bliver redskab til kognitiv forankret viden samt den kropslige del inviterer til spil, sjov og leg (Austring & Sørensen, 2006). Derfor bliver det mit indspark at koble fonetikken basisgreb på lyd og sproglære med æstetiske læreprocesser så det bliver til æstetisk fonetik - så leg, drama og spil med lyd giver lyst og mod til sprogligt output.

Se tilbage på redegørelsen over fonetik - her var en pointe at fremme den produktive kompetence gennem prioriterede udtalefunktioner som; konsonantlyde, aspiration, vokallængde og tryk. Tager vi fat i nogle didaktiske greb fra æstetiske læreprocesser, som arbejder med sprogspil som dramaturgi, rollespil, *poetryslam*, *tongue twisters* mm. øves ikke blot mundtligheden, men læreren får mulighed for at dykke ned i de fonetiske elementer, som ligger i sprogets struktur og udtryk. Haugsted taler om, hvordan sprog i samspil med det teatraliske formsprog er et kraftfelt, der etablerer læring på et personligt, æstetisk og sprogligt plan (Haugsted, 1996, s. 263). Hertil foreslår Carol Read ligeså, hvordan; "...rhymes, chants and songs contribute to young children's overall social, linguistic, physical, cognitive and emotional development." (Read, 2007, s. 182). Hun fortæller ydermere, hvordan dette støtter elevers 'awareness of stress' og intonationsmønstre på engelsk - og har dermed et fonetisk afsæt, hvor ens egen lyd afprøves (ibid.) Desuden bidrager denne kontekstuelle, æstetiske læring til elevers ejerskabsfølelse af sprog; "When children spontaneously make the connection between language they have learnt in one context and its

potential for use in another, this gives them a sense of personal choice and ‘ownership’ of language and arguably may help them to internalize and commit to long term memory what they are learning.” (Read, 2007, s. 183). Read italesætter altså her identitetsspørgsmålet, som rejses, når man ser ind i min empiri. Jeg er derfor af den overbevisning, at vi gennem sammenføringen af æstetiske læreprocesser og fonetik har nogle helt håndgribelige, didaktiske handlingsgreb, som vi kan bruge, hvis vores elever skal opøve den trygge mundtlighed, hvor sproget bliver personliggjort frem for fremmedgjort.

Onde tunger ville måske påpege, hvordan inddragelsen af drama og lyd-lege kun kunne forværre det læringsrum, som der i min empiri bliver så markant kritiseret. Elev S foreslår selv, da jeg spørger ham, hvilke arbejdsformer der kunne fremme hans mundtlighed i engelsk; “Gruppearbejde, men kun hvis man selv vælger. Så man er sikker på, at dem man er sammen med, gør en tryk og kan lide én.” (bilag 3). Og gruppearbejdet med tryghedspersoner er et gennemgående ønske fra aktørerne i min empiri. Læreren må derfor balancere mellem at tilgodese den trygge, gode øvebane blandt kammerater og samtidig give eleverne passende sproglige udfordringer i form af diverse præsentationer. For ikke kun er det et krav fra Fælles Mål, men også en vigtig del af den æstetiske læringsproces. Haugsted påpeger vigtigheden af den todelte øvebane, hvor både undersøgelsesorienterede og fremførelsesorienterede forløb øves. Altså skal eleverne både udfordres i den spontane, mundtlige øvebane, og den opøvede fremførelsesdel (Haugsted, 1996, s. 265). Også med henblik på, at forberede eleverne på en kommende mundtlige prøve, som også er todelt opøvet og spontan tale. Et andet argument for, hvorfor koblingen af fonetikken og æstetiske læreprocesser kan have gevinster, gives hos Walker, Low & Setter; “Pronunciation is a support system that works in the background whilst other systems are in operation.” (Walker, Low & Setter, 2021 s. 19). Det æstetiske formsprog kan altså bruges som et dække for den fonetiske lydøvelse, så eleverne kommer op fra stolen og ud på gulvet for at øve lyd gennem leg. Samme sted italesættes det, hvordan oplæsning og spontan tale er fordelagtig i udtaleundervisning - dette også med øje for vurdering af elevers udtalekompetencer for læreren (ibid.). Man kunne derfor forestille sig, hvordan øvelser med *poetry slam* og *spoken word* kunne bruges som didaktiske greb. Hvis man køber ind på ideen om fonetisk æstetik åbner der sig et spektrum af konkrete undervisningsaktiviteter og forløb. Forslag hertil vil nu forekomme i nedenstående handleperspektiver.

Håndgribelige handleperspektiver

I min praktikperiode blev jeg forundret over nogle elevers sproglige tilbageholdenhed i engelskfaget, når jeg selv netop fandt lyd og udtale sjovt og fascinerende. Og nu, som lige-ved-og-næsten-engelsklærer har jeg brug for helt konkrete handlemuligheder, så jeg kan komme ud i folkeskolen og overbevise elever om, at sproget hverken er farligt, pinligt eller grund til fremmedgørelse. Vi skal lege med lydene og tage ejerskab over sprogets lyd i egen mund. Med ovenstående teori, analyse og bemærkninger fra min empiri kan der udledes helt bestemte undervisningsaktiviteter og andre didaktiske greb.

At integrere **sange, rim og remser** i arbejdssekvenser kan tilgodese både den æstetiske læringsproces gennem valg af materiale og metode og den fonetiske udtalelære, hvor vi ser mod udtale, intonation og tryk. Read nævner disse aktiviteter i et indskoling/mellemtrinsperspektiv, men min empiri understøtter, hvordan disse 'basis-lege' skal genbesøges, eftersom både selvtillid og udtale er presset. Read nævner, at man evt. kan optimere/aktualisere aktiviteterne ved hjælp af rap-genren for de ældre børn. Mål for en sådan undervisningsaktivitet er ikke blot i det fagfaglige, men bevirker også den socio-affektive atmosfære i den positive retning (Read, 2007, s. 187). Ekko-reciteringslege kan også bruges og har både læringsgevinster i input -og outputkompetencer (Read, 2007, s. 197). **Dramatiseringer** tilgodeser også en fordelagtig øvebane for sproglig udfoldelse. Her er det kun fantasien, der sætter grænser for, hvilke rollespil eller teaterstykker man kan tage fat i. Eller mere i det små, hvor man kan øve *chunks*, recitere litteratur man har været igennem, eller man kunne fx få eleverne til at lave et skuespil over deres yndlingsang. Read kalder det *Act it Out* og udtrykker alsidigheden bag dette som didaktisk greb (Read, 2007, s. 201).

Dialogiske øvelser kan bruges til at opøve den spontane tale. Dernæst imødekommer dialogen i undervisningen også 'personalization of language', som støtter elevernes "hjemmefølelse" - en tryghed i, at føle sig hjemme i deres sprog. Samtidig kan elevers trygge sfære tilgodeses, da dette kan stilladseres med tryghedspersoner i klassen (Read, 2007, s. 19). Øvelserne og mulighederne er mange for sproglæreren, som ønsker en alsidig, motiverende sprogundervisning, som samtidig har sprogtilegnensens sårbare side in mente. Read taler om vigtigheden af en alsidig undervisning, når vi taler udtaletræning, samt hvad hun kalder 'the acceptance of approximate pronunciation', for at opbygge elevers selvtillid i udtalen samt etablere et trygt læringsrum med rum til fejl og

forskellighed (ibid.). Og selvom jeg ikke har dykket meget ned i det spørgeskema, som er foretaget med 9 anonymiserede engelsklærere, giver det her mening at påpege, at flere af dem udtaler, at de hverken har forudsætninger eller ressourcer til at bruge fonetikken i undervisningen; "synes ikke vi har tid til, at fordybe os i det..." (bilag 5). Selvom jeg her peger på flere didaktiske handleperspektiver hvor fonetikken inddrages, tegner der sig i spørgeskemaet et billede af, at i praksis stjæler input fokus fra output.

Perspektivering – et samfundsproblem

Dette projekt er snart ved dets afslutning, og jeg har forsøgt at belyse elevers sprogskam, hvorfor den findes, og hvordan den afhjælpes. Alligevel sidder jeg tilbage med en blinkende rød lampe, når jeg analyserer det didaktiske nærbillede og elevernes udtalelser om mundtlighed. Selvom min empiri er smal og ikke præsentabel for ret meget mere end de deltagende aktører og den 8.b, jeg observerede i, tror jeg alligevel, vi står over for et samfundsproblem. For empirien tegner et billede af, at folkeskolen har en presserende opgave i at italesætte *den gode øvebane*. For når Elev I og S siger, at de er dårlige og Elev N, J og P hellere vil optage og vise fremlæggelsen kun til mig frem for resten af klassen, fordi dette er pinligt, så tror jeg, at de har misforstået noget. De har en oplevelse af at skulle kunne det hele, tale flydende - som var det deres modersmål. Der florerer en form for misforstået læring, når klasserummet bliver katalysator for skam og frygt. Hvor er den gode øvebane, med plads til fejl, som bevæger sig mod læring? Eleverne behøver ikke kunne, de skal øve! Og når man øver, må man både fejle, afprøve og måske lyde fjollet. Jeg tror, at vi ser ind i et generelt og kulturelt båret problem. Udskolings elever er så påvirket af den såkaldte perfektionskultur, at den hindrer umiddelbar og tryk læring. Forskning taler om tendensen *norm of mediocrity*, som er en slags internationalt dokumenteret jantelov (Andersen, 2020, s. 20). Man ser verden over, hvordan elever kan have tilbøjelighed til ikke at yde deres bedste, fordi man ikke vil skille sig ud, og de modererer derfor deres læring, så de kan placere sig i midten. Det er blevet mindre attraktivt at være den gode og det er blevet konfliktfyldt at tale et uperfekt fremmedsprog over for hinanden (ibid.).

I den nye folkeskoleaftale bliver mundtlig engelsk til udtræksfag. Dette er både for at imødekomme unges mistrivsel og lette prøvetrykket, som der menes danske folkeskoleelever har (Knudsen, 2024).

Og selvom mange af mine elever fra 8.b nok ville elske den nye aftale, så peger mit projekt nærmere mod, at mundtligheden skal fremmes og værnes om. Vi skal ikke tale og afprøve mindre, men derimod se alvorligt både på elevers identitetsbillede, skolens læringsmiljøer samt de didaktiske tilgange vi har til mundtlighed. Sproglæreren skal med sit eksempel gå forrest i EIL-tankegangen, hvor sproget ikke er an *art to be mastered, but a tool to be used*. Og så skal vi have en metalærings-snak! En snak om, at vi alle er på vej, på den gode øvebane, hen mod at lære sprog og blive klogere. Sprog er bare lyde, som vi øver os på at forstå og bruge. Eleverne skal hjælpes *back-to-basics*, så sproget bliver ufarligt og måske endda sjovt.

Slutteligt må jeg komme med et kærligt opråb til engelsklærere. Gå frimodigt ind i opgaven i, at vise eleverne, at engelsk er vigtigt, sjovt og en steppingstone til en verden af muligheder. I læreplanen for engelsk står der, at; "Engelsk har en særlig status som globalt sprog og anvendes ofte som lingua franca. Engelsk er desuden det første fremmedsprog, eleverne møder i skolen, og det er derfor vigtigt, at undervisningen får eleverne til at synes, at det er sjovt og meningsfuldt at lære fremmedsprog." (Børne -og Undervisningsministeriet, 2019). Elevernes første møde med fremmedsprog er engelsk. Så dette møde skal altså ikke være ubehageligt eller angstprovokerende - men meningsfuldt, sjovt og attraktivt, så de fremadrettet får mod og lyst til tysk, spansk eller kinesisk. Og fælles for alle sprog er, at sprog er lyd - så giv eleverne lyst til lyd.

Konklusion

Jeg har i dette bachelorprojekt forsøgt at belyse en tendens, som jeg så under min praktikperiode i 8. klasse - elever trak sig mundtligt fra undervisningen og udviste flovhed og nervøsitet. Efter kvalitative metoder fik jeg øje på, hvordan sprogskam influerede elevers motivation for sprog, hvortil det blev min ambition at finde løsningen hertil. Grundet egen personlig fascination af sprog og lyd og de empiriske udsagn, som pegede på udtale og identitet blev det egen hypotese og erfaring, at fonetikken skal genbesøges og udfordres i engelskundervisningen i udskoling. Og efter et relativt smalt, men dog eksemplarisk spørgeskema, hvor engelsklærere fortalte, at de hverken havde ressourcer til eller evner for denne undervisning, sås det kun mere aktuelt at håndgribeligøre en attraktiv sprogundervisning med fonetik for øje. Så hvordan gør man dette? Mine undersøgelser udsprang fra et fænomenologisk og hermeneutisk videnskabsteoretisk afsæt, og det blev

derigennem elev-aktørerne, de deltagende lærere samt egne oplevelser, erfaringer og udsagn at fortolkning af empirien ledte til udsagn, som ledte til nye overvejelser og teoretiske ståsteder. Herunder blev det også æstetiske læreprocesser, som jeg havde en forhåbning om, kunne sammenkobles med fonetikken og skabe et motiverende og trygt læringsrum for eleverne. Jeg er yderst bevidst om, at empiriens kvalitative udgangspunkt kun viser mine og aktørernes erfaringsverdener og er derfor ikke repræsentative for den danske folkeskole generelt. Alligevel antyder resultaterne fra den teoretiske og empiriske analyse både hvorfor disse sprogbarrierer forekommer, samt at fonetisk æstetik kunne være afsæt for fornyet sproglæde og dermed øget mundtlighed i undervisning.

Resultaterne fra den teoretiske og empiriske analyse viser, at et skifte i forståelsen af engelsk som fremmedsprog til internationalt sprog har haft afgørende betydning for forventninger til accenttilegnelse og kommunikativ kompetence i skoleregi. Så længe man opnår *international intelligibility*, er accenttilegnelse en bibeskæftigelse. Ydermere kan man sammenfatte, hvordan identitetsspørgsmålet bliver vakt i sammenspil med sprog og personlige forventninger hertil. Resultaterne spiller sammen på den måde, at forventningerne til udtalekompetencer har ændret sig og derfor også bør ændre sig i elevernes forståelse af sproglig kompetence. Identitet og læringsmiljø hænger unægteligt sammen med elevernes WTC og appetit for sprog og må derfor også være en faktor, som sproglæreren forholder sig til i sin undervisning. Læreren må altså stilladsere læringsrum med plads til fejl, hypoteseudvikling og trygge rammer, så sproget kan blomstre. Men hvordan gør vi det rent didaktisk? Her peger min empiri og analyse på, at genbesøge fonetikken basislæring, og mit forslag bliver, at dette sammenkobles med æstetiske læreprocesser for at aktualisere og modernisere tilgangen til mundtlighed og gøre den vedkommende og ufarlig for udskolingselever. Afslutningsvis fremgår det i perspektiveringen, at det måske ikke blot er sproglæreren, som står med en opgave. Folkeskolen står med et kulturelt og socialt forankret problem, som går ud over mundtlighed og sprog. Dette understreger vigtigheden af, at der værnes om den mundtlighed som giver liv og lyst til sproget. Slutkommentaren bliver, at udskolingselever skal have redskaber til at nedbryde den sproghæmmende barriere som forhindrer deres sproglæde og evne til læring. Engelsklæreren bliver en vigtig facilitator i at bevidstliggøre sproglig identitet og lydæssig udfoldelse, så eleverne - ligesom jeg - slet ikke kan lade være med at smage på lyd og få appetit på sprog.

Bibliografi

Andersen, L., K. (2020) *Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen*. Pædagogisk indblik: 05. DPU, Aarhus Universitet. Aarhus Universitetsforlag

Austring, Benny D. og Merete Sørensen (2006): *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.

Bak, C. K. (2017). Kapitel 2: Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-72). Hans Reitzels forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Faghæfte 2020*. Hentet April 2024 fra <https://emu.dk/grundskole/engelsk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Læseplan for faget engelsk 2020*. Hentet April 2024 fra <https://emu.dk/grundskole/engelsk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019) *Fælles Mål 2019*. Hentet April 2024 fra <https://emu.dk/grundskole/engelsk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

Daugaard, L., M. & Laursen, H., P. (2020). *Med flere sprog i klassen*. I: Pædagogisk rækkevidde. Aarhus Universitetsforlag

Den Danske Ordbog. (u. å.). I Den Danske Ordbog. Lokaliseret april 2024 fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fonetik>

Geist, Hanne (2008). *I tale og skrift*. Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik, nr. 44, Januar 2008. Aarhus Universitetsforlag

Haugsted, M., TH., (1996). *Sprog på spil - handlende mundtlighed og drama*.
Dansk lærerforening, København

Knudsen, J., (2024). Har du styr på, hvad skoleaftalen gør ved prøverne? Folkeskolen.dk. Hentet april 2024: <https://www.folkeskolen.dk/engelsk-fransk-idraet/har-du-styr-pa-hvad-skoleaftalen-gor-ved-proverne/4761718>

Knudsen, S. K. & Wulff, L. (2021) Forskellige elever har forskellige sprogprofiler I: Knudsen, S. K. & Wulff (red.), Kom ind i sproget: flersprogede elever i fagundervisningen. (s. 15-38). Akademisk Forlag (2. udg.)

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. . Hans Reitzels Forlag.

Nilsen, T., S. & Rugesæter K., N. (2016). *English Phonetics for Teachers* (3rd edition).
Fagbokforlaget, Bergen

Pjenggaard, S. (2019). *Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I: Bachelorprojektet i læreruddannelsen: en håndbog* (s. 68-71). Hans Reitzels Forlag

Read, C., (2007). Section 6: Rhymes, chants and songs. I: *500 Activities for the Primary Classroom* (s. 182-210). Macmillan Books for Teachers

Read, C., (2007). Section 1: Listening and speaking. I: *500 Activities for the Primary Classroom* (s. 17-47). Macmillan Books for Teachers

Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Kapitel 5: Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-158). Hans Reitzels forlag

Richards, O. (2019). *Foreign Language Anxiety – What It Is And 6 Easy Steps to Overcome It*. Hentet april 2024 fra: <https://storylearning.com/blog/foreign-language-anxiety>

Togeby, O. (2015). Sprog og identitet. *Scandinavian Studies in Language*, 26-28 + 59 Tidsskrift.dk: Aarhus Universitet. Hentet april 2024: <https://doi.org/10.7146/sss.v6i3.20646>

VIA University College. (2020). *VIA Læreruddannelsen i Aarhus, Studieordning 2020*. Hentet April 2024 fra <https://www.via.dk/uddannelser/laerer/studieordning>

Østergaard, C. (2017). Kapitel 1: Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-44). Hans Reitzels forlag.

Walker, R., Low, E., & Setter, J. (2021). *English pronunciation for a global world* [PDF]. Oxford: Oxford University Press. www.oup.com/elt/expert

Bilag

Bilag 1: Didaktisk nærbillede i 8.b

Kontekst:

Eleverne i 8.b havde forberedt en mundtlig præsentation ud fra et undervisningsforløb omhandlende "Young People Around the World" i engelsk. Eleverne havde forberedt sig over længere tid og uddelegeret, hvad de hver især skulle sige. Nærbilledet her sker under en specifik gruppes fremlæggelse hvor "Elev I" trækker sig og nægter at deltage mundtligt. Gruppen består af 4 elever, og de skal tale om Simone Biles, den unge, amerikanske gymnast og OL-vinder gennem en PowerPoint præsentation.

Elev I står bagerst, mens de andre tre fra gruppen skiftes til at tale over deres opdelte slides. Elev I kigger ned på computeren. Da hendes slide kommer op på skærmen kigger hun på mig og spørger; "Må jeg ikke nok sige det på dansk?".

Jeg svarer: "Prøv at starte på engelsk. Bare det du har øvet."

Elev I vender sig til sin gruppe og spørger om en af dem vil tage over, for hun kan ikke.

Jeg bryder ind og spørger, om hun vil forsøge blot at læse op, hvad der står på hendes slide. Elev I ryster på hovedet og trykker videre på deres PowerPoint.

En af de andre fra gruppen tager ordet og fortsætter præsentationen.

Jeg undlader at kommentere mere og lader gruppen fortsætte hvor de slap.

Elev I sætter sig på en stol, som står oppe ved tavlen.

Hun sidder der resten af fremlæggelsen og styrer PowerPointet.

Bilag 2: Semistruktureret, transskriberet elevinterview (uddrag, Elev I)

“B” refererer til undertegnede og “Elev I” refererer til den pågældende elev, hvis navn er anonymiseret. Dette er et uddrag af interviewet.

B: *Hvilke følelser kan opstå når du skal tale engelsk foran andre?*

Elev I: *Jeg bliver bange og så bliver jeg sådan, mundlam. Det kan føles som om jeg stammer, når jeg taler engelsk. Jeg kan føle mig lidt åndssvag. Og så bliver jeg bange for, at jeg siger noget forkert og hele klassen vil grine af mig. Det er det, jeg frygter.*

B: *Kunne de godt finde på det?*

Elev I: *Det tænker jeg, ja.*

B: *Synes du, at engelsk er svært?*

Elev I: *Jamen både og. Grunden er, tror jeg, at jeg snakker mange forskellige sprog og det kan være svært at huske alle.*

B: *Hvor mange sprog snakker du?*

Elev I: *5*

B: *Hvilke?*

Elev I: *Arabisk, kurdisk, dansk, arabisk/irakisk det er sådan en blandingsprog jeg også snakker fordi jeg har familie som taler det... og så lidt engelsk...*

B: *Jeg har jo hørt dig flere gange. Og jeg synes jo faktisk, at du taler ret fint engelsk og har et stort ordforråd. Men det er ikke din oplevelse?*

Elev I: *Nej jeg synes, at jeg er dårlig.*

B: *Hvad skulle der til for, at du blev bedre så?*

- Elev I: *Ekstra timer alene med en lærer. Så jeg kan få det forklaret ordentligt og jeg ikke behøver forholde mig til de andre.*
- B: *Okay, forstår godt, hvad du mener. Men hvad så med det her med at øve mundtlighed? Det skal vi jo i skolen - også overfor andre - så hvad skulle der til for, at du turde at øve det noget mere foran klassen?*
- Elev I: *Det ville hjælpe, hvis jeg begyndte derhjemme sammen med mine søskende og foran min familie. Så snakke lidt mere derhjemme i trygge rammer.*
- B: *Hvad for en setting i klassen ville gøre det mere komfortabelt i klassen? Hvordan ville det være mere trygt og rart for dig?*
- Elev I: *Måske hvis vi gik rundt? Ikke når man skal læse eller snakke foran alle. Måske når man bare snakker med nogle man kender og ikke så mange ad gangen. Også fordi jeg er jo ikke så god til engelsk og det er ikke rart at vise, hvad man ikke er god til*
- B: *Hvem fortæller dig det?*
- Elev I: *Ikke nogen, men det er bare det jeg selv synes. Og derfor kan jeg ikke lide at snakke foran andre, for jeg er bange for at høre hvad de tænker...*

Bilag 3: Semistruktureret, transskriberet elevinterview (uddrag, Elev S)

“B” refererer til undertegnede og “Elev S” refererer til den pågældende elev, hvis navn er anonymiseret. Dette er et uddrag af interviewet.

B: *Hvilke følelser giver det dig, når du taler højt foran klassen?*

Elev S: *Generthed og irritation fordi folk griner. Jeg er jo meget dårlig, altså virkelig.*

B: *Okay. Synes du selv det, eller er der nogen som siger det til dig?*

Elev S: *Begge. Nogle siger det også...*

B: *Okay. Oplever du nogle gange at kende svaret, som læreren spørger om, men undlader at sige det, fordi læreren forventer, at du taler engelsk?*

Elev S: *Ja*

B: *Okay. Hvad skulle der til for, at du turde at være deltagende mundtligt i engelsk. Hvordan tror du vi kan bryde den barriere, som der åbenlyst er, når du fortæller som du gør? Hvordan kunne vi gøre klasserummet bedre? Det var mange spørgsmål på en gang.*

Elev S: *Ja, men forstår hvad du mener. Jeg tror, at hvis du er lærer, skal du konfrontere dem som ydmyger og gør noget stort ud af det! Ikke bare lade det gå ubemærket hen...*

B: *Det tror jeg også er vigtigt. Hvilke arbejdsformer i skolen er gode, hvis vi skal fremme din mundtlighed i engelsk, tror du?*

Elev S: *Gruppearbejde, men kun hvis man selv vælger. Så man er sikker på, at dem man er sammen med, gør en tryk og kan lide en.*

Bilag 4: Semistruktureret, transskriberet elevinterview (uddrag, Elev N, J, P)

“B” refererer til undertegnede og “Elev N, J og P” refererer til de pågældende elever, hvis navne er anonymiseret. Dette er et uddrag af interviewet.

B: *Piger, I gav udtryk for, at I synes det var en dårlig ide med fremlæggelserne. Og at I i stedet for at fremlægge for klassen, ville optage det og sende til mig. Prøv lige at forklare, hvorfor I tænker sådan.*

Elev N: *Jamen det er fordi, det er pinligt når andre skal høre det. Vi er ikke trygge ved, at andre end vores venner skal høre det.*

B: *Men sådan lige umiddelbart, så oplever jeg ikke den her – skal vi kalde det generthed – i dansk for eksempel. Hvorfor er forskellen så stor når vi så skifter til engelsk?*

Elev J: *Det er pinligt med ens engelskstemme. Det føles fremmed. Og sådan lidt fake. Ordene føles ikke som mig.*

Elev N og P: *Ja præcis/nemlig*

B: *Så det er mere pinligt at tale engelsk end dansk?*

Elev J: *Ja det kan man godt sige. På en måde.*

Bilag 5: Spørgeskema

Kontekst: 9 anonyme engelskundervisere har besvaret spørgeskemaet uafhængigt af hinanden og uden kendskab til undertegnet eller mit bachelorprojekt

FONETIK I ENGELSKUNDERVISNINGEN

1. På hvilket trin er du underviser?

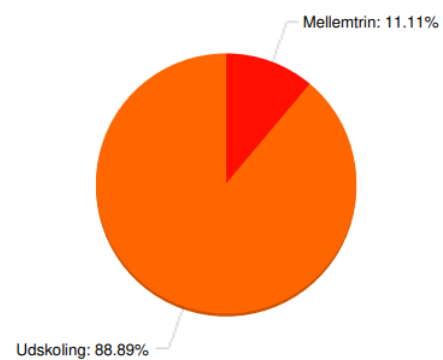
*

Antal deltagere: 9

- (0.0%): Indskoling

1 (11.1%): Melletrin

8 (88.9%): Udskoling

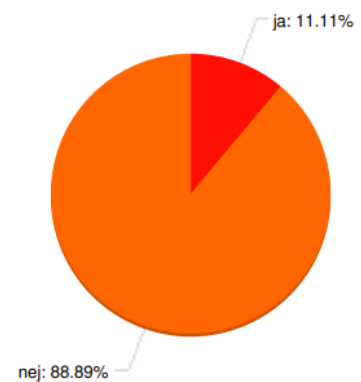


2. Bruger du fonetik i din engelskundervisning?

Antal deltagere: 9

1 (11.1%): ja

8 (88.9%): nej



3. Hvis ja - hvordan?

*

Antal deltagere: 9

- Gør jeg ikke...
- Gennem gentagelse af bestemte lyde og fokus på mundens og tungens placering.
De svageste for forståelsen skyld. De bedste for at finpudse lyden og nærme sig lyden af en native speaker. Midtergruppen bruger jeg det ikke så meget i.
- .
- Bruger det kun begrænset, da jeg har det laveste niveau i engelsk, hvorfor fokus har været på nogle andre ting.
- Det gør jeg ikke....
- Nej.
-
- Det bruger jeg faktisk ikke tid på
- Det gør jeg ikke

4. Hvis nej - hvorfor ikke?

Antal deltagere: 8

- Synes ikke, at det kan prioriteres i læreplanen. Vi har travlt med alt muligt andet. Og tvivler også på, om det ville fange eleverne.
- Jeg brugte en del tid på det i de første år som sproglærer - men efterhånden gled det ud på grund af store klasser og deraf manglende tid og rum til det.
- Se tidligere.
- Har måske ikke rigtig forudsætninger for at bruge det som redskab.
Arbejder med udtale men mest når vi støder på konkrete ord i læsning osv. Ikke de bagvedliggende forklaringer.
- Jeg er glad for gentagelser, og hver gang vi støder på nye ord gentager elever udtalen efter mig.
- Jeg ville virkelig gerne gøre det mere og var vild med fonetikbogen på lærerseminariet, men det er simpelthen ikke muligt at nå på en efterskole med kun få lektioner .. så ofte sker det ikke - og når det sker, så kun i meget begrænset omfang
- Jeg blev uddannet i 2021, så jeg er stadig ved at finde ud af, hvad der er vigtigt og ikke-vigtigt at komme omkring i 9. klasse. Jeg har ikke overvejet, at undervisning i ordlyde ville være vigtigt i udskolingen. Jeg oplever ikke, at det er der, de har brug for hjælp og støtte.
- Tid. Synes ikke vi har tid til at fordybe os i det. Dog arbejder vi jo en masse med udtale og generel mundtlighed.