

Fra forberedelse til kommunikation: ChatGPT som værktøj til motiverende Task-Based engelskundervisning



Udarbejdet af Michelle Bang Nielsen (Lr20v328)

Vejledere: Søren Hattesen Balle & Merete Olsen

Bachelorprojekt, januar 2025

Professionshøjskolen Absalon

Anslag: 64.992

Bilag: 25.493

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Afgrænsning.....	3
Metodiske og empiriske overvejelser.....	4
Undersøgellesdesign.....	4
Observationer.....	5
Spørgeskema.....	6
Interviews.....	7
Videnskabsteoretiske afsæt.....	8
Analysemetode.....	10
Teori.....	10
Kommunikativ kompetence.....	10
Task-based language teaching.....	11
Det Sociokulturelle læringssyn og Zonen for nærmeste udvikling.....	13
Motivation & motivationsparadokset.....	13
Lærerkognition.....	15
Analyse.....	16
1. Lærernes holdninger og erfaringer med forberedelse og ChatGPT.....	16
Opsummering af tema 1.....	22
2. Lærernes sprogundervisning i praksis.....	22
Opsummering af tema 2.....	28
3. Elevernes læring og motivation.....	28
Opsummering af tema 3.....	31
Afrunding af analyse.....	31
Diskussion.....	32
Handleperspektiv.....	35
Konklusion.....	37
Litteraturliste.....	39
Bilag 1: Interviewguide.....	42
Bilag 2: Interviews med lærer (Uddrag af kodning).....	44
Bilag 3: Spørgeskemaundersøgelse - Lærer.....	48
Bilag 4: Spørgeskemaundersøgelse - Elever.....	49
Bilag 5: Undervisningsforløb lavet med ChatGPT.....	50

Indledning

Forestil dig, at det kun tager 30 sekunder at udvikle et helt undervisningsforløb i engelsk til 5. klasse. For mange travle lærere, der dagligt kæmper for at levere undervisning af høj kvalitet trods begrænset forberedelsestid, lyder det næsten utopisk. Men det er ikke længere en fjern drøm. Med nye værktøjer som f.eks. ChatGPT er det blevet en realitet. ChatGPT er baseret på kunstig intelligens (AI) og kan generere tekst baseret på brugerens forespørgsler, i daglig tale kaldet "prompts". Den største forskel på prompts og googlesøgninger, er at man med den næste prompt kan arbejde videre med det første svar og dermed forfine sine resultater.

Siden lanceringen i 2021 har ChatGPT ændret måden, vi interagerer med AI på, og værktøjet er hurtigt blevet en del af både hverdagslivet og skolen. En undersøgelse fra 2023, gennemført af Epinion for DR's *Ultra Nyt*, viser, at 14 procent af børnene i aldersgruppen 9-14 år allerede har prøvet at bruge ChatGPT til at hjælpe med skolearbejdet (Kirkebæk-Johansen, 2023). Denne udvikling gør det nødvendigt for lærere at tage stilling til teknologien. Skal vi bekæmpe eller omfavne den? En ting står dog klart: ChatGPT er kommet for at blive.

Det kan virke skræmmende, når nye teknologier ændrer måden, vi gør tingene på – især når udviklingen går så hurtigt, at vi endnu ikke forstår den fuldt ud. Ligesom vi engang mødte Google med skepsis, men i dag knap kan forestille os livet uden, står vi nu over for AI. Historien viser os, at frygt for det nye ofte bliver afløst af en naturlig integration, når først vi forstår potentialet og udfordringerne. Som lærere bør vi derfor gå forrest og undersøge, hvordan ChatGPT kan bruges konstruktivt. Hvem ved, måske kan det hjælpe os med at løse udfordringer, vi har kæmpet med i årevis, og samtidig gøre undervisningen endnu bedre.

Børne- og Undervisningsminister Mattias Tesfaye formulerede det sådan: *“Vi skal ikke være så bange for kloge maskiner. Vi skal være bange for dumme mennesker. Vi skal lære, hvad maskinerne kan. Hvornår vi kan bruge dem til noget, og hvornår vi ikke skal.”* (Kirkebæk-Johansen, 2023).

Dette bachelorprojekt henvender sig til læreren, underviseren, skolelederen eller en anden interesseret læser. Det inviterer dig til at reflektere over, hvordan vi som lærere kan anvende ChatGPT som et værktøj til at understøtte vores forberedelse og udvikle undervisning, der motiverer eleverne.

Alt dette leder mig frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan engelsklærere anvende ChatGPT som et værktøj til at understøtte deres forberedelse og udvikle undervisningsforløb, der understøtter en kommunikativ og task-based tilgang, og kan denne anvendelse bidrage til at styrke elevernes mundtlige kommunikative færdigheder, motivation og aktive deltagelse i engelskundervisningen?

Afgrænsning

Denne opgave fokuserer på engelsklæreres perspektiv på anvendelsen af ChatGPT som et værktøj til at understøtte forberedelse og udvikling af kommunikative TBLT undervisningsforløb. Valget om at prioritere lærernes perspektiv frem for elevernes brug af ChatGPT skyldes opgavens fokus på, hvordan undervisningspraksis kan optimeres, samt hvordan lærerne kan anvende værktøjet som en del af deres professionelle arbejde. Lærernes rolle som formidlere og tilrettelæggere af undervisningen vurderes som centralt i forhold til at opnå de ønskede pædagogiske effekter som øget motivation, deltagelse og mundtlig kommunikativ kompetence hos eleverne. Derudover blev elevperspektivet fravalgt, da det var

udfordrende at få samtykke fra forældre og finde tid til at gennemføre elevinterviews inden for projektets rammer.

Jeg har ikke inkluderet en forskningsoversigt, men inddrager i stedet løbende tidligere forskning, i relevante afsnit for at underbygge argumentationen. Dette valg er truffet for at skabe plads til en mere dybdegående analyse og diskussion.

I opgaven fokuseres på ChatGPT frem for andre AI-programmer, da ChatGPT repræsenterer en tilgængelig og fleksibel teknologi, der er den mest anvendte sprogmodel på markedet. ChatGPT er også meget aktuel og debatteret, hvilket gør det relevant at undersøge dens anvendelse i forbindelse med lærerens arbejde.

Metodiske og empiriske overvejelser

Her præsenteres projektets undersøgelsesdesign og videnskabsteoretiske afsæt, som danner grundlag for undersøgelsens tilgang og perspektiv. Der redegøres også for de anvendte metoder til indsamling af empiri, herunder hvordan disse er udvalgt og tilpasset projektets problemformulering for at sikre en relevant og troværdig dataindsamling. Til sidst redegøres for den analyseproces og metode, der er anvendt for at udarbejde analysen.

Undersøgelsesdesign

Jeg har i undersøgelsen brugt metodetriangulering for at styrke validiteten. Dette er gjort ved at kombinere kvalitative og kvantitative metoder i form af semistrukturerede interviews, spørgeskemaer og ustrukturerede observationer. Kombinationen af disse metoder understøtter

hinanden og bidrager til en mængde empiri, der både har høj reliabilitet og validitet, som jeg senere kan analysere.

Metodetrianguleringen bidrager til en højere grad af reliabilitet, fordi resultaterne fra de forskellige metoder kan krydstjekkes og sammenlignes. Hvis de kvalitative fund fra interviews og observationer understøttes af de mønstre, der fremgår af spørgeskemaerne, kan man med større sikkerhed konkludere, at resultaterne er konsistente og pålidelige. Reliabiliteten styrkes yderligere af det faktum, at observationer giver mulighed for direkte at indsamle data fra deltagernes faktiske adfærd, mens spørgeskemaerne sikrer en systematisk indsamling af data på tværs af en bredere population.

Validiteten øges, fordi de forskellige metoder komplementerer hinanden og sikrer, at problemstillingen belyses fra flere vinkler. De semistrukturerede interviews giver en dybdegående forståelse af deltagernes oplevelser og holdninger, mens observationerne tilbyder en umiddelbar indsigt i de faktiske situationer og interaktioner. Spørgeskemaerne bidrager med kvantitative data, som gør det muligt at identificere tendenser og generalisere fundene til en større kontekst. Ved at kombinere disse metoder minimeres risikoen for metodisk bias, da hver metode kan opveje eventuelle svagheder i de andre.

Samlet set skaber metodetrianguleringen en stærkere empirisk base, hvor både bredden og dybden af data sikrer et mere nuanceret og validt billede af min undersøgelses problemformulering.

Observationer

Jeg har lavet ustrukturerede observationer af to af de lærere, jeg også interviewer. Jeg observerede to engelsktimer for den ene lærer og tre engelsktimer for den anden lærer, begge

i 5. klasse. Formålet var at undersøge deres undervisningspraksis med fokus på elevernes mundtlige deltagelse. Observationerne var ustrukturerede, og jeg nedskrev løbende feltnoter.

Jeg er opmærksom på, at observationer kun giver et øjebliksbillede, og at lærernes praksis kan ændre sig over tid. En længere observationsperiode kunne have styrket datagrundlaget. Derudover kan observationer påvirkes af, at lærerne ved, de bliver observeret (Aagerup & Willaa, 2024).

Spørgeskema

Den kvantitative metode, spørgeskemaundersøgelsen, er brugt til at undersøge, hvor udbredt brugen af ChatGPT til forberedelse er blandt danske folkeskolelærere, og til at undersøge elevperspektivet på at tale engelsk i undervisningen. Dette er relevant fordi, det ikke har været muligt at udføre tilstrækkeligt mange interviews, og spørgeskemametoden kan hurtigt skabe et bredt datagrundlag. Jeg har udformet to forskellige spørgeskemaer, et til lærerne og et til eleverne for at få både lærerperspektivet og elevperspektivet med i opgaven. Spørgeskemaundersøgelserne giver mulighed for at få et bredere blik på lærernes anvendelse af ChatGPT til forberedelse, samt elevernes praktiske brug af engelsk i engelskundervisningen i et format der giver generaliserbare data (Aagerup & Willaa, 2024). Spørgeskemaerne er udviklet digitalt og er udsendt via link. Det ene spørgeskema er udsendt i en facebookgruppe for lærere for at nå så mange relevante respondenter som muligt. Det andet spørgeskema er sendt til en engelsklærer på en folkeskole. Begge undersøgelser består af både kvalitative og kvantitative spørgsmål, for at skabe en mere omfattende og nuanceret indsigt i undersøgelsens problemformulering. Denne kombination har været vigtig, da de to typer spørgsmål komplementerer hinanden og muliggør en dybere forståelse af lærernes oplevelser og holdninger.

Inden udsendelsen af spørgeskemaerne udførte jeg en pilotafprøvning med en tidligere lærer og med en lærerstuderende. Disse blev udført for at spotte eventuelle stavfejl, formuleringsproblemer og for at afprøve, om det var teknisk muligt at udføre og besvare spørgeskemaet. Med afsæt i modtaget feedback var det muligt at justere formuleringerne af spørgsmålene, så begge målgrupper ville kunne forstå dem (Sunesen, 2020). Det har til trods for afprøvning vist sig, at spørgeskemametoden ikke er så let at arbejde med, som den umiddelbart virker. Jeg har valgt at distribuere spørgeskemaerne online for at få så mange svar som muligt, men det er stadig svært at få tilstrækkelig respons. Dette kan have noget af gøre med, hvordan jeg har formuleret spørgeskemaets spørgsmål. Vi forstår ofte det, vi læser, forskelligt, og det kan derfor være svært at formulere et godt spørgeskema. Derudover kan mange respondenter være trætte af at svare på spørgeskemaer, hvilket resulterer i en lav svarprocent og dermed bliver validiteten lavere (Aagerup & Willaa, 2024). Med kun 33 og 40 respondenter er jeg opmærksom på, at det er en lav svarprocent, og jeg tolker derfor resultaterne med forsigtighed og bruger resultaterne som supplement til de kvalitative interviews.

Interviews

For at undersøge læreres holdninger og erfaringer med ChatGPT til forberedelse, er der foretaget semistrukturerede interviews med folkeskolelærere. Semistruktureret betyder, at en interviewguide er udarbejdet, men interviewerens har mulighed for at afvige fra den og stille opfølgende spørgsmål. Metoden er valgt, da åbne kvalitative spørgsmål kan give indsigt i deltagernes oplevelser, erfaringer og holdninger, hvilket er fokus for undersøgelsen. Jeg valgte ikke at dele interviewguiden med deltagerne på forhånd, da jeg ønskede at få

uforberedte og umiddelbare svar. Deltagerne blev udvalgt fra min tidligere praktikskole, hvor jeg nu også arbejder som vikar. Dvs. at alle deltagerne arbejder på den samme skole. Dette valg kan indebære udfordringer, f.eks. at deltagerne kunne være tilbageholdende med information eller påvirket af min rolle som interviewer. For at minimere disse risici tydeliggjorde jeg formålet med interviewet og min egen rolle. Jeg kontaktede deltagerne personligt, og i den forbindelse fortalte jeg om, hvad jeg gerne ville undersøge, og indhentede deres samtykke. Da jeg ønskede så troværdige svar som muligt, forsøgte jeg at stille åbne spørgsmål, så mine forforståelser og intentioner ikke kom til at dominere interviewet. For at gøre interviewsituationen behagelig for lærerne fandt de sted i klasselokalet på nær interviewet med lærer 2, der blev afholdt telefonisk.

Efterfølgende er interviewene blevet transskriberet og sammenlignet med interviewguiden. Der er foretaget en kodning af interviewene, hvorefter centrale temaer og citater er identificeret og udvalgt til analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltagerne er efter aftale anonymiseret og omtales som lærer 1, 2, 3 og 4 af etiske hensyn.

Videnskabsteoretiske afsæt

Dette projekt tager afsæt i en hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang. Hermeneutikken sætter menneskets opfattelse af virkeligheden i centrum. Ifølge hermeneutikken kan man undersøge virkeligheden ved at formulere sine forforståelser og fortolkninger. Derefter udvikler man sine forforståelse og fortolkninger til en dybere forståelse af virkeligheden gennem den proces, der hedder den hermeneutiske spiral (Aagerup & Willaa, 2024). I dette projekt bliver hermeneutikken brugt til at fortolke og analysere lærernes besvarelser fra

spørgeskemaer og interviews. Deres svar ses som udtryk for deres erfaringer og holdninger til ChatGPT i relation til deres arbejde og undervisning. For at forstå lærernes synspunkter arbejdes der med den hermeneutiske spiral, hvor lærernes svar fortolkes i forhold til helheden og omvendt. Helheden ses her som lærernes egne erfaringer med og holdninger til ChatGPTs muligheder og udfordringer, samt andre relevante undersøgelser og forskningsresultater om emnet. Interviewene analyseres med udgangspunkt i hermeneutisk tekstfortolkning, hvor lærernes svar sættes i relation til de teoretiske rammer for opgaven. De teoretiske rammer vil blive præsenteret senere i opgaven.

Den hermeneutiske tilgang er valgt, da den retter sig mod humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning. Blandt andet derfor er den velegnet til undersøgelser, hvor menneskers forståelse og fortolkninger er grundlæggende udgangspunkter (Aagerup & Willaa, 2024). Dette projekt handler ikke kun om at beskrive lærernes brug af ChatGPT, men også om at forstå, hvordan de fortolker teknologiens rolle, og hvorfor de anvender eller ikke anvender den i praksis. Hermeneutikken giver mulighed for at dykke ned i lærernes forskellige forståelser og holdninger og forbinde dem med projektets teoretiske ramme, samt andre undersøgelsesresultater.

Jeg er bevidst om, at min egen interesse og forforståelse som kommende lærer, altid vil spille en rolle og påvirke projektet, og på den måde kan jeg aldrig være fuldstændig objektiv. Dette skyldes, at ifølge hermeneutikken vil undersøgeren og undersøgelsens genstand altid smelte sammen, da vi mennesker oplever verden gennem vores egne erfaringer og fortolkninger. På den måde kan mine erfaringer med og holdninger til ChatGPT have haft indflydelse på udformningen af undersøgelsesdesignet og fortolkningen af den indsamlede empiri (Aagerup

& Willaa, 2024). Derfor er jeg gennem hele arbejdet opmærksom på, hvordan mine egne erfaringer og holdninger påvirker analysen.

Analysemetode

Analysen er baseret på en abduktiv tilgang, hvor empiriske data kombineres med teori og en generel undren over problemfeltet (Aagerup & Willaa, 2024). Kodning af data identificerede tre temaer, som blev analyseret i forhold til projektets teoretiske ramme og relevant forskning. Denne tilgang sikrer, at analysen er forankret i både empiri og teori.

Teori

I dette afsnit præsenteres de centrale teorier og begreber, der danner ramme for analysen af den indsamlede empiri.

Teorier om kommunikativ kompetence og Task-Based Language Teaching (TBLT) introduceres for at belyse autentisk og meningsfuld sprogbrug i undervisningen. Vygotskijs teori om stilladsering og zonen for nærmeste udvikling (ZPD) anvendes til at forklare, hvordan ChatGPT kan understøtte læreren i at forberede differentierede opgaver. Deci og Ryans Self-Determination Theory (SDT) samt Ushiodas motivationsteori bruges til at forstå, hvordan ChatGPT kan fremme motivation gennem autonomi, kompetence og meningsfuld læring. Endelig inddrages lærerkognition som ramme for analysen af lærerinterviews.

Andre relevante teoriperspektiver vil blive inddraget i analysen.

Kommunikativ kompetence

Kommunikativ kompetence refererer til evnen til at anvende sprog hensigtsmæssigt i forskellige situationer og tilpasse det til kontekst, formål og modtager (Pedersen, 2019). Introduceret af Dell Hymes i 1970'erne som en modreaktion på traditionel sprogundervisning, fokuserer det ikke kun på grammatik, men også på sprogets anvendelse i praksis. Hymes argumenterede for, at korrekte sætninger skal bruges i relevante kommunikationssituationer (Hymes, 1971). At have kommunikativ kompetence betyder derfor, at man er i stand til at udføre forskellige sproghandlinger som at sige sin mening, spørge om vej, osv. på en måde, der passer ind i kommunikationssituationen.

I praksis betyder det, at lærere skal hjælpe eleverne med at kommunikere effektivt på målsproget i forskellige og uforudsigelige situationer. Kommunikativ undervisning (CLT) fremmer aktiv sprogbrug gennem interaktion, samarbejde og virkelighedsnære opgaver frem for grammatiske øvelser.

Task-based language teaching

TBLT er tæt forbundet med kommunikativ sprogundervisning. TBLT er ikke set som en samlet metode, men en tilgang til undervisningen, der bygger på bestemte sprog og læringssyn, teorier og forskning på området (Pedersen, 2019). I TBLT er arbejdet med problemorienterede opgaver essentielt. TBLT med brugen af kommunikative tasks, er i de senere år blevet set som et muligt svar på, hvordan man kan opnå reel kommunikativ undervisning gennem såkaldte kommunikative tasks. Der findes forskellige definitioner på hvad en task er, men i dette projekt tager jeg udgangspunkt i Willis definition: “[A] goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings not producing specific language forms.” (citeret i Pedersen, 2001 s. 36).

I forbindelse med at opnå reel kommunikativ undervisning gennem disse tasks opstiller Ellis (2009) fire kriterier, som en task skal leve op til før den er en kommunikativ task:

1. Fokus på betydning (ikke kun sproglig form)
2. Der er en informationskløft (Der skal gives, fås eller udveksles information)
3. Eleverne bruger deres egne sproglige ressourcer til at løse opgaven
4. Aktiviteten har et veldefineret formål, der går ud over bare at bruge sproget (citeret i Henriksen, Fernandez, Andersen, & Fristrup, 2020).

I TBLT er det tasken, der anvendes til at skabe et kommunikativt læringsrum, hvor eleverne indgår i en kommunikativ interaktion med fokus på betydning. Det betyder ikke, at man i TBLT bare smider formen ud af vinduet. At planlægge TBLT, med fokus på mening og et flydende, korrekt og nuanceret sprog, der også er kommunikativt, er ikke nemt. Willis (2001) har opstillet en tre-faset model, hvorefter man kan planlægge sin undervisning (citeret i Pedersen, 2019 s. 70-74):

1. Før-task fase: Emnet og opgaven introduceres. Formålet her er at aktivere elevernes viden om emnet og give eventuelle nødvendige sproglige materialer eller ressourcer, de kan til løsningen af opgaven.
2. Under-task fasen: I denne fase arbejder eleverne med opgaven. Formålet er at give eleverne mulighed for at bruge sproget og på den måde udvikle et flydende, korrekt og nuanceret sprog gennem hypotese-afprøvning. Denne fase kan være individuelt, par eller gruppearbejde. Fasen afsluttes som regel med at eleverne fremlægger.
3. Efter-task fasen: Denne fase er den evaluerede eller samlende fase. I denne fase får eleverne også feedback og der er ofte mere fokus på form modsat de to andre faser, hvor der er fokus på mening.

Brugen af tasks skaber ofte sociale læringsrum og hviler derfor også på et sociokulturelt læringssyn. *“Tasks are in actuality devices for creating social contexts as the ‘activity’ that arises from them can vary in accordance with the culturally and socially constituted goals of the participants. [...] This suggests the need to examine tasks from a socio-cultural perspective by investigating how tasks participants come to perform a task in the way they do and how this impacts on acquisition.” (Ellis 2001, p. 71).*

Det Sociokulturelle læringssyn og Zonen for nærmeste udvikling

I det sociokulturelle læringssyn er udvikling og læring en social proces, der sker gennem interaktion med andre. Vygotski udviklede begrebet Zonen for nærmeste udvikling (ZPD), som refererer til afstanden mellem, hvad en elev kan opnå alene, og hvad eleven kan opnå med støtte fra en mere kompetent person, som en lærer eller jævnaldrende (Dammeyer, 2017).

Med et sociokulturelt syn kan elever støtte hinanden gennem stilladsering, mens de arbejder i den nærmeste udviklingszone og tilegner sig ny sproglig viden, som de internaliserer. Denne proces er socialt medieret og involverer tilegnelse af sproglige ressourcer (appropriation) og en forhandling af elevens identitet og rolle i et praksisfællesskab (Pedersen, 2019). Forhandlingen handler ikke kun om betydningsdannelse, men også om, hvordan elever positionerer sig som deltagere i et sprogligt fællesskab (Wenger, 1998, citeret i Pedersen, 2019). For at blive en del af fællesskabet skal man opfattes som en legitim sprogbruger, hvilket kræver anerkendelse fra de øvrige deltagere (Pedersen, 2019).

TBLT er derfor en kommunikativ tilgang, der bygger på både kognitive og sociokulturelle læringssyn. Kombinationen af disse perspektiver understøtter hinanden og skaber et solidt fundament for task-baseret undervisning.

Motivation & motivationsparadokset

Ifølge Deci og Ryan og Ushioda findes der to typer motivation: indre og ydre motivation. Indre motivation stammer indefra og drives af personlig interesse eller glæden ved en aktivitet, mens ydre motivation handler om at gøre noget for at tilfredsstille andres ønsker eller undgå straf (Ushioda, 2017). Deci og Ryans Self-Determination Theory identificerer tre psykologiske behov, der fremmer indre motivation:

1. Autonomi: Er behovet for at have selvbestemmelse og have kontrol over det man laver. Dette behov fremmes, når elever får mulighed for at vælge emner eller arbejdsformer.
2. Kompetence: Er behovet for at opleve mestring og succes med det man laver. Dette behov fremmes når eleverne har klare definerede og passende læringsmål for undervisningen.
3. Relaterethed: Behovet for sociale forbindelser opfyldes gennem samarbejde og anerkendelse fra lærere og medstuderende (Deci & Ryan, 2002).

Ifølge Deci og Ryan er disse behov universelle, men hvordan de opfyldes afhænger af konteksten (Deci & Ryan, 2002). Der er efterhånden meget forskning, der peger på at indre motivation fremmer læring af høj kvalitet eftersom elever, der er motiveret indefra, er dybt optaget af at lære og det giver dem en indre tilfredsstillelse, der giver dem lyst til at videreudvikle sine kommunikative færdigheder (Deci & Ryan 2002).

Ema Ushioda påpeger, at ydre motivation ikke nødvendigvis er negativt, hvis den understøtter autonomi. Dette skaber et motivationsparadoks: Motivationen skal komme indefra, men kan

styrkes af eksterne sociale kræfter som lærere og forældre. Motivation må være socialt medieret for at vokse og udvikle sig (Ushioda, 2017).

Lærerkognition

Simon Borg er den førende forsker i lærerkognition hos sproglærere og han definerer det som: "*The unobservable cognitive dimension of teaching - what teachers know, believe, and think*" (Borg, 2003, s. 18, citeret i Henriksen, Fernández, Andersen, Fristrup, 2020 s. 15)

Til det tilføjer han: "*An often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers which are dynamic, i.e. defined and redefined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives*". (citeret i Henriksen, Fernández, Andersen, Fristrup, 2020 s. 15).

Ud fra de to citater er lærerkognition meget komplekst, som regel ubevidst og konstant i udvikling. Ens lærerkognition er en blanding af alle ens følelser, holdninger og erfaringer. Alt det der ligger bag en lærers praksis og er med til at skabe deres identitet som sproglærer. Det komplekse opstår i, at læreren ofte ikke selv er bevidst om, hvad der egentlig ligger til grund for, at man gør det, man gør. Lærerkognition bliver ikke kun påvirket af indre parametre, men også ydre parametre, der ligger uden for læreren kontrol. For eksempel kan nye krav eller manglende tid og ressourcer skabe frustrationer og udfordringer, der vækker stærke følelser hos læreren og på den måde bliver en del af lærerens lærerkognition. Personlighed, personlige forhold og ens egen oplevelse som sprog elev har også indflydelse på lærerkognition (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017, s. 42 og s. 48). Komplexiteten i lærerkognition forstærkes yderligere af forskellige modsætninger, hvor der kan opstå kognitive konflikter med konkurrerende holdninger. I disse tilfælde vil de såkaldte kerneantagelser ofte prioriteres over de marginale antagelser. Eksterne faktorer som tidspres har også stor betydning for,

hvilken beslutning læreren tager i en kognitiv konflikt. Det kan f.eks. være at de går på kompromis med kvaliteten af ens undervisning på grund af tidspres (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017, s. 47-48).

Analyse

I det følgende afsnit analyseres udvalgte dele af empirien. Med udgangspunkt i fire interviews med lærere, analyseres lærernes holdninger til forberedelse og hvordan lærere kan anvende ChatGPT som værktøj til at udvikle kommunikativ TBLT og om anvendelsen kan udvikle elevers mundtlige kommunikative færdigheder, samt motivere dem. Derudover vil interviews blive suppleret af resultaterne af to spørgeskemaundersøgelser og relevant forskning.

Analysen er struktureret i 3 temaer: lærernes holdninger og erfaringer med forberedelse og ChatGPT, lærernes sprogundervisning i praksis og elevernes læring og motivation. Disse temaer kobles til de teoretiske perspektiver for at give en dybere forståelse af, hvordan ChatGPT kan anvendes af engelsklærere og hvilken betydning denne anvendelse kan have på eleverne.

1. Lærernes holdninger og erfaringer med forberedelse og ChatGPT

Det første tema analyserer lærernes forberedelsestid og deres erfaring med og holdning til ChatGPT som et værktøj til forberedelse. Fokus er på, hvordan lærernes oplevelse af tidspres og deres lærerkognition påvirker deres evne til at forberede task-baserede forløb.

Adspurgt til deres forberedelsestid, svarer lærer 3 og 4, at de ikke har tid nok til at forberede den undervisning, de gerne vil. Det samme ses i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 21,7%

svarer nej til, om de synes de har nok forberedelsestid. Derudover svarer 21,6% ja, men at det koster meget tid (Bilag 3). Der tegner sig et billede af at lærere ikke føler, at de har nok forberedelsestid.

Den indsamlede empiri er ikke stor nok til at være statistisk repræsentativ, men en forskningsrapport fra 2019 understøtter resultaterne af min undersøgelse. Rapporten har spurgt 1232 lærere på tværs af Danmark om deres job og viser et gennemgående svar om manglende forberedelsestid og at det gør arbejdet stressende (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2019). En fjerdedel ønsker mere forberedelsestid og friheden til selv at tilrettelægge deres tid, så de kan forberede spændende undervisning og ikke skal stå uforberedte foran en klasse (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2019). Dette understøttes også af lærernes udsagn, f.eks. lærer 4: *“Lidt for ofte synes jeg, at man er nødt til at putte noget interesselid i projektet. Nogle gange føler man sig en lille smule ude af balance, fordi man egentlig arbejder gratis, fordi værktøjerne ikke er til stede i den danske folkeskole og heller ikke normeringerne.”* (Bilag 2)

Lærer 3 siger: Nej, men det er fordi, at jeg gerne vil rigtig meget og prøve noget nyt også. Der må man sætte tæring efter næring.”

Ifølge lærerkognitionsteori er lærernes beslutninger og praksis stærkt påvirket af deres overbevisninger og erfaringer. Den manglende tid til forberedelse og følelsen af, at man ikke når det, man gerne vil, udgør en stor del af deres lærerkognition og kan skabe frustration, der påvirker deres praksis negativt (Borg, 2003). Dette illustreres tydeligt i lærer 4's udsagn om at *“føle sig ude af balance”*.

Lærer 1 og 3 nævner yderligere, at forberedelsen ofte strækker sig uden for arbejdstiden:

“Ja, men det tror jeg ikke man kan undgå. Fordi når man er lærer, så er man det med hele sit væsen.”(Bilag 2)

Lærer 1, er af samme overbevisning: *“...det er svært at slukke hjernen...Jeg synes, at man stopper ikke lærerarbejdet, det er ikke bare fra 8 til 16.”*

Hun har valgt at arbejdet må fylde mere: *“Jeg har bare valgt ikke at gøre det, fordi jeg synes, at det er bedre. Jeg er bedre forberedt på den måde.” (Bilag 2)*

Det er altså de interviewede læreres overbevisning, at lærerjobbet er et job, der ofte går ud over arbejdstiden, fordi de rigtig gerne vil. Deres lærerkognition er en opfattelse af det at være lærer er en del af deres identitet. Dette stemmer overens med forskning, der viser, at lærere ofte ser deres arbejde som en livsstil snarere end et job (Richards, 1998, i Borg, 2003).

Lærer 2 har en anden tilgang til hendes lærerarbejde. Hun siger, at hun i takt med at hun har fået erfaring, bruger mindre forberedelsestid og ikke i ligeså høj grad tager arbejdet med hjem. *“Jeg bruger den tid jeg er ansat til. Og når man har været lærer så mange år som jeg har, så er det jo nogle gange, at jeg bruger kort tid på at forberede min engelskundervisning. Så er jeg også blevet så erfaren, at så tager jeg det også ud, for eksempel den kommende uge, så går jeg tidligt den dag.”* Lærer 2 mener altså at forberedelsestid hænger sammen med erfaring. Det samme kan ses i spørgeskemaet, hvor der er en klar sammenhæng mellem, hvor mange år respondenterne har været lærer og deres svar på om de har nok forberedelsestid (Bilag 2). Forskning indenfor lærerkognition peger også på sammenhængen mellem lærererfaring og lærernes kognitive beslutninger i forhold til undervisningsplanlægning. Richards (1998b) fandt f.eks., at erfarne lærere i højere grad improviserer undervisningen sammenlignet med uerfarne lærere (i Borg, 2003, s. 93.) Dette skyldes, at erfarne lærere er mindre afhængige af forudgående planlægning og i stedet fokuserer på interaktive beslutninger under lektionen. Ifølge interview og spørgeskema er det også tydeligt, at de erfarne lærere genbruger deres materialer og undervisningsplaner i høj grad, og at dette sparer dem tid. F.eks. svarer 36,4%, at de har nok tid til at forberede sig, fordi de kan genbruge

meget af det de har (Bilag 3). Dette hænger også tæt sammen med lærerkognitionsforskning, der viser at lærere ofte har svært ved at ændre på deres praksis. Lærere oplever ofte kontekstuelle pres, såsom store klasser, eksamensfokus og elevmodstand mod nye læringsmetoder, der gør det vanskeligt at eksperimentere og implementere innovationer. Dette fører til, at lærerne vælger en "sikker" strategi, hvor de holder sig til velkendte materialer og vante tilgange. Derudover påpeger Crookes & Arakaki (1999), at arbejdspress og begrænset tid har en væsentlig indflydelse på læreres planlægning. Mange lærere må træffe hurtige beslutninger om undervisningsmaterialer på grund af tidsmangel, selvom de ved, at bedre alternativer kunne findes med mere tid (Crookes & Arakaki, 1999 i Borg, 2003). Det samme nævner lærer 3, da hun bliver spurgt ind til, hvad hun gerne ville have mere tid til: *“Altså jeg synes nogle gange godt, at jeg kan mangle tid til at gennemtænke ting sådan helt fuldstændig...der kan jeg godt mærke, at der nogle gange, hvor man tænker; Vi tager den nemme, hvor man bare lige gør sådan og sådan. Så nogle gange mangler der tid til fordybelse og refleksion hele vejen rundt.”* (Bilag 2). Det samme gør sig gældende for lærer 4, der siger: *“Nogle gange kan jeg genbruge noget, jeg har lavet før. Man får jo samlet lidt sammen over årene.”* Bilag 2. Dette er altså en del af deres lærerkognition, da det er en beslutning de tager grundet eksterne faktorer, der i sidste ende påvirker deres praksis (Borg, 2003). En af respondenterne fra spørgeskemaundersøgelsen, svarede også: *"At der i princippet er tid nok, men at kvaliteten af undervisningen er jo derefter.”*(Bilag 3)

Lærerne peger på, at det er når de skal prøve kræfter med nye materialer eller emner, at de især mærker tidspresset og ønsker mere forberedelsestid. Lærer 4 siger f.eks. *“Det er jo, når der er nye ting. Ting, som jeg ikke har erfaring med, så skal jeg bruge ekstra meget tid på at undersøge dem.”* (Bilag 2). Dette viser en generel interesse fra lærernes side om at prøve nye ting og ikke hele tiden genbruge, men at det ikke sker i praksis grundet tidsmangel.

Resultaterne fra spørgeskemaet, interviewene og den anvendte forskning understreger at lærernes tidsmangel til forberedelse og fordybelse, påvirker deres lærerkognition og dermed deres undervisning i praksis og det udgør et lærerfagligt problem. I mange år har lærere ledt efter hjælp eller løsning på problemet. Ny forskning indenfor området AI rejser spørgsmålet om, at ChatGPT eventuelt kan være et værktøj i lærernes forberedelse (Keppler, Sinchaisri & Snyder, 2024).

Ud fra spørgeskemaundersøgelsen, er der en overordnet positiv holdning til at bruge ChatGPT i forberedelsen. Hele 54,5% svarede ja til, at de bruger ChatGPT til at forberede deres undervisning. Respondenterne blev også spurgt ind til, hvor nyttigt de finder brugen af ChatGPT i deres forberedelse. Her svarede 30,3%, at de finder det meget nyttigt og 42,4% finder det lidt nyttigt. Derudover blev de spurgt ind til, hvordan de bruger ChatGPT og her svarede 86%, at de bruger det til at brainstorme og finde på ideer. Den næstmest anvendte brug, var til at differentiere opgaver eller tekster. Dette potentiale kan ses som en løsning på lærernes udfordringer med tidspres og manglende fordybelse.

I interviewene er der også en positiv, dog tilbageholdende tilgang til at bruge ChatGPT til forberedelse. Lærer 2, 3, og 4, har ikke prøvet at bruge ChatGPT til at forberede deres undervisning, men er alle forholdsvis åbne for at prøve. Lærer 3 siger f.eks.: *“Nej, det gør jeg ikke. Ikke endnu. Jeg kunne faktisk godt forestille mig, at det var noget, jeg kunne finde på at bruge.”* (Bilag 2)

Det samme mønster gør sig gældende i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 16,7% ikke har prøvet det endnu, men overvejer det. De angiver årsagen, at de ikke har haft tid til at sætte sig ind i, hvordan man bruger det. Det samme udtaler lærer 4: *“Det har jeg ikke erfaring med, og jeg har ikke haft tid nok til at sætte mig ind i. Så det vil igen være et af de her ”fritidsprojekter”.* (Bilag 2). Desuden udtaler lærer 4, hvorfor han ikke bruger det: *“Altså, det jo en barriere, jeg tror som lærer i forhold til at, AI både er nyt, og hvis man sådan bare*

kigger på det, så lugter det jo også lidt af snyd.” Lærerne er også blevet spurgt, hvad der forhindrer dem i at bruge det eller at bruge det mere i forberedelsen. Der tegner sig et billede af, at den primære forhindring ikke nødvendigvis skyldes en forudindtaget modstand og skepsis. Kun 11,1% fra spørgeskemaet har begrundet, at de ikke bruger ChatGPT med at det er snyd. 16,7% har svaret, at de ikke ved, hvordan man bruger det, men den største forhindring for anvendelsen af ChatGPT i forberedelsen er en frygt for manglende kvalitet af det ChatGPT foreslår. Hele 38,9% svarede, at de ikke synes kvaliteten er god nok. Spørgeskemaundersøgelsen viser dog også, at det kun er få af de lærere, der anvender ChatGPT til forberedelse, der svarer at de ikke stoler på eller synes at kvaliteten er god nok. Svarene indikerer, at en stor del af modstanden mod ChatGPT skyldes manglende erfaring eller viden om værktøjet. Lærernes overbevisninger, som også er en del af lærerkognition, kommer her til udtryk. Det er tydeligt, at der er mange af lærerne, der er skeptiske over for nye metoder til forberedelse. Lærer 1 fortæller, at hun er “imod” brugen af ChatGPT. Hun siger, at hun har prøvet det én gang, men at hun ikke var tilfreds. *“Jeg var ikke tilfreds med, hvad den tilbød mig. Så tænkte jeg, at det gider jeg ikke rigtig.”* Hun tilføjer: *“Jeg tror ikke den er god nok endnu, Og jeg håber at den aldrig bliver god nok, fordi vi bliver for dovne, og jeg synes, vi skal være gode eksempler for børnene, hvis de ikke skal bruge det, så skal vi heller ikke.”* (Bilag 2)

Lærer 1 har stærke holdninger og følelser omkring brugen af ChatGPT både for lærere og elever. Dette kan skyldes mange ting i hendes lærerkognition, f.eks et ønske sikre en god kvalitet i hendes undervisning eller tilbageholdenhed fordi hun prøvede én gang uden held eller fordi hendes holdninger til at eleverne ikke skal bruge det, er så stærke, at hun ikke selv vil sætte sig ind i det. Forskningen peger også på, at det primært er en mistro til kvaliteten af det ChatGPT foreslår, der afholder lærerne fra at bruge det i forberedelsen (Jose & Jose, 2024 & Keppler, Sinchaisri, Snyder, 2024). Lærere er skeptiske over for pålideligheden og

nøjagtigheden af AI's output og frygter, at det ikke altid stemmer overens med pensum eller understøtter læringsmålene tilstrækkeligt. Derudover frygter nogle lærere, at en overdreven afhængighed af AI kan mindske deres rolle som undervisere og føre til en mere upersonlig undervisning (Keppler, Sinchaisri, Snyder, 2024). Dette rejser en vigtig etisk diskussion om, hvordan teknologien bruges som støtte frem for erstatning. Det er essentielt at integrere værktøjet på en måde, der bevarer lærernes autonomi og professionalisme.

Ved at frigøre tid til lærerne kan ChatGPT også bidrage til at udvikle opgaver, der er mere engagerende for eleverne. Eksempelvis kan værktøjet bruges til at generere autentiske dialoger eller simulationsøvelser, der reflekterer elevernes interesser. Dette kan fremme både motivation og mundtlige færdigheder, som er centrale elementer i TBLT.

Opsummering af tema 1

Denne del af analysen viser, hvordan lærernes oplevelse af tidspres og skepsis over for ChatGPT er forankret i deres lærerkognition. Samtidig fremhæves ChatGPT's potentiale som et værktøj til at reducere forberedelsestid og støtte udviklingen af kommunikative, task-baserede forløb.

2. Lærernes sprogundervisning i praksis

I dette tema, analyserer jeg lærernes undervisningstilgang, som beskrevet i interviewene, og hvordan de stemmer overens med den observerede praksis. Analysen relateres til forskning i sprogtilegnelse, TBLT og kommunikative tilgange.

Forskning i sprogtilegnelse og undervisning har de senere år fremhævet betydningen af funktionelt-kommunikative tilgange. Denne tilgang understøttes af teorier om kommunikativ

kompetence (Hymes, 1971; Canale & Swain, 1980) og Longs interaktionshypotese (1983), som betoner vigtigheden af meningsforhandling i sprogtilegnelsen. Læreplanerne for engelsk i Danmark bygger også på denne ramme med fokus på at udvikle elevernes mundtlige kommunikative kompetencer (Børne-og undervisningsministeriet, 2022).

Samtidig påpeger forskning i lærerkognition (Borg, 2003), at læreres undervisning ofte er præget af deres erfaringer og praktiske forhold. Dette kan føre til en kløft mellem intentionen om at anvende kommunikative tilgange og den faktiske praksis i klasseværelset.

Ifølge interviewet forsøger lærer 1 at anvende en kommunikativ tilgang ved at bruge engelsk som klasserumssprog og fremme gruppearbejde: *"Jeg prøver så vidt muligt at snakke engelsk, fordi eleverne skal også snakke engelsk."* Hun erkender dog, at dette ikke altid fungerer på grund af elevernes varierende niveau: *"Jeg skal tit skifte til dansk."* Hun tilføjer: *"De læser meget og svarer på forskellige spørgsmål. Jeg laver også meget gruppearbejde, fordi så kan de snakke sammen."* (Bilag 2)

Observationen af to lektioner bekræfter denne udfordring. Læreren anvendte et onlineforløb om Halloween fra Alinea. Lektionen startede med en spontan samtale om det amerikanske præsidentvalg, hvilket engagerede eleverne. De var så optaget af det, at lærer 1 valgte at bruge starten af lektionen på at lade eleverne sige hvem de håbede vandt valget i stedet for deres typiske morgenhumørrunde. Dette foregik på dansk. Dette valg illustrerer en udfordring, der ofte opstår i fremmedsprogsundervisningen: balancen mellem at skabe et trygt læringsmiljø og samtidig fastholde brugen af målsproget. Ifølge *Sprogforum 65* kan klasseledelse og pædagogiske aktiviteter ses som to forskellige rum, hvor læreren navigerer mellem styring og elevernes aktive deltagelse (Balle, Olsen og Pedersen, 2017). For at støtte elevernes sproglige udvikling kan læreren integrere engelsk som klasseprog på måder, der

samtidig ligger inden for deres Zone for Nærmeste Udvikling (ZPD), som beskrevet af Vygotsky (1978). Her bliver det vigtigt, at lærerens brug af engelsk er tilpasset elevernes sproglige niveau, så de kan følge med og deltage aktivt.

Artiklen fremhæver også, at grænserne mellem klasseledelse og undervisning kan åbnes op for at skabe mere kommunikative læringssituationer. I stedet for at skifte til dansk for at imødekomme elevernes forståelsesbehov, kunne læreren have brugt engelsk i kombination med kropssprog og visualiseringer for at støtte eleverne. Denne tilgang ville have givet eleverne mulighed for at engagere sig i sproget, og dermed understøtte deres ZPD. Dette fortæller lærer 3 i interviewet f.eks. at hun gør: "*Så vidt muligt engelsk*". *All the way*." Lærer 3 anvender engelsk som klasserumssprog og bruger det også i hendes klasseledelse, f.eks. foregik morgenhumørrunden på engelsk og hun instruerede også på engelsk. Hun påpeger dog at dette kan påvirke relationen og man derfor skal starte der.

Observationen viser desuden, hvordan eleverne selv var stærkt motiverede af præsidentvalget og engagerede sig spontant i dette emne. Ifølge artiklen kan sådanne interesseområder fungere som en drivkraft for læring, når de inddrages i undervisningen. Ved at bygge videre på elevernes motivation og integrere temaet i en kommunikativ task, kunne læreren have skabt en meningsfuld ramme for brugen af engelsk, der både ville være relevant og autentisk for eleverne. Da emnet Halloween blev introduceret, faldt engagementet, og lektionen fulgte et klassisk IRF-mønster (Initiation-Response-Feedback): Læreren stillede lukkede spørgsmål, eleverne svarede kort, og læreren afsluttede med en opfølgende kommentar. Kun fire ud af 20 elever deltog ved at svare på lærerens spørgsmål.

IRF-sekvenser har været kritiseret for at begrænse elevens taletid og muligheder for meningsforhandling (Seedhouse 1996; Warning 2009 i Andersen, 2020). Dette var også

tilfældet her, hvor de fleste elever forblev passive. Ifølge Longs interaktionshypotese (1983), fremmer meningsforhandling sprogtilegnelse, fordi eleverne aktivt bearbejder sprogligt input (Pedersen, 2019). I denne lektion skete der dog ikke nogen betydningsforhandling, da opgaven primært fokuserede på lærerspørgsmål og elevsvar.

Efter IRF-sekvensen læste eleverne en tekst individuelt og besvarede spørgsmål i par. Da de var færdige med det, skulle de lave et vendespil med Halloween-ord. Disse opgaver er ikke kommunikative tasks, da de ikke krævede interaktion eller havde et meningsfuldt mål. Eleverne brugte i stedet tiden på at diskutere præsidentvalget og ignorerede opgaverne. Læreren gik rundt og så hvad eleverne lavede og eleverne spurgte hende om de ikke kunne have om USA's præsidentvalg i stedet. Læreren svarede: "*Nej, men det er faktisk lidt synd for jer, at I skal vente helt indtil 8. klasse, før I får samfundsfag når I går så meget op i det.*". Eleverne gav udtryk for, at deres interesse lå i USA valget og ikke i halloween temaet.

Dette problem er ikke unikt og genkendes i forskning på området. I artiklen fra Sprogforum 65 fremhæves det, at en udfordring ved tidlig engelskundervisning er manglen på kontekstualisering og meningsfuldhed i opgaverne. Når eleverne mangler en tydelig forbindelse mellem sproget og deres egen erfaringsverden, risikerer de at miste motivationen og engagementet i læringssituationen. Forskerne observerede, at elever ofte selv skabte kontekst eller betydning, når undervisningen ikke tilbød en meningsfuld ramme (Balle, Olsen og Pedersen (2017)). Dette viser, hvor vigtigt det er, at opgaver giver plads til elevernes aktive deltagelse og forhandling af mening.

Ved at inkludere mere kontekst og lade eleverne bidrage med deres egne perspektiver kan undervisningen bevæge sig fra traditionelle formfokuserede øvelser til mere kommunikative

og meningsfulde aktiviteter. Dette styrker elevernes engagement og bidrager til at realisere læreplanernes mål om at udvikle elevernes kommunikative færdigheder i engelsk.

Lærerens valg om ikke at justere undervisningen til elevernes interesse i præsidentvalget er et eksempel på manglende elevinddragelse. Breen og Dam (1989) argumenterer for, at forhandlede læreplaner, hvor eleverne er med til at planlægge og tage ansvar for deres læring, kan fremme engagement og motivation (Pedersen, 2019 s. 57). Dette perspektiv understøttes af det sociokulturelle syn på læring (Vygotsky, 1978), som fremhæver betydningen af samarbejde og elevens aktive rolle i læringsprocessen. Ved at lade eleverne bidrage til valg af emner kunne læreren have skabt en større grad af medansvar og understøttet deres sproglige udvikling gennem autentiske og meningsfulde interaktioner.

Læreren kunne med fordel have integreret elevernes interesse for præsidentvalget i undervisningen og designet en task-baseret aktivitet. For eksempel kunne eleverne simulere en debat mellem kandidater eller lave deres egne valgkampagner. Dette ville have engageret eleverne og understøttet sprogtiltagelse gennem autentisk kommunikation og meningsforhandling. Læreren havde på den måde, ifølge forskning, mulighed for at gøre eleverne til socialt handlende, der har et medansvar for deres læring og gør undervisningen mere elevcentreret og motiverende.

Lærer 3's tilgang var mere varieret og inkluderede et "Reading Theater", hvor eleverne i grupper skulle øve sig på at læse en del af en tekst op. Eleverne fremførte derefter teksten i en rundkreds. Selvom denne aktivitet havde et element af mundtlighed, mangler den centrale aspekter af en kommunikativ task. F.eks. var der ingen meningsforhandling. Eleverne var i små grupper, da de øvede teksten, men de behøvede ikke at interagere med hinanden for at løse opgaven. Derudover fokuserede aktiviteten på flydende oplæsning og udtale frem for at

skabe eller forhandle mening. Der var heller ikke et klart og meningsfuldt mål for kommunikationen.

Lærer 3 fortæller selv om hendes tilgang til undervisningen at: *“Vi leger bare rigtig meget med sproget”. Hun tilføjer: “Der er noget gammeldags øv dig på et eller andet nærmest udenad, at læse det højt eller sige det højt i klassen. Der er rollespilsdrama, og der er skriveøvelser og noget på den måde. Så det er mere en blanding af aktiviteter og noget frygteligt gammeldags”. (Bilag 2)*

Elevernes intersprog, deres individuelle udviklingstrin i sprogtilegnelsen (Pedersen, 2019), blev ikke understøttet i denne aktivitet. Ifølge Skehan (1998) skal en task have et klart mål, kræve interaktion og fokusere på betydning frem for form (Pedersen, 2019). Reading Theater aktiviteten kunne forbedres ved at inkludere mere interaktion. For eksempel kunne eleverne samarbejde om at genskabe historien i egne ord eller improvisere en afslutning. Dette ville øge deres kommunikative engagement.

I den 3. observerede lektion, underviste lærer 3 isoleret i grammatik. Eleverne udfyldte et kopiark med navneord, hvilket er et eksempel på traditionel formfokuseret grammatikundervisning. Ifølge Ellis (2006) er funktionel grammatikundervisning mere effektiv, da den integrerer grammatik i meningsfulde sammenhænge. Læreren kunne have integreret grammatikken i Halloween-temaet ved at lade eleverne bruge navneord i egne sætninger eller historier.

Begge læreres praksis er præget af deres erfaringer og tidsmæssige begrænsninger. Ifølge Borg (2003) er læreres valg ofte et resultat af tidligere erfaringer, praktiske begrænsninger og manglende ressourcer. Lærer 1's afhængighed af online-forløb og lærer 3's blanding af gammeldags og nyere metoder er eksempler på dette. Selvom begge lærere har intentioner om

at fremme kommunikativ kompetence, bliver praksis ofte mere traditionel. Dette kan også relateres til lærernes self-efficacy, som også kan være en grund til at det kan være svært at implementere kommunikativ task-based undervisning i praksis.

Opsummering af tema 2

Observationerne viser en kløft mellem intention og praksis. Begge lærere udtrykker et ønske om at anvende kommunikative tilgange, men deres praksis er præget af traditionelle metoder og mangel på interaktion. For at styrke elevernes mundtlige kommunikative kompetencer kunne undervisningen med fordel fokusere mere på task-baserede tilgange med autentiske og meningsfulde aktiviteter. ChatGPT kunne eventuelt hjælpe lærerne med at udvikle engagerende tasks og integrere elevernes interesser i undervisningen.

3. Elevernes læring og motivation

I dette afsnit analyseres, hvordan TBLT kan fremme elevernes mundtlige færdigheder og motivation for at deltage aktivt i sprogundervisningen. Med afsæt i spørgeskemaresultater, relevant forskning og teorier om motivation, undersøges også, hvordan ChatGPT kan understøtte lærere i at designe og implementere sådanne undervisningsforløb. Analysen bygger på teori om sprogtilegnelse, motivation og de praktiske udfordringer ved implementering af TBLT i klasseværelset.

Task-baseret undervisning og motivation

Forskning viser, at task-baseret undervisning, som kombinerer kommunikative opgaver med klare, meningsfulde mål, fremmer elevernes engagement og læring. En dansk undersøgelse, "*Flere elever i tale via taskbaseret sprogundervisning*", påpeger, at elever, der deltager i

TBLT, oplever større ejerskab over læringsprocessen og føler sig mere trygge ved at bruge fremmedsprog (Gregersen & Mosgaard Jørgensen, 2023).

Elevbesvarelser fra spørgeskemaet bekræfter denne forskning. Flere elever svarer, at de føler sig nervøse ved at tale engelsk foran klassen, men samtidig oplever, at gruppe- og pararbejde giver dem mere tryghed (Bilag 4). Dette indikerer, at interaktive og samarbejdsbaserede aktiviteter kan reducere nervøsitet og fremme motivation.

ChatGPT kan give lærere de nødvendige ressourcer og inspiration til at designe opgaver, der er både meningsfulde og engagerende for eleverne. I spørgeskemaundersøgelsen rapporterede 86,4% af lærerne, at de allerede anvender ChatGPT til at brainstorme ideer eller tilpasse opgaver til forskellige niveauer. En sådan brug kan gøre det lettere at integrere autentiske materialer og skabe scenarier, der tiltrækker elevernes interesse, som eksempelvis rollespil, interviews eller samarbejdsopgaver.

F.eks. kan en lærer bede ChatGPT om at udvikle en opgave, hvor eleverne skal simulere en debat om klimaforandringer, hvor hver gruppe repræsenterer en interesseorganisation. En sådan aktivitet vil både kræve meningsforhandling og sproglig kreativitet, samtidig med at den udfordrer eleverne på deres sproglige niveau.

Forskningen på området fremhæver dog også udfordringerne ved implementering. Ifølge NCCF er det ofte vanskeligt for lærere at skifte fra traditionelle undervisningsformer til mere elevcentrerede tilgange (Lund, Jakobsen, Andersen & Kjærdgaard, 2024). Dette skyldes manglende tid, ressourcer og træning i at anvende nye værktøjer. ChatGPT kan potentielt afhjælpe nogle af disse udfordringer ved at spare tid i forberedelsesfasen og ved at tilbyde konkrete ideer til tasks og sparring.

TBLT kan også analyseres gennem et sociokulturelt læringsperspektiv, hvor læring forstås som en social proces, der finder sted gennem interaktion og samarbejde. Ifølge Vygotsky (1978) spiller ZPD en central rolle og beskriver området mellem det, eleverne kan klare alene, og det, de kan opnå med støtte fra en lærer eller en mere kompetent peer. TBLT skaber mulighed for, at elever kan udforske denne zone ved at arbejde sammen om opgaver, der er lidt over deres nuværende niveau, men stadig inden for rækkevidde med passende støtte.

ChatGPT kan fungere som en form for ekstern støtte i denne proces ved at generere materialer og opgaver, der er tilpasset elevernes sproglige niveau. For eksempel kan værktøjet foreslå gradvist mere komplekse scenarier eller spørgsmål, som udfordrer eleverne uden at overvælde dem. Dette skaber optimale betingelser for læring inden for ZPD, hvor eleverne udvikler deres sprogfærdigheder gennem meningsforhandling og interaktion.

Trods fordele ved TBLT viser forskning, at implementeringen ofte er svær. Ifølge Borg (2003) er lærerkognition en afgørende faktor. Lærere, der er vant til traditionelle metoder, kan have svært ved at tilpasse sig nye undervisningsformer som TBLT. Dette ses også i interviewene, hvor flere lærere udtrykker usikkerhed over for at eksperimentere med nye metoder.

Ushioda (2011) beskriver i sit motivationsparadoks, hvordan elever kan være motiverede for at lære sproget, men ikke nødvendigvis for at deltage i undervisningen. Dette skyldes ofte en disconnect mellem undervisningsmetoderne og elevernes oplevelse af relevans og autonomi. Elevperspektiver fra NCFR-rapporten viser, at mange elever finder undervisningen for ensidig eller irrelevant (Lund, Jakobsen, Andersen & Kjærdgaard, 2024). Dette understreger behovet for at tilrettelægge undervisningen, så den motiverer eleverne gennem meningsfulde opgaver og interaktivitet.

Elevperspektiverne fra NCFF's rapport understreger, at elever ønsker mere interaktiv undervisning, hvor de kan anvende sproget i realistiske situationer (Lund, Jakobsen, Andersen & Kjærdgaard, 2024). Dette understøttes af spørgeskemaet, hvor hele 55% af eleverne svarer, at de ønsker at blive bedre til engelsk for at kunne bruge det uden for skolen.

Motivation kan påvirkes negativt, hvis opgaverne ikke er relevante eller udfordrende nok. Ifølge rapporten fra NFCC er det afgørende, at lærere vælger opgaver, der matcher elevernes niveau og interesser (Lund, Jakobsen, Andersen & Kjærdgaard, 2024). ChatGPT kan her bruges til at skabe differentierede opgaver, som tager højde for elevernes sproglige kompetencer. For eksempel kan en lærer med ChatGPT skabe en opgave, hvor eleverne interviewer hinanden som forskellige karakterer fra en fiktiv historie eller en film, hvilket fremmer både kreativitet og autentisk sprogbrug.

Opsummering af tema 3

Analysen af tema 3 viser, at TBLT og kommunikative opgaver kan styrke elevernes mundtlige færdigheder og motivation. Deci og Ryans SDT forklarer, hvordan TBLT understøtter elevernes behov for autonomi, kompetence og samhørighed, mens Vygotskys ZPD fremhæver, hvordan læring finder sted i samarbejde og gennem passende støtte. Samtidig peger Ushiodas motivationsparadoks på vigtigheden af at skabe undervisning, der er relevant for eleverne.

Afrunding af analyse

Analysen fremhæver, at mange lærere oplever en markant tidsmangel, hvilket ofte fører til genbrug af undervisningsforløb, der ikke nødvendigvis følger målet om det kommunikative

sproglæringssyn. Dette påvirker elevernes læring negativt, særligt i forhold til deres mundtlige kommunikative kompetence og motivation for at deltage aktivt i undervisningen.

Samtidig viser tema 3, hvordan TBLT kan fungere som en nøgle til at fremme elevernes sproglige udvikling og motivation.

Analysen peger os i retning af at ChatGPT har potentiale til at være et værktøj i forberedelsen, der styrker både lærernes praksis og elevernes læring, men implementeringen kræver opbakning og træning for at realisere dette potentiale fuldt ud.

På baggrund af denne analyse vil jeg i det følgende diskutere, hvordan resultaterne kan forstås i en bredere kontekst, og hvilke konsekvenser det har for fremtidig praksis.

Diskussion

Analysen viser et markant behov for mere forberedelsestid blandt lærerne. Manglen på tid til forberedelse er en væsentlig barriere for implementeringen af nye undervisningsmetoder i det omfang, som Undervisningsministeriet tilstræber. Dette resulterer i, at elevernes aktive deltagelse i undervisningen mindskes, da motivationen daler, når undervisningen hverken er reelt kommunikativ, inddrager autentiske materialer eller tager udgangspunkt i elevernes interesser.

ChatGPT har potentiale til at lette lærernes arbejdsbyrde og muliggøre, at flere kan implementere TBLT mere effektivt. Dette værktøj kan hjælpe lærerne med at udforme opgaver, der understøtter en funktionel kommunikativ tilgang, som længe har været et mål i læreplanerne, men som ofte opfattes som urealistisk at opnå i praksis. Samtidig kan ChatGPT

udligne forskelle mellem erfarne og uerfarne lærere ved at give de uerfarne bedre muligheder for hurtigt at udvikle undervisningsforløb. Forskning har længe peget på, at implementering af TBLT er tidskrævende og udfordrende, men AI kan være en løsning, dog kun hvis lærerne får de nødvendige kompetencer til at anvende teknologien.

En af de primære årsager til, at ChatGPT endnu ikke har fundet bred anvendelse blandt lærere, er tredelt. For det første er der blandt lærerne en skepsis omkring kvaliteten af de forslag, ChatGPT genererer og nogle lærere opfatter det som snyd og noget de ikke selv har lavet. For det andet mangler mange lærere både undervisning og praktisk erfaring med at anvende værktøjet. For det tredje er tiden endnu engang en udfordring, da mange lærere ikke føler, at de har tid nok til at sætte sig ind i, hvordan ChatGPT kan bruges som et redskab til forberedelse. Opfattelsen af værktøjet som fremmed eller snyd, skyldes ofte manglende teknologiforståelse og kompetencer, hvilket understreger behovet for målrettet træning og klare retningslinjer fra centralt hold.

Derudover er en vigtig udfordring ved ChatGPT dens tendens til at hallucinere, dvs. at generere forkert eller opfundet information (Winther, 2024). Dette ved lærerne er en udfordring ved ChatGPT, da det længe har været omdiskuteret i forhold til elevernes brug. Det kræver, at lærerne forholder sig kritisk til de forslag, som værktøjet producerer. At vurdere kvaliteten af materialer er dog allerede en kerneopgave for lærerne, uanset om det drejer sig om trykte lærebøger, digitale platforme eller AI. Jo mere lærerne øver sig og bruger ChatGPT, desto bedre bliver de til at identificere potentielle fejl og mangler. Dette vil ikke kun forbedre deres egne kompetencer, men også bidrage til, at ChatGPT selv leverer mere præcise og relevante resultater, da teknologien lærer og udvikler sig gennem brug (Winther, 2024).

Selvom ChatGPT og andre AI-værktøjer har været omdiskuterede i flere år, har diskussionen primært fokuseret på elevernes brug af teknologien. Det er selvfølgelig essentielt, men lærerne skal også klædes på til denne omfattende omstilling af uddannelsessystemet. Som ekspertgruppen, der blev nedsat i 2022, påpeger: “Denne indsats bør ikke tænkes som noget særskilt, men inddrages i alle læreres daglige arbejde med undervisning på skolen.” (Ekspertgruppen om ChatGPT og andre digitale hjælpemidler anbefalinger, 2024, s. 14). Dette citat indebærer også, at teknologien skal integreres i lærernes forberedelse. For at leve op til denne anbefaling kræves det, at lærerne trænes i, hvordan man bruger og implementerer teknologien i praksis. Ekspertgruppen foreslår, at den enkelte skole står for træning af lærere og implementering af AI. Dette rejser dog spørgsmålet: Hvor skal skolerne finde tiden og ressourcerne til dette, når lærerne allerede er pressede? Det må ikke blive et fritidsprojekt, da det er en stor omstilling, der kræver dedikerede ressourcer og støtte.

Selvom ChatGPT i første omgang kan føles tidskrævende for lærerne, fordi de skal lære at bruge det og forstå, hvordan det bedst kan anvendes i praksis, kan det på længere sigt spare tid. Ved at automatisere visse dele af forberedelsen kan lærerne fokusere på at tilpasse og udvikle undervisningen mere strategisk. Dette rejser dog en vigtig diskussion om, hvorvidt vi har råd til at se bort fra de kortsigtede udfordringer for at høste de langsigtede fordele.

Derudover skal vi overveje, hvordan læreruddannelsen skal tilpasses til den teknologiske udvikling. Et generationsskifte blandt lærerne, vil ikke løse problemet, da de kommende lærere heller ikke i tilstrækkelig grad undervises i brugen af AI og ChatGPT. Teknologiforståelse skal integreres i læreruddannelsen, så de nye lærere er rustet til at anvende værktøjerne effektivt og kritisk. Hvis dette aspekt ikke prioriteres, risikerer vi at skabe et nyt gab mellem teori og praksis, hvor lærerne ikke er klædt på til at møde elevernes

behov i en digitaliseret verden. Selvom Absalon fra 2025 udbyder teknologiforståelse som undervisningsfag, er det stadig et valg og ikke en integreret del af de færdigheder vi underviser de kommende lærere i.

Hvis vi skal sikre, at lærerne kan udvikle elevernes kritiske sans og teknologiforståelse, kræver det, at lærernes egne teknologiske kompetencer prioriteres. Uden investering i træning og udvikling risikerer vi at sakke bagud i en tid, hvor teknologien allerede er en fast del af vores hverdag. Det er nødvendigt med en systematisk indsats for at sikre, at lærerne kan anvende værktøjer som ChatGPT effektivt og på en måde, der gavner undervisningen og elevernes læring.

En parallel kan drages til digitaliseringen af undervisningsmaterialer, hvor lærerne gik fra at bruge traditionelle bogsystemer til online fagportaler fra forlag som Alinea og Gyldendal. Selvom der også dengang var skepsis, er digitale portaler i dag normen. På samme måde kan AI og ChatGPT potentielt blive en integreret del af undervisningen i fremtiden, men det kræver en indsats nu. Med den rette støtte og træning kan AI blive en uvurderlig hjælp i lærernes arbejde og være med til at realisere læreplanernes mål.

Handleperspektiv

På baggrund af arbejdet med denne opgave har jeg udviklet et undervisningsforløb ved hjælp af ChatGPT, som illustrerer værktøjets potentiale i engelskundervisningen. Forløbet er målrettet 5. klasse med fokus på TBLT og mundtlig kommunikation. Processen begyndte med brainstorming af idéer til et forløb om USA's præsidentvalg, hvor ChatGPT blev anvendt til at generere forslag til aktiviteter og strukturer. Ved hjælp af en specifik prompt, der beskrev

klassetrin, niveau og ønskede aktiviteter, leverede ChatGPT et forslag til et undervisningsforløb. Jeg promptede videre for at få mere præcise forslag og redigerede derefter det genererede materiale for at sikre relevans og kvalitet. Hele processen tog under en halv time, hvilket demonstrerer, hvordan værktøjet kan effektivisere planlægningen. Dog kræver det kritisk vurdering af det genererede materiale samt en tilpasning til elevernes specifikke behov, noget som allerede er en del af lærerens professionelle opgaver. Mine egne erfaringer viser, at med mere træning i brugen af ChatGPT kan den proces yderligere optimeres.

Hvis man betragter denne bachelor som en foranalyse, der viser mulighederne ved at benytte ChatGPT i forberedelsen, ville den blive fulgt op af en implementeringsplan med konkrete tiltag for at tage værktøjet i brug i hverdagen. Jeg vil i det efterfølgende nævne nogle af de tiltag som jeg mener burde være en del af en sådan plan, men på grund af opgavens begrænsede længde, vil de kun blive nævnt som eksempler.

For at gøre ChatGPT tilgængelig som en del af alle læreres forberedelse og udvikling af undervisningsforløb er der behov for investering i træning og ressourcer. Lærerne bør tilbydes målrettet kompetenceudvikling gennem workshops og kurser, hvor de lærer at formulere effektive prompts, vurdere kvaliteten af genereret materiale og integrere værktøjet i deres didaktiske praksis. Dette vil give lærerne praktiske redskaber til at udnytte ChatGPT strategisk og kritisk. Lærerne er modtagelige overfor ideen. F.eks. svarede 78,8% i spørgeskemaundersøgelsen, at de ville deltage i et kursus om brugen af ChatGPT (Bilag3).

Derudover er det afgørende, at skoler afsætter tid og ressourcer til at understøtte lærernes anvendelse af værktøjet. Teknologivejledere kan fungere som sparringspartnere og sikre, at

lærerne får mulighed for at eksperimentere og dele erfaringer med kolleger. Dette vil bidrage til en bæredygtig implementering af værktøjet.

Endelig bør der oppefra udarbejdes klare retningslinjer, der sikrer et etisk og kritisk brug af ChatGPT. Disse retningslinjer skal støtte lærernes professionelle dømmekraft og forhindre, at teknologien anvendes ukritisk.

Konklusion

Analysen har vist, at lærere står over for betydelige udfordringer, herunder manglende tid og ressourcer, som hæmmer deres mulighed for at opfylde læreplanernes krav om kommunikativ undervisning. Denne barriere er ikke ny, men med introduktionen af redskaber som ChatGPT opstår der potentiale for at afhjælpe nogle af disse udfordringer. ChatGPT kan fungere som en støtte i lærernes forberedelse ved at tilbyde sparring og generere forslag til undervisningsforløb, der kan øge elevernes motivation og deltagelse.

Gennem diskussionen og handleperspektivet er det dog blevet klart, at værktøjet ikke kan implementeres uden en strategisk indsats. Centralt udstukne retningslinjer er nødvendige for at sikre, at ChatGPT bruges kritisk og etisk. Samtidig er det afgørende, at lærerne får adgang til træning og ressourcer, så de kan udnytte værktøjets fulde potentiale uden at føle sig overbebyrdede. Uden en sådan indsats risikerer man, at teknologien kun bliver anvendt af en lille gruppe superbrugere, mens resten af lærerne efterlades uden den nødvendige støtte.

Der er fortsat bekymringer ved brugen af ChatGPT, herunder kvaliteten af det genererede materiale og risikoen for afhængighed af teknologien. Disse udfordringer kan imødegås gennem et struktureret implementeringsforløb, der sikrer, at lærerne udvikler en kritisk

forståelse af værktøjet. Samtidig understreges det, at ChatGPT ikke er en erstatning for lærerens faglige dømmekraft, men et redskab, der kan styrke denne.

Problemformuleringen kan derfor besvares med en betinget bekræftelse. ChatGPT har potentiale til at understøtte lærernes forberedelse af TBLT og styrke elevernes læring, men dette afhænger af prioritering af ressourcer og organisatorisk støtte. Det er nu, hvis vi skal nå at følge med.

Litteraturliste

Aagerup, L. & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Andersen, L. K. (2020). *Pædagogisk indblik*. Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen: En forskningsoversigt. Aarhus Universitetsforlag.

Balle, S. H., Olsen, M., & Pedersen, M. S. (2016). *Hvordan går det med engelsk i 1. og 2. klasse? Giver det mening? De giver det mening!* Sproglæreren, 3, 34–47.

Balle, S. H., Olsen, M., & Pedersen, M. S. (2017). Literacy: Børn som skabere af betydning og mening. *Sprogforum*, 65, 12–18.

<https://www.dropbox.com/scl/fi/c8irqzf2xeftzawsy8l19/Literacy-Sprogforum-65-B-rn-som-skabere-af-betydning-og-mening.pdf?rlkey=jodvxukv8snuugfa2jl9ajas1&e=1&st=jh7s0wd9&dl=0>

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(3), 81–109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). *Når verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Københavns Professionshøjskole.
https://ucviden.kp.dk/ws/portalfiles/portal/62121412/N_r_verdens_bedste_job_bliver_for_h_rdt.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Faghæfte Engelsk 2019*. Hentet d. 14. november på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Læseplan Engelsk 2022*. Hentet d. 14. november på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Engelsk_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Folkeskolens formål*. Hentet d. 3. december 2024 på:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.

Dammeyer, J. (2017). *Pædagogisk psykologi - Videnskaben om læring og undervisning* (2. udgave.) Hans Reitzels Forlag.

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

Ekspertgruppen om ChatGPT og andre digitale hjælpemidler. (2024). *Rapport: Anbefalinger om brug af ChatGPT og digitale hjælpemidler i undervisningen*. Undervisningsministeriet.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/april/240423-ekspertgruppen-om-chatgpt-og-andre-digitale-hjaelpemidlers-rapport.pdf>

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>

Gregersen, A. S. (Red.). (2019). *Sprogfag i forandring* (3. udg., Bind 2). Samfundslitteratur.

Gregersen, A. S., & Mosgaard Jørgensen, B. (2023). Flere elever i tale via taskbaseret sprogundervisning. *Sprogforum*, (77), 69-75.
<https://tidsskrift.dk/spr/article/view/142114/185815>

Henriksen, B., Fernández, S., Andersen, H., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?* Samfundslitteratur.

Hymes, D. H. (1971). *On communicative Competence*. University of Pennsylvania press.

Jose, J., & Jose, B. J. (2024). Educators' academic insights on artificial intelligence: Challenges and opportunities. *The Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), 59–77.
<https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3272>

Keppler, S., Sinchaisri, W., & Snyder, C. (2024). Backwards planning with generative AI: Case study evidence from US K12 teachers. *SSRN*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4924786>

Kirkebæk-Johansen, L. (2023). *Næsten hver syvende skoleelev har brugt ChatGPT i undervisningen*. DR. Hentet d. 25. november 2024 på:
<https://www.dr.dk/nyheder/indland/naesten-hver-syvende-skoleelev-har-brugt-chatgpt-i-undervisningen-0#!/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lund, S., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M., & Wachter Kjærgaard, H. (2025). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium – En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
<https://viden.ncff.dk/ncff#readBook::bookId==499011>

Pedersen, M. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I Gregersen, A. (Red.), *Sprogfag i forandring* (3. udg., Bind 2, s. 55-78). Samfundslitteratur.

Pedersen, M. S. (2001). *Task-force*. *Sprogforum*, 20, 7-19.

Sunesen, M. (2020). *Sådan laver du undersøgelser*. Hans Reitzels Forlag.

Ushioda, E. (2017). Motivationsparadokset. *Sprogforum*, 13 (39), s. 52-57.

Willis, J. (2001). *A framework for task-based learning*. Longman. s. 36.

Winther, O. (2024). GPT. Den Store Danske. Hentet d. 18. November på: <https://lex.dk/GPT>

Bilag

Bilag 1: Interviewguide

Præsentation af mig og samtykke, Er det okay, at jeg optager lyd?

Briefing	Interviewet forventes at vare 10-15 minutter. Formålet er at opnå indsigt i lærers holdning til brug af ChatGPT som værktøj til forberedelse og bedre engelskundervisning. Du har selvfølgelig ret til at sige, at det har du ikke lyst til at svare på, og så går vi bare videre.
Emne	Interviewspørgsmål
Præsentation	Kan du starte med lige at fortælle dit navn og hvilket alderstrin du underviser? Hvor mange år har du været lærer?
Tilgang til engelskundervisning	- Hvad er din tilgang til engelskundervisning? (Sprogsyn, læringssyn) - Hvordan synes du, at det går med det i praksis?
Forberedelse	- Hvor meget tid bruger ca. du om ugen på forberedelse? - Synes du, at du har nok tid til at forberede den undervisning, du gerne vil? - Er der noget specifikt du ville ønske du havde mere forberedelsestid til at gøre? f.eks. undervisningsdifferentiere. - Ud fra dine egne erfaringer, hvor lang tid tager det så som lærer at få opbygget undervisningsplaner/materialer?

AI og ChatGPT	- Bruger du nogensinde AI f.eks. ChatGPT til at forberede din undervisning? - Ser du AI som en hjælp eller en udfordring i forhold til din rolle som lærer? Hvorfor? - Hvilke udfordringer eller fordele ser du ved at bruge AI i undervisningsforberedelsen?
Elevers brug af ChatGPT	- Har du nogensinde fået dine elever til at bruge ChatGPT i undervisningen? - Kunne du forestille dig, at dine elever bruger AI-værktøjer som ChatGPT i undervisningen? Hvorfor eller hvorfor ikke? - Hvordan tror du, at brugen af AI i klasselokalet kan påvirke elevernes læring og motivation?
Fremtiden for AI/ChatGPT	- Tror du, AI vil ændre læreres arbejde og undervisning i fremtiden? Hvordan? - Hvilken støtte eller træning synes du, lærere bør få, for at kunne bruge AI på en hensigtsmæssig måde i deres arbejde? - Er der noget, du mener, politiske beslutningstagere bør være opmærksomme på, når de overvejer brugen af AI i folkeskolen?
Debriefing	Er der noget du til sidst gerne vil tilføje ud, over det du allerede har fortalt? Tak for din deltagelse.

Bilag 2: Interviews med lærer (Uddrag af kodning)

Lærer	Tema/Kategori	Citat/Udsagn	Fortolkning	Relation til teori
Lærer 1	Skepsis over for AI	“Jeg tror ikke, den er god nok endnu, og jeg håber, at den aldrig bliver god nok, fordi vi bliver for dovne.”	Skepsis over for teknologiens rolle og en opfattelse af, at AI kan føre til manglende ansvarsfølelse.	Relaterer til lærerkognition og holdninger til teknologi (Borg, 2003).
Lærer 1	Forberedelse (Arbejdsindsats og balance)	“...det er svært at slukke hjernen...Jeg synes, at man stopper ikke lærerarbejdet, det er ikke bare fra 8 til 16.”	Fremhæver læreres oplevelse af, at arbejdet går ud over arbejdstiden og påvirker deres mentale tilstand.	Relaterer til forskning om læreres arbejde som livsstil (Richards, 1998).
Lærer 1	Arbejdsindsats og forberedelse	“Jeg har bare valgt ikke at gøre det, fordi jeg synes, at det er bedre. Jeg er bedre forberedt på den måde.”	Illustrerer, hvordan nogle lærere vælger at prioritere forberedelse uden for arbejdstiden for at opnå høj kvalitet.	Understøttet af lærerkognition og praksis (Borg, 2003).
Lærer 2	Effektivitet i forberedelse	“Jeg bruger den tid jeg er ansat til. Og når man har været lærer så mange år som jeg har, så er det jo nogle gange, at jeg bruger kort tid på at forberede min engelskundervisning. Så er jeg også blevet så erfaren, at så tager jeg det også ud, for eksempel den kommende uge,	Beskriver, hvordan erfaring reducerer forberedelsestiden og skaber fleksibilitet i arbejdet.	Relaterer til lærerkognition og erfaring i undervisning (Day et al., 2007).

		så går jeg tidligt den dag.”		
Lærer 2	Forberedelse	“Altså jeg synes nogle gange godt, at jeg kan mangle tid til at gennemtænke ting sådan helt fuldstændig...der kan jeg godt mærke, at der nogle gange, hvor man tænker; Vi tager den nemme, hvor man bare lige gør sådan og sådan. Så nogle gange mangler der tid til fordybelse og refleksion hele vejen rundt.”	Fremhæver de strukturelle begrænsninger, der reducerer lærernes mulighed for dybere refleksion og kreativitet.	Relaterer til forskning om tidspres og undervisningskvalitet (Böwadt et al., 2019).
Lærer 3	Forberedelse	“Nej, men det er fordi, at jeg gerne vil rigtig meget og prøve noget nyt også. Der må man sætte tæring efter næring.”	Viser, hvordan lærere balancerer ambitioner om innovation med de ressourcer, der er til rådighed.	Understøttet af forskning om læreres tidsprioritering og arbejdsbetingelser (Böwadt et al., 2019).
Lærer 3	Undervisningssprog og metoder	“Jeg prøver så vidt muligt at snakke engelsk, fordi eleverne skal også snakke engelsk.”	Viser fokus på målsprog i undervisningen som en måde at fremme sprogfærdigheder og kommunikativ kompetence.	Relaterer til målsprogsbrug og kommunikative læringsprincipper (Ellis, 2009).
Lærer 3	Undervisningssprog og metoder	“Jeg skal tit skifte til dansk.” Hun tilføjer: “De læser meget og svarer på forskellige spørgsmål. Jeg laver også meget gruppearbejde, fordi	Afspejler udfordringen med at balancere mellem målsprog og forståelse, samt fordelene ved gruppearbejde.	Relaterer til differentiering og interaktionsbaseret læring (Vygotsky, 1978).

		så kan de snakke sammen.”		
Lærer 4	Genbrug af materialer	“Nogle gange kan jeg genbruge noget, jeg har lavet før. Man får jo samlet lidt sammen over årene.”	Illustrerer, hvordan lærere bruger erfaring til at optimere forberedelsestiden ved at genbruge tidligere materialer.	Relaterer til lærerkognition og effektivitet gennem erfaring (Borg, 2003).
Lærer 4	Forberedelse	“Det er jo, når der er nye ting. Ting, som jeg ikke har erfaring med, så skal jeg bruge ekstra meget tid på at undersøge dem.”	Understreger, at nye emner, initiativer eller teknologi kræver ekstra tid og indsats fra lærernes side.	Relaterer til læringsteorier og teknologiintegration (Mishra & Koehler, 2006). TBLT
Lærer 4	Forberedelse (Lærerarbejdet)	“Ja, men det tror jeg ikke man kan undgå. Fordi når man er lærer, så er man det med hele sit væsen.”	Udtrykker, hvordan lærere ser deres rolle som en integreret del af deres identitet.	Relaterer til forskning om læreridentitet og engagement
Lærer 4	Potentiale ved ChatGPT	“ChatGPT kan hjælpe med at udvikle opgaver, der er skræddersyet til forskellige niveauer.”	Indikerer, at teknologien kan være en støtte til differentiering og inklusion.	Relaterer til TBLT og brug af teknologi til autentisk sprogbrug (Willis, 2001).

Lærer 3	Undervisningsaktiviteter og metodevariation	“Vi leger bare rigtig meget med sproget.” “Der er noget gammeldags øv dig på et eller andet nærmest udenad, at læse det højt eller sige det højt i klassen. Der er rollespilsdrama, og der er skriveøvelser og noget på den måde. Så det er mere en blanding af aktiviteter og noget frygteligt gammeldags.”	Fremhæver, hvordan læreren kombinerer gammeldags øvelser med moderne og varierede metoder for at engagere eleverne.	Relaterer til varierede undervisningsmetoder og elevcentreret læring (Nunan, 2004).
---------	---	--	---	---

Bilag 3: Spørgeskemaundersøgelse - Lærer

Tidsstempel	Hvor mange år har du været lærer?	Hvilke fag underviser du i?	Hvor meget tid om ugen bruger du ca. på forbered	Synes du har nok tid til at nå det du gerne vil forbe	Bruger du nogensinde ChatGPT eller andre AI-pro
17/12/2024 20.02.28	0,5	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Nej	Ja
20/12/2024 10.06.55	0,5	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	10-15 timer	Nej	Ja
17/12/2024 12.55.11	1	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	10-15 timer	Nej	Ja
20/12/2024 18.13.51	1	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, men det koster meget tid	Ja
18/12/2024 10.01.54	4	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	1-5 timer	Der er i princippet tid nok, men kvaliteten af undervi	Ja
17/12/2024 17.48.12	8	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Nej	Ja
21/12/2024 05.00.13	8	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	1-5 timer	Ja, det er ikke noget problem	Ja
20/12/2024 10.13.00	10	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, men det koster meget tid	Ja
18/12/2024 23.53.28	12	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, jeg kan genbruge meget af det jeg har lavet før	Ja
19/12/2024 09.38.14	14	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	1-5 timer	Ja, det er ikke noget problem	Ja
17/12/2024 12.12.32	15	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, jeg kan genbruge meget af det jeg har lavet før	Ja
19/12/2024 18.04.19	22	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	1-5 timer	Ja, jeg kan genbruge meget af det jeg har lavet før	Ja
17/12/2024 12.57.40	23	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, jeg kan genbruge meget af det jeg har lavet før	Ja
17/12/2024 16.25.32	23	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	10-15 timer	Ja, jeg kan genbruge meget af det jeg har lavet før	Ja
17/12/2024 19.15.05	23	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, jeg kan genbruge meget af det jeg har lavet før	Ja
17/12/2024 17.06.18	30	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, men det koster meget tid	Ja
18/12/2024 16.49.04	30	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, men det koster meget tid	Har kun prøvet 2 gange
17/12/2024 16.35.08		Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	1-5 timer	Nej	Ja
21/12/2024 21.42.12	6	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Nej	Jeg har prøvet det i presset situationer, hvor forben
24/12/2024 14.29.39	21	Sprogfag (Engelsk, Dansk, Tysk	5-10 timer	Ja, det er ikke noget problem	Ja

Hvis du bruger ChatGPT til forberedelse, hvordan i						Hvor nyttigt finder du brugen af ChatGPT i din forb	Hvis du ikke bruger ChatGPT i din forberedelse, hv	Har du nogensinde planlagt undervisning, hvor ele	Ville du deltage i et kursus om ChatGPT til forbere	Hvad er din generelle holdning til ChatGPT?
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at forbedre i	Lidt nyttigt						Nej	Ja		Spændende, men det er svært for elever at bruge
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Meget nyttigt						Ja	Ja		Jeg synes vi bør sætte os ind i hvordan det fungerer
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Lidt nyttigt		Kvaliteten af det ChatGPT foreslår er ikke godt nok	Nej			Ja	Ja		
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Meget nyttigt			Ja			Nej	Nej		Det er super hjælpsomt, når man lige har sat sig i
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Lidt nyttigt			Ikke direkte, men mange af eleverne gør brug af det	Ja			Ja		
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Lidt nyttigt		Kvaliteten af det ChatGPT foreslår er ikke godt nok	Nej			Måske			Det er noget vi skal forholde os til og forstå, så el
Til at brainstorme og finde på ideer	Lidt nyttigt			Nej			Ja	Ja		Den kan effektiviserer min forberedelse, f.eks. hvi
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at forbedre i	Lidt nyttigt		Kvaliteten af det ChatGPT foreslår er ikke godt nok	Nej			Måske			Det er fedt med hjælp, men når man ikke helt kan
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Meget nyttigt			Nej			Ja	Ja		Flint redskab, når det bruges korrekt
Til at differentiere opgaver eller tekster, Til at evalu	Meget nyttigt			Ja			Ja	Ja		ChatGPT er et anvendeligt værktøj for både elever
Til at forbedre undervisningsplaner jeg selv har lavet	Meget nyttigt						Ja	Ja		
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Lidt nyttigt			Nej			Ja	Ja		
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at evaluere,	Lidt nyttigt		Jeg stoler ikke på ChatGPT	Nej			Ja	Ja		Et godt værktøj, men med mange faldgruber for e
Til at brainstorme og finde på ideer	Meget nyttigt			Nej			Ja	Ja		
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Meget nyttigt			Ja			Ja	Ja		At vi skal lære at blive dus med det som endnu et
Til at forbedre undervisningsplaner jeg selv har lavet	Lidt nyttigt			Jeg har opfordret dem til at bruge det som igangsa	Ja		Ja	Ja		Det er det, så lad os bruge det.
Til at brainstorme og finde på ideer	Lidt nyttigt		Har masse erfaring og materialer	Nej			Ja	Ja		Et redskab som alle skal lære at bruge fornuftigt
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Meget nyttigt			Ja			Ja	Ja		Det er et fantastisk værktøj til sparring, idéudvikl
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Lidt nyttigt			Nej			Ja	Ja		Det er et udemærket værktøj, hvis det bliver brugt
Til at brainstorme og finde på ideer, Til at differentie	Meget nyttigt			Ja			Ja	Ja		Det er fremtiden, som vi skal lære vores elever at

Bilag 4: Spørgeskemaundersøgelse - Elever

Tidstempel	Hvilket klasse/r går du på?	Hvor tit taler du engelsk i undervisningen?	Hvordan har du det, når du skal tale engelsk foran k	Hvad synes du om at tale engelsk i par eller gruppe	Hvad synes du er det sværeste ved at tale engelsk?
25/11/2024 12.12.22	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At udtale ordene rigtigt
25/11/2024 12.13.07	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Jeg kan godt lide det	At jeg er bange for at lave fejl
25/11/2024 12.13.18	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	At udtale ordene rigtigt
25/11/2024 12.13.42	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Jeg kan godt lide det	At jeg er bange for at lave fejl
25/11/2024 12.14.17	5. klasse	Nogen gange		Det er fint	det er ikke svært
25/11/2024 12.14.38	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Jeg kan godt lide det	At udtale ordene rigtigt
25/11/2024 12.14.46	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Det er fint	skrive på engelsk
25/11/2024 12.14.55	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	Jeg har det ikke rigtig svært...
25/11/2024 12.15.04	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	At udtale ordene rigtigt
25/11/2024 12.15.06	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	At finde de rigtige ord
25/11/2024 12.15.11	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Jeg kan godt lide det	ingen ting, jeg kommer fra England
25/11/2024 12.16.20	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Jeg kan godt lide det	At udtale ordene rigtigt
25/11/2024 12.16.30	5. klasse	Aldrig	Jeg kan ikke lide det	Det er fint	At jeg er bange for at lave fejl
25/11/2024 12.16.44	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At udtale ordene rigtigt
25/11/2024 12.16.52	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	det ved jeg ikke idk
25/11/2024 12.17.27	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At jeg er nervøs, for hvad andre tænker
25/11/2024 12.17.29	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Jeg kan godt lide det	at finde en accent som alle forstår (britisk, australs
25/11/2024 12.18.55	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At jeg er nervøs, for hvad andre tænker
25/11/2024 12.23.45	5. klasse	Hver gang	Jeg bliver nervøs	Det er fint	I dont have any problems with speaking English.
25/11/2024 12.26.20	5. klasse	Aldrig	Jeg kan ikke lide det	Det er fint	At finde de rigtige ord
26/11/2024 12.22.19	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint		At jeg er bange for at lave fejl
26/11/2024 12.24.18	5. klasse	Aldrig	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At finde de rigtige ord
26/11/2024 12.24.22	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	At finde de rigtige ord
26/11/2024 12.24.59	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At jeg er nervøs, for hvad andre tænker
26/11/2024 12.25.18	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	At udtale ordene rigtigt
26/11/2024 12.25.39	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Jeg kan godt lide det	At udtale ordene rigtigt
26/11/2024 12.26.13	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	At finde de rigtige ord
26/11/2024 12.26.21	5. klasse	Hver gang	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At finde de rigtige ord
26/11/2024 12.26.35	5. klasse	Hver gang	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At finde de rigtige ord
26/11/2024 12.27.09	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Jeg kan godt lide det	At udtale ordene rigtigt
26/11/2024 12.27.16	5. klasse	Hver gang	Jeg har det fint	Det er fint	At udtale ordene rigtigt
26/11/2024 12.28.58	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Jeg kan ikke lide det	ikke noget
26/11/2024 12.29.02	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Jeg kan godt lide det	At jeg er nervøs, for hvad andre tænker
26/11/2024 12.29.24	5. klasse	Nogen gange	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At udtale ordene rigtigt
26/11/2024 12.30.13	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Jeg kan godt lide det	ikke noget
26/11/2024 12.31.18	5. klasse	Hver gang	Jeg har det fint	Det er fint	At finde de rigtige ord
26/11/2024 12.32.19	5. klasse	Aldrig	Jeg kan ikke lide det	Jeg kan ikke lide det	At udtale ordene rigtigt
26/11/2024 12.32.26	5. klasse	Nogen gange	Jeg har det fint	Det er fint	At jeg er bange for at lave fejl
26/11/2024 12.43.13	5. klasse	Aldrig	Jeg kan ikke lide det	Jeg kan ikke lide det	At udtale ordene rigtigt
26/11/2024 12.43.22	5. klasse	Aldrig	Jeg bliver nervøs	Det er fint	At jeg er bange for at lave fejl

Når din lærer stiller dig et spørgsmål, oplever du så	Vil du gerne tale bedre engelsk og hvorfor?	Har du prøvet at bruge ChatGPT?	Har du prøvet at bruge ChatGPT i forbindelse med	Synes du det kunne være en god idé at bruge ChatGPT
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Ja	Ja, jeg har prøvet at bruge det til at skrive en opgav	Nej, det synes jeg ikke
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Ik rigtigt men det er lidt ligemeget
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Ja	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Jeg ved ikke helt
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Ja	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	Ja, fordi at jeg kan lide at tale engelsk	Ja	Nej	Ja, det lyder spændende
Nej	Jeg ville gerne lære at mer engelsk fordi jeg ville	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Nej	Jeg vil gerne være bedre i udlandet.	Ja	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Måske.
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Ja, men jeg ved ikke hvordan det ville fungerer
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk i skolen	Ja	Nej	Ja, det lyder spændende
Nej		Nej	Nej	Ja, det lyder spændende
Nej	Jeg bruger det i spil	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	
Nej	sådan jeg kan bruge det rundt om verden.	Nej	Nej	meh
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk i skolen	Nej	Nej	Ja, men jeg ved ikke hvordan det ville fungerer
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	Ja, det er jo vigtigt at lære engelsk	Ja	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Jeg syntes det er lidt snyd fordi så er det jo ikke dig
Nej	I dont really know cus i think im pretty god but i s	Ja	Ja, jeg har prøvet at bruge det til at skrive en opgav	Ja, det lyder spændende
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Ja	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Nej, det synes jeg ikke
Ja	Ja, for at være bedre til at tale engelsk i skolen	Ja	Nej	Ja, det lyder spændende
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk i skolen	Ja	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Ja	Ja, for at være bedre til at tale engelsk i skolen	Ja	Nej	Ja, det lyder spændende
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	Nej, engelsk interesserer mig ikke rigtig	Nej	Ja, jeg har prøvet at bruge det til at skrive en opgav	Ja, det lyder spændende
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Ja	Ja, jeg har brugt det til at få ideer til min opgave	Nej, det synes jeg ikke
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk i skolen	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Ja	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk		Nej	Ja, men jeg ved ikke hvordan det ville fungerer
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Ja, men jeg ved ikke hvordan det ville fungerer
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Ja, jeg har prøvet, at min lærer sagde at vi skulle bn	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	nej jeg er meget god	Nej	Nej	Ja, det lyder spændende
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Nej, det synes jeg ikke
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Ja, det lyder spændende
Nej	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Nej	Nej	Ja, det lyder spændende
Ja	Jeg er skral til engelsk og jeg vil gerne blive bedre	Ja	Ja, jeg har prøvet at bruge det til at skrive en opgav	Ja, det lyder spændende
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk i skolen	Nej	Nej	Ja, det lyder spændende
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Ja	Ja, jeg har prøvet at bruge det til at skrive en opgav	Nej, det synes jeg ikke
Nogen gange	Ja, for at være bedre til at tale engelsk udenfor sk	Ja	Ja, jeg har prøvet at bruge det til at skrive en opgav	Ja, men jeg ved ikke hvordan det ville fungerer

Bilag 5: Undervisningsforløb lavet med ChatGPT

Brainstorm - Mine Prompts:

- Hjælp mig med at brainstorme ideer til, hvordan man kan arbejde med USA's præsidentvalg i engelsk med en 5. klasse. Mine elever er meget interesserede i valget.
- Jeg vil gerne sørge for at min undervisning er kommunikativ og task-based. Hjælp mig med at brainstorme tasks til et forløb om USA's præsidentvalg i engelsk til 5. klasse

ChatGPT:

1. Vælg en præsident for klassen

Task:

Eleverne gennemfører et simuleret præsidentvalg i klassen.

Steps:

- Grupper vælger en kandidat og skaber en kort kampagne (navn, slogan, mærkesager).
- Elever forbereder og holder korte taler (30-60 sekunder) om, hvorfor deres kandidat skal vælges.
- Klassen stemmer, og en vinder kåres.

Læringsmål:

Sprogbrug i overtalelse og præsentation. Fokus på "vote", "elect", "campaign", "promise".

2. Design en valgkampagne

Task:

Eleverne arbejder i grupper for at designe en valgkampagne for en tænkt præsidentkandidat.

Steps:

- Grupper laver valgplakater med slogan, billeder og nøgleord.
- De skaber en simpel "social media post" (fx et kort tweet eller opslag).
- Præsenter deres kampagne for klassen.

Læringsmål:

Samarbejde, kreativ brug af politisk sprog, og fokus på "poster", "slogan", "support".

3. Debat mellem kandidater

Task:

Afhold en debat, hvor grupper repræsenterer forskellige præsidentkandidater.

Steps:

- Grupper forbereder svar på spørgsmål som:
 - Hvad vil I gøre for børn?
 - Hvordan vil I forbedre miljøet?
 - Hvad er jeres vigtigste løfte som præsident?
- Debatten gennemføres som en struktureret samtale med en "vært" (eventuelt læreren).

Læringsmål:

Praktisk brug af engelsk i meningsudvekslinger, argumentation og lytning.

4. Skab en "valgdag" simulation

Task:

Eleverne oplever, hvordan en valgdag fungerer.

Steps:

- En gruppe forbereder stemmesedler.
- Andre grupper spiller roller som valgtilforordnede og vælgere.
- Alle afgiver deres stemme i en valgkasse.
- Efter optælling annonceres resultatet, og der holdes en kort fejring for vinderen.

Læringsmål:

Kommunikation omkring praktiske handlinger som "vote", "ballot", "count", og sociale interaktioner.

5. Skab en "Hvis jeg var præsident"-tale

Task:

Hver elev skriver og præsenterer en kort tale om, hvad de ville gøre som præsident.

Steps:

- Brainstorm ideer sammen i klassen (fx "help the environment" eller "make schools better").

- Elever skriver 3-5 sætninger og øver talen med en makker.
- Præsentation for klassen.

Læringsmål:

Fokus på "I would...", "I want to...", og brug af kreativt ordforråd.

6. Interaktiv quiz om valg

Task:

Grupper konkurrerer i en quiz om USA's præsidentvalg.

Steps:

- Spørgsmål som:
 - "Who was the first president of the USA?"
 - "How often are presidential elections held?"
 - "What is the name of the current president?"
- Grupper diskuterer svarene og vælger én repræsentant til at besvare.

Læringsmål:

Engelsk som middel til at samarbejde og løse problemer.

7. Research og præsentation om USA's valgsystem

Task:

Eleverne arbejder i små grupper og undersøger simple dele af USA's valgsystem.

Steps:

- Grupper undersøger emner som:
 - Hvad er valgmandsstemmer (electoral votes)?
 - Hvordan vælger man kandidater (primaries)?
 - Hvad er en "swing state"?
- De laver en kort præsentation med tegninger eller slides.

Læringsmål:

Brug af engelsk til at forklare begreber og samarbejde.

8. Lav en nyhedsvideo

Task:

Eleverne laver en "breaking news"-video om valget.

Steps:

- En gruppe er nyhedsværter, og andre grupper spiller roller som kandidater eller eksperter.
- Eleverne rapporterer om, hvem der fører i valget, og interviewer kandidater.

Læringsmål:

Praktisk brug af samtaleengelsk og kreativ storytelling.

9. Skrive til præsidenten

Task:

Elever skriver breve til den nuværende amerikanske præsident.

Steps:

- Klassen brainstormer, hvad de gerne vil sige eller spørge præsidenten om.
- Eleverne skriver korte breve på 4-5 sætninger, fx:
 - "Dear President, I think..."
 - "What will you do about...?"
- Læreren kan sende brevene samlet eller bruge dem som dekoration i klassen.

Læringsmål:

Skriftlig kommunikation med høflige sætninger.

10. Find forskelle mellem USA og Danmark

Task:

Eleverne sammenligner valg i USA og Danmark.

Steps:

- I grupper finder de ligheder og forskelle (fx stemmealder, valgdagens opbygning).
- Eleverne laver en simpel plakats med to kolonner: "USA" og "Denmark".

Læringsmål:

Brug af sproget til at diskutere og strukturere information.

Undervisningsforløb - Mine prompts:

1. Jeg er en engelsklærer, der skal planlægge og forberede et undervisningsforløb i engelsk til 5. klasse. Eleverne er meget optaget af USAs præsidentvalg 2024 og derfor vil jeg gerne lave et forløb omkring det. Forløbet skal være Task-baseret og udvikle elevernes mundtlige kommunikative kompetence. Eleverne har forskellige niveauer af engelsk. Jeg vil gerne inddrage autentiske materialer og sørge for, at der er masser af interaktion mellem eleverne og meningsforhandlinger. Fordi vi har en årsplan, der skal følges, skal forløbet ikke være for langt. 4-6 lektioner. 1 lektion er 45 min. Eleverne har som regel dobbeltlektioner.
2. Jeg vil gerne have at forløbet følger de 3 faser for et task-baseret undervisningsforløb.
3. Eleverne er interesseret i, hvad der sker i den virkelige verden, så undervisningen bør reflektere den. Dog uden at gøre eleverne mere bekymret eller uvenner. Kunne kandidatprofilerne være ægte som eksempel og så bagefter kunne de lave deres egen kandidat, der står for de ting de synes er vigtige?
4. Sørg for at opgaverne er reelt kommunikative og skaber mulighed for meningsforhandling mellem eleverne
5. Sørg for der er en informationskløft i den første opgave

Undervisningsforløb: "Understanding what an election is and how to vote"

Målgruppe: 5. klasse

Varighed: 4-6 lektioner á 45 min (dobbeltlektioner)

Fokus: Mundtlig kommunikation og interaktion

Tema: Det amerikanske præsidentvalg 2024

Overordnede læringsmål

- Eleverne udvikler mundtlige kommunikative kompetencer gennem meningsforhandling og samarbejde.
 - Eleverne får viden om nøgleaspekter af det amerikanske præsidentvalg.
 - Eleverne deltager aktivt i et autentisk, elevcentreret projekt.
-

Evaluering

- Observation af elevernes brug af relevant ordforråd og aktiv deltagelse i aktiviteterne.
- Mundtlig feedback fra eleverne under post-task diskussionerne.
- Lærerens noter om elevers interaktion, sproganvendelse og samarbejdsevner.

Lektionsoversigt:

Lektion 1-2: Understanding Elections with Real Candidates

Fase 1: Pre-task

Formål: Introducere eleverne til det amerikanske valg og autentiske kandidatprofiler.

1. Aktivering af forforståelse

- Brainstorm: "What do you know about elections?" og "What do you think is important in a leader?"
- Opskriv elevernes idéer på tavlen.

2. Autentisk input

- Vis en kort, neutral video om det amerikanske præsidentvalg (f.eks. YouTube-video til børn).
- Diskuter spørgsmål: "What is an election?" "Who is the president in the U.S. now?"

3. Introduktion til kandidatprofiler

- Brug enkle, neutrale beskrivelser af to rigtige kandidater, f.eks.:
 - **Joe Biden:** Fokus på erfaring og klima.
 - **Donald Trump:** Fokus på økonomi og sikkerhed.
- Undgå dybdegående politiske temaer og fokuser på simple værdier som "helping people" eller "jobs."

4. Gruppeøvelse: Sammenlign kandidater

- Eleverne arbejder i små grupper og udfylder et arbejdsark med spørgsmål som:
 - "What does Candidate A want to do?"
 - "What does Candidate B want to do?"

Lektion 3-4: Create Your Own Candidate

Fase 1: Pre-task

Formål: Eleverne bruger inspiration fra de autentiske profiler til at skabe deres egen kandidat.

1. Diskussion: Hvad er vigtigt for en god kandidat?

- Klassen diskuterer: "What would a good president care about?" og "What do you think is important?"
- Læreren skriver forslag op (f.eks. schools, environment, health).

Fase 2: Task Cycle

Formål: Eleverne samarbejder om at designe deres egen præsidentkandidat.

2. Gruppeopgave: Design en kandidat

- Hver gruppe skaber deres egen kandidat: navn, baggrund, hvad de vil fokusere på, og et slogan.

- Grupperne laver en valgplakat (brug papir eller digitale værktøjer som Canva).

3. Præsentation

- Hver gruppe præsenterer deres kandidat for klassen. De forklarer:
 - "Our candidate is called..."
 - "They want to..."
-

Lektion 5-6: Class Election

Fase 1: Pre-task

Formål: Eleverne forbereder en valgkampagne og præsenterer deres kandidat for klassen.

1. Forberedelse til valgkamp

- Eleverne forbereder korte taler, der forklarer, hvorfor deres kandidat bør vinde (maks. 2-3 sætninger per elev).
- Eleverne udarbejder en valgplakat for deres kandidat med korte slogans og budskaber

Fase 2: Task Cycle

Formål: Eleverne deltager i valgkampen og afholder et valg.

2. Valgkampagne

- Hver gruppe præsenterer deres kandidat og svarer på spørgsmål fra klassen.

3. Stemmeprocess

- Eleverne stemmer anonymt på den kandidat, de synes er bedst.

Fase 3: Post-task

Formål: Eleverne reflekterer over valgprocessen og det lærte.

4. Opsamling og refleksion

- Diskuter valgresultaterne: "Why did this candidate win?" og "What did we learn about elections?"
- Reflekter over det skabte arbejde: "What was fun?" og "What could we do better next time?"

Fordele ved denne tilgang

1. **Autenticitet:** Eleverne lærer om rigtige kandidater, hvilket gør emnet meningsfuldt og aktuelt.
 2. **Elevfokus:** Eleverne får mulighed for at udtrykke deres egne ideer og værdier gennem deres egne kandidater.
 3. **Neutralitet:** Ved kun at inkludere basale informationer om de autentiske kandidater
-

Arbejdsmaterialer og eksempler

1. Kandidatprofiler (Autentiske)

Joe Biden

- **Age:** 81
- **Background:** He has been in politics for many years and is currently the president of the United States.
- **Main ideas:**
 - Help fight climate change.
 - Make sure everyone has good healthcare.

Donald Trump

- **Age:** 77
- **Background:** He was the president from 2017-2021 and is a businessman.
- **Main ideas:**
 - Make jobs for more people.
 - Keep America safe.

Kommunikativ opgave:

- **Paraktivitet:** Eleverne arbejder sammen om at sammenligne kandidaterne. Ét par får ét sæt profiler og skal forklare forskellene for et andet par.
 - Spørgsmål til diskussion:
 1. "What do these candidates care about?"
 2. "Which idea do you think is most important? Why?"
 3. "What do you think the president should focus on?"
-

2. Opgaveark: Skab din egen kandidat

Design Your Candidate

Gruppeopgave:

Eleverne arbejder i små grupper om at designe deres egen kandidat.

De skal forhandle og blive enige om:

1. Navnet på deres kandidat.
2. Hvad kandidaten skal stå for.
 - a. Hver elev foreslår én idé (fx "Our candidate cares about schools"). Gruppen diskuterer og stemmer om de vigtigste idéer.
3. Gruppens slogan.
 - a. Eleverne foreslår slogans, og gruppen stemmer eller tilpasser dem sammen.
4. Skema til resultatet:

Name of your candidate: _____

Age: _____

Background: (Where is your candidate from? What do they do?)

Main ideas: (What does your candidate care about?)

Idea 1: _____

Idea 2: _____

Slogan: (Write one sentence to get people to vote for your candidate!)

Bonus: Lav en valgplakat for din kandidat med navn, billede, slogan og de vigtigste idéer.

Valgplakat-skabelon

Create a Campaign Poster

- Tegn din kandidat i midten af plakaten.
 - Tilføj slogan og deres vigtigste idéer (2-3 ting).
 - Farvelæg og gør plakaten indbydende!
-

Kommunikativ opgave:

Hver gruppe præsenterer sin kandidat for en anden gruppe. Den anden gruppe stiller spørgsmål som:

- "Why did you choose this idea?"
 - "What is your slogan about?"
 - "What will your candidate do first as president?"
-

3. Forberedelse til præsentation

Gruppeøvelse:

Eleverne samarbejder om at fordele roller til præsentationen:

- Én elev introducerer kandidaten.
- Én elev forklarer idéerne.
- Én elev fremlægger sloganet og hvad det betyder.
- Én elev svarer på spørgsmål fra klassen.

Spørgsmål til klassen:

Efter præsentationen kan klassen stille spørgsmål som:

- "What do you mean by this idea?"
- "Why is this better than other candidates' ideas?"

Dette skaber mulighed for, at eleverne skal forklare og uddybe deres valg og idéer.

4. Valgkampagne og stemmeprocess

Kommunikativ opgave: Debatter mellem grupper

Grupperne mødes parvis og skal argumentere for, hvorfor deres kandidat er bedre end den anden gruppes kandidat. Eksempel på struktur:

1. **Gruppe 1 fremlægger én idé.**
2. **Gruppe 2 stiller spørgsmål:**
 - "Why is this idea good for everyone?"
 - "What will happen if your idea doesn't work?"

Efter debatten stemmer eleverne individuelt på den kandidat, de mener er bedst.

Stemmeseddel

Class Election Voting Slip

- Kandidat 1: _____
- Kandidat 2: _____
- Kandidat 3: _____
- Kandidat 4: _____

Sæt kryds ved én kandidat. Fold din stemmeseddel og aflever den i valgskålen.

5. Efter valget: Feedback og refleksion

Gruppeaktivitet:

Efter valget mødes grupperne igen for at diskutere valgresultatet:

1. "Why do you think we won/didn't win?"
2. "What could we have done better?"
3. "What do you think made the winning candidate successful?"

Feedback-ark

Valgrefleksion: Efter valget

1. **Who won the election?** _____

2. **Why do you think they won?**

3. **What was your favorite part of this project?**

4. **What did you learn about elections?**

Opsamling i klassen:

Alle grupper fremlægger deres refleksioner, og klassen diskuterer, hvad de har lært om valg, kommunikation og samarbejde.