

Bachelorprojekt

Motivation og kommunikationslyst i tyskundervisningen



Hanne Skou Jensen (201099)

Julia Högberg Andersen (292591)

VIA University College - Campus Silkeborg

Vejleder: Jesper R. Pedersen & Karen Wobeser

Antal anslag: 79.693

Antal sider: 36

Antal sider (bilag): 9

27. maj 2024

Indholdsfortegnelse

1.	INDLEDNING.....	1
2.	PROBLEMFORMULERING.....	1
3.	LÆSEVEJLEDNING	1
4.	METODISK OG EMPIRISK AFSÆT	3
4.1	VIDENSKABSTEORETISK TILGANG.....	3
4.2	UNDERSØGELSESDSIGN	4
4.2.1	Ikke-deltagende observation (Bilag 1).....	4
4.2.2	Elevinterviews (Bilag 2a-e).....	5
4.2.3	Lærerinterviews (Bilag 3a-c).....	6
4.2.4	Spørgeskema (Bilag 4a-b).....	6
4.3	ETIK	7
4.4	METODEKRITIK.....	7
5.	TEORI OG BEGREBSAFKLARING	8
5.1	MOTIVATION	8
5.2	KOMMUNIKATIONSLYST	10
6.	ANALYSE.....	11
6.1	SOCIALE FORHOLD.....	12
6.1.1	Trygt klassemiljø = legitimt at begå fejl?	15
6.1.2	Lærer-elev-relationen	16
6.2	DIDAKTISKE FORHOLD.....	17
6.2.1	Varierende og engagerende undervisning	17
6.2.2	Inddragelse og medbestemmelse af eleverne.....	18
6.2.3	Brugen af fremmedsproget som klasserumssprog	19
6.3	SPROGLIGE FORHOLD	20
6.3.1	Ordforråd	20
6.4	TILRETTELÆGGELSE AF UNDERVISNING, DER FREMMER ELEVERNES KOMMUNIKATIONSLYST I TYSKUNDERVISNINGEN	24
6.4.1	Brugen af "chunks" i tyskundervisningen.....	24
6.4.2	"Die Sprachstadt"	26
7.	DISKUSSION	27
7.1	KLASSEKULTURENS INDVIRKNING PÅ ELEVERNES MOTIVATION	28
7.2	LAV MOTIVATION I ANDRE FAG, FORUDEN TYSK	28
8.	KONKLUSION	30
9.	LITTERATURLISTE	31
10.	BILAG.....	37
	BILAG 1: OBSERVATION AF LÆRER L'S TYSKTIME.....	37
	BILAG 2: ELEVINTERVIEWS	38
	BILAG 3: LÆRERINTERVIEWS	40
	BILAG 4: SPØRGESKEMAUNDERSØGELSER	41

1. Indledning

I 2021 opstod der en debat om, hvorvidt tyskfaget skulle fjernes fra skoleskemaet for at forkorte skoledagen (Grænseforeningen, 2021). Denne debat fik stor mediebevågenhed, hvor flere argumenterede for, at tysk ikke blot skulle bevares, men derimod styrkes (Grænseforeningen, 2021). Argumenterne omfattede tyskfagets rolle i at fremme kulturel forståelse og pointerede, at uden kulturel viden ville samfundet blive fattigere både åndeligt, politisk og økonomisk (Grænseforeningen, 2021). Blandt tysklærere er det en almindelig erfaring at høre spørgsmålet: ”Hvorfor skal vi lære tysk?” - især fra udskolingselever. I vores egen undervisning har vi gentagne gange måtte forklare vigtigheden af at lære tysk, og hertil oplevet, at hvis eleverne ikke bliver overbeviste af vores forklaring, daler deres motivation hurtigt, og nogle elever forsøger dertil, at påvirke deres klassekammerater negativt til at tænke det samme.

Denne problematik gør tyskundervisningen særligt udfordrende i udskoling, eftersom vores erfaring og observationer fortæller, at mellemtrinselever ofte viser større motivation og lyst til at lære sproget. I både vores praktikforløb og i vores virke som tilkaldevikarer, har vi bemærket, at udskolingselever generelt har en lavere motivation for tysk, hvilket kræver en ekstra indsats fra lærerens side for at engagere eleverne og få dem til at deltage aktivt i undervisningen. Vi har ofte erfaret, at eleverne i udskoling undlader at svare på spørgsmål i klassen, når kommunikationen forventes at foregå på tysk.

Dette har ført til vores undren over, hvorfor denne faldende motivation og kommunikationslyst primært optræder i udskoling, og hvilke faktorer der spiller en rolle i denne udvikling. I lyset af ovenstående undren, har vi formuleret vores problemstilling som følger:

2. Problemformulering

“Hvilke sociale, didaktiske og sproglige forhold har indflydelse på elevernes motivation for tyskundervisningen, og hvordan kan vi som tysklærere tilrettelægge en undervisning med henblik på at øge elevernes kommunikationslyst i udskoling?”

3. Læsevejledning

Udgangspunktet for vores opgave har, som ovenstående problemformulering udtrykker, været at belyse, hvilke faktorer der har indflydelse på elevernes motivation for tyskundervisningen. Endvidere har vi ønsket at finde ud af, hvordan vi som fremtidige tysklærere kan tilrettelægge en undervisning

som kan fremme elevernes lyst til at kommunikere på fremmedsproget tysk i undervisningen. Denne læsevejledning har da til formål at skitsere projektets opbygning.

Første del dækker over bachelorprojektets metodiske og empiriske afsætning. Her redegøres og argumenteres for projektets videnskabsteoretiske tilgang, samt de kvalitative og kvantitative undersøgelsesdesign, vi har benyttet os af, heraf: ikke-deltagende observationer, elev- og lærerinterview, samt spørgeskemaer rettet mod både elever og lærere. Ydermere inkluderer første del et etisk afsnit, samt et metodekritisk afsnit, hvor der ses kritisk på vores egen undersøgelse og valg af informanter.

I bachelorprojektets anden del møder læseren en teori- og begrebsafklaring. Denne del er opdelt i to afsnit, hvor første afsnit tager udgangspunkt i begrebet motivation, og hvordan projektets motivationsforståelse skal tydes. Herunder anvendes to teoretiske perspektiver fra henholdsvis Edward L. Deci og Richard M. Ryan, samt Mette Pless. Begge teoretiske perspektiver benyttes, idet de tilbyder forskellige, men komplementære forståelser af motivationsprocessen. Andet afsnit i denne del dykker ned i, hvordan begrebet kommunikationslyst skal forstås. Herunder inddrages Lev Vygotskys sociokulturelle teoretiske perspektiv, samt Zoltán Dörnyeis perspektiv på kommunikation i et undervisningsmiljø. Disse to afsnit udgør fundamentet for vores forståelse af begreberne motivation og kommunikationslyst, og skaber samtidig rammen for projektets analyse og diskussion. Tredje del af dette bachelorprojekt indeholder en grundig og struktureret analyse af de faktorer, som ifølge vores problemformulering påvirker elevernes motivation for tyskundervisningen. Analysen er opdelt i tre hovedtemaer: “De sociale forhold”, “De didaktiske forhold” og “De sproglige forhold”. Hvert tema er yderligere opdelt i specifikke afsnit for at give en detaljeret undersøgelse af de enkelte aspekter.

I temaet “De sociale forhold” vil vi udforske de sociale aspekter, og indeholder følgende afsnit: “Sociale forhold”, “Trykt klassemiljø = legitimt at begå fejl” og “Lærer-elev-relationen”.

I temaet “De didaktiske forhold” fokuserer vi på de didaktiske elementer, hvor følgende afsnit er inkluderet: “Varierende og engagerende undervisning”, “Inddragelse og medbestemmelse af eleverne” og “Brugen af fremmedsproget som klasserumssprog”.

I temaet “De sproglige forhold” undersøges de sproglige faktorer, og temaet omfatter følgende afsnit: “Ordforråd”.

Gennem denne strukturerede tilgang vil vi analysere og undersøge, hvordan hvert af de nævnte forhold bidrager til elevernes motivation for at lære tysk. Denne analyse baserer sig på vores

empiriske data, som omfatter interviews med elever og lærere, spørgeskemaer og observationer, samt relevante teoretiske rammer inden for hvert tema.

I den afsluttende del af analysen og som overgang til bachelorprojektets diskussion, vil vi uddybe, hvordan undervisningen kan tilrettelægges med henblik på at øge elevernes kommunikationslyst. Vi vil her inddrage den foregående relevante teori samt nye teoretiske perspektiver. Vi vil undersøge, hvordan brugen af chunks kan bidrage til, at eleverne tør deltage mundtligt i undervisningen. Afslutningsvis vil vi præsentere et konkret handlingsforslag "Die Sprachstadt", der indeholder strategier og elementer, som læreren kan anvende i undervisningen.

Bachelorprojektets fjerde del indeholder en diskussion af resultaterne fra analysen. Her vil vi sammenholde vores resultater, samt diskutere hvilken indvirkning klassekulturen har på elevernes motivation, samt den generelle lave motivation i udkolingen, som vores undersøgelse har bragt frem. Slutteligt dækker den femte og sidste del af dette bachelorprojekt over en konklusion, hvor vi opsummerer de vigtigste fund fra vores analyse og diskussion.

4. Metodisk og empirisk afsæt

Først og fremmest redegøres og argumenteres for projektet videnskabsteoretiske tilgang, der omdannes til et kvalitativt og kvantitativt undersøgelsesdesign. Efterfølgende forelægges vores etiske overvejelser i forbindelse med vores empiriindsamling, og slutteligt præsenteres en metodekritik. Hertil belyses undersøgelsesdesignets validitet og reliabilitet, hvoraf reliabiliteten har været omfattende at opnå, eftersom designet efterspørger informanternes subjektive holdninger og oplevelser.

4.1 Videnskabsteoretisk tilgang

I dette bachelorprojekt har vi baseret vores empiri på et kvalitativ og kvantitativt undersøgelsesdesign, som hertil består af både ikke-deltagende observationer, elev- og lærerinterview, samt spørgeskemaer rettet mod elever og lærere. Disse er foretaget på et fænomenologisk grundlag med henblik på at bidrage til en dybere forståelse af menneskers erfaringer, ved dertil at søge bagom de opfattelser, vi normalt tillægger et eller flere fænomener i vores livsverden (Martinsen & Norlyk, 2011). I henhold til fortolkningen heraf anvendes en hermeneutisk analysestrategi, idet vi anvender vores egen forforståelse af et fænomen, hertil vores forforståelse af elevens motivation og kommunikationslyst i udkolingen (Martinsen & Norlyk, 2011). Den hermeneutiske analysestrategi er anvendt med det sigte at arbejde bevidst med vores empiri og anvende egen forforståelse i mødet med den

forståelseshorisont, der findes i den indsamlede empiri. Desuden sammenholder vi både elevernes og lærernes forståelse af de undersøgte fænomener, for at opnå nye erkendelser (Martinsen & Norlyk, 2011). Som følge af, at både vores problemformulering og undersøgelsesdesign er udformet grundet kendskab til fænomenet, heraf elevernes manglende kommunikationslyst og dalende motivation for tysk, kan det ikke afvises, at fortolkningen ubevidst fokuserer på elementer, der underbygger vores forforståelse; vi kan derfor ikke være helt neutrale eller objektive i vores undersøgelse (Schmidt, 2022).

4.2 Undersøgelsesdesign

Til belysning af vores problemformulering anvendes en kvalitativ og kvantitativ tilgang til empiriindsamlingen, eftersom disse både tilstræber dybdegående og generaliserende perspektiver på menneskelige holdninger. Derudover tilstræber vi gennem den kvalitative metode at undersøge, hvordan et givet fænomen er, samtidig med at metoden egner sig til at undersøge åbne undersøgelsesspørgsmål, hvor vi er interesseret i at undersøge, hvordan noget praktiseres, forstås, italesættes og er (Christensen, 2015); Den kvalitative metode anses derfor som velegnet i forbindelse med at indsamle viden om udskolingelevs og -læreres oplevelser af tyskundervisningen, samt elevernes motivation og kommunikationslyst.

Den kvantitative metode evner at skelne mellem, hvad der forekommer tilfældigt, og hvad der enten er eller ser ud til at være systematisk (Christensen, 2015). Den kvantitative metode anskues som velegnet, da den giver os et overordnet overblik over vores undersøgte fænomen.

Empirien er indsamlet i 7., 8., 9., og 10., klasser, og består af ikke-deltagende observationer, spørgeskemaer og elevinterviews. Derudover er lærerperspektiver i forbindelse med problemformulering indsamlet gennem spørgeskemaer og lærerinterviews med forskellige tysklærere, som har forskellige erfaringsmæssig baggrund. Empirien er optaget som lydoptagelse via vores medbragte mobiltelefoner for at sikre en hensigtsmæssig mulighed for transskribering. I nedenstående skriv redegøres for vores tilrettelæggelse samt gennemførelse af vores undersøgelsesdesign.

4.2.1 Ikke-deltagende observation (Bilag 1)

I forbindelse med den kvalitative tilgang til vores empiriindsamling har vi valgt at figurere som ikke-deltagende observatører i henholdsvis 7., 8., og 9. klasse på forskellige skoler i Midtjylland. Som observatør har vi observeret flere handlinger som har udspillet sig i klasserummet, uden at vi selv har

taget del i disse handlinger (Hillersdal & Nørtoft, 2015); observationsmetoden har været ustruktureret, eftersom vi ikke på forhånd har haft klargjort, hvad vi specifikt havde betænkt, men tværtimod nedskrev det tilfældig opståede. Hensigten med den ikke-deltagende observation har været, at vi på den måde kunne forholde os mere distanceret til de personer vi har observeret. Dermed har vi haft mulighed for at danne os et andet overblik over klassen, frem for hvis en anden observationsmetode var blevet valgt (Canger & Kaas, 2016). Endvidere giver denne observationsmetode mulighed for at arbejde med struktureret observationsmetoder, heraf tidsintervaller, som har været relevante for undersøgelsen af vores problemstilling (Canger & Kaas, 2016). De udvalgte uddrag af de ikke-deltagende observationer kan findes i bilag 1.

4.2.2 Elevinterviews (Bilag 2a-e)

I henhold til elevinterviews har vi haft følgende kriterier vedrørende rekruttering af elev-informanter, heraf:

- Elevinterview med elever, som udviser høj motivation for tyskfaget.
- Elevinterview med elever, som udviser i nogen grad motivation for tyskfaget.
- Elevinterview med elever, som udviser i mild grad/slet ikke motivation for tyskfaget.
- Gruppeinterview, hvor hver af ovenstående kriterier er repræsenteret.
- Har haft tysk siden 5. klasse.
- Går i henholdsvis 8.- og 9. klasse, eftersom vores problemstilling har sit fokus på elever i udskolingen.

Alle elevinterview er indsamlet med hjælp fra elevernes tysklærer, samt vores kendskab til nogle af eleverne grundet vores virke som tilkaldevikar på en af skolerne. To elever blev valgt i hver af kriterierne vedrørende udvisning af motivation i tysk i henholdsvis høj, nogen grad og mild/slet ikke, og tre grupper á fem personer blev udvalgt i kriteriet vedrørende gruppeinterview. Disse kriterier har dannet grundlaget for vores undersøgelse. I denne opgave vil der dog blive foretaget en analyse af udvalgte uddrag fra elevinterviews og gruppeinterviews, hvilket betyder, at ikke alle elever eller gruppeinterviews vil være repræsenteret.

Alle interviews fandt sted på den repræsenterede skole, hvor eleverne går. De tre gruppeinterviews blev foretaget i løbet af tyskundervisningen inde i klasseværelset. Dette var muligt, fordi eleverne havde stationsundervisning den pågældende dag, hvor vi fik tildelt én af disse stationer.

De enkelte elevinterviews blev foretaget i et grupperum på elevernes pågældende skole, for på den måde at sikre at udefrakommende faktorer, såsom larm og blikke, ikke havde nogen indflydelse på samtalsforløbet.

Forinden interviewene havde alle elever svaret på vores udarbejdede spørgeskema, og samtidig gjort opmærksom på, hvad fokuset i vores bachelorprojekt har været. Alle interviews tog udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide organiseret i hovedtemaerne: personlige baggrund, forestillinger om begrebet motivation og kommunikationslyst, centrale pointer i forbindelse med motivation og kommunikationslyst, hvad kan du selv gøre?, deltagelse og besiddelse af ordforråd, samt muligheder og udfordringer. De udvalgte uddrag fra elevinterviews, både enkelte og gruppeinterviews, kan findes i bilag 2a-e og er kategoriseret efter de enkelte elever og deres besvarelser.

4.2.3 Lærerinterviews (Bilag 3a-c)

Med henvisning til vores problemformulering, har vi fundet det relevant at udføre enkelte lærerinterviews. Formålet med disse har været at få indsigt i, hvilke didaktiske, sociale og sproglige forhold lærerne anser som essentielle, i forbindelse med elevernes motivation i tyskundervisningen. Lærernes erfaringer og oplevelser, vedrørende ovenstående forhold, bruges til at vurdere, hvordan vi kan tilrettelægge en tyskundervisning, som øger elevernes kommunikationslyst og motivation. Der er i alt indsamlet tre lærerinterviews fra tre tysklærere, der besidder forskellig erfaring inden for tyskfaget. Lærerinterviewene er på samme måde som elevinterviewsene foretaget gennem en semistruktureret interviewguide organiseret i hovedtemaerne: fagfaglig baggrund, forestillinger om/forståelser af læring og motivation, centrale delelementer i læring og motivation, forestillinger om praksis, didaktiske refleksioner, sproglige forhold, didaktiske forhold, samt muligheder og udfordringer. De udvalgte uddrag fra lærerinterviews kan findes i bilag 3a-c og er kategoriseret efter de enkelte lærere og deres besvarelser.

4.2.4 Spørgeskema (Bilag 4a-b)

I forbindelse med vores kvantitative metode, har vi udformet to spørgeskemaer; et til elever og et til lærere. Vores spørgeskemaer er udformet som selvadministrerede spørgeskemaer, hvor alle respondenter selv udfylder spørgeskemaet online (Aarhus Universitet, u.å.a). Spørgeskemaet til eleverne er sendt via et link fra deres tysklærer, hvor eleverne dernæst har udfyldt dem i undervisningen på deres computer. Spørgeskemaet som henvender sig til lærere, er sendt gennem en Facebookgruppe ved navn 'Faglig sparring for tysklærere', for hertil at opnå besvarelser fra lærere

som underviser i tysk. Begge spørgeskemaer stiller både lukkede og åbne spørgsmål angående motivation, kommunikationslyst, deltagelse og andre faktorer som eventuelt har påvirkning på førnævnte. Elevspørgeskemaerne udgøres af i alt 69-81 besvarelser og lærerspørgeskemaerne udgøres af i alt 65 besvarelser. De udvalgte uddrag fra spørgeskemaerne, til henholdsvis eleverne og lærerne, kan findes i bilag 4a-b.

4.3 Etik

I henhold til at vores empiriindsamling omhandler mennesker, har vi også haft et etisk ansvar. Derfor har vi informeret om vores tilstedeværelse i de forskellige klasser for forældre og elever, samt vores hensigt med både observationer, spørgeskemaer og interviews. Alle interviewede har givet samtykke til deltagelse, heraf i form af en samtykkeerklæring, og hensigten med henholdsvis interviewet og spørgeskemaet er blevet oplyst inden igangsættelse. Alle involverede er blevet bekendt med, at de har mulighed for at trække sig, samt at data slettes efter endt eksamen (Glasdam, Hansen & Pjengaard, 2016). Vi er bevidste om, at interviewene skal opbevares fortroligt, og derfor er vores interviewede respondenter blevet anonymiseret, hvorfor ingen elever eller lærere forekommer under eget navn.

4.4 Metodekritik

Ved enhver metodeanvendelse forekommer der fordele og ulemper. Dette er også tilfældet i forbindelse med vores empiriindsamling. Selvom den kvalitative metode giver os mulighed for at gå i dybden med vores problemstilling (Kvalitativ metode, u.å.), kan der i indsamlingen opstå problemer med subjektiviteten i dataindsamlingen og analysen, eftersom vi under dataindsamlingen skal fortolke og forstå, hvad der egentlig menes (Kvalitativ metode, u.å.). Herved skabes der usikkerhed vedrørende, hvorvidt vores fortolkning er korrekt eller om de indeholder de erfaringer vi allerede besidder (Kvalitativ metode, u.å.). Desuden er vores elevinformanter valgt ud fra, hvilke der, efter vores overbevisning, ville være mest fordelagtige i henhold til vores problemstilling. Derfor præger vores interviews også af purposive sampling, idet vores informanter er udvalgt ud fra relevansen til belysning af vores problemstillings snarere end ved hjælp af tilfældighedsprincippet (Aarhus Universitet, u.å.b). Den interne validitet (Aarhus Universitet, u.å.c), heraf gyldigheden, formodes dog svækket grundet vores udvalg af elevinformanter, som vi grundet vores virke som tilkaldevikar, allerede har en tilknytning til. Tilknytningen og udvalget kan have medført, at eleverne umiddelbart har svaret efter vores ønsker, og reliabiliteten er derfor lav, da svarende kunne forekomme anderledes, hvis andre elever var blevet spurgt. Når det kommer til observation som metode, så vil

observationsarbejdet, uanset hvor systematisk de er udført, være betinget af øjet, der ser, eftersom vores observationer påvirkes af vores erfaringer og viden (Canger & Kaas, 2016). Ydermere kan vi heller ikke udelukke, at eleverne har været påvirket af vores tilstedeværelse, og derfor kan observation som metode aldrig afspejle en fuldstændig objektiv sandhed, men derimod ses som valgte øjebliksbilleder, der kan give os indblik i elevernes handlen og ageren (Canger & Kaas, 2016).

Slutteligt er resultater fra spørgeskemaundersøgelser ofte pålidelige, idet antallet af respondenter er højt og udsættes for samme spørgsmål (Aarhus Universitet, u.å.b). Dog er den interne validitet lav, eftersom spørgsmålene giver begrænsede indsigter, og fordi respondenterne ikke nødvendigvis forstår spørgsmålene på samme måde (Aarhus Universitet, u.å.b). Dertil kommer også, at en del lærere har anset spørgeskemaets spørgsmål, som for brede og uoverskuelige at svare på, hvilket kan have effekt på metodens eksterne validitet (Aarhus Universitet, u.å.d).

5. Teori og begrebsafklaring

I det følgende afsnit undersøges de teoretiske perspektiver på motivation og kommunikationslyst, der udgør fundamentet for vores forståelse af disse begreber i projektets kontekst. Vi vil dykke ned i de forskellige teoretiske tilgange til motivation og kommunikationslyst, for at forbedre vores indsigt og optimere vores metode til at besvare projektets problemformulering. Dette afsnit danner derfor en vigtig ramme for den videre analyse og diskussion.

5.1 Motivation

Motivation forekommer som et komplekst fænomen, og påkalder sig i særdeleshed stor optagethed i henhold til undervisning og læring, særlig hvis man som lærer ikke finder den nødvendige motivation til stede (Hansen, 2016). Eftersom motivation er et komplekst fænomen, som både styrer, regulerer og understøtter menneskelig adfærd mod opnåelsen af mål (Hansen, 2016), er der også adskillige teoretiske tilgange i henhold til at forklare, hvordan og hvorfor mennesker bliver motiveret til at handle på bestemte måder. Inden for motivationsforskning beskrives motivation som en kraft, der får en person til både at igangsætte og udføre en handling (Dörnyei & Ushioda, 2013). For at klarlægge motivationsbegrebet og dets relevans i tyskundervisningen, vil vi i bachelorprojektet tage udgangspunkt i teoretiske perspektiver på motivation fra tre fagpersoner, heraf: Edward L. Deci, Richard M. Ryan og Mette Pless. Deres teoretiske perspektiver tilbyder forskellige, dog komplementære forståelser af motivationsprocessen, herunder betydningen af indre behov, sociale relationer og individuelle forskelle (Deci & Ryan, 2000a; Pless, 2003).

Deci og Ryan er førende inden for motivationsforskning i forbindelse med deres arbejde vedrørende selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien (SDT) er anerkendt blandt mange og udgør et centralt perspektiv på motivation og understreger hertil betydningen af indre drivkrafter og psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985). Ifølge selvbestemmelsesteorien oplever individet en dybere og mere varig form for motivation, når individets behov for autonomi, kompetence og tilknytning/tilhørsforhold er opfyldt (Deci & Ryan, 2000b); Motivation er derfor, ifølge Deci og Ryan og deres selvbestemmelsesteori, ikke kun et resultat af ydre belønninger eller incitamenter (Deci & Ryan, 2000b). I henhold til selvbestemmelsesteorien optræder motivationen gennem tre psykologiske behov, heraf behovet for autonomi, som indbefatter individets ønske om både at være selvbestemmende og kontrollerende over egne handlinger samt valg (Deci, 1975). Dette indebærer evnen til at føle sig handlekraftig og i stand til at træffe beslutninger, der er i overensstemmelse med ens egne standarder og interesser (Deci & Ryan, 2000a). Deci og Ryan har det standpunkt, at autonomi forekommer afgørende for motivation, eftersom individer, som opnår en følelse af autonomi, er mere tilbøjelige til at være engagerede og motiverede (Deci & Ryan, 2000a). I forbindelse med behovet for kompetence, vedrører dette individets ønske om at føle sig effektiv og kompetent til at udføre opgaver og hertil opnå succes og -oplevelser. (Deci & Ryan, 2000a). Deci og Ryan fremhæver indenfor kompetencebehovet, at når individet oplever en følelse af kompetence, vil de føle sig selvsikre i egne evner og er dertil mere motiverede til at udfordre sig selv og stræbe efter nye mål (Deci & Ryan, 2000b). Behovet for tilknytning/tilhør indbefatter individets og menneskets ønske om at føle sig forbundet og have tilhørsforhold til andre (Deci & Ryan, 2000b). Positive relationer er i dette behov en faktor, som opfylder menneskets behov for tilknytning og bidrager til både trivsel og motivation (Deci & Ryan, 2000a). Ifølge selvbestemmelsesteorien vil opfyldelse af ovenstående behov, heraf autonomi, kompetence og tilknytning/tilhør, være afgørende for at fremme en varig og selvbestemt motivation (Deci & Ryan, 1985).

Ydermere opdeler Deci og Ryan motivation i to forskellige motivationsformer, heraf motivationsformer, der er drevet af ydre (extrinsic) motivation og motivationsformer, der drevet af en indre (intrinsic) motivation (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015a, s. 29). Den ydre (extrinsic) motivationsform omhandler, at elevens adfærd foretages med en anvendelsesmæssig hensigt, for at opnå et bestemt resultat (Deci & Ryan, 1993 s. 225) eller sikre et ydre mål, såsom anerkendelse fra læreren eller gode karakter (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015a, s. 29). Den indre (intrinsic) motivationsform omhandler, at eleven er drevet af en iboende adfærd, hvor elevens handlinger er bestemt af interesser, nysgerrighed og udforskning (Deci & Ryan, 1993, s. 225).

Foruden Deci og Ryan, tager vi, som tidligere skrevet, også afsæt i Mette Pless og hendes perspektiv på motivation og hendes hertil fem motivationsorienteringer. Grundlaget for dette er at opnå en større forståelse og afklaring af selve kompleksiteten af motivationsbegrebet, og dens vigtighed vedrørende udskolingselevers motivation for tyskundervisningen. Pless' forskning fokuserer nemlig på betydningen af individuelle træk og hertil tidlige erfaringer for motivationsprocessen (Pless, 2003), hvor hun på baggrund af en teoretisk-empirisk vekselvirkning, har formået at udarbejde en model, som illustrerer, hvilke forskellige motivationsorienteringer, som kommer i spil for elever i udskolingen (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015b, s. 63).

De fem motivationsorienteringer omfatter: Vidensmotivation, som omhandler at eleverne er motiveret for at opnå ny viden. Præstationsmotivation, hvor eleverne er motiveret for at præstere og få gode karakterer. Mestringsmotivation, som indbefatter, at eleverne er motiveret for at opnå succesoplevelser og opleve progression. Relationsmotivation, hvor det at have gode relationer til sine klassekammerater og lærere har en indvirkning på elevernes motivation, og slutteligt involveringsmotivation, hvor eleverne er involveret i de læreprocesser, som udspiller sig i skolen og i klassen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016; Daryai-Hansen, Fenyvesi, Fischer-Rasmussen, Gebauer, Gorbahn, & Hansen, 2022; Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015b).

Selvom Pless' motivationsorienteringer adskiller sig fra Ryan og Decis selvbestemmelsesteori, supplerer de hinanden på flere måder. Selvom selvbestemmelsesteorien fremhæver de indre psykologiske behov for autonomi, kompetence og tilknytning/tilhør, fremkommer Pless' motivationsorienteringer en mere nuanceret forståelse af motivation og adfærdsmønstre (Pless, 2003). Ved anvendelse af disse to tilgange vedrørende motivationsbegrebet, kan vi i sidste ende opnå en mere nuanceret forståelse af motivationsprocessen i tyskundervisningen.

5.2 Kommunikationslyst

I fremmedsprogsundervisningen spiller begrebet "kommunikationslyst" en vigtig rolle i elevernes engagement og motivation til at deltage aktivt i den sproglig interaktion som finder sted i undervisningen. Kommunikationslyst kan forstås som den motivation, der får eleverne til at søge muligheder i forbindelse med deres anvendelse og forbedring af egne sproglige færdigheder gennem samtaler, diskussion og andre kommunikative aktiviteter. I dag forekommer der i fremmedsprogsundervisningen ofte et fokus på en kommunikativ tilgang, hvor både elevernes egen læring og arbejde med sproget sker i samspil med andre (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 14). Derfor er der i manges tyskundervisning fokus på at udvikle elevernes kommunikative

kompetencer, som hertil indebærer, at eleverne skal kunne kommunikere på fremmedsproget i forskellige situationer med hinanden (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 14). Inden for den sociokulturelle teori, fremhæver Lev Vygotsky, at læring opstår gennem interaktion og samarbejde med andre, det betyder derfor, at vi lærer, når vi laver noget sammen med andre (Gjems, 2018; Vygotsky, 1978).

I denne sammenhæng er kommunikationslyst ikke blot en personlig kvalitet, men også et resultat af det sociale miljø og den støtte, eleverne modtager fra deres lærere og klassekammerater. Derudover understreger Zoltán Dörnyei vigtigheden af at skabe et undervisningsmiljø, som forekommer motiverende, der hertil fremmer elevernes lyst til at kommunikere på det nye sprog (Dörnyei, 2001). Dette omfatter, ifølge Dörnyei, ikke kun en anvendelse af kommunikative undervisningsmetoder, men også en anerkendelse og belønning af elevernes kommunikative bestræbelser. Når eleverne oplever succes og positiv feedback i deres kommunikative bestræbelser, styrker dette deres motivation og lyst til at deltage yderligere (Deci & Ryan, 1985). Kommunikationslyst er således i undervisningssammenhæng vigtig, eftersom den spiller en stor rolle i elevernes sprogindlæring. Det betyder derfor, at når eleverne opnår en følelse af at være motiverede og er ivrige efter at deltage i de forskellige kommunikative aktiviteter på tysk, er de, efter vores overbevisning, mere tilbøjelige til at opbygge og forbedre deres sprogfærdigheder.

I tyskundervisningen forekommer begrebet kommunikationslyst som et centralt begreb, eftersom det involverer elevernes vilje, samt evne til at deltage aktivt i kommunikative sammenhænge og øvelser på tysk.

6. Analyse

Med udgangspunkt i ovenstående teoretiske bidrag, har vi etableret det teoretiske fundament for vores fortsatte undersøgelse af projektet. Dette har givet os en dybere indsigt i betydningen af begreberne motivation og kommunikationslyst. I det kommende omfattende afsnit vil vi anvende ovenstående begreber sammen med andre relevante teoretiske begreber og perspektiver til at analysere de faktorer, der påvirker elevernes motivation i forbindelse med tyskundervisningen. Som angivet i læsevejledningen, vil dette afsnit være opdelt i tre temaer: “De sociale forhold”, “De didaktiske forhold” og “De sproglige forhold”.

6.1 Sociale forhold

I henhold til at forstå elevernes motivation i tyskundervisningen, forekommer det essentielt at anerkende selve kompleksiteten af de sociale faktorer, der former klassekulturen og relationerne i undervisningsmiljøet. Inden for mundtlighedsarbejdets sociale kontekst strækker dette sig fra makro- til mikroniveau. På makroniveau kan samfundets opfattelse af sproget og dets relevans og læring påvirke elevernes motivation og deltagelse, hvilket kan medføre en ændring i undervisningens fokus væk fra det, eleverne opfatter som væsentligt (Andersen, 2020). Dette kan umiddelbart resultere i en demotiverende oplevelse for eleverne, især hvis der sker en ændring i fokus for tyskundervisningen mellem de forskellige klassetrin (Andersen, 2020). På mikroniveauet spiller faktorer som klassestørrelse, sammensætning og sociale dynamikker også en væsentlig rolle i elevernes motivation og deltagelse (Andersen, 2020), hvor normer for deltagelse og gruppearbejde kan skabe enten støttende eller begrænsede miljøer for sprogindlæringen (Dörnyei, 2007). Derudover kan den sociale dynamik i klassen bidrage til elevernes vilje eller uvilje til at ytre sig på fremmedsproget, hvor eksisterende normer for deltagelse kan fungere som både understøttende og som begrænsede faktorer (Beck & Paulsen, 2011). I forbindelse med den sociale konteksts rolle på elevernes motivation, udtaler Lærer A, at:

“Undervisningsrummet skal være trygt, og der skal være en god stemning i rummet. Det er et samspil mellem elever og lærere, men sørme også eleverne imellem. Det er vigtigt en-til-en, at læreren formår at skabe de gode relationer og et trygt klasserum [...]. Når der er en god klassekultur, har eleverne mere lyst til at deltage i undervisningen.” (jf. Bilag 3b).

Lærer A's udtalelser om vigtigheden af et trygt og positivt undervisningsmiljø er i overensstemmelse med tidligere teoretiske perspektiver på motivation og læring. Ifølge selvbestemmelsesteorien af Deci og Ryan (2000a) formår sociale relationer og miljø at være afgørende for at fremme elevernes motivation og engagement i undervisningen. Grunden til dette er, at når eleverne føler sig inkluderet og støttet i klassekulturen, kan dette bidrage til en oplevelse af autonomi, kompetence og tilhørsforhold, hvilket som skrevet tidligere, er centrale psykologiske faktorer for motivation (Klinge, 2016). Tillige har forskning også påvist, at et positivt socialt miljø kan virke som en motivationsfaktor for eleverne (Kaplan, 2009), samt at klassekulturen har en signifikant indvirkning på elevernes motivation og præstationer. En positiv klassekultur, der både styrker og udvikler samarbejde, støtte og respekt, kan medvirke til et miljø, hvor eleverne føler sig trygge og motiverede til at deltage aktivt i tyskundervisningen. Desuden har undersøgelser af Midgley, Roeser, og Urda (1996) påvist, at elevernes opfattelse af klassekulturen kan være af stor betydning for deres motivation og trivsel.

Selvom en elev umiddelbart ikke har en stor interesse i faget, kan en positiv klassekultur medvirke til elevens motivation til at deltage i undervisningen (Midgley, Roeser & Urdan, 1996). I vores empiriske undersøgelser viser resultaterne af vores elevspørgeskema, at 23,2 % af eleverne mener, at en god klassekultur har indflydelse på deres motivation for at deltage i tyskundervisningen (jf. Bilag 4a). Samtidig angiver 26% af eleverne, at en dårlig klassekultur påvirker deres lyst til at kommunikere og deltage aktivt (jf. Bilag 4a).

I vores elevinterviews fremgår der en generel mening om, at en god klassekultur og tryghed er medvirkende til lysten til at deltage i tyskundervisningen, eftersom eleverne F, M, P og S primært udtaler, at de alle føler sig trygge i undervisningen, samt at: “[...] det er okay, især i tysk at lave fejl. Det er vores tredje sprog, altså det sprog vi fik kendskab til sidst og skulle lære sidst, og det er det sprog, vi har haft mindst.” (jf. bilag 2b), “[...] hvis man laver fejl, så er det glemt igen om 5 minutter. Så jeg har ikke et problem med at lave fejl.” (jf. Bilag 2c).

Vi ser dog også, at der forekommer en diskrepans i forbindelse mellem klassekulturen og elevernes motivation i tyskundervisningen. Resultaterne af vores undersøgelser viser, at elevernes individuelle motivationsniveauer ikke altid stemmer overens med deres opfattelse af klassekulturen. Vores undersøgelser viser, at elever, der udtrykker en delvis eller ingen motivation for tyskfaget, faktisk ofte angiver, at klassekulturen er god eller tilfredsstillende. Dette ses i forbindelse med eleverne F, M, P, og S, der alle udtaler dette vedrørende deres motivation for tyskfaget: “Jeg har nogle gange motivation for faget, ikke altid.” (jf. Bilag 2b), “Jeg har ikke motivation for faget. Jeg havde lidt mere motivation for det, hvis vi havde trukket det til eksamen” (jf. Bilag 2c), “Jeg har en gang imellem motivation for faget, det kommer an på emnet” (jf. Bilag 2d).

Dette stemmer yderligere overens med vores observationer af de pågældende elever, da vi har observeret at:

“Elev M snakker om andet end tysk til dregebordet. Har fortsat youtube/et spil åbent på computeren. [...] Elev S sidder og spiller Bloon Tower Defense. [...] Elev M prøver nogle gange at sige en sætning på tysk, uden at blive taget af lærer L og siger derefter “I’m joking” [...] Lærer L kommenterer på elev M, at han er nødt til at være stille nu! Elev M klapper computeren sammen og sætter sig derefter på stolen [...]” (Observeret d. 5. oktober 2023, jf. Bilag 1a). “Drengene siger: “Hvad skal vi bruge tysk til? Tysk er ligegyldigt. Elev P siger: “Det er et lortefag!” (Observeret d. 6. oktober 2023, jf. Bilag 1b).

Som det fremgår i ovenstående observationer, mangler drengene en personlig interesse i tyskfaget. Men det opleves, at selvom de ikke har en stor interesse for faget, så finder de i stedet motivation

gennem eksterne faktorer såsom relationerne til deres klassekammerater og deres lærere. Selvom de måske ikke er passionerede for sproget eller faget i sig selv, formodes det, at de kan føle sig mere motiverede til at deltage aktivt i undervisningen på grund af det positive sociale miljø, de føler sig en del af i klassen. Dette benævner Mette Pless for relationsmotivation, eftersom relationsmotivationen indbefatter en tilfredsstillelse for behovet for et socialt tilhørsforhold (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015b).

I henhold til eleven E, som udviser en stærk motivation for tyskfaget, men samtidig finder klassekulturen dårlig, kan være et eksempel på denne diskrepansforbindelse, som vi ser i vores undersøgelser. Eleven E har muligvis en personlig interesse og ambition om at lære tysk, eftersom hun udtaler: "Nu skal jeg have tysk på gymnasiet, så jeg tænker det er en god ide at blive ved med at være god og lære ting. Så bliver det nemmere senere hen." (jf. Bilag 2a). Det formodes hertil, at eleven E viser tegn på mestringsmotivation, som defineret af Mette Pless. Mestringsmotivation referer til den indre drivkraft, hvor individet er motiveret af en personlig interesse og tilfredsstillelse ved at lære og mestre sine færdigheder (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015b). Elev E's udtalelse indikerer, at hendes motivation ikke kun er baseret på et ønske om at præstere godt i en konkret situation (præsentationsmotivation), men også på en dybere forståelse af værdien af kontinuerlig læring og mestring (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015b). Elev E er derfor drevet af en ambition om at forbedre sine færdigheder for at lette fremtidige udfordringer, hvilket viser en indre motivation. Dette understøttes yderligere af hendes vilje til at investere kræfter i at blive ved med at være god til tysk, selv før hun møder større krav i gymnasiet. Hendes motivation formår derfor at være forankret i en personlig ambition om at mestre sproget, snarere end kun at ønske om at opnå gode karakterer eller ydre anerkendelse.

Dog fremhæver elev E sin oplevelse af klassekulturen gennem udtalelser som:

"Det er en ret dårlig klasse. Drengene fylder generelt meget og gør grin med en, hvis man siger noget forkert eller hvis man f.eks. har ændret på sit udseende, så er de hurtige til at kalde os piger for øgenavne." (jf. Bilag 2a).

Eleven E's udsagn, hvor hun beskriver klassen som dårlig og nævner specifikt drengenes opførsel som en udfordring, giver indblik i den komplekse dynamik i klassekulturen, eftersom både eleverne F, M, P, S og E går i samme klasse på den samme skole.

Selvom elev E har en stærk motivation for faget, grundet hendes fremtidige planer om at udvikle sproget på gymnasiet, påvirker den dårlige klassekultur stadig hendes oplevelse af undervisningen negativt. Dette antyder, at selvom individuel motivation kan være en vigtig faktor, kan klassekulturen

have en betydelig indflydelse på elevernes trivsel og engagement, uanset deres personlige interesse for faget. Elev E giver os et klart indblik i den diskrepans forbindelse, som forekommer mellem klassekulturen og elevernes motivation for tyskundervisningen. For selvom teorier fremhæver, at god klassekultur er indikator for elevens motivation, kan der være situationer, hvor elever ikke finder klassekulturen tilstrækkelig positiv, men stadig har en motivation for at lære.

Trods alt er kulturen i klassen en afgørende del i ethvert læringsmiljø og undervisningsrummet skal derfor være trygt, samtidig med at der skal være en god stemning i klassen, som lærer A påpeger. Lærer A mener nemlig, at det trygge miljø opstår gennem et samspil mellem elever og lærere samt eleverne imellem (jf. Bilag 3b). Det forekommer således vigtigt, at læreren formår at skabe gode relationer og et trygt klasserum på en-til-en niveau, men det er også vigtigt at hele lærerteamet i klassen samarbejder om at skabe og opretholde et kontinuerligt trygt rum (jf. Bilag 3b).

6.1.1 Trygt klassemiljø = legitimt at begå fejl?

Ifølge Ole Løw (2009) fungerer klassen som et socialt system, hvor de relationelle dynamikker mellem eleverne påvirker den enkelte elevs adfærd samt engagement (Løw, 2009). Dette betyder, at hvis eleverne føler sig som en del af et fællesskab, er de mere tilbøjelige til at deltage aktivt i undervisningen og støtte hinandens læring, hvilket medvirker til en fremgang af elevernes indre motivation (Løw, 2009). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori understøtter denne argumentation, idet teorien fremhæver betydningen af behovet for tilknytning og tilhørsforhold som en essentiel faktor for trivsel og motivation (Deci & Ryan, 2000a). Mette Pless uddyber dette perspektiv med sin definition af relationsmotivation, der indbefatter aspekter som fællesskabsfølelse, anerkendelse og tilhørsforhold (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen, & Pless, 2015b).

Ifølge Danmarks Evalueringsinstitut understreges det, at et inkluderende og støttende klassemiljø bidrager til både elevernes trivsel og deres faglige udbytte, hvor især en følelse af tilhørsforhold er medvirkende til en læringskultur, hvor det er legitimt at begå fejl og hertil lære af dem (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Dette understøttes også af vores indsamlede empiri, eftersom vi kan se, at 92% af vores adspurgte elever mener, at det er legitimt at begå fejl i tyskundervisningen (jf. Bilag 4a). Lærer S fremhæver hertil, at hun har et:

“[...] positivt fokus på fejl. Man skal som elev vide, at det er okay at lave fejl, da det er fejlene man lærer af, fordi man nemmere kan huske det man lærer, hvis man først har haft lidt vanskeligheder med det. Det er selvfølgelig også vigtigt at der er et trygt klasserum, hvor der er en god klassekultur og en god relation til læreren og eleverne imellem, og dermed tør

eleverne også. Det er derudover også vigtigt at se, hvor eleverne kommer fra, og hvordan læreren reagerer på for eksempel fejl i undervisningen” (jf. Bilag 3a).

Dette understreger eleverne i vores elevinterview også, idet der udtales, at: “Ja, det er okay at lave fejl, fordi det er et rigtigt svært sprog. Det gør lidt, at det hjælper med at få os til at snakke lidt.” (jf. Bilag 2e) og “[...] Hvis jeg laver fejl, så siger L bare, hvordan det rigtigt er. Men jeg kan godt lide, at der helst ikke er fejl, men synes det er fint, at få det at vide, så ved jeg, hvordan det lyder” (jf. Bilag 2a). Slutteligt viser vores spørgeskema, foruden de procentvise elevers holdning til det at lave fejl, også beskrivelser som:

“Alle laver fejl”, “Ja, det er vel bedre end ikke at snakke”, “Ja, det er ok at lave fejl, for alle siger et ord forkert”, “Ja, man lærer af sine fejl”, “Ja, for det er et svært sprog”, “Ja, for det er en god klasse” (jf. Bilag 4a).

Vi formoder derfor, at størstedelen af de adspurgte elever har en fornemmelse af, at det er legitimt at begå fejl, da det er en del af læreprocessen, og vi antager derfor, at disse elever trives i klassen samt med deres lærere.

6.1.2 Lærer-elev-relationen

En række forskere understreger derudover, at relationen mellem lærer og elever forekommer essentielt for elevernes motivation og lyst til at lære (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014; Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b).

For eleverne bliver etableringen af positive relationer med deres lærer ikke kun en afgørende faktor for deres trivsel i klasseværelset, men gør sig også gældende som en nøglekomponent i deres motivation og læring, som Louise Klinge (2018) fremhæver. Klinge argumenterer for, at lærer-elev-relationen ikke blot skaber en atmosfære, hvor eleverne både føler sig engagerede og trygge, men også skaber en dybere form for motivation, der stammer fra en indre drivkraft hos eleverne (Klinge, 2018). Klinge understreger endvidere, at det er betydningsfuldt, at læreren har evner til at skabe meningsfulde læringsoplevelser, hvor eleverne både føler sig motiverede, engagerede og imødekommet. Dette fremhæver lærer A ligeledes, idet hun påpeger, at eleverne skal kunne se en mening med det, de lærer (jf. Bilag 3b). Nogle elever ønsker endda også, ifølge lærer A, at glæde de voksne og imødekomme relationen (jf. Bilag 3b), hvis læreren appellerer til dem, hvilket kan være en yderligere motiverende faktor. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori understøtter dette, eftersom den fremhæver vigtigheden af tilknytning og tilhør, som et grundlæggende psykologisk behov for indre motivation. Når eleverne føler sig tilknyttet deres lærer, styrkes deres indre motivation og

læring. Pless' teori om relationsmotivation supplerer ved at fokusere på, hvordan støttende lærer-elev-relationer øger elevens lyst til at lære og deltage aktivt i undervisningen (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b).

I vores observationer ser vi også, at lærerne formår at skabe en atmosfære, hvor eleverne føler sig trygge, dette ses blandt andet d. 5. oktober, hvor:

“Elev V svarer forkert på et spørgsmål og får hjælp af klassen og lærer L for at få det korrekte svar. [...] Elev E er usikker på, hvordan hun siger et tal, og lærer L siger: “Forsøg bare”, og går derefter ned og hjælper hende”. (jf. Bilag 1a).

Ifølge Pless er relationen mellem eleverne indbyrdes og relationen mellem lærer og elev, vigtig i elevernes oplevelse af at høre til, anerkendt og det at være en del af skolefællesskabet (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b). Disse relationer udgør et essentielt fundament for deres motivation til skolegang samt faglig udvikling (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b). Som skrevet tidligere, viser vores empiriske undersøgelser, at 92% af eleverne føler, at det er legitimt at lave fejl i tyskundervisningen, hvilket kan tilskrives lærerens tilgang og den positive relation til eleverne og eleverne imellem. Lærerens tilgang til at skabe læringsmiljøer, hvor eleverne føler sig trygge og accepterede, selv når de laver fejl, vil understøtte deres læringsproces og motivation positivt.

6.2 Didaktiske forhold

Udover de sociale forhold, såsom et trygt klassemiljø og en stærkt lærer-elev-relation, som kan påvirke elevernes motivation for tyskundervisningen, er der endvidere didaktiske forhold, som læreren skal være opmærksom på. Disse forhold vil vi se nærmere på i det følgende afsnit.

6.2.1 *Variierende og engagerende undervisning*

For at begribe, hvilke didaktiske forhold der har en indflydelse på elevernes motivation for tyskundervisningen, må vi først tage udgangspunkt i en bred didaktisk ramme. Didaktik der betegnes som “læren om undervisning” (Laursen, 2016), omfatter både teori og praksis omkring undervisningens formål, indhold og metoder (Jensen, 2016), og er hertil det tætteste vi kommer på en værktøjskasse for læreren (Larsen, 2020). En væsentlig pointe er, at læreren ikke har fuldstændig kontrol over elevernes læring og motivation, men kan derimod have en vigtig indflydelse på den (Laursen, 2016). For at øge elevernes motivation i tyskundervisningen kan læreren anvende flere strategier, der bygger på en varieret og engagerende undervisning.

Brugen af variation fremhæves af knap halvdelen af lærerne i vores spørgeskemaundersøgelser, som en essentiel faktor, idet afveksling af opgaver, læringsformer og aktiviteter kan medvirke til en styrkning af elevernes interesse (jf. Bilag 4b). Hertil understreger lærer L vigtigheden af variation, eftersom hun fremhæver, at: “Generelt forsøger jeg at variere undervisningen med forskellige opgavetyper, indhold og måder at sætte eleverne sammen på. Selv kommer jeg til at kede mig hurtigt, hvis vi gør det samme hele tiden.” (jf. Bilag 3c).

Dette understøttes også yderligere i vores spørgeskemaundersøgelser, hvor flere lærere understreger, at didaktiske tiltag som leg, bevægelse, film og spil kan bidrage til at gøre undervisningen mere tiltrækkende for eleverne og dermed medvirke til en større motivation i undervisningen. Dette ser vi blandt andet gennem følgende udsagn til spørgsmålet: "Hvordan tænker du, at en god undervisning er tilrettelagt, så det styrker elevernes interesse?";

“En variation af forskellige aktiviteter med et formål. Jeg prøver altid at inddrage en form for bevægelse og har fokus på kommunikation.”, “Variation i opgaverne, mundtlighed hver gang, sjove udfordringer med bevægelse, elevmedbestemmelse”, “Variation med forskellige øvelser, lege, brug af film, samt fokus på chunks”, “Med afvekslende aktiviteter og brain breaks. Undervisningen skal være struktureret og indeholde emner, som eleverne kan relatere til og se mening i, og med øje for, hvor eleverne er i deres liv.” (jf. Bilag 4b).

Disse tilgange kan underbygges af teorier om pædagogik, der peger på, at en legende og kropsligt involverende tilgang til undervisningen kan fremme læring ved at stimulere hjernens affektive side (Duarte, 2014 s. 27). Ved at integrere elevernes interesser og temaer fra deres egen verden (Rørvig, 2017), som flere lærere i ovenstående uddrag indikerer, kan læreren skabe en undervisning, der føles relevant og meningsfuld for eleverne. Lærer L’s kontinuerlige søgen efter morsomme aktiviteter, lege og sange, som passer til det nærliggende tema og emne (jf. Bilag 3c), er et konkret eksempel på, hvordan læreren kan gøre undervisningen mere engagerende og varierende.

6.2.2. Inddragelse og medbestemmelse af eleverne

Endvidere er inddragelse af eleverne i valg af aktiviteter og undervisningsstrukturer en vigtig metode. Når eleverne får mulighed for at tage ansvar og have indflydelse på deres egen læringsproces, øges deres indlæring og engagement (Jensen, 2016, s. 88). Denne tilgang understøttes både af Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Mette Pless’ motivationsorientering. Ifølge Deci og Ryans er behovet for autonomi betydelig for motivationen, idet elever, der oplever en høj grad af selvbestemmelse, viser større engagement og bedre læringsudbytte (Deci & Ryan, 2008). Pless

påpeger hertil, at involveringsmotivationen styrkes, når eleverne aktivt inddrages i læringsprocessen (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b). I tyskundervisningen betyder elevinddragelse, at eleverne får mulighed for at vælge mellem forskellige aktiviteter, deltage i beslutninger om undervisningsstrukturer, og komme med input til undervisningens indhold. Dette fremmer ikke kun elevernes engagement, men også deres ansvarsfølelse over for egen læring. Vores spørgeskemaundersøgelser blandt lærere viser, at samtaler med klassen om deres ønsker og behov i undervisningen er en effektiv metode i forbindelse med at fremme elevernes engagement (jf. Bilag 4b). Desuden har nærliggende og spændende indhold, der er praksisnært og ud fra elevernes interesser, en afgørende rolle for at skabe relevans i undervisningen. Karen Lund (2019a) understreger, at for at engagere eleverne er det essentielt at fokusere på sprogindlæring og de pædagogiske metoder, der anvendes i undervisningen (Lund, 2019a). Mariani (1997) understøtter dette ved at argumentere for, at undervisningen både skal være kognitivt udfordrende og samtidig give følelsesmæssig og social støtte for at undgå både kedsomhed og frustration hos eleverne (Mariani, 1997). Han fremhæver hertil, at undervisning, der tilbyder god støtte og samtidig er kognitivt udfordrende, resulterer i højt engagement og muliggør, at eleven bevæger sig ind i sin nærmeste udviklingszone (Lund, 2019a). Dette understreger Sandra Kroemer og Hans-Jürgen Hantschel ligeledes, eftersom de mener, at det motiverer eleverne, når de kan være medbestemmende i undervisningens emner, og når disse emner interesserer dem (Hantschel & Kroemer, 2016). Eleverne E og M påpeger ovenstående, idet de udtaler: “Ja, vi bliver hørt. Hvis vi gerne vil noget i tyskundervisningen, så er L (lærer) god til at vælge det, vi gerne vil” (jf. Bilag 2a), “Nogen gange har vi medbestemmelse i undervisningen [...] men det motiverer da mere, at jeg kan få lov til at bestemme noget i undervisningen, end slet ikke.” (jf. Bilag 2b). Medbestemmelse bliver dermed ikke kun en kvalitet, men en nødvendig betingelse for at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne føler sig hørt og værdsat. Dette fremmer deres lyst til at lære og deltage mere aktivt i undervisningen, hvilket i sidste ende kan føre til bedre faglige resultater i tysk.

6.2.3 Brugen af fremmedsproget som klasserumssprog

En anden didaktisk faktor er brugen af fremmedsproget som klasserumssprog. I faghæftet for tysk, i forbindelse med udviklingen af indholdet i undervisningen, beskrives det at: “Undervisningen tilrettelægges, så klasserumssproget er tysk i så stor udstrækning som muligt. Lærerens input har stor betydning for elevernes sproglige udvikling, ligesom det har stor signalværdi for eleverne at opleve tysk som kommunikationssprog i undervisningen.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 30).

Ifølge Andersen (2020) kan det at bruge fremmedsproget som klasserumssprog, give eleverne mulighed for at træne deres mundtlige færdigheder i en autentisk kontekst, hvilket forekommer som essentielt for deres sproglige udvikling (Andersen, 2020, s. 10). Ved at strukturere elevdialoger, gruppearbejde og klassesamtaler kan læreren skabe et reelt behov for kommunikation på tysk, hvilket styrker elevernes mundtlighed og motivation for at deltage aktivt i undervisningen (Andersen, 2020). Selvom det kan være udfordrende at indføre fremmedsprog som undervisningssprog, fremhæver Seedhouse (Andersen, 2020, s. 18), at det er anstrengelserne værd. Der er mange kommunikative udvekslinger i en typisk undervisningstime, som med fordel kan foregå på målsproget (Andersen, 2020). Til trods for, at ved anvendelse af målsproget, som det primære sprog, der giver eleverne mulighed for at træne deres mundtlighed i autentiske kontekster, peger Lærer S på, at det kræver en lærer, der er sikker i det tyske, til at tale det frit (jf. Bilag 3a). I denne forlængelse nævner en lærer i vores spørgeskema ligeledes, at det er vigtigt, at eleverne:

“[...] kan lege lidt med sproget, så de glemmer, at de lærer tysk. Og at læreren taler overvejende tysk i undervisningen, så de er vant til det. Og så er det helt dødsdømt at stille spørgsmål på tysk fra tavlen og forvente, at de har lyst til at svare ud i en klasse på 25 elever. Det kan man ind imellem, men jeg spørger ofte og beder dem svare deres sidemakker, og generelt taler de meget mere tysk med hinanden end med mig” (jf. Bilag 4b).

Dette understreger vigtigheden af, at eleverne føler sig tilpasse med hinanden, og at klassemiljøet forekommer positivt og støttende for derved at understøtte tysk som kommunikationssprog i undervisningen. Jo mere tilhørsforhold man oplever i klassen, desto mere er man tilbøjelig til at acceptere kommunikationssproget.

6.3 Sproglige forhold

I det foregående afsnit om de didaktiske forhold understregede vi vigtigheden af, at undervisningen skal være varieret, at man skal inddrage eleverne og give dem medbestemmelse, samt at anvende fremmedsproget som klasserumssprog. Hermed har vi nu behandlet både de sociale forhold og de didaktiske forhold, som kan have en påvirkning på elevernes motivation for tyskundervisningen. I det næste afsnit vil vi adressere det sidste emne, nemlig de sproglige forhold.

6.3.1 Ordforråd

Som bekendt er sprog et redskab til kommunikation og interaktion mellem mennesker.

Karen Lund bygger denne tilgang på et funktionelt sprogsyn, hvor sproget betragtes som et middel til kommunikation, hvor anvendelsen af sproget afhænger af de forskellige sammenhænge og roller, vi indtager og befinder os i (Lund, 2019b, s. 87). For at lære et nyt sprog, skal sprogbrugeren, ifølge Lund, tilegne sig nye sproglige udtryk. Når sproget er i brug, indebærer det både en indholdsside og en udtryksside (Lund, 2019b). På vores modersmål har vi automatiseret sprogets udtryk, indhold og funktion, men tøven hos fremmedsprogsbrugere kan være et tegn på, at de endnu ikke har automatiseret denne forbindelse (Lund, 2019b). For at opnå en forståelse vedrørende, hvordan vi egentlig lærer sprog, og hvilke læreprocesser der styrer sprogudviklingen, er det nødvendigt at analysere de underliggende faktorer. At tale et fremmedsprog er en kompleks og dynamisk færdighed, der involverer brugen af forskellige processer, såsom kognitive, psykiske og sociokulturelle (Burns, 2019). Professor Anne Burns påpeger, at det er afgørende, at talerens viden og færdigheder aktiveres hurtigst muligt (Burns, 2019). Hun nævner yderligere, at det er vigtigt, at der eksplicit undervises i at tale i sprogundervisningen, frem for blot at "gøre" det gennem aktiviteter, idet at eleverne netop skal tilegne sig viden, færdigheder og strategier inden for sprogtilegnelse (Burns, 2019, s. 2).

Natalia Evnitskaya & Evelyne Berger fremhæver, at eleverne har behov for at være i besiddelse af de relevante sproglige ressourcer for at kunne deltage mundtligt i undervisningen (Andersen, 2020, s. 22). Elevernes mundtlige deltagelse i undervisningen kan blandt andet dreje sig om, at eleverne opnår kompetence inden for ordforråd, morfologi, syntaks eller pragmatik. Som Evnitskaya og Berger nævner, kan det være et spørgsmål om at have de relevante sprogstrategier til rådighed (Andersen, 2020), og nogle af de sproglige forhold, der kan have indflydelse på elevernes motivation og kommunikationslyst i tyskundervisningen, kan hertil være manglende kompetencer inden for elevernes ordforråd.

"Uden ord, intet sprog!" (Rørvig, 2017), er et citat fra Lore Rørvig. Rørvig påpeger i denne sætning at ordforrådet er en af de vigtigste faktorer i sprogundervisningen. Det forekommer derfor væsentligt at fokusere på ordforrådsindlæring i alle faser af undervisningen. Målet er nemlig, at eleverne opnår et omfattende og alsidigt ordforråd, som de kan bruge aktivt (Rørvig, 2017); tyskundervisningen indbefatter hertil ikke kun en læring om sproget, men at lære at bruge sproget, så eleven har mulighed for at opdage, hvor i sproget, der opstår problemer, for dermed at udvikle det (Lund, 2019a).

Monika Möller-Frorath fremhæver ligesom Lore Rørvig betydningen af ordforråd i sprogindlæring, idet hun pointerer, at ordforrådets rolle er central af tre hovedårsager: For det første fordi der findes

så mange ord, for det andet på grund af ordforrådets kompleksitet og for det tredje fordi forståelse og kommunikation er grundlæggende menneskelige behov (Möller-Frorath, 2016).

Til trods for at flere fagpersoner understreger vigtigheden af, at eleverne skal besidde et omfattende ordforråd, viser vores observationer og spørgeskemaer, at dette ikke er tilfældet. I spørgeskemaet til lærerne, lød et af spørgsmålene: “Føler du, at dine elever besidder et tilstrækkeligt ordforråd til at kunne føre en dialog på tysk? Hvorfor/hvorfor ik’?”. Af de 65 læreres besvarelser angav 41,5 %, at eleverne i visse tilfælde besidder et tilstrækkeligt ordforråd, mens 33,9 % svarede direkte “nej” til spørgsmålet (jf. Bilag 4b). Dette indikerer, at en betydelig andel, heraf over 75 %, af respondenterne mener, at eleverne mangler et tilstrækkeligt ordforråd (jf. Bilag 4b) til at kunne føre en dialog på tysk. Men hvorfor er dette tilfældet, når eleverne, ifølge fagpersoner, burde have et stort ordforråd for at kunne deltage mundtligt i undervisningen? Som Elke Rühl fremhæver, så er et stort ordforråd afgørende for at kunne kommunikere vellykket på fremmedsproget (Rühl, 2021, s.1). Flere lærere, der deltog i vores spørgeskemaundersøgelse, bemærkede, at elevernes ordforrådstilegnelse afhænger af forskellige faktorer, såsom klassemiljøet, klassetrinnet, undervisningens indhold og den individuelle elev (jf. Bilag 4b). Hvis eleverne mangler et tilstrækkeligt ordforråd, kan disse faktorer på mikroniveau påvirke deres motivation til at deltage aktivt i tyskundervisningen; dette blev nærmere analyseret i det foregående afsnit. Andre lærere uddyber, at manglende motivation og interesse for faget er væsentlige hindringer i forbindelse med elevernes ordforrådstilegnelse (jf. Bilag 4b). Ifølge Ryan og Deci’s selvbestemmelsesteori er elevernes motivation for læring tæt knyttet til deres behov for autonomi, kompetence og samhørighed, som beskrevet i afsnittet om begrebsafklaring. Hvis eleverne ikke oplever succes og mestring (kompetence), kan dette medføre begrænset engagement, hvilket påvirker elevernes ordforrådstilegnelse negativt. Mette Pless’ motivationsorientering, heraf mestringsmotivation, understøtter ligeledes mestringserfaringer og oplevelsen af kompetence som en væsentlig rolle for elevernes motivation og engagement (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b). Pless argumenterer, at elever som tror på egne evner og har en forventning om, at de kan mestre en given opgave, ofte vil være mere motiverede til at yde en indsats (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b). Denne mestringsmotivation ser vi hos elev E, eftersom hun fortæller, at hun deltager aktivt i tyskundervisningen, og at hun gerne vil vise, hvad hun kan, for dermed at opnå det bedste resultat. Hun nævner yderligere til egen mestringsforventning, at hun “[...] besidder et godt nok ordforråd til at kunne føre en dialog” (jf. Bilag 2a).

I modsatte ende, nævner Pless, at elever med lave forventninger til sig selv derimod ofte vil have svært ved at engagere sig og motivere sig, fordi de har den opfattelse, at de ikke tror, de kan mestre en given opgave (Hjort-Madsen, Katznelson, Nielsen & Pless, 2015b).

Med dette perspektiv i tankerne spurgte vi flere elever, om de følte, at de besad tilstrækkeligt ordforråd til at kunne føre en dialog på tysk. Mange elever udtrykte specifikt, at de manglede ordforråd og derfor fandt det svært at deltage mundtligt i tyskundervisningen. Eleverne P og S nævner hertil, at de godt kunne forstå tysk, men havde svært ved at tale det tyske sprog (jf. Bilag 2d). Elev M udtrykte yderligere, at han ønskede, at han havde et større ordforråd for bedre at kunne kommunikere på tysk, men at dette ikke var tilfældet (jf. Bilag 2c). Elevernes udsagn indikerer, at de mangler at besidde den nødvendige kompetence til at kommunikere på fremmedsproget, hvilket Deci og Ryan kobler til motivation.

Denne mangel på ordforråd afspejles også i elevernes generelle lyst til at tale tysk i undervisningen. I spørgeskemaet svarede næsten halvdelen (47,5 %) af eleverne "Nej" til spørgsmålet, om de havde lyst til at tale tysk i tyskundervisningen, og 43% af disse elever pegede direkte på sprogvanskeligheder eller manglende evne, som årsagen til deres manglende lyst til at kommunikere på tysk (jf. Bilag 4a). Ligesom elev P og S nævnte i interviewene, at det forekom svært at kommunikere på tysk, påpegede flere elever i spørgeskemaet, at de trods lysten stadig fandt det udfordrende (jf. Bilag 2d). De deltog kun i mundtlig kommunikation, når de følte sig sikre på deres ordforråd. Dette indikerer en generel sammenhæng mellem elevernes ordforråd og deres mundtlige deltagelse i tyskundervisningen, selvom 27% af respondenterne indikerede, at de havde lyst til at kommunikere på tysk (jf. Bilag 4a). Rørvig nævner hertil, at tysk ikke er et sprog vi, og eleverne, er omgivet af til dagligt, og derfor sker ordforrådstilegnelse ikke af sig selv (Rørvig, 2017). Men for at eleverne kan tilegne sig et ordforråd, kræver det deres opmærksomhed. Eleverne skal gennem undervisningen gøres opmærksomme på de ord og vendinger, der er vigtige for at kunne anvende sproget (Rørvig, 2017). Birgit Henriksen understøtter denne pointe, eftersom hun påpeger, at:

“Hvis vi ikke sættes i situationer, hvor vi skal bruge sproget aktivt, kreativt eller bliver presset lidt længere end vores sprog umiddelbart rækker til, opdager vi måske slet ikke, at vi har et tilegnelsesbehov, eller vi får ikke mulighed for at afprøve vores hypoteser om sproget” (Henriksen, 2009, s. 209).

Dette understreger vigtigheden af, at eleverne får mulighed for at anvende tysksproget i undervisningen, selv i situationer, hvor eleverne bliver udfordret, for derved at blive bevidste om

deres behov for yderligere ordforrådstilegnelse. Dette leder til næste afsnit om, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den er med til at fremme elevernes kommunikationslyst.

6.4 Tilrettelæggelse af undervisning, der fremmer elevernes kommunikationslyst i tyskundervisningen

Efter vores omfattende analyse af de sociale, didaktiske og sproglige forhold, der påvirker elevernes motivation for tyskundervisningen, retter vi nu blikket mod konkrete strategier og metoder, der kan fremme elevernes kommunikationslyst. I henhold til at forbedre elevernes kommunikationslyst i tyskundervisningen er det hensigtsmæssigt at fokusere på en række faktorer, som er medvirkende til at fremme elevernes motivation, engagement og mod til at anvende det tyske sprog aktivt. Ovenstående analyse af de sociale, didaktiske og sproglige forhold i forbindelse med elevernes motivation for tyskundervisningen, viser at der er flere elementer på spil når tyskundervisningen finder sted i skolen. En effektiv tilgang, som tager de tidligere nævnte elementer i betragtning, indebærer blandt andet brugen af “chunks”, som eksempelvis kan hjælpe eleverne med at opbygge sproglig selvtillid. Men udover brugen af “chunks”, vil vi i dette afsnit endvidere præsentere en handlingsorienteret aktivitet, designet til at øge elevernes brug af sproget i et trygt og autentisk læringsmiljø.

6.4.1 Brugen af “chunks” i tyskundervisningen

Helle von Holst-Pedersen påpeger at arbejdet med chunks kan bidrage til, at eleverne tør sige noget i tyskundervisningen, idet eleverne kommer i besiddelse af relevante sproglige ressourcer (von Holst-Pedersen, 2015, s. 51). Chunks bliver stilladserende elementer i undervisningen og muliggør elevernes kommunikation på fremmedsproget (von Holst-Pedersen, 2015, s. 53). Når vi taler på vores modersmål, er vi i stand til at producere sproglige korrekte ytringer, idet vi har et lager af automatiserede faste udtryk (von Holst-Pedersen, 2015, s. 52). Sprogforskerne Alison Wray & Michael R. Perkins har fundet frem til at vores sprog i stor udstrækning består af flerordsfraser, heraf:

“If we take formulaicity to encompass, as some do, also the enormous set of ‘simple’ lexical collocations, whose patterns are both remarkable and puzzling from a formal grammatical point of view, then possibly as much as 70% of our adult native language may be formulaic.”
(Wray & Perkins, 2000).

Idet at hele 70% af vores sprog indeholder flerordsfraser, som Wray og Perkins i citatet ovenfor fremhæver, er det derfor fordelagtigt og relevant at anvende fraser, når det gælder tilegnelsen af

fremmedsprog (von Holst-Pedersen, 2015, s. 52). For fænomenet flerordsfraser, anvender vi ordet chunks. Chunks er disse præfabrikerede sekvenser, som er situations- og betydningsbundne. Dette betyder, at de er afhængige af både situationen og relationen mellem personerne og det emne, der tales om (von Holst-Pedersen, 2018, s. 88). Chunks forekommer hyppigt i vores sprog og kan både være korte eller lange og er ofte sproglige komplekse (von Holst-Pedersen, 2018, s. 89). Det er dog ikke hensigten, at man skal kunne forklare, hvorfor udtrykket har en bestemt form. Eksempelvis skal "Mir fehlt Wortschatz" automatiseres, uden at der er fokus på, at det tyske objekt her bliver subjekt på dansk. Det vil sige, at ordet "Wortschatz" bliver subjektet og "ich" bliver objekt, men skal stå i dativ, fordi "fehlen" tager en dativform. Ret kompliceret, ikke? Helle von Holst-Pedersen nævner derfor, at chunks skal læres som én uanalyseret enhed, hvor fokuset er at kunne anvende det kommunikativt (von Holst-Pedersen, 2018, s. 88-89; von Holst-Pedersen, 2015, s. 52-53; Aguado, 2016 s. 30). For at sikre, at eleverne kan komme til det niveau, hvor de kan hente sproget som en helhed fra deres hukommelse, bør færdige sekvenser som chunks læres holistisk fra starten af, hvor de øves, og automatiseres gennem gentagelser (Aguado, 2016, s. 31). På denne måde opnår eleverne en vellykket indlæringsproces.

Vores spørgeskemaundersøgelser blandt lærerne viser endvidere, at flere af respondenterne hævder, at de anvender chunks som en integreret del af undervisningen, for at forbedre elevernes ordforråd. Derudover forklarer lærer S, at hun: "Forsøger at lære dem de faste vendinger. Når man lærer sætninger udenad, køber man sig tid. Fordi man ikke behøver at tænke." (jf. Bilag 3a). Her fokuserer lærer S på, at sproget gennem chunks skal læres som én uanalyseret del, hvilket er i overensstemmelse med de synspunkter, Helle von Holst-Pedersen netop har fremhævet. Dette understøttes ligeledes af lærer A, som forklarer, at hun anvender chunks og arbejder på elevernes ordforråd: "Generelt arbejder jeg meget og i perioder mere grundigt end andre med ordforråd, chunks og træning af tale" (jf. Bilag 3b). Ved at integrere brugen af chunks som stilladserende elementer i undervisningen, fremmer det elevernes evne til at kommunikere på fremmedsproget. Denne teori om brugen af chunks som muliggør elevernes kommunikation på fremmedsproget kan kobles på Deci og Ryans selvbestemmelsesteori samt Mette Pless motivationsorienteringer. Hvis eleverne gennem brugen af chunks opnår succesoplevelser, kan de få en følelse af mestring og kompetence indenfor faget, hvilket kan føre til en udvikling i elevernes motivation.

Desuden ved vi fra ovenstående analyse, at hvis der forekommer et trygt læringsmiljø i klassen, hvor fejl ses som positive, fremmer det motivationen og er samtidig med til at øge elevernes

kommunikationslyst. Grunden til dette er, at når eleverne føler sig som en del af et fællesskab, samt føler sig anerkendt og sikre, er de mere villige til at tage chancer og prøve at tale det nye sprog. Ifølge Lund er et funktionelt sprogsyn vigtigt, da man inden for dette sprogsyn anser sproget som middel til kommunikation (Lund, 2019b). Det kræver hertil, at eleverne lærer sprogets udtryksside samt indholdsside, for at kunne anvende sproget og bruge det i meningsfulde sammenhænge (Lund, 2019b, s. 88). Desuden mener Birgit Henriksen (Henriksen, 2009), som tidligere nævnt, at man som lærer skal sætte eleverne i situationer, hvor de udfordres til at bruge sproget aktivt og kreativt. Ved at eleverne bliver sat i disse situationer, vil de gennem hypoteseafprøvning få indsigt i deres behov for yderligere sprogtilegnelse (Henriksen, 2009). I praksis vil dette kunne implementeres ved at indarbejde aktiviteter og opgaver, hvor eleverne anvender tysk i autentiske kommunikationssammenhænge.

6.4.2 “Die Sprachstadt”

Konceptet “Die Sprachstadt” er et klart eksempel på en handlingsorienteret tilgang i undervisningen, hvor eleverne, ved at anvende det tyske sprog i autentiske hverdagssituationer, deltager aktivt i læringsprocessen (Van der Laan-Grajkowski, 2014). Konceptet “Die Sprachstadt” stammer oprindeligt fra dramapædagogikken, og bygger på ideen om at give eleverne mulighed for at være med til at forme fremmedsprogstimerne på en handlingsorienteret måde (Van der Laan-Grajkowski, 2014). Eleverne vil lære fremmedsproget, heraf tysk, ved at indgå i scenarier, der efterligner dagligdagssituationer i Tyskland, hvilket bidrager til en mere relevant undervisning (Van der Laan-Grajkowski, 2014). Ved at anvende miljøer og scenarier, hvor eleverne skal kunne befærde sig på tysk, skabes der en autentisk læringsoplevelse, som i sidste ende vil fremme elevernes sproglige færdigheder og selvtillid i forbindelse med at bruge sproget aktivt (Van der Laan-Grajkowski, 2014). Inden for konceptet bliver forskellige sproghandlingssituationer i tyskundervisningen behandlet, og ud over at eleverne lærer ordforråd og typiske faste vendinger, lærer de også kulturelle aspekter, såsom hvordan man agerer i specifikke situationer i Tyskland, som i sidste ende ovenikøbet udvikler deres interkulturelle kompetence (Van der Laan-Grajkowski, 2014). Brugen af chunks er derfor særligt nyttig i denne kontekst, eftersom chunks hjælper eleverne med at automatisere forskellige faste udtryk og vendinger, og dermed reducere deres kognitive belastning under de forskellige samtaler inden for sprogbyen. Dette vil alt taget i betragtning gøre eleverne mere tilbøjelige til at deltage aktivt i kommunikationen og øge deres sproglige selvtillid.

“Die Sprachstadt” indbefatter øvelser, hvor eleverne får til opgave at spørge om information, købe billet, bestille mad og købe tøj i forskellige butikker (Van der Laan-Grajkowski, 2014). En vigtig faktor er dog, at der inden for dette koncept, skal skabes en så realistisk og autentisk oplevelse som muligt, og dette betyder derfor, at omgivelserne skal rekonstrueres med autentiske genstande og detaljer (Van der Laan-Grajkowski, 2014). Lærerens planlægning af undervisningen og udførelsen er derfor essentielt for at konceptet kan lade sig gøre. Hvis eleverne ikke får tid og mulighed for at lave de forskellige rekonstruktioner og lære de faste vendinger, heraf chunks, som er nødvendige i arbejdet med scenarierne, falder konceptet til jorden. Hvis hverken tiden eller muligheden er der, opnår eleverne heller ikke til fulde at blive motiveret mere i undervisningen eller får lyst til at kommunikere på tysk. Denne handlingsorienterede tilgang kan kobles til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, eftersom eleverne, grundet deres deltagelse i autentiske sprogsituationer, kan opnå succesoplevelser, og dertil styrke deres følelse af kompetence og mestring, hvilke i sidste ende kan øge deres motivation for at lære og kommunikere i tyskundervisningen.

Endvidere understreger Danmarks Evalueringsinstitut, at det kræver, fra lærerens side, at man er interesseret i eleverne og besidder en forståelse af deres læringsforudsætninger, for at kunne skabe variation og styrke elevernes motivation (Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Vi ved, at der ikke kun findes én tilgang til undervisning, som motiverer alle elever, og derfor er det vigtigt, at vi formår at tilpasse undervisningen efter elevernes behov og interesser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2023), for dermed at udvikle deres motivation og kommunikationslyst i tyskundervisningen. Dette er hertil i overensstemmelse med de synspunkter om medbestemmelse, som Sandra Kroemer og Hans-Jürgen Hantschel i analysen har fremhævet (Hantschel & Kroemer, 2016). Men det kræver en del af læreren, idet der både skal gøres overvejelser vedrørende planlægning af undervisningen, udførelsen af undervisningen, samt andre faktorer såsom klasse miljø og elevforudsætningerne i klassen, når elevernes motivation og kommunikationslyst skal fremmes.

7. Diskussion

Vores foregående analyse har via vores empiriske undersøgelser behandlet de tre forhold, som påvirker elevernes motivation for tyskundervisningen og undersøgt hvilke strategier som kan øge elevernes kommunikationslyst. I det efterfølgende afsnit vil vi diskutere og reflektere over disse resultater.

7.1 Klassekulturens indvirkning på elevernes motivation

Hvorvidt det er alle elever, som oplever, at klassekulturen er med til at påvirke deres lyst til at snakke tysk i undervisningen, kan dog diskuteres. Børns Vilkår fremhæver i denne forbindelse, at negative relationer såsom mobning eller eksklusion kan have en virkning på elevernes trivsel i klassen (Børns Vilkår, u.å.) I vores undersøgelser fremgår det, at negative kommentarer eller adfærd har en indflydelse på nogle af elevernes trivsel og heraf motivation. Eksempelvis svarer 8% af eleverne, at de føler, at det ikke er legitimt at lave fejl i tyskundervisningen, hvilket uddybes med udtalelser som:

“Nej, for hvis nogen griner af en, har man ikke lyst til at snakke [...]”, “Nej, for klassen kan komme med dumme kommentarer, hvis man siger noget forkert”, “Nej, har ikke lyst, for folk kan være nedladende”, “Nej, bliver drillet”, og “Nej, bliver mobbet” (jf. Bilag 4a).

Disse udtalelser understøtter Børn Vilkårs påstand og viser, at en klassekultur som fremstår negativ, kan hæmme elevernes lyst til at deltage aktivt i tyskundervisningen.

Selvom størstedelen af eleverne ikke føler, at klassekulturen har en direkte påvirkning på deres motivation, formår det stadig at være hensigtsmæssigt, at læreren fremmer positive relationer og løser eventuelle konflikter. Dertil kan vi også sætte spørgsmålstegn ved, om vores adspurgte lærer egentlig formår at fremme positive relationer til alle elever og en positiv klassekultur, eftersom vi i vores spørgeskemaundersøgelser fra eleverne ser udtalelser såsom:

“Når man laver fejl, kigger læreren på en somom man er dum, de andre griner ofte eller kigger skævt”, “Sige til når folk har en uacceptabel opførsel [...]”, “Sørge for et godt fællesskab”, “Holde styr på eleverne i klassen”, “Få de andre til at holde deres kæft” (jf. Bilag 4a).

Disse udtalelser kan indikere, at der er et skel i lærer-elev-relationen, og dette skel kan medføre, at disse elever ikke føler sig accepteret og anerkendt, hvilket kan hæmme deres motivation og lyst til at kommunikere i tyskundervisningen. Det er derfor vigtigt, at man som lærer skaber et inkluderende og støttende læringsmiljø, hvor læreren kan sikre, at eleverne føler sig trygge og motiverede til at deltage aktivt i klassen (Laursen, 2016, s. 221). Dette kan i sidste ende forbedre elevernes faglige udvikling og samtidig styrke deres tilhørsforhold til skolefællesskabet.

7.2 Lav motivation i andre fag, foruden tysk

Endvidere kan det også diskuteres, hvorvidt det kun er i tyskundervisningen, at eleverne oplever lav motivation. Ifølge vores spørgeskemaundersøgelser svarer 58% af eleverne, at de ikke er motiveret for tysk, mens 20% mener de kun delvist er motiveret for tysk, hvor de resterende 22% mener, at de er motiveret for tysk (jf. Bilag 4a). Noget tyder dog på, at selvom over halvdelen af eleverne mener,

at de ikke er motiveret for tysk, så svarer mod al forventning 78% af eleverne, at de også i mange andre fag har dalende motivation, herunder naturvidenskabelige og kulturelle fag (jf. Bilag 4a). Dette indikerer, at problemerne med motivation ikke kun er begrænset til tysk, men egentlig er et bredere fænomen end først tiltænkt. Mette Pless mener, at en af udfordringerne inden for relationsmotivation er skoletræthed, og desværre ses elevernes skoletræthed som et voksende problem i Danmark. Vores elevinterviews understøtter også dette, eftersom flere elever udtaler: “Det er i alle fag, at jeg ikke rigtig gider noget. Jeg er generelt skoletræt.”, “I næsten alle fag er jeg umotiveret, fordi det er røvkedeligt”, “Det handler også om lærerne” (jf. Bilag 2e). “Lige nu er jeg ikke motiveret for nogle af fagene - jeg laver mine ting, men ellers ikke” (jf. Bilag 2c), “Jeg er ikke glad for nogle fag - generelt skolen” (jf. Bilag 2b).

Når eleverne er skoletrætte, har det forskellige konsekvenser for deres læring og trivsel. I tyskundervisningen kan elevernes skoletræthed føre til, at eleverne ikke har overskud eller mod til at deltage aktivt i undervisningen, undgår at tale tysk i klassen og generelt har en lavere indsats.

8. Konklusion

Det kan konkluderes, at elevernes motivation for tyskundervisningen påvirkes af en kombination af sociale, didaktiske og sproglige forhold. Sociale relationer mellem lærer og elever, samt eleverne indbyrdes, spiller en væsentlig rolle, hvorfor en tryk, anerkendende og accepterende klassekultur, som er præget af positive relationer, er medvirkende til en positiv udvikling af elevernes indre motivation og læringslyst. Didaktisk, er variation og medbestemmelse i tyskundervisningen essentielle faktorer. Ved at inddrage forskellige læringsaktiviteter og metoder, og hertil give eleverne indflydelse på undervisningen, øges deres engagement og interesse yderligere. Derudover er brugen af tysk som klasserumssprog ligeledes vigtig, da det giver eleverne mulighed for at øve deres mundtlige færdigheder i en autentisk kontekst, hvilket i sidste ende fremmer deres sprogbrug samt tilhørsforhold til både faget, men også sproget.

Derudover forekommer et stærkt ordforråd essentielt for elevernes aktive deltagelse og motivation i tyskundervisningen, eftersom elever med tilstrækkelige sproglige ressourcer er mere tilbøjelige til at deltage aktivt, være mere mundtlige i undervisningen, og engagere sig i læringsprocessen. Lærere kan dog bryde den onde cirkel af lav motivation og begrænset ordforrådstilegnelse, ved at fokusere på målrettede sproglige aktiviteter, heraf brugen af chunks, der giver eleverne redskaber til at udtrykke sig i konkrete situationer.

Selvom der kan være individuelle forskelle, i forbindelse med, hvordan klassekulturen påvirker elevernes lyst til at kommunikere på tysk, er det dog hensigtsmæssigt, at læreren aktivt arbejder med at fremme positive relationer og håndtere eventuelle konflikter.

Ydermere er motivation i tyskundervisningen en del af en bredere udfordring, nemlig skoletræthed, da mange elever oplever lav motivation på tværs af flere fag, og det er derfor ikke kun i tyskundervisningen, at der ses dalende motivation.

Slutteligt kan det konkluderes, at tysklærere kan øge eleverne kommunikationslyst ved at skabe et støttende og inkluderende læringsmiljø, variere undervisningsmetoderne, inddrage eleverne i beslutningsprocesserne, anvender tysk som klasserumssprog og målrettet udvikle elevernes ordforråd. Disse tiltag er fordelagtige for at styrke elevernes motivation og lyst til at kommunikere på tysk i udskolingen.

9. Litteraturliste

Aarhus Universitet (u.å.a). *Surveys*. Lokaliseret d. 26. april 2024 på:

<https://metodeguiden.au.dk/surveys-1>

Aarhus Universitet (u.å.b). *Purposive sampling (formålssampling)*. Lokaliseret d. 27. april 2024 på:

<https://metodeguiden.au.dk/purposive-sampling-formaalssampling>

Aarhus Universitet (u.å.c). *Intern validitet*. Lokaliseret d. 27. april 2024 på:

<https://metodeguiden.au.dk/intern-validitet>

Aarhus Universitet (u.å.d). *Ekstern validitet*. Lokaliseret d. 27. april på:

<https://metodeguiden.au.dk/ekstern-validitet>

Aguado, Karin. (2016). Deutsch lernen mit Chunks. *Fremdsprache Deutsch, Sonderheft*, s. 30-33.

Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Didaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Andersen, L. K. (2020). Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk indblik*. (5), s. 19-31.

Beck, C. J. & Paulsen, C. M. (2011). Second Students' Perspective on Classroom Environment: A focus on motivation. *Educational Studies*, 37(4), s. 447-465.

Burns, A. (2019). Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*. 12(1), s. 1-11.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225673.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Tysk faghæfte*. Lokaliseret d. 12. maj 2024 på:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Tysk_2020.pdf

Børns Vilkår. (u.å.). *Hvad er mobning?* Lokaliseret d. 22. maj 2024 på: <https://bornsvilkar.dk/faa-gode-raad/fagpersoner/mobning-trivsel/mere-om-mobning/>

Canger, T. & Kaas, A. L. (2016). Observation. I: Canger, T. & Kaas, A. L., *Praktikbogen* (s. 253-261). Hans Reitzels Forlag.

- Caplan, A. (2009). Achievement motivation. I: Anderman, M. E. & Anderman, H. L. (Red.). *Psychology of Classroom Learning. An Encyclopedia* (s. 13-17). Macmillan Reference USA. <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT191035.pdf>
- Christensen, V. M. (2015). Om kvantitative metoder i teori og praksis for lærere. *KvaN*, 35(103), s. 29-39.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2014). *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Lokaliseret d. 5. maj. 2024 på:
<https://eva.dk/Media/638366736520753784/Motiverende%20undervisning.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016). *5 former for motivation*. Lokaliseret d. 3. maj 2024 på:
<https://eva.dk/Media/638490301709483481/5%20former%20for%20motivation%20plakat%20A3.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2023). *Motivation og variation i udskolingen*. Lokaliseret d. 20. maj 2024 på: https://vpt.dk/sites/default/files/2023-04/Inspirationskatalog%20motivation%20i%20udskolingen_1.pdf
- Daryai-Hansen, P, Fenyvesi, K., Fischer-Rasmussen, A-M., Gebauer, M., Gorbahn, K. & Hansen, F. C. (2022). Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer. *Sprogforum. Motivation* (74), s. 48-57. Roskilde Universitetsforlag.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
[https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=M3CpBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Deci,+E.+L.,+%26+Ryan,+R.+M.+\(1985\).+Intrinsic+motivation+and+self-determination+in+human+behavior.+Plenum.&ots=uokIiR3ZY5&sig=2MyRv9cbJOWJG_Q-S2jcZGI7zq8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=M3CpBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Deci,+E.+L.,+%26+Ryan,+R.+M.+(1985).+Intrinsic+motivation+and+self-determination+in+human+behavior.+Plenum.&ots=uokIiR3ZY5&sig=2MyRv9cbJOWJG_Q-S2jcZGI7zq8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), s. 223-238.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), s. 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (3), s. 182-185.
- Duarte, E. (2014). Tysk fra 5. - Hvordan? *Sprogforum*, (58), s. 26-33.
- Dörnyei, Z. (2001). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), s. 143-164.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching Motivation*. New York: Routledge.
- Gjems, L. (2018). Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (244-262). København: Akademisk Forlag.
- Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S. (2016). Juridiske regler og etiske aspekter. I: Glasdam S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S. (Red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder* (s. 24-41). Hans Reitzels Forlag.
- Grænseforeningen. (2021, 25. marts). *Lærer skaber debat: Vil fjerne tysk fra skemaet*. Lokaliseret d. 19 maj. 2024 på: <https://graenseforeningen.dk/nyheder/laerer-skaber-debat-vil-fjerne-tysk-fra-skemaet-0>
- Hansen, F. K. (2016). Motivation. I: Kristensen, J. H. & Laursen, F. P (Red.), *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik* (s. 351-373). Hans Reitzels Forlag.

- Hantschel, H-J. & Kroemer, S. (2016). Sprechen. I: Brinitzer, M., Hantschel, H-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., & Ros, L. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 12-24). Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.
- Henriksen, B. (2009). Det oversete ordforråd? I: Byram M., Gregersen, S. A., Henriksen, B., Holmen, A., Lund, K., Olsen, M., & Stæhr, S. L., *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*. (s. 205-223). Samfundslitteratur.
- Hillersdal, L. & Nørtoft, K. (2015). Observationer. *KvaN*, 35(103), s. 62-72.
- Hjort-Madsen, P., Katznelson, N., Nielsen, W. M. A. & Pless, M. (2015a). Motivation i udskolingen: Et teoretisk perspektiv. I: Katznelson, N, Madsen-Hjort, P., Nielsen, W. M. A. & Pless, M., *Unges motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (s. 27-37). Aalborg Universitetsforlag.
- Hjort-Madsen, P., Katznelson, N., Nielsen, W. M. A. & Pless, M. (2015b). Unges motivationsorienteringer I: Katznelson, N, Madsen-Hjort, P., Nielsen, W. M. A. & Pless, M., *Unges motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (s. 61-95). Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, E. (2016). Didaktik. I: Larsen, S. (Red.), *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 83-107). Hans Reitzels Forlag.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktion med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Københavns Universitet, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Ph.d.-afhandling.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kvalitativ metode (u.å.). *Kvalitativ metode*. Lokaliseret d. 27 april 2024 på:
<https://bibdok.dk/onewebmedia/Kvalitativ%20metode.pdf>
- Larsen, S. (2020). Almen didaktik. I: Larsen, S., *Lærerfaglige begreber. Kom i gang og videre med studierne* (s. 29-35). Hans Reitzels Forlag.

- Laursen, F. P. (2016). Hvad er undervisning?. I: Kristensen, J. H. & Laursen, F. P (Red.), *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik* (s. 209-225). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, K. (2019a). Kapitel 4. Fokus på sprogindlæring og pædagogiske implikationer. I: Gregersen, A. S. (Red.), *Sprogfag i forandring, pædagogik og praksis*. (3. udg., 129-167). Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2019b). Kapitel 3. Fokus på sprog. I: Gregersen, A. S. (Red.), *Sprogfag i forandring, pædagogik og praksis*. (3. udg., 87-127). Samfundslitteratur.
- Løw, O. (2009). Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser. I: Jensen, E. & Løw, O. (Red.), *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder* (s. 40-58).
- Mariani, L. (2019). Teacher support and challenge in promoting learner autonomy. Lokaliseret d. 15. maj 2024 på: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>
- Martinsen, B & Norlyk, A. (2011). *Tre kvalitative forskningstilgange*. Lokaliseret d. 22 april 2024 på: <https://dsr.dk/fag-og-udvikling/sygeplejersken/arkiv/sygeplejersken-2011-12/tre-kvalitative-forskningstilgange/>
- Midgley, C., Roeser, R. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), s. 408-422.
- Möller-Frorath, M. (2016). Wortschatz. I: Brinitzer, M., Hantschel, H-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., & Ros, L. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 60-72). Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.
- Pless, M. (2003). Personality development in individuals with intellectual disability: The relevance of the subjective perspective for understanding the self. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), s. 318-328.
- Rørvig, L. (2017). Wortschatz statt Wörter. Ohne Wortschatz keine Sprache. *Sproglæreren* (2), s. 10-12.

- Rühl, E. (2021). Wortschatzarbeit - Wie bleiben neue Wörter leichter im Kopf? Praxis.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. 2. udgave. Lokaliseret d. 26. april 2024 på:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- van der Laan-Grajkowski, V. (2014). Die Sprachstadt - ein Simulationsspiel zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz. *Fremdsprache Deutsch* (51), s. 23-29.
- von Holst-Pedersen, H. (2015). Chunks - en vej til kommunikativ kompetence i tyskundervisningen. *Sprogforum* (61), 51-56.
- von Holst-Pedersen, H. (2018). Chunks - et stillads for sproglig udvikling. I: Daryai-Hansen, P., Gregersen, A. S., Jacobsen, S. K., von Holst-Pedersen, J., Svarstad, L. K. & Watson, C., *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem dag og didaktik*. (s. 83-100). Hans Reitzel Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wray, A. & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication* (20), 1-28. <https://www-sciencedirect-com.ez-aaa.statsbiblioteket.dk/science/article/pii/S0271530999000154?via%3Dihub>

10. Bilag

Bilag 1: Observation af lærer L's tysktime

a. Observation i 9. klasse d. 5. oktober 2023 kl. 10-10.45

Tid	Observation
10.12	Elev V svarer forkert på et spørgsmål og får hjælp af klassen og lærer L for at få det korrekte svar
10.14	Elev E er usikker på, hvordan hun siger et tal og lærer L siger: "Forsøg bare" og går derefter ned og hjælper hende.
10.16	Elev M snakker om andet end tysk til drengebordet. Har fortsat youtube/et spil åbent på computeren.
10.18	Elev S sidder og spiller Bloon Tower Defense.
10.19	Elev M prøver nogle gange at sige en sætning på tysk, uden at blive taget af lærer L og siger derefter "I'm joking"
10.20	Lærer L kommenterer på elev M, at han er nødt til at være stille nu! Elev M klapper computeren sammen og sætter sig derefter på stolen. (Har indtil videre siden starten af timen siddet på bordet)

b. Observation i 9. klasse d. 6. oktober 2023 kl. 10.50-11.30

Tid	Observation
10.59	Elev M har hånden op, i forbindelse med at lærer L spørger om hvem der kan oversætte en sætning, men han bliver ikke valgt. Elev M siger derefter til observatør: "Hun tog mig ikke, fordi hun vidste jeg ikke kunne det"
11.00	Elev M sidder på bordet og kører rundt med stolen, hvor han har sine ben på.
11.04	Elev V spørger lærer L, hvordan han skal kunne huske hvilket ord der er hunkøn og hanhøn. Lærer L svarer: "Fuck det, det er vigere, at I kan sige noget, og at det er forståeligt, fremfor at det er grammatisk korrekt. Det er ligemeget om jeres sætninger er grammatiske korrekte."
11.06	Eleverne får til opgave at oversætte sætninger
11.10	Drengene går ind i et grupperum. Ingen af dem laver opgaven som lærer L har stillet.
11.10.20	Drengene siger: "Hvad skal vi bruge tysk til? Tysk er lige gyldigt" Elev P siger: "Det er et lortefag"

Bilag 2: Elevinterviews

a. Elev E:

Centrale pointer i forbindelse med motivation og kommunikationslyst:

Klassekulturen og hvilken påvirkning, den har på lysten til at snakke tysk i undervisningen:

“Nej, klassekulturen er ikke med til at fremme min lyst til at snakke. Det er en ret dårlig klasse. Drengene fylder generelt meget og gør grin med en, hvis man siger noget forkert eller hvis man f.eks. har ændret på sit udseende, så er de hurtige til at kalde os piger for øgenavne.”

Hvad kan eleven selv gøre, herunder hvad der motiverer eleven og egen mestringsforventning:

“Nu skal jeg have tysk på gymnasiet, så jeg tænker det er en god ide, at blive ved med at være god og lære ting. Så bliver det nemmere senere hen.”

“Jeg synes selv, jeg er en af dem, der oftest siger noget, jeg er ret god til at deltage. For jeg vil gerne vise, hvad jeg kan, så jeg kan få det bedste resultat til sidst.”

“Jeg synes min egen evne til kommunikation på tysk er fint. Jeg besidder et godt nok ordforråd til at kunne føre en dialog.”

Deltagelse og besiddelse af ordforråd, herunder fejlkultur i klassen:

“[...] Hvis jeg laver fejl, så siger L bare, hvordan det rigtigt er. Men jeg kan godt lide, at der helst ikke er fejl, men synes det er fint, at få det at vide, så ved jeg, hvordan det lyder.”

Generelt om undervisningen, herunder medbestemmelse:

“Ja, vi bliver hørt. Hvis vi gerne vil noget i tyskundervisningen, så er L (lærer) god til at vælge det, vi gerne vil.”

b. Elev F:

Centrale pointer i forbindelse med motivation og kommunikationslyst:

Føler du dig motiveret for tyskundervisningen?

“Jeg har nogle gange motivation for faget, ikke altid.”

Er det kun i tysk du mangler motivation, eller er det også i andre fag?

“Jeg er ikke glad for nogle fag - generelt skolen”

Deltagelse og besiddelse af ordforråd, herunder fejlkultur i klassen:

“[...] det er okay, især i tysk at lave fejl. Det er vores tredje sprog, det sprog vi fik kendskab til sidst og skulle lære sidst, og det er det sprog, vi har haft mindst.”

c. Elev M:

Centrale pointer i forbindelse med motivation og kommunikationslyst:

“Lige nu er jeg ikke motiveret for nogle af fagene - jeg laver mine ting, men ellers ikke”

“Jeg har ikke motivation for faget. Jeg havde lidt mere motivation for det, hvis vi havde trukket det til eksamen”

Deltagelse og besiddelse af ordforråd, herunder fejlkultur i klassen:

“Jeg kan ikke kommunikere på tysk, hvis jeg kunne, så gad jeg godt. Men det kan jeg ikke, jeg har ikke et stort nok ordforråd til det.”

“[...] Hvis man laver fejl, så er det glemt igen om 5 minutter. Så jeg har ikke et problem med at lave fejl. [...]”.

Generelt om undervisningen, herunder medbestemmelse:

“Nogen gange har vi medbestemmelse i undervisningen [...] men det motiverer da mere, at jeg kan få lov til at bestemme noget i undervisningen, end slet ikke.”

d. Elev P og S:

Centrale pointer i forbindelse med motivation og kommunikationslyst:

“Jeg har en gang imellem motivation for faget, det kommer an på emnet”

Deltagelse og besiddelse af ordforråd, herunder fejlkultur i klassen:

“Det er okay, at lave fejl i undervisningen.”

“Vi forstår tysk, men det er svært at snakke det.”

e. Gruppeinterview K, V, A, T og I:

Centrale pointer i forbindelse med motivation og kommunikationslyst:

Elev K: “I næsten alle fag er jeg umotiveret, fordi det er røvkedeligt.”

Elev V: “Det er i alle fag, at jeg ikke rigtig gider noget. Jeg er generelt skoletræt.”

Elev A: “Det handler også om lærerne.”

Deltagelse og besiddelse af ordforråd, herunder fejlkultur i klassen:

Elev T og I: “Ja, det er okay, at lave fejl, fordi det er et rigtigt svært sprog. Det gør lidt, at det hjælper med at få os til at snakke lidt.”

Bilag 3: Lærerinterviews

a. Lærer S:

Forestillinger om/forståelser af læring og motivation - herunder sociale forhold:

“[...] positivt fokus på fejl. Man skal som elev vide, at det er okay at lave fejl, da det er fejlene man lærer af, fordi man nemmere kan huske det man lærer, hvis man først har haft lidt vanskeligheder med det. Det er selvfølgelig også vigtigt at der er et trygt klasserum, hvor der er en god klassekultur og en god relation til læreren og eleverne imellem, og dermed tør eleverne også. Det er derudover også vigtigt at se, hvor eleverne kommer fra, og hvordan læreren reagerer på for eksempel fejl i undervisningen”

Mundtlighed forbundet til læring.

Sproglige forhold:

“De mangler ordforråd, forsøger at lære dem de faste vendinger. Når man lærer sætninger udenad køber man sig tid. Fordi man ikke behøver at tænke.”

Hvad kræver det af læreren:

“Det kræver en lærer, der selv er sikker i det tyske, til at tale det frit. Taler tysk med dem, siger “jeg laver også fejl”. Siger “Jeg kan ikke alle navneord, der har hvilket køn”. Det kræver, at man tør tale tysk og er ligeglad med fejl.”

b. Lærer A:

Forestillinger om/forståelser af læring og motivation - herunder sociale forhold:

“Jeg tror, vi skal kunne se mening med det, vi skal lære. Dvs. vi skal føle os motiverede, engagerede og imødekommet. Nogle elever ønsker at glæde de voksne. Altså et ønske om at imødekomme relationen fra elevernes side, hvis læreren appellerer til eleverne. Det kan også være en motiverende faktor. Men som udgangspunkt tror jeg, motivation, selvbestemmelse og at kunne se mening skaber læring. (Deci & Ryan) Undervisningsrummet skal være trygt, og der skal være en god stemning i rummet. Det er et samspil mellem elever og lærere, men sørme også eleverne imellem. Det er vigtigt

en-til-en, at læreren formår at skabe de gode relationer og et trykt klasserum. [...] Når der er en god klassekultur, har eleverne mere lyst til at deltage i undervisningen.”

Mundtlighed forbundet til læring - herunder sproglige forhold:

“Generelt arbejder jeg meget og i perioder mere grundigt end andre med ordforråd, chunks og træning af tale.”

c. Lærer L:

Forestillinger om egen praksis, herunder didaktiske refleksioner:

“Jeg ville ønske, at jeg kunne stilladsere eleverne i hver time og til alle temaer. Men det kan jeg ikke nå i min forberedelse. [...] Generelt forsøger jeg at variere undervisningen med forskellige opgavetyper, indhold og måder at sætte eleverne sammen på. Selv kommer jeg til at kede mig hurtigt, hvis vi gør det samme hele tiden. Jeg leder kontinuerligt efter sjove aktiviteter, lege og måske en sang, der passer til temaet.”

Bilag 4: Spørgeskemaundersøgelser

a. Spørgeskema Elev:

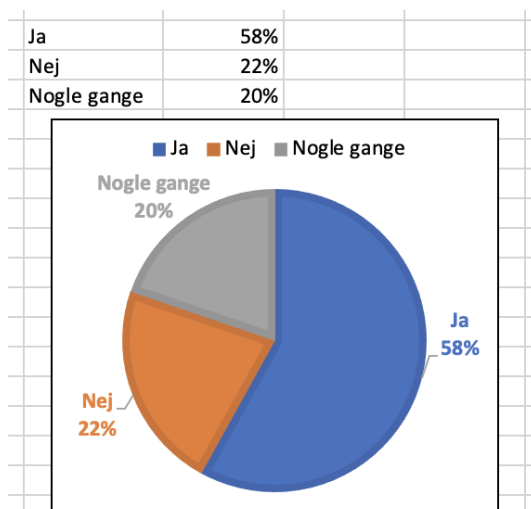
Føler du dig motiveret for tyskundervisningen?

81 besvarelser i alt:

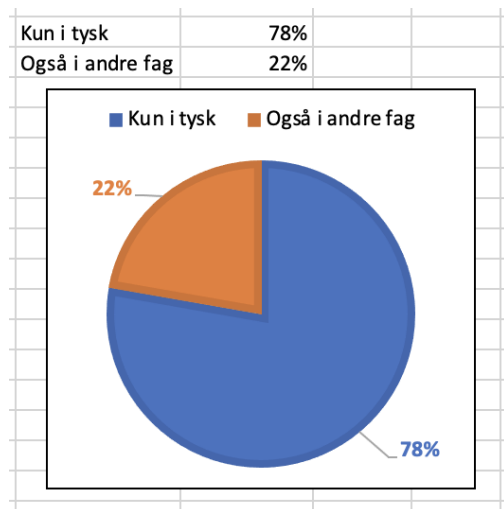
Ja: 47 besvarelser

Nej: 18 besvarelser

Nogle gange: 16 besvarelser



Føler du det kun er i tyskundervisningen, at du har manglende motivation og kommunikationslyst, eller gælder det også i andre fag?



Andre fag hvor eleverne oplever specielt manglende motivation : Matematik, natur/teknik, fysik/kemi, biologi, geografi, samfundsfag, kristendom, historie.

Føler du, at du har lyst til at snakke tysk i tyskundervisningen? Hvorfor/Hvorfor ik'?

78 besvarelser i alt

Det ved jeg ikke: 3 besvarelser (3,8 %)

Nej: 37 besvarelser (47,5 %)

- Uddybninger: "Kan ikke finde ud af det", "Nej, fordi det er svært at snakke tysk", "Jeg har ikke lyst til at tale, fordi jeg ikke har nemt ved det" - heraf 16 besvarelser peger på sprogvanskeligheder (43 % af 37 besvarelser)

Nogen gange: 17 besvarelser (21,7 %)

Ja: 21 besvarelser (27%)

- Uddybninger: "Ja, hvis jeg kender svaret på spørgsmålet", "Ja, fordi jeg gerne vil lære det, men det er mega svært", "Jo, det har jeg, men jeg kan bare ikke sige lange sætninger"

Føler du, at kulturen/miljøet/stemningen i klassen er med til at påvirke din lyst til at snakke tysk i undervisningen? Hvorfor/Hvorfor ikke?

69 besvarelser i alt:

Utydelig svar/ved ikke: 10 besvarelser (14,5 %)

Nej, har ingen effekt: 25 besvarelser (36,3 %)

Påvirker positivt: Klassekulturen er god, alle er på samme stadie: 16 besvarelser (23,2 %)

Påvirker negativt: bange for at blive mobbet: 18 besvarelser (26 %)

Føler du, at det er okay at lave fejl i tyskundervisningen? Hvis ja? Hvorfor? Hvis nej? Hvorfor ikke?

76 besvarelser i alt:

Ja: 70 (92 %)

- Uddybninger: "Alle laver fejl", "Ja, det er vel bedre end ikke at snakke", "Ja, det er ok at lave fejl, for alle siger et ord forkert", "Ja, man lærer af sine fejl", "Ja, for det er et svært sprog", "Det er normalt", "Alle har sine svagheder" og "Ja, for det er en god klasse".

Nej: 6 (8 %)

- Uddybninger: "Nej, for hvis nogen griner af en, har man ikke lyst til at snakke, men ellers er det fint nok at snakke tysk", "Nej, for klassen kan komme med dumme kommentarer, hvis man siger noget forkert", "Nej, har ikke lyst, for folk kan være nedladende", "Nej bliver drillet", "Nej, bliver mobbet" og "Læreren kigger på en somom man er dum, de andre griner"

Hvad synes du, læreren skal gøre anderledes, for at give dig mere lyst til at kommunikere i tyskundervisningen?

75 besvarelser i alt.

Kort forklaring: Idet eleverne individuelt har besvaret spørgsmålet med lang besvarelse, kommer eleverne ind på forskellige faktorer/kategorier. De efterfølgende udsagn er et par relevante eksempler:

- "Sige til når folk har en uacceptabel opførsel, varierer undervisningen og selv vil kunne lide sit fag.", "Sørge for et godt fællesskab", "Holde styr på eleverne i klassen", "Få de andre til at holde deres kæft" og "Når man laver fejl, kigger læreren på en somom man er dum, de andre griner ofte eller kigger skævt".
- "Mere fysisk", "Lave små lege", "Mindre grammatik", "Gøre det sjovere", "Se flere film", "Tale tysk med hinanden", "Variere undervisningen"
- "Ved jeg ikke"

b. Spørgeskema Lærer:

Hvordan tænker du, at en god undervisning er tilrettelagt, så det styrker elevernes interesse?

65 besvarelser i alt.

Kort forklaring: Idet lærerne individuelt har besvaret spørgsmålet med lang besvarelse, kommer flere lærerne ind på forskellige faktorer/kategorier. Det angivet tal bag kategorierne indikerer, hvor mange gange det er blevet nævnt blandt de 65 besvarelser.

- Variation, forskellige læringsaktiviteter: 32
- Aktuelt indhold, praksisnær og tager udgangspunkt i elevernes verden: 15
- Stilladsering - ud fra elevernes færdigheder: 10
- Fokus på at bruge sproget aktivt og kommunikativt, anvender chunks: 8
- Bevægelse: 7
- Struktur og rød tråd: 11

Uddybninger: “En variation af forskellige aktiviteter med et formål. Jeg prøver altid at inddrage en form for bevægelse og har fokus på kommunikation.”, “Variation i opgaverne, mundtlighed hver gang, sjove udfordringer med bevægelse, elevmedbestemmelse”, “Variation med forskellige øvelser, lege, brug af film, samt fokus på chunks.” og “Med afvekslende aktiviteter og brain breaks. Undervisningen skal være struktureret og indeholde emner, som eleverne kan relatere til og se mening i, og med øje for, hvor eleverne er i deres liv”

Gør du noget for at styrke klasserumskulturen positivt eller lader du dette være op til klasselæreren?

65 besvarelser i alt:

Ja: 61 (ca. 94 %)

Uddybninger:

- “Ja, jeg taler med eleverne om deres ønsker og behov i undervisningen”, “Jeg leger med dem i hver tysktime. Vi taler om vigtigheden af holdfølelse, “Ich bin Teil der Mannschaft”, “Hele teamet har et ansvar”, “Jeg er meget opmærksom på at være positiv og anerkendende”, “Jeg gør alt for at få en god relation til den enkelte elev”, “Det er vigtigt eleverne er trygge, hvis de skal øve sig i et fremmedsprog”,
- “Gør kun noget, når der er problemer”, “Jeg blander mig kun, når det direkte påvirker min undervisning”

Nej: 4 (ca. 6 %)

Uddybninger:

- “Mest klasselærers job”, “Svært at have indflydelse på, når man er ugens gæst”, “Da jeg kun underviser tysk, og har ret mange klasser, lader jeg det for det meste være op til klasselærerne”, “Ikke specielt har ofte ikke tiden til det [...]”.

Hvilke didaktiske forhold tænker du har indflydelse på elevernes mundtlighed?

65 besvarelser i alt.

Kort forklaring: Idet lærerne individuelt har besvaret spørgsmålet med lang besvarelse, kommer flere lærerne ind på forskellige forhold, som har indflydelse på elevernes mundtlighed. Det angivne tal bag kategorierne indikerer, hvor mange gange det er blevet nævnt blandt de 65 besvarelser.

- Stilladsering, møder eleverne hvor de er - 18
- Indhold i undervisningen: variation, kommunikation, brugen af chunks - 24
- Trygt klasserumskultur/trygt læringsmiljø - 15
 - At det er okay at fejle, da det er en del af udviklingen - 10
- Tysk som klasserumssprog - 5
- Læreren som faktor, herunder relation - 4
- Lege, bevægelse, spil - 12

Et helt lærer svar: “At de kan lege lidt med sproget, så de glemmer, at de lærer tysk. Og at læreren taler overvejende tysk i undervisningen, så de er vant til det. Og så er det helt dødsdømt at stille spørgsmål på tysk fra tavlen og forvente, at de har lyst til at svare ud i en klasse på 25 elever. Det kan man ind imellem, men jeg spørger ofte og beder dem svare deres sidemakker, og generelt taler de meget mere tysk med hinanden end med mig”

Føler du, at dine elever besidder et tilstrækkeligt ordforråd til at kunne føre en dialog på tysk?

Hvorfor/hvorfor ik'?

65 besvarelser i alt

Nej: 22 besvarelser (33,9 %)

- Uddybning/begrundelse: Mangler motivation, mangler interesse

Både og/til en vis grad: 27 besvarelser (41,5%)

- Uddybning: Sker over tid

Ja: 16 besvarelser (24,6 %)

- Uddybning/afhænger af: Klassetrin, indhold, klassemiljøet, den individuelle elev, arbejder med chunks.