

BACHELORPROJEKT

JUNI 2022

Tyskfaget i folkeskolen – Hvem har magten?

The german language in the danish municipal primary and lower secondary school – Who holds the power?

En undersøgelse af centrale elementer i diskurser om tyskfaget på en folkeskole og deres effekt på elevernes holdning til faget.

Udarbejdet af: Julie Wagner Birkeholm (laer185160)

Vejledere: Kirsten Bjerre & Vibeke Kristine Stenstrup Kristensen

Fag: Tysk

Uddannelsessted: Københavns Professionshøjskole/ Læreruddannelsen CC

Dato: 1. juni 2022

Antal Anslag: 63.634 svarende til 24,5 normalsider.

Indhold

Indledning	4
Problemformulering	4
Metode	5
<i>Empiri</i>	5
Elevinterviews	5
Fokusgruppeinterviews	6
<i>Kritisk diskursanalytisk metode</i>	6
Teori	7
<i>Socialkonstruktivisme</i>	8
<i>Hegemoni</i>	8
<i>Michel Foucault – magt/viden, subjekt og sandhed</i>	9
<i>Diskurs</i>	9
Analyse med inddragelse af relevant teori	10
<i>Analyse af fokusgruppeinterview m. lærerkolleger “LOG” og “PW”</i>	11
Ordvalg og modalitet	11
Transitivitet	13
<i>Analyse af fokusgruppeinterview m. tysklærere “LN” og “JOB”</i>	14
Ordvalg og modalitet	14
Transitivitet	16
<i>Analyse af fokusgruppeinterview m. forældre “NS” og “LM”</i>	18
Ordvalg og modalitet	18
Transitivitet	19
<i>Analyse af elevinterviews m. otte elever på 5. årgang</i>	21
Ordvalg og modalitet	21
Transitivitet	22
<i>Diskursiv- og social praksis</i>	22

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Diskussion	25
Konklusion.....	26
Handleperspektiv	27
Bibliografi	29
Bilag.....	31
<i>Bilag 1 – Norman Faircloughs tredimensionelle model</i>	<i>31</i>
<i>Bilag 2 – Interviewguide til lærerkolleger</i>	<i>32</i>
<i>Bilag 3 – Uddrag af transskriberet interview</i>	<i>33</i>
<i>Bilag 4 – Interviewguide til tysklærere</i>	<i>34</i>
<i>Bilag 5 – uddrag af transskriberet interview</i>	<i>35</i>
<i>Bilag 6 – Interviewguide til forældre</i>	<i>36</i>
<i>Bilag 7 – Uddrag af transskriberet interview</i>	<i>37</i>
<i>Bilag 8 – Interviewguide til elever</i>	<i>38</i>
<i>Bilag 9 – Uddrag af transskriberet interview</i>	<i>39</i>

Indledning

Faget tysk er i dag et obligatorisk fag i folkeskolen fra 5. til 9. klasse – på nogle skoler kan fransk vælges i stedet, såfremt dette udbydes. Eleverne skal i tyskundervisningen udvikle kompetencer til at kommunikere på tysk - både mundtligt og skriftligt. Meningen er, at tysk skal blive anvendeligt nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv (UVM, 2019).

Selvom de fleste elever i folkeskolen fortsat vælger tysk, er der sket en bevægelse i omtalen af faget. Frem til omkring 1990 var tyskundervisning i folkeskolen på linje med engelskundervisningen. Faget ansås som værende af stor betydning for erhvervslivet såvel som for den almene dannelse. Sidenhen er tysk blevet et mindre og mindre fag, da undervisningstimerne er blevet færre og færre, og inden for de sidste på år er der opstået en debat om, hvorvidt det overhovedet er relevant at lære tysk i folkeskolen.

“Fjern tysk – Det er et levn fra fortiden”. Sådan lød et indlæg i Fagbladet Folkeskolen i marts 2021. Indlægget blev bragt i forbindelse med en undersøgelse tidligere på året, der viste en væsentlig procentvis stigning af danskere, der ikke mente, at tyskfaget havde tilstrækkelig relevans til at fortsætte i de danske elevers skoleskemaer (Jakobsen & Jørgensen, 2021). I mit eget virke som tysklærer på en folkeskole, har jeg ofte måtte forklare mine elever, hvorfor det er en vigtig kompetence at lære tysk – eleverne har nemlig ofte spurgt, hvad de skal bruge det til. Selvom eleverne i mange tilfælde godt kan se pointenerne i mine begrundelser for faget, er der alligevel oftere og oftere en del negative reaktioner på faget. Men hvor kommer det fra? Er tysk reelt en uddød og snart ubrugelig kompetence, eller er der en fagdiskurs, der bremser fagets potentiale for at udvikle sig i folkeskolen?

Disse perspektiver har ledt mig frem til en undren, som ligger til grund for min problemformulering, der er som følger:

Problemformulering

Jeg ønsker indledningsvis gennem data fra elev-, tyskunderviser-, lærerkollega- og forældreperspektiv ved hjælp af diskursanalytisk metode at afdække, hvilke elementer der kan identificeres som centrale diskurser om tyskfaget på en folkeskole, og at indkredse hvilken betydning centrale diskurser om tyskfaget har for elevernes individuelle og subjektive holdninger til faget for på denne baggrund at vurdere, hvorvidt og i givet fald hvordan dette konstruktivt kan få indflydelse på min egen fremtidige tilrettelæggelse af tyskundervisningen.

Metode

Empiri

Til at besvare min problemformulering vil jeg undersøge, hvilke elementer der kan identificeres som centrale diskurser om tyskfaget på en folkeskole. På baggrund af mit videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen, forudsættes det, at konstruktionen af disse diskurser konstrueres gennem sproglige handlinger, hvorfor det netop var relevant at anvende kvalitative interviews til indsamling af empiri.

Jeg har foretaget interviews med fire forskellige respondentgrupper, hvor der er foretaget hhv. fokusgruppeinterviews og interpersonelle elevinterviews. Jeg har foretaget fokusgruppeinterviews med to tysklærere, to lærerkolleger samt to forældre til elever på skolen. Jeg har også foretaget otte elevinterviews med elever på 5. årgang. Jeg underviser ikke selv de valgte elever, hvorved jeg undgik at blive associeret med den rolle, da denne kan medvirke til, at eleverne i deres svar bliver fokuserede på at svare "rigtigt" (Kvale & Brinkmann, 2015: p161). Jeg valgte denne mængde informanter, da jeg nåede til et mætningspunkt, hvor flere interviews ikke havde givet mere viden.

Jeg anvendte en semistruktureret tilgang til mine interviews ved hjælp af fire interviewguides (bilag 2, 4, 6 og 8), som omfatter emner, der skulle berøres under mine interviews. Mine elevinterviews varede mellem 10 og 20 minutter, mens mine fokusgruppeinterviews varede mellem 35 og 50 minutter. Alle interviews er transskriberet (bilag 3, 5, 7 og 9) og fylder sammenlagt 34 sider. Derfor vedlægges de passager, der har relevans for min undersøgelse.

De forskellige interviews giver indblik i, hvordan informanterne oplever og beskriver det emne, som interviewet vedrører. Derfor giver disse interviews ikke viden om, hvordan emnet *er*, men om informanternes egne oplevelser, erfaringer osv.

Grundet sygdom og fravær blev de tre intenderede fokusgruppeinterviews minimeret, så der var to deltagende informanter i hvert fokusgruppeinterview. De resterende deltagere blev ikke samlet i ét enkeltstående fokusgruppeinterview, da de forskellige gruppers perspektiver i så fald risikerede at blive for sammenblandede, hvilket i værste fald ikke ville give en retvisende undersøgelse.

Elevinterviews

Ifølge Steiner Kvale og Svend Brinkmann (2015) karakteriseres det kvalitative interview ved dels at være en interpersonel situation og dels en samtale mellem to parter om et bestemt emne.

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Det kvalitative interview søger viden udtrykt i normalt sprog, hvor nuancerede redegørelser for forskellige aspekter af den interviewedes livsverden udredes. Interviewet søger at forstå betydningen af centrale temaer i de interviewedes livsverden – i dette tilfælde tysk i folkeskolen (Kvale & Brinkmann, 2015:p161). En af fordelene ved at udføre kvalitative interviews er, at man som forsker har mulighed for at spørge ind til den interviewedes udtalelser, tanker, forståelser og erfaringer. På den måde kan et nuanceret og komplekst billede af det undersøgte område tegnes (Kvale & Brinkmann, 2015:p161).

Jeg har foretaget semistrukturerede interviews af otte elever fra en folkeskole i Høje Taastrup Kommune, der alle har tysk som andet fremmedsprog. At mine interviews var semistrukturerede betyder, at de kun har været delvist strukturerede og har taget udgangspunkt i en interviewguide (bilag 8), der havde til formål at styre samtalen og ikke risikere at tage en drejning, der viste sig irrelevant for undersøgelsen formål.

Desværre vil jeg kun analysere på seks ud af de otte interviews, da to af de interviewede elever for kort tid siden meldte ud, at de ikke ønskede at deltage i undersøgelsen alligevel.

Fokusgruppeinterviews

Jeg har også benyttet mig af intenderet fokusgruppeinterviews. Jeg etablerede som udgangspunkt tre fokusgrupper: en bestående forældre til elever på skolen, en bestående af tysklærere og til sidst en med tysklærernes andre lærerkolleger. Fokusgrupper består typisk af grupper på 4-8 deltagere, der samtaler om et bestemt emne - i dette tilfælde tysk i folkeskolen. Grundet sygdom og fravær blev de realiserede interviews desværre minimeret, og derfor blev interviewenes form ikke direkte fokusgruppeinterviews. Alle interviews var imidlertid forberedt og intenderet som værende fokusgruppeinterviews, og derfor vil empirien blive behandlet ud fra denne betragtning.

Valget om at benytte fokusgruppeinterviews er taget på baggrund af metodens styrker i forhold til fokuseret socialitet, da det var relevant at undersøge deltagernes interaktioner med hinanden og disses påvirkning og indflydelse på de deltagendes svar (Halkier, 2008:12-14).

Kritisk diskursanalytisk metode

Jeg vil benytte mig af Norman Faircloughs kritiske diskursanalytiske tilgang til at udfolde min indsamlede empiri. Den kritiske diskursanalyse opstiller teorier og metoder til teoretisk at problematisere og empirisk at undersøge relationer mellem den diskursive praksis og sociale og kulturelle udviklinger i forskellige sociale sammenhænge. Den kritiske diskursanalyse

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

bruges af Fairclough både som betegnelsen for den tilgang, han selv har udviklet, og som betegnelsen for en bredere retning inden for diskursanalysen, som flere tilgange tilhører (Jørgensen & Phillips, 1999:72). Formålet med den kritiske diskursanalyse er at belyse den lingvistisk-diskursive dimension og sociale og kulturelle fænomener og forandringsprocesser i senmoderniteten (Jørgensen & Phillips, 1999:73).

I den kritiske diskursanalyse er diskurs en vigtig form for social praksis, som både *konstituerer* den sociale verden og *konstitueres* af andre sociale praksisser. I denne forbindelse bidrager diskurs ikke blot til at forme og omforme sociale strukturer og processer – de afspejler dem også (Jørgensen & Phillips, 1999:74).

Tilgangen søger at lave en konkret lingvistisk tekstanalyse af sprogbrug i social interaktion, hvorfor valget igen er meningsfuldt i denne undersøgelse. Det er centralt i Faircloughs tilgang, at diskurs er en vigtig form for social praksis, som både reproducerer og forandrer viden, identiteter og sociale relationer – herunder magtrelationer – og som samtidig formes af andre sociale praksisser og strukturer (Jørgensen & Phillips, 1999:77).

For Fairclough består diskurs udelukkende af lingvistiske elementer, og de bidrager til at konstruere sociale identiteter, sociale relationer samt videns- og betydningssystemer. Når diskurs analyseres, skal man fokusere på to dimensioner: *Den kommunikative begivenhed* og *diskursordnen*, som er summen af de diskurstyper, som bruges inden for en social institution eller et socialt domæne. Fairclough beskriver, at ethvert tilfælde af sprogbrug er en kommunikativ begivenhed, som har tre dimensioner: Den er en *tekst*, den er en *diskursiv praksis*, og den er en *social praksis* (Jørgensen & Phillips, 1999:80-81). Disse tre elementer har Fairclough stillet op i sin tredimensionelle model (bilag 1). Denne model vil danne grundlag for den lingvistiske analyse af den indsamlede empiri.

Teori

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for undersøgelsens teoretiske afsæt. Indledningsvis vil jeg introducere den videnskabsteoretiske tilgang *socialkonstruktivismen hegemonibegrebet*. Dernæst vil jeg præsentere Michel Foucault og hans syn på magt-/vidensbegrebet samt subjekt og sandhed.

Efterfølgende vil jeg redegøre for begreberne omhandlende *diskurs* som supplement til ovenstående beskrivelse af mit metodiske afsæt for undersøgelsen.

Socialkonstruktivisme

Socialkonstruktivismen ligger til grund for ideen om, at menneskers syn på verden ikke kan adskilles fra menneskers egen kultur og erfaringer. Socialkonstruktivismen peger på, at virkeligheden aldrig er den “virkelige virkelighed”, men derimod altid en fortolket virkelighed. Dertil er det vigtigt at forstå, at socialkonstruktivismen betoner, hvordan sociale fænomener ikke skal ses som evige og uforanderlige. Fænomener skal snarere ses som værende opstået via historiske og sociale processer. På den måde rummer socialkonstruktivismen et forandringsperspektiv sagt på den måde, at hvis sociale fænomener og praksisser er skabt af mennesker, så kan de også forandres af mennesker (Mottelson & Muschinsky, 2017:58-67). Den britiske sociolog, Vivien Burr, peger på, at der kan identificeres en række grundopfattelser, der kan betragtes som værende socialkonstruktivistiske. En af disse grundopfattelser drejer sig om *sprog som handling*, hvor det forudsættes, at sprogbrug er en form for social handling, hvor det at sige noget ækvivalerer med at gøre noget. På den måde bliver sproget konstituerende for virkeligheden. Dertil er der den grundopfattelse, at sociale processer konstrueres via social praksis og interaktion. Det vil sige, at forklaringer af disse hverken ensidigt søges i personlighedsstrukturer eller i sociale strukturer, men derimod i den *sociale interaktion*, der udspiller sig mellem mennesker (Burr, 2003:46-62).

Ud fra disse betragtninger giver det derfor mening at anskue undersøgelsen i et socialkonstruktivistisk perspektiv, da det er netop sprogbrug, interaktion samt social praksis om tyskfaget i folkeskolen, der er fokus for undersøgelsens forløb.

Hegemoni

Hegemoni betegner kampen om de foranderlige forhold mellem klasser og grupper. Hegemoni kan etableres ved at skabe alliancer og anlægge egen ideologi frem for andres. Dette forekommer gennem strategiske kampe, hvor andre afvæbnes eller interPELLERES (Fairclough, 1992:92).

Norman Fairclough trækker på Antonio Gramscis (1971) beskrivelse af hegemonibegrebet, der omfatter, at enhver udøver at diskurs indgår i en kamp om at opnå mest mulig betydning på samfundets herskende diskurs. Denne kamp er en konstant og dynamisk proces, hvor de mulige udfald som udgangspunkt altid vil være midlertidige og åbne for forandring. Denne kamp om hegemoni kan også forekomme i eksempelvis skolen, men også i denne sammenhæng har de dominerende grupper magt over “de andre”, underordnede grupper (Fairclough, 1992:94).

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Hegemonibegrebet er ikke udelukkende udtryk for dominans. Ifølge Fairclough er hegemonibegrebet et redskab, der kan hjælpe os med at analysere, hvordan givne diskursive praksisser indgår i en større social praksis, hvori der indgår magtrelationer (Fairclough, 1992: 95). Denne diskursive praksis bidrager til at reproducere eller udfordre de gældende diskurser i et uendeligt spil om at definere verden (Jørgensen og Phillips, 1999: 62).

Dermed er hegemonibegrebet centralt i diskursanalyse, da det kan bidrage til et billede af, hvilke diskurser der har større og mindre magt i samfundet.

Michel Foucault – magt/viden, subjekt og sandhed

Forholdet mellem magt og viden er hos Foucault centralt. Magt kan findes i alle sociale relationer og kontekster. Samtidig er magt spredt over forskellige sociale praksisser og er fordelt på samtlige niveauer i alle domæner af socialt liv. Foucault peger på, at magt altid producerer modmagt, men at modmagten fører tilbage til magten, hvis ikke den hele tiden fornyes og omdefineres (Foucault, 2002:14). Denne magt er samtidig snarere noget, der udøves frem for besiddes. Den tilhører ikke en bestemt klasse i samfundet, og den bruges ikke til undertrykkelse af andre grupper. *“Denne magt virker på den ene side ikke blot som en pligt eller et forbud for dem, som ‘ikke har den’. Den omringer dem, går via dem og igennem dem”* (Foucault, 2002:41).

Foucault anser magten som værende produktiv, da den bidrager til at konstituere diskurser, viden og subjekter. Der er magt i alt, og derfor er magt hverken negativt eller destruktivt – den er snarere en strategi, som bruges til at påvirke og forandre.

I denne sammenhæng er det relevant, at magt og viden gensidigt forudsætter hinanden. Magt producerer viden, samtidig med at viden producerer magt (Foucault, 2002:42). Et eksempel på dette kan ses i en eksamenskontekst, hvor denne er et *magt ritual*, der konstant videreføres. Her forbindes en form for magtudøvelse med en form for vidensdannelse, og viden er dermed ikke blot en afspejling af virkeligheden. Foucault mener, at magten fungerer, fordi den er usynlig – subjekterne er i fokus og ikke magten selv (Foucault, 2002:203).

Diskurs

Diskurs drejer sig om *den måde*, vi taler om virkeligheden på. Vores forståelse af virkeligheden artikuleres gennem den måde, vi sætter den i begreb. Samtidig udgør den begrebslige ramme, vi udtrykker os i, en afgrænsning af, hvad vi i det hele taget kan udtrykke, forstå og erkende. Forskellige diskurser giver foranlediger bestemte forståelser eller viden og udelukker samtidig

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

andre forståelser. På den måde leder diskurs også an til et spørgsmål om den magt, der bestemmer, hvilke diskurser der bliver dominerende eller almene, samt hvilke der udgrænses helt. Diskursen, der bliver almen, vil komme til at repræsentere en fælles forforståelse og dermed viden om virkelighedens konstitution. Fælles for de forskellige tilgange til diskurs og diskursanalyse er, at de er interesserede i at opnå forståelse for de sociale konstruktioner af virkeligheden, som udgør en kollektiv forståelse, der kan siges at afstikke den horisont, hvorfra deltagerne iagttager og beskriver virkelighedens vilkår (Mottelson & Muschinsky, 2017:67).

Diskurs forstås som en bestemt måde at tale om og forstå verden – eller et udsnit af denne – og sproget er struktureret i forskellige mønstre, som vores udsagn følger, når vi agerer i forskellige sociale sammenhænge (Jørgensen og Phillips, 1999:9).

Diskurs ikke udelukkende som sprog i den ordinære forstand - altså tale- eller skriftsprog – men at også omfatter den materielle, handlingsmæssige praksis, som sproget indgår i (Mottelson & Muschinsky, 2017:67).

Analyse med inddragelse af relevant teori

I analysen vil jeg, med udgangspunkt i socialkonstruktivismen, blik for Norman Faircloughs tredimensionelle analysemodel samt Michel Foucaults teorier om magt/viden, subjekt og sandhed, undersøge de fire respondentgruppers svar på baggrund af de stillede spørgsmål i mine interviewguides (bilag 2, 4, 6, 8).

Jeg vil til at begynde med undersøge de fire forskellige respondentgrupper hver for sig, hvor jeg for hvert interview analyserer dimension 1, tekst. Her vil jeg zoome ind på henholdsvis *Ordvalg/modalitet* og *Transitivitet*. Disse tre elementer er valgt på baggrund af mit empiriske grundlag, hvor det er interessant at se nærmere på, hvilke ord og måder at udtrykke sig på som de fire respondentgrupper vælger i forhold til tysk i folkeskolen.

Efter de fire delanalyser, vil jeg bevæge mig til dimension 2, diskursiv praksis. Her laves en opsamling, der redegør for, hvilke diskurser, informanterne, som følge af delanalyserne i dimension 1, abonnerer på.

Afrundingsvis vil jeg analysere sammenfaldene af diskurser for at afdække eventuelt hegemoniske forhold i diskursen omkring tyskfaget. Dette gøres ud fra et socialkonstruktivistisk syn med blik for Foucaults teorier, som står beskrevet ovenfor. I denne del vil jeg samtidig undersøge forholdene mellem diskursive praksisser og Faircloughs dimension 3, sociale praksis.

Analyse af fokusgruppeinterview m. lærerkolleger "LOG" og "PW"

Denne analyse tager afsæt i fokusgruppeinterviewet med lærerkolleger LOG og PW.

Spørgsmålenes karakter kan ses i interviewguiden (bilag 2), mens uddragene fra det transskriberede interview kan ses i bilag 3.

Ordvalg og modalitet

I fokusgruppeinterviewet med lærerkolleger LOG og PW, er der først og fremmest en tendens til at fravælge brugen af ordet *tysk*, når de taler om, hvad de hører eleverne på skolen sige om tysk. Her citeres eleverne for udtryk som eksempelvis: *"Hvad skal jeg også med **det** her?"* (l. 7) og *"**Det** kommer jeg aldrig til at bruge"* (l. 9). I disse eksempler benytter PW det ubestemte pronomen *det* frem for at sige *tysk*, hvilket vidner om en form for afstandtagen til faget i sig selv. Samtidig fortæller det noget om, at når PW hører elever omtale tysk, så afføder det nogle negative konnotationer – eller ækvivalensskæder. Dette ses f.eks. i udtrykkene *"Det kommer jeg **aldrig** til at bruge"* (l. 9) og *"Sikke noget **pjat**"* (l. 9). PW benytter disse styrkemarkører til at tale ind i tanken om, at tysk ikke er relaterbart for eleverne, og at hun hører dem sige, at de på sin vis tager afstand til faget, da de ikke ser relevansen.

Da samtalen drejer sig om, hvorvidt man skal eller ikke skal lære tysk i folkeskolen, benytter LOG sig af både styrkemarkører og negative konnotationer: *"Hvis man kigger på verdensplan, hvis jeg husker rigtigt, så er der flere, der taler spansk end både engelsk og tysk. Så det forstår jeg jo ikke, at man ikke har taget med i den danske folkeskole, når vi er sådan et lille land, der skal prøve at være en del af det globale på rigtig mange forretningsmæssige måder. Eller også er det bare min viden om, hvor meget man bruger tysk, der ikke er så stor, eller stor nok. Men der tænker jeg faktisk, at jeg synes, at vi (red. Folkeskolen) er lidt bagud på point"* (l. 29-34).

Her benytter LOG sig både af det ubestemte pronomen *man* og samtidig det personlige pronomen *vi* – men med forskellig effekt. Først bruges et *man*, der henviser til noget ubestemt: *"(...) at **man** ikke har taget med i den danske folkeskole (...)".* *Man* refererer ikke til noget bestemt, men ordvalget skaber igen en afstandtagen til folkeskolens fortsatte implementering af tyskfaget. Det interessante er, da LOG senere i samme talestrøm siger *"Men der tænker jeg faktisk (...), at **vi** er bagud på point"* (l. 29-34). I denne sammenhæng forbinder LOG sig igen med folkeskolen i dette skift mellem pronomener. Ser man på resten af sætningen, er der en tydelig sammenhæng mellem valgene af pronomener, hvor der benyttes et *man*, når hun taler om tysk direkte, og så skifter til *vi*, når hun taler ind i sin personlige holdning til faget. I sammenhæng med ovenstående ses det også, at LOG til nøgleordet *tysk* knytter

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

ækvivalensskæder af flydende betegnere som fx *point*. *Point* får imidlertid en negativ konnotation, da præpositionen *bagud* knyttes til.

Til nøgleordet *tysk* knyttes nogle substantiver, som det fx ses her: “ (...) *fordi vi altså er meget hurtige til at sortere det fra som en slags **andenrangs-fag***” (l. 17-18). *Vi*’et her refererer til lærere - ikke nogen bestemte men som en samlet, forenet gruppe. Tysk konnoteres i denne forbindelse med et fag, der kommer i *anden rang*. Tidligere har informanterne talt om, at “*Jeg tænker, at man i mange lærerkredse har det sådan lidt med tysk, at det ligger sådan lidt nede på prioriteringslisten (...) For eksempel taler vi aldrig om at inddrage det i projekter*” (l. 12-13), hvilket er en udtalelse, der anvender den flydende betegner, *prioriteringslisten*, men som ækvivalerer med præpositionen *nede*, hvorved der skabes en negativ konnotation omhandlende nogle hierarkiske forhold omkring folkeskolens fag. Igen bruger informanten, PW, både *man* og *vi*, hvor *man* anvendes som en generalisering af lærerkredsens holdninger til tyskfaget, mens *vi* refererer til den oplevelse, hun mener, at hende og de respektive kolleger på netop denne skole, er fælles om at have. På den måde generaliserer PW den holdning, hun selv er overbevist om på en måde, der omfatter folkeskolelærere helt generelt.

En stor del af omdrejningspunktet for dette interview omhandler et globalt aspekt ift. fremmedsprog i folkeskolen. Dette ses ved gentaget brug af ordene *global*, *globalisering* og *verdensplan*. Særligt benytter LOG forskellige bøjninger af *global* i samtalen om, hvorfor der skal eller ikke skal undervises i tysk i folkeskolen: “*Der ligger også noget i sådan selve det **globale***” (l. 19), “*Så der er også bare sket et skift i det **globale** perspektiv (...)*” (l. 22), “ (...) når vi er sådan et lille land, der skal prøve at være en del af det **globale** på rigtig mange forretningsmæssige måder” (l. 31-32). Synonymer til *global* er blandt andet ord som *verdensomfattende* og *verdensomspændende* – men også *altomfattende* og *generel*. Gennem den konsekvente brug af ordet *global*, bliver det tydeligt, at det står synonymt med, at tysk ikke nødvendigvis har relevans i et globaliseret samfund – i hvert fald ikke længere. Til sidst kobles dette globale omdrejningspunkt til ordet *valgmuligheder*: “*Jeg synes bare, der skal være flere **valgmuligheder**. (...) jeg tænker, det er en global verden, vi lever i*” (l. 37). Her underbygges ønsket om valgmuligheder med netop det globale, hvorved sammenkoblingen konnoterer en vis grad af frihed til at vælge selv. PW bruger samtidig den subjektive modalitet *jeg synes* som hun kobler sammen med adverbiet *bare*, der fungerer som styrkemarkør i denne udtalelse. Dertil benytter hun modalverbet *skal*, der i sin form markerer et krav modsat alternative modalverber som f.eks. *kan* eller *bør*.

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2
Transitivitet

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

I henhold til dette interviews transitivitet, tydeliggøres en afstandtagen til tyskfaget fra lærerkollegernes side. Dette ses blandt andet, da PW bruger ordet *andenrangs-fag* til at beskrive tyskfagets positionering i folkeskolens faghierarki. Forinden dette placerer hun tyskfaget ” (...) *lidt nede på prioriteringslisten*” (l. 12-13), hvor hun forklarer, at det aldrig inddrages i projekter på den pågældende skole. Dette bakkes efterfølgende op af LOG, der laver en kobling mellem tysk som værende nedprioriteret og samfundets globalisering. Her opstår der altså en konsensus mellem LOG og PW om, at tysk ikke længere har lige så meget relevans, hvorved de placerer sig selv *højere oppe* i et faghierarki. Flere gange under interviewet bakker PW og LOG op om hinandens udsagn:

LOG: ” (...) så er der flere, der taler spansk end både engelsk og tysk (...) Men der tænker jeg faktisk, at jeg synes, at vi (red. Folkeskolen) er lidt *bagud på point*” (l. 33-34)

PW svarer: ”Jeg er enig i, altså hvad skal man sige... (...) Globalt er spansk et større sprog i hvert fald end tysk” (l. 35)

I dette eksempel er det tydeligt, at PW bakker op om LOGs udsagn omkring at være *bagud på point*, da hun tilkendegiver sin enighed, da hun både tydeligt siger, at hun er enig, men også fordi hun henviser til pointen om, at for eksempel spansk er et større sprog end tysk, som LOG udtaler i sit argument. Gennem deres interaktion finder informanterne altså et fælles ståsted og en fælles konsensus, der gennemgående styrkes af deres tilkendegivelser af at være enige i hinandens udsagn (Burr, 2003:46-62). På den måde tegner der sig et billede af en tiltagende magt som bindeled til en fælles sandhed om, at tysk ikke bidrager nok til globaliseringen (Foucault, 2002:203).

For at vende tilbage til tysk som *andenrangs-fag*, så forstærkes denne til en fælles forståelse af, at det ikke anses som værende relevant for hverken folkeskolen eller eleverne længere. Dette ses for eksempel i følgende udsagn:

LOG: ” (...) fordi vi holder fast i det der tysk, fordi det engang havde stor betydning for vores land og vores nære grænser. Ja, det er ikke fordi, jeg siger, at vi ikke skal have det, men jeg tror jeg giver dig, PW, ret i, at der skal være flere valgmuligheder (...)” (l. 42-44)

Her markerer LOG, at tyskfaget, til trods for en tidligere såkaldt storhedstid, ikke giver mening, når der ikke er andre og mere oplagte valgmuligheder. Hun styrker sin holdning yderligere da hun siger: ”Så det er det her med, hvad fanden er det egentlig, folkeskolen vil med de her

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

sprogfag, og giver det mening?" (l. 45-46). Hun stiller her spørgsmålstejn ved, hvad folkeskolen vil med sprogfagene. Da dette kommer i forbindelse med ovenstående udsagn, markerer hun en endnu større afstand til tyskfaget, som, i PW og LOGs fælles konsensus, kommer i anden række i forhold til mange andre fag – også fag, der ikke tilbydes på den pågældende skole. Dette styrker altså et hegemoni, hvor *de andre* – tysklærerne – bliver sorteret fra som værende mindre relevante (Jørgensen & Phillips, 1999:62).

Analyse af fokusgruppeinterview m. tysklærere "LN" og "JOB"

Denne analyse tager afsæt i fokusgruppeinterviewet med tysklærere LN og JOB.

Spørgsmålenes karakter kan ses i interviewguiden (bilag 4), mens uddragene fra det transskriberede interview kan ses i bilag 5.

Ordvalg og modalitet

Tysklærerne blev ligeledes spurgt, hvad de hører elever på skolen sige om tysk. Igen er det gennemgående, at *tysk* er nodalpunktet, da det er netop tysk, der er omdrejningspunktet for hele samtalen. Ækvivalenskæden til dette nodalpunkt består af antagonismer, da LN og JOB stiller deres viden om elevernes holdninger til faget op. Ord som "Sjovt", "Yndlingsfag" og "Nemmere" sidestilles på den ene side med *tysk*, som det f.eks. ses her: "*(...) jeg har ret mange elever, der siger, at tysk er sjovt. Jeg har hørt elever sige, at det er deres yndlingsfag. (...) De siger 'Årh, det er nemmere, end jeg troede'*" (l. 4-7). På den anden side af nodalpunktet bruges der ord som "Røvsygt", "Vanskeligt" og "øv" som sidestilling. Det interessante er, at både LN og JOB bruger ord med negative konnotationer, når de hører eleverne tale i åbent forum, hvor ordene med positive konnotationer knyttes til, hvad de hører eleverne sige "*(...) når man så går eleverne lidt på klingen (...) så er det mere sådan noget med 'Åh jamen det er jo tysk, vi ved ikke, hvad vi skal bruge det til' (...) 'Men JOB, vi kan jo egentlig godt lide undervisningen (...)'*" (l. 12-15). Tysklærer JOB hører altså to modsatrettede udsagn, der begge har en betydning. Selvom det er JOBs udlæg af, hvad der siges, er der en pointe i at lægge mærke til, at han citerer eleverne for at sige "*Åh jamen det er jo tysk*". Ordet *jo* skaber en naturalisering og generalisering omkring tysk generelt – som om det er implicit hos eleverne, at "det er bare sådan, det er", selvom både LN og JOB beskriver deres elever som værende både engagerede og motiverede i selve undervisningen.

Da samtalen senere går på udtalelser om tysk fra deres kolleger, knyttes den flydende betegner *vikarplan* til nodalpunktet *kolleger*. Denne flydende betegner får imidlertid en særlig betydning, da LN knytter ordet *udfordring* til: "*(...) jeg har mange kolleger, som, hvis de*

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

bliver sat ind og er vikar for mig i tysk... Ej, der er mange, der synes, at det er FANDEME en udfordring. Jeg ved, at når jeg, som tysklærer, lægger en vikarplan, så skal jeg VIRKELIG tænke, hvad kan eleverne finde ud af og hvad kan ENHVER blank side, der kommer ind i klassen, finde ud af at løse med dem også. Ellers er alternativet, at der ikke bliver arbejdet med tysk i den lektion.” (l. 17-21). Denne pointe styrker LN endvidere ved at benytte styrkemarkørerne *findeme*, *virkelig* og *enhver*. I samtalen siger LN disse ord med en så stor tydelighed, at det er årsagen til, at de er transskriberet med store bogstaver, hvorfor de er relevante for modaliteten i samtalen om det kollegiale forhold til tysk. JOB siger efterfølgende: *”Jeg oplever nøjagtigt det samme”* (l. 22). Her benytter også han en tydelig styrkemarkør ved brug af ordet *nøjagtigt*, hvorved han i høj grad tilslutter sig LNs foregående udsagn. Han fortsætter endvidere: *”Jeg ved også godt, at hvis jeg siger, at de (red. kollegerne) skal prøve at følge den og den plan, så er de simpelthen stået af. Og jeg ved også, at der er mange kolleger, der vil gå ind, og det første de siger til børnene ’Nu skal jeg jo have jer i tysk i dag, og jeg kan ikke tysk, så vi gør noget andet’. Så taler de den også ned. ’Tysk er for svært, det er ikke noget, vi kan hjælpe med’.”* (l. 27-29). JOB bruger den subjektive modalitet *Jeg ved* to gange, og begge gange henviser til, hvad kollegerne gør og siger, når de skal være vikar i tysktimerne. Dertil er tempus i nutidsform, hvilket f.eks. ses i den høje grad af brugen af ordet *er*. Som Fairclough siger, viser brugen af nutid en kategorisk modalitet (Fairclough, 1992:159). JOB taler altså om, at ”det her” er noget, lærerkollegerne gør konsekvent og fortløbende.

Ovenstående udtalelse skaber også en afstand mellem de to grupper (tysklærere og lærerkolleger), når JOB taler om lærerkollegerne som *de*. *De* refererer til nogen, der står udenfor og på sin vis er langt væk og fjernt, hvorved der konstrueres et os og *dem*.

Senere i interviewet ses nodalpunktet *tysklærer*. Ækvivalenskæden til dette nodalpunkt består igen i et antagonistisk forhold, da LN på den ene side taler om, at når man er tysklærer: *” (...) så er man jo sådan en slags superhelt, der kan tysk”* (l. 32) og JOB på den anden side supplerer med: *”Eller en sær snegl”* (l. 33). Ækvivalenskæden består altså på den ene side af ordet *superhelt*, mens *sær snegl* står på den anden. LN bruger *superhelt* som reference til, hvad hun oplever, at hendes elever synes om, at hun er tysklærer: *” (...) i virkeligheden så tror jeg faktisk, at for mine elever (...) så sker der det for dem, at de synes, jeg er utrolig god, for jeg kan det, alle de andre lærere siger, at de ikke kan. Det kan jeg godt nogle gange få en fornemmelse af. Det er da en dejlig heltestatus at have (...)”* (l. 34-37). LN tilknytter den subjektive modalitet *jeg tror*, da hun henviser til, hvad hun *fornemmer*, at hendes elever synes om hendes status som

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

tysklærer. Hun knytter ligeledes adjektivet *dejlig* til den flydende betegnelse *heltestatus*, hvorved det tydeliggøres, at hun ser sig selv positivt i elevernes øjne. JOB stiller sig modsat LN, da han efterfølgende udtaler: ”*Jeg ved ikke, om jeg ville sige, at jeg har heltestatus blandt mine kolleger med min tyskfaglighed. Tværtom er det lidt noget med, at vi ved, at det eksisterer. Vi kan ikke selv undervise i det, men det gør du, og det er fint, og så vil de helst ikke stille spørgsmål eller problematisere det, for de tør i hvert fald ikke selv at give sig i kast med tysk*” (l. 44-47). Han taler dog, modsat LN, om de kollegiale forhold, hvor han benytter den subjektive modalitet *jeg ved ikke*, hvilket modererer hans udsagn en smule. Dertil bruger han ordet *tværtom*, der henviser til hans holdning om, at kollegerne står på den anden side af eleverne i denne sammenhæng. Endnu engang bruges der et *de* til at henvise til kollegerne og et *vi* til at henvise til lærerkollegerne, hvilket fastholder den afstand mellem de to grupper, der blev omtalt tidligere i samtalen. I denne sammenhæng tilføjer LN og JOB ordene *nørdestempel* og *nørdeprædikat*. Disse er som udgangspunkt begge flydende betegnelser uden særlig betydning, men ordene bruges i sammenhængen med, at de begge hører lærerkollegerne tale om, at ”*Uh, den har du (...) den skal jeg ikke blande mig i*” (l. 43-44). Her opstår nodalpunktet *sparring*, og ækvivalenskæden til dette er blandt andet ord som ”Problematik”, ”Svært” og ”Alene”: ”*(...) det kan godt være lidt en afart af en **problematik**, fordi man har **svært** ved at sparre med sine kolleger*” (l. 45-46), ”*Men det er rigtig nok, at man står **alene** med den faglige sparring (...)*” (l. 50). Sammen med foregående udtalelse, taler tysklærerne altså om en form for frasortering i tværfagligt samarbejde, i og med at det omtales som værende *svært* og *problematisk*, og at tysklærerne står *alene* tilbage.

Transitivitet

I forhold til interviewets transitivitet, så blev det i ovenstående tekstanalyse tydeliggjort, at der, fra tysklærernes LN og JOBs side, er et skel mellem *de* og *vi*, hvor *de* refererer til de andre lærerkolleger, mens *vi* refererer til tysklærerne som samlet gruppe. Dette skel tydeliggøres yderligere af, at LN og JOB ret konsekvent bekræfter og understøtter hinandens udsagn. Et særligt eksempel er situationen, hvor LN starter med at tale om tyskvikarer:

LN: ”*(...) hvad kan ENHVER blank side, der kommer ind i klassen, finde ud af at løse med dem også. Ellers er alternativet, at der ikke bliver arbejdet med tysk i den lektion*”
JOB svarer: ”*Jeg oplever nøjagtigt det samme (...) Nu valgte jeg så Grammatik-opgaver, for, som du siger, selv en blank side kan komme direkte ind ad døren og sætte eleverne i gang med det*” (l. 19-29).

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Som det blev nævnt i foregående analyse, er selve valget af ordet *blank side* en interessant måde at omtale sine kolleger på. Den *blanke side* beskriver noget om, at tysk er et særegent domæne, som kun særligt udvalgte kan være en del af – resten er uvidende. Her skabes der altså et hegemoni, når informanterne bekræfter hinanden på denne måde (Jørgensen & Phillips, 1999:95).

Det er også interessant at se på, hvordan tysklærernes syn på sig selv er. Diskurs bidrager bl.a. til konstruktion af sociale identiteter, og som før nævnt kalder LN og JOB sig både *superhelt* og *en sær snegl*, hvilket placerer dem i to forskellige sociale identiteter, der står i stærk kontrast (Jørgensen & Phillips, 1999:79). Det er kun LN, der italesætter *superhelt* i en positiv kontekst. Hun er elevernes superhelt, fordi hun kan noget, de andre lærere ikke kan, hvilket giver hende en særlig magtposition – men kun set ud fra elevernes perspektiv. JOB underkender *superhelten* i følgende eksempel:

LN: " (...) så er man jo sådan en slags superhelt, der kan tysk "

JOB svarer: "Eller en sær snegl" (l. 32-33)

Her bliver det altså tydeligt, at de ikke er enige i, hvorvidt de identificerer sig med de positive eller negative udsagn, hvorved der, jf. Fairclough (1992), opstår en hegemonisk kamp mellem de to identiteter.

Kort efter ophører denne kamp dog, da LN alligevel tilslutter sig JOBs mere negative konnotationer i det tidligere anvendte udsnit omhandlende *heltestatus* (l. 42-44):

LN: "Man får også lidt sådan et nørdestempel, ikke?"

JOB: "Ja det er mere sådan et nørdeprædikat."

JOB forklarer her, hvordan hans syn på sig selv bliver påvirket af, hvordan han fornemmer, kollegernes syn på ham som tysklærer fremstår. Her tilføjer LN, at *man* – tysklærerne som samlet gruppe – bliver *stemplet*, hvilket italesætter et hegemoni omkring synet på tysklærere generelt. I dette øjemed italesætter både LN og JOB også, hvordan de føler sig *ladt alene* i det tværfaglige samarbejde på skolen, hvorved dette *stempel* også kan skabe en dobbeltsidet isolation omkring tysklærerne og tyskfaget helt generelt som følge af fagets italesatte sociale konstruktion (Rasborg, 2018:p153)

Analyse af fokusgruppeinterview m. forældre "NS" og "LM"

Denne analyse tager afsæt i fokusgruppeinterviewet med forældre NS og LM. Spørgsmålenes karakter kan ses i interviewguiden (bilag 6), mens uddragene fra det transskriberede interview kan ses i bilag 7.

Ordvalg og modalitet

I fokusgruppeinterviewet med forældrene NS og LM starter samtalen med spørgsmålet om, hvad de hører deres børn sige om tysk derhjemme. Ækvivalenskæden her bliver skabt af ordene "Lang tid", "Nemt" og "Forstyrrelse", hvor "lang tid" og "Nemt" knytter sig til tysk som nodalpunkt, og "forstyrrelse" knytter sig til tyskundervisningen. Deres børn taler altså om tysk som værende tidskrævende men til at forstå – derved bliver det hverken positivt eller negativt – mens tyskundervisningen beskrives som forstyrret, da der er mange elever i klasserne på én gang. I forbindelse med netop dette opstår dog noget interessant. NS siger i forlængelse: *"Jeg tror, det betyder noget, hvor mange elever der er til sådan et fag, der er så spinkelt. Og så fordi der kun er to lektioner om ugen."* (l. 3-4). Her bevæger NS sig meget tydeligt fra at tale om sit barns udsagn om tysk, til at tale om noget subjektivt holdningsbaseret set fra egen synsvinkel. Dette gøres først gennem brugen af den subjektive modalitet *jeg tror* – hun tilslutter sig altså ikke fuldstændigt til sit eget udsagn. Dertil omtaler hun tysk som værende *sådan et fag*, frem for reelt at bruge ordet *tysk*. *Sådan et fag* kategoriserer tysk inden for en særlig ramme, men det tydeliggøres ikke, hvilken ramme, der tales om, før adjektivet *spinkelt* sættes i sammenhæng. Tysk bliver således nodalpunktet med ækvivalenskæden, der omfatter vendingerne *sådan et fag* og *spinkelt*. *Spinkelt* bliver også styrket af sammensætningen med styrkemarkøren *så*, hvorved tysk forbindes med noget uidentificerbart og småt.

Senere falder samtalen på, hvorvidt det er vigtigt at lære tysk i folkeskolen eller ej. Her svarer NS kort med styrkemarkøren *bestemt* (l. 12). Her bliver *samhandel* nodalpunktet, og den tilhørende ækvivalenskæde omfatter blandt andet ordene *kæmpe potentiale* og *samarbejde*, hvorved NS taler ind i globale fordele ved at have tysk i folkeskolen. Til dette fortsætter LM i et andet spor: *"Jeg tænker mere, at jeg synes, det er synd, at de ikke har valget mellem flere forskellige (red. sprogfag), så man selv kan vælge, hvad man tænker, ville være sjovt. Så du havde muligheden for at vælge fransk eller spansk eller russisk eller kinesisk også. Et eller andet så det ikke kun er tysk. Jeg synes et eller andet sted, at det er lidt fattigt, at der kommer en masse børn ud, der ikke kan alt det andet, der også er. Det, synes jeg, er synd"* (l. 19-22). LM bruger ordet *synd* to gange – både i begyndelsen af udsagnet og som afrunding på samme.

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Når hun vælger at bruge det samme ord på denne måde, styrker det hendes patos, og hun underbygger samtidig betydningen af de *manglende valgmuligheder*.

Dertil nævner LM nogle forskellige alternativer til sprogfag i folkeskolen. Disse bliver senere i udsagnet samlet til *et eller andet*, hvilket tyder på en åbning af alle muligheder. Når adverbiet *kun* derefter sættet sammen med *tysk*, sker der en form for negligering og tydeliggør en subjektiv prioritering fra LMs synsvinkel. Samtidig modererer LM sit udsagn gennem brug af Faircloughs (1992) begreb ”hedges”. Dette ses i ” (...) *det er lidt fattigt*” (l. 21), hvor ordet *lidt* udtrykker lav affinitet. LM tilslutter sig altså ikke i høj grad til sit eget udsagn.

De sprog, LM vælger at bruge som eksempler, der kan være tyskfaget supplement eller erstatning, er fransk, spansk, russisk og kinesisk. Alle disse sprog tales på verdensplan af flere end tysk, hvorved det er usandsynligt, at LM vælger netop disse sprog ved et tilfælde. Der opstår på den måde et nodalpunkt omkring *globalisering*, der styrkes af, at der tales om, at ” (...) *der kommer en masse børn ud, der ikke kan alt det andet, der også er*” (l. 22), hvorved et nodalpunkt omkring *konkurrence* opstår.

Da samtalen falder på skolens mange tema- og projektuger, opstår der noget interessant, der på sin vis står antagonistisk ift. LMs foregående argumenter for flere sprogfaglige valgmuligheder – og dog: ”*Ja altså prøve at gøre det vedkommende for de der unge møgører, så de rent faktisk synes, at det er sjovt og spændende og nærværende. Det, tror jeg, ville give rigtig meget*” (l. 24-25). Ordene *sjovt*, *spændende* og *nærværende* er umiddelbart en ækvivalenskæde til nodalpunktet *tysk*, der bærer nogle positive konnotationer. Dog skal tysk gøres *vedkommende*, hvorved der skabes en afstand til informanternes positive forbindelser til tysk.

Samtalen fortsætter med en yderligere diskussion ift. inddragelse af tyskfaget i skolens mange projektuger: ”*Men det er sjovt, at man ikke prioritere for eksempel bare på én årgang, og så siger: Okay, nu er de så i 5. klasse. Ville det her give dem mere smag for tysk, hvis man nu laver rejsemessen om?*” (l. 26-27). Her bruger NS ordet *sjovt* i forbindelse med manglen af tysk i skolens projekter, hvilket synonymt kan stilles som en undren overfor netop det valg. Det er ikke i sig selv *sjovt*, hvis man ser på ordets klassiske betydning omkring morskab – ordet forbindes i langt højere grad som en undren, hvorved der hænges et underforstået spørgsmål i luften omkring fraværet af tysk i projekterne.

Transitivitet

I henhold til interviewets transitivitet, er det bemærkelsesværdigt, at NS generelt taler mere end LM. Det er også NS, der taler mest ind i vigtigheden af at have tysk i folkeskolen som

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

bindeled til resten af verden, hvor LM i højere grad taler ind i styrkerne ved *valgfrihed*, som også kom til udtryk i det tidligere fokusgruppeinterview med lærerkolleger LOG og PW. NS tilslutter sig tyskfaget i folkeskolen i forholdsvis høj grad, mens LM netop, ret antagonistisk, taler ind i valgmulighedernes frihed for eleverne:

Julie: *"Er det vigtigt at lære tysk i folkeskolen?"*

NS svarer: *"Bestemt, ja."*

LM tilføjer: *"Jeg tænker mere, at jeg synes, det er synd, at de ikke har valget mellem flere forskellige (...)"* (l. 12-22)

Her er informanterne altså ikke enige, men fordi NS generelt har mere taletid end LM, er der et hegemoni hos NS, som LM i løbet af interviewet mere eller mindre ender med at tilslutte sig. Interaktionen bærer altså præg af et magtforhold, hvor *den svage* vindes på *den stærkes* side og ændre holdning som følge af netop denne interaktion. Der er derfor tale om, at sociale processer konstitueres via denne sociale praksis/interaktion (Rasborg, 2018:p322).

Det skal her nævnes, at NS og LM, til trods for ovenstående, har konsensus vedrørende andre temaer. Dette ses blandt andet i samtalen omkring det globale, hvor både LM og NS er enige i de generelle fordele ved at lære sprog i folkeskolen i et globalt perspektiv. Dette kan igen sammenlignes med fokusgruppeinterviewet med lærerkollegerne. Særligt LM taler ind i dette i forhold til foregående pointe omkring LMs ønske om *valgmuligheder*.

Afrundingsvis ses der en tydelig opbakning til inddragelse af tyskfaget i skolens projekter, hvilket forstærkes af både LM og NS' undren over netop tyskfagets fravær i projekterne. Både LM og NS kommer med adskillige forslag til, hvordan det kan implementeres på en relevant og relaterbar måde for eleverne. Dette ses ved informanternes tilslutning til hinandens udsagn:

NS: *"Ville det give mere mening at beslutte, at så tager vi om tyske delstater og får eleverne til at undersøge, hvad der er særligt ved den og den delstat? Har de noget industri? Har de noget kultur? Har de noget mad?"*

LM svarer: *"Ja og historie og... Ja altså der er jo masser af ting, de kan grave ned i stadigvæk, hvor det ville være tværfagligt, bare på et enkelt land. Det kan jo bruge lige så vel som alt muligt andet"* (l. 27-32)

Der ses altså en indbyrdes konsensus omkring tyskfagets relevans, selvom denne, som før nævnt, ikke var til stede tidligere i interviewet. Det bliver netop konsensus gennem samtalen

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

mellem de to informanter, hvor NS, jf. Faircloughs (1992) beskrivelse af hegemonibegrebet, ”vinder” den hegemoniske kamp og overbeviser LM om sit synspunkt.

Analyse af elevinterviews m. otte elever på 5. årgang

Denne analyse tager afsæt i mine gennemførte interpersonelle elevinterviews med otte elever fra 5. årgang. To af eleverne er i mellemtiden sorteret fra, da de ikke længere havde et ønske om at medvirke i projektet. De seks elever er anonymiserede og benævnes derfor med alias. Spørgsmålenes karakter kan ses i interviewguiden (bilag 8), mens uddragene fra de transkriberede interviews kan ses i bilag 9.

Ordvalg og modalitet

Her er det interessant at se på, hvad de interviewede elever hører andre sige om tysk. Til tysk som nodalpunkt knytter sig en ækvivalensskæde af nogle forholdsvis negativt ladede ord, som det f.eks. ses i seks af de interviewedes svar: ”De plejer at sige, at det er rigtig svært, og at det er svært at finde rundt i, og at læreren dårlig” (E1, l. 2), ”Jeg hører mest, at de siger, at det er svært (...) Men nogle siger også, at de hader tysk og vores lærer, men jeg kan godt lidt hende (...) Nogen siger også, at tysk er nederen, fordi det er sådan lidt groft agtigt” (E2, l. 3-6), ”De siger for det meste, at de ikke så godt kan lide tysk, fordi det er lidt svært” (E3, l. 7), ”De siger, at det er lidt nemt (...) De siger nogle gange, at tysk er kedeligt, og at vi ikke skal bruge det til noget” (E4, l. 10), ”Der er nogen der siger: nu skal vi have tysk, og det gider de ikke. Der er også nogle der siger, at de ikke kan lide det, fordi læreren skælder ud. Og så siger de, at det er kedeligt” (E5, l. 12-13) ”De siger sådan, at det er svært lidt, og lidt at de ikke kan lide faget bare. Ikke rigtig mere, synes jeg” (E6, l. 14-15). Disse ordvalg har eleverne taget på baggrund af de udsagn de har hørt andre i klassen sige om tysk, og ordene tyder på, at der generelt er en negativ beskrivelse af faget i klasserummet. Dog er det interessant, at alle eleverne tilkendegiver, at deres egen subjektive holdning til faget knytter an til ord som ”sjovt”, ”fedt” og ”nemt”, hvorved der er et stort skel mellem, hvad de interviewede hører om tysk fra andre, og hvad de egentlig selv synes om tysk. Ækvivalensskæden til nodalpunktet tysk består altså af antagelser, der konnoterer hhv. positive og negative udsagn.

Det er også interessant, hvordan flere af eleverne udtaler, at de ikke selv ændrer holdning til faget, når klassekammeraterne bruger negative ord, men at de ikke siger højt i klassen, at de godt kan lide faget: ”(...) men det er svært at få lov til, fordi de andre siger, at faget er dumt” (E3, l. 17), ”(...) jeg siger det ikke så meget” (E2, l. 19), ”Jeg vil ikke have, at de andre synes, at jeg er sådan en stræberagtig type” (E6, l. 18).

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Her er det bemærkelsesværdigt, at der bruges ord som *få lov til* og *stræberagtig type*, da det siger noget om, at eleverne forbinder det at være glad for tysk, med nogle negative udsagn i et fællesskab.

Afrundingsvis spørges eleverne ind til selve undervisningen, hvor emnet falder på *projekt*. Her bruger ingen af eleverne ord, der forbinder *tysk* og *projekt*. Derimod stilles der spørgsmålstegn: "*Må det gerne være med?*" (E4, l. 21), "*Jeg troede ikke, at tysk kunne være med i sådan noget?*" (E6, l. 23).

I ovenstående benytter eleverne sig af de svagere modalverber *må* og *kunne*, hvorved det tydeliggøres, at eleverne sår tvivl omkring tyskfagets implementering i projekterne.

Transitivitet

I henhold til transitivitet ses det, at der er en gennemgående hegemonisk kamp ift., hvordan tysk omtales i et *fællesskab* og hvordan tysk omtales i den interpersonelle interaktion. Alle seks elever er, uafhængigt af hinanden, enige om, at tysk i fællesskabet omtales med negative konnotationer, mens også hver især i interviewsituationen italesætter, at de selv godt kan lide faget og omtaler individuelt tysk med positive konnotationer. Hertil er der interessant, at flere af eleverne fortæller, at det er hhv. *svært* og *stræberagtigt* at sige højt, at man godt kan lide faget, fordi de frygter negative sanktioner fra fællesskabet, der ovenfor viste sig at have en særlig måde at omtale tysk på. Her positionerer eleverne sig altså i to identiteter: den individuelle identitet og den sociale identitet (Jørgensen & Phillips, 1999:79). Disse to indgår på den måde i den førnævnte kamp om, hvad man *bør* synes om tysk.

Selvom eleverne i høj grad tilkendegiver positive udsagn tysk, når de taler om deres egne personlige holdninger, så er de tydelige omkring fraværet af tysk i de projekter, der er i løbet af skoleåret. Dette ses i de sidste interviewuddrag i foregående analyse af ordvalg og modalitet. Når eleverne i så overvejende høj grad er enige om, at tysk ikke er med i projekterne, hvad der, for dem, forekommer naturligt, så vidner det om, at eleverne har en sandhed og en viden om, at tysk står udenfor. Tysk er ikke med til projekterne, men de undrer sig i højere grad over mit spørgsmål omkring det, end de undrer sig over, at tysk ikke er med. Det forekommer dem naturligt, og på den måde bliver tysk sorteret fra og står alene.

Diskursiv- og social praksis

Jeg har, men afsæt i den inderste dimension af Faircloughs tredimensionelle model, undersøgt mine interviews på teksthiveau. I følgende vil jeg uddybe den diskursive praksis, som

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

interviewene er del af. Diskursiv praksis kan ses som en hegemonisk kamp, som bidrager til reproduktion og transformation af diskursordenen, den indgår i og er dermed en del af de eksisterende magtrelationer (Jørgensen & Phillips, 1999:88). Ifølge Michel Foucault kan magt findes i alle sociale relationer og kontekster. Dertil er magten produktiv, og formålet er at fremelske en bestemt adfærd eller holdning og dermed bevæge individer i en særlig retning (Foucault, 2002:41-42).

Ud fra min tekstanalyse har jeg identificeret følgende tre gennemgående diskurser, der indgår i en diskursiv og social praksis: en faghierarkidiskurs, globaliseringsdiskurs samt fællesskabsdiskurs. Disse vil jeg udfolde nedenfor samt sætte dem i perspektiv til en brederes samfundsmæssig kontekst – hvilket udgør den tredje dimension af Faircloughs model, social praksis.

Informanterne abonnerer først og fremmest på en diskurs omkring faghierarki, hvilket artikuleres gennem ord som *andenrangs-fag* samt italesættelsen af den åbenlyse og overlagte fravælgelse af tysk i projektforløb på skolen. Lærerkollegerne udtaler sågar, at de “ (...) *ved ikke, hvad vi skal bruge det til i det her og det her projekt. Det ryger altså ud*” (bilag 3). Dette går i spænds med tysklærernes udsagn om, at de andre lærerkolleger ikke vil samarbejde med tysklærerne, når det kommer til både fagfordeling, tværfagligt samarbejde, fagdidaktisk udvikling mm., hvorved tyskfaget bliver *isoleret* og *alene*. Dertil omtales tysklærernes som både *superhelt*, *sær snegl* og *nørd*, hvor tysklærerne er mest enige om, at *sær snegl* er den sociale identitet, de andre lærerkolleger påvirker. Jf. Foucault (2002) er subjekter en historisk størrelse, der fremstilles gennem forskellige vidensprincipper og sociale praksisregimer. Det vigtigste her er subjektiveringsmekanismen, hvor individer på en gang underkastes magtens og samtidig formes som subjekt. Denne subjektivering sker gennem disciplinering af kroppen, som beskrives ud fra forskellige diskursive identiteter – i dette tilfælde *andenrangs-fag*, *sær snegl* og *nørdestempel* (Stormhøj, 2006:60). Denne mekanisme forekommer også i konstruktionen af *vi* og *de*. Tysklærerne underlægges ved brugen af *de* en subjektiveringsmekanisme, hvor, fremfor at blive kaldt ved navn eller *tysklærer*, tilhører en homogen gruppe. Denne opdeling i *vi* og *de* – eller *os* og *dem* – drejer sig samtidig om, hvem der har magten i enhver given kontekst og praksis. I alle interviews udgør tysklærerne en minoritet – fysisk såvel som omtalen. I og med at det er lærerkollegerne og forældrene, der i så fald er majoriteten, er det dem, der sidder med magten. Tysklærerne og tyskfaget i sig selv er *kun* en minoritet, og derfor har de ikke noget magt og skal ikke inddrages i projekterne, ifølge lærerkollegerne og eleverne (Foucault, 2002:41-42). Samtidig har disse lærerkolleger en

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

større magt i samfundsperspektiv, da der er et fåtal af tysklærere sammenlignet med lærere inden for andre fag, hvorved denne magt og viden om faghierarkidiskursen om tyskfaget har mulighed for at konstitueres yderligere (Foucault, 2002:42). Denne konstituering kom til udtryk i marts 2021, hvor flere netmagasiner – herunder Fagbladet Folkeskolen – udgav artikler omhandlende netop tysk som et fag, der *bør* nedprioriteres. I en af disse artikler udtaler folkeskolelærer Tenna Bay, at tyskfaget er *forældet og et levn fra fortiden*. Hun argumenterer, at “ (...) *blive ved med at poste flere timer i faget, burde man måske i stedet sige, at nu er det altså 2021, og så er det sgu ikke vigtigt at have tysk i folkeskolen*” (Jakobsen & Jørgensen, 2021). Tenna Bay taler netop ind i det, som både lærerkollegerne og forældrene abonnerer på: Hvorfor kan vi ikke bare undervise i noget andet?

Det samme gør sig gældende ift. Den identificerede globaliseringsdiskurs. Både forældre og lærerkolleger italesætter et ønske om såkaldt *valgfrihed*, når det kommer til at lære fremmedsprog i folkeskolen. Både forældre og lærerkolleger nævner spansk, kinesisk og russisk som mulige erstatninger til tyskfaget. Set i et samfundsmæssigt perspektiv er det ikke tilfældigt, at de vælger at nævne netop disse sprog, da de på verdensplan er større end det tyske sprog. På den måde er der en bevægelse mellem alle tre dimensioner i Faircloughs tredimensionelle model, da globaliseringsdiskursen fremgår i dem alle (Fairclough, 1992:231-240).

Blandt eleverne er det interessant, at der er en overvejende magtdiskurs omkring fællesskabets spilleregler, når det kommer til omtalen af tysk i denne folkeskole. Denne diskurs italesættes gennem elevernes egne syn på tysk i folkeskolen. De forbinder på individplan tysk med positive ækvivalenser. Men i fællesskabet hører de mange tale negative om tysk og gennem brug af også negative styrkemarkører. De italesætter, at det kan være vanskeligt at sige højt, at tysk er *sjovt* eller *fedt*, når fællesskabet som homogen gruppe har konstitueret faget anderledes. På den måde kan det siges, at der står en stærk kontrast i den måde, tysk omtales på af eleverne, afhængigt af den sociale kontekst og sammenhæng. I et socialkonstruktivistisk øjemed er det tydeligt, at der, gennem elevernes sprog, skabes to modsatrettede holdninger. I fællesskabet er der enighed om, at tyskfaget har negative konnotationer, der gør det svært for subjekterne at italesætte tysk positivt, selvom det er deres individuelle subjektive holdning til faget, når de indgår i andre kommunikative kontekster (Rasborg, 2018:p153). På den måde opstår en hegemonisk magtkamp, der sætter eleverne i et pres, der er afgørende for, hvordan deres holdning til tyskfaget *bør* være i praksis. Ifølge Foucault (2002) er magt ikke nødvendigvis negativt, da magt og konstrueret sandhed samtidig åbner muligheden for en ændring af magt.

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Denne magt vil givetvis altid være til stede, men den konstrueres af måden, subjekter forholder sig til denne magt, hvorved det er op til netop subjekterne at placere magten og placere sig i *forhold* til magten. Disse subjekter henviser naturligvis til de informanter, der er grundlag for den analyserede empiri. Denne pointe gør sig i øvrigt også gældende ift. tysklærernes placering ift. magten vedr. diskursen omkring faghierarkiet på den pågældende folkeskole. I og med at de selv italesætter sig med ord, der bærer negative konnotationer, bidrager de til at placere magten hos de andre informanter, der også placerer tyskfaget *nede* i det nævnte hierarki.

Diskussion

Jeg er nu nået til det punkt, hvor resultaterne af analysen kan danne grundlag for en diskussion af, hvordan de centrale diskurser om tyskfaget på en folkeskole har betydning for elevernes individuelle og subjektive holdninger til faget. Dette afsnit agerer således det sidste inden den endelige konklusion og bud på et fremadrettet handleperspektiv.

Den høje grad af interdiskursiviteten i analysen af de tre dimensioner af Faircloughs tredimensionelle model, kan ses som udtryk for bredere sociale forandringer i samfundet, hvor tyskfaget ikke længere ses lige så relevant i folkeskolen, som det gjorde tidligere. I en sådan fortolkning er diskursen omkring tyskfaget på den pågældende folkeskole et resultat af grundlæggende samfundsforandringer. Omvendt er tyskfaget og dets deltagere også aktive aktører, som tilpasser sig skolens præmisser, hvorved det ikke er givet på forhånd, hvilken placering tyskfaget i sidste ende vil komme til at have i folkeskolen. Diskurserne omkring tyskfaget konstitueres og forandres af forholdet med diskursive og sociale praksisser, som ikke er bestemt på forhånd (Fairclough, 1992:77). Af den grund har jeg i ovenstående analyser undersøgt de diskurser, tyskfaget er underlagt samt den effekt, diskurserne har på elevernes egne holdninger til faget.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv er det relevant at se på grundopfattelsen om *sprog som handling*. Her forudsættes det, at sprogbrug er en form for social handling, hvor det at *sige* noget er lig med at *gøre* noget (Burr, 2003:46-62). Da der er en tydelig magtdiskurs *omkring* tyskfaget fra hhv. lærerkollegerne, forældrene og elevfællesskabet i selve den måde, hvorpå disse grupper italesætter faget, bliver denne italesættelse, som følge af socialkonstruktivismen, konstituerende for virkeligheden. Når lærerkollegerne f.eks. kalder tysk *andenrangs-fag* og forældrene kalder på andre muligheder end tysk, så bliver alle de ord og modaliteter, der blev analyseret ovenfor, konstituerende for, hvordan virkeligheden omkring holdningen til tysk er på netop denne skole. Derfor kan man altså argumentere for, at det sprog, forældre og

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

lærerkolleger bruger om tyskfaget, har en betydning for, hvad eleverne selv danner af *virkelighed* (Burr, 2003:49). Eleverne har i gennemsnit to tysklektioner om ugen, og såfremt tysklæreren ikke underviser eleverne i andre fag, så er deres primære kontakt med lærerkollegerne og dernæst deres forældre. Når eleverne giver udtryk for, at det er implicit, at tysk *sorteres fra* i f.eks. projekter, handler det ikke om, at det er en *virkelig virkelighed*. Det handler snarere om, at dette er italesat således, at det netop er implicit, at tysk bare ikke er med – set ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv. I og med at flere grupper omkring eleverne deltager i denne italesættelse, danner det grundlag for elevernes fællesskabelige konsensus om, hvordan de selv italesætter tyskfaget i klasserummet. Dertil er der den grundopfattelse, at sociale processer – lig skellet mellem tysk i fællesskabet og på individplan – konstrueres via social praksis og interaktion. Et eksempel på dette ses i lærernes placering af tyskfaget i et hierarkisk øjemed, hvor tysk tydeligt placeres langt nede. Dette italesættes meget eksplicit af samtlige informanter, hvorfor det må antages, at den naturalisering af tysk som stående *alene*, er opstået som følge af den praksis, at det simpelthen bevidst vælges fra. Da virkeligheden ikke er uafhængig, men derimod er konstrueret af den erkendelse, der har den som genstand, er kendsgerningen om, hvordan tyskfaget omtales diskursivt på en folkeskole først opstået, da individer kollektivt fastslår det (Collin, 1998:41-44). Da der tydeligt ses en særlig måde at tale om tyskfaget på, bliver det særligt svært for tysklærerne at *vinde* over den magt, der allerede ligger i de tre analyserede diskurser. Dertil er det også vanskeligt for eleverne at løsrive sig fra den fællesskabelige konstituering og italesætte deres individuelle holdninger til faget, der jo viste sig at være overvejende positive men dog negative, når det kommer til at agere i fællesskabet.

Konklusion

I ovenstående analyse og diskussion har jeg først undersøgt, hvilke elementer der kan identificeres som centrale i diskursen om tyskfaget på en folkeskole. Her stod det klart, at elementerne primært bar præg af den kommunikative begivenhed, tyskfaget befandt sig i. Gennem en næranalyse af de interviewede informanternes udsagn fandt jeg frem til tre herskende diskurser: En faghierarkidiskurs, en globaliseringsdiskurs og en fællesskabsdiskurs. Disse diskurser afspejler, jf. Foucault (2002) nogle specifikke magtteknologier, der hver især søger at styre tyskfagets placering i folkeskolen og dermed virker rammesættende for elevernes holdning til faget på både individ- såvel som fællesskabeligt plan.

Derved kan denne undersøgelse sige noget om, hvordan de centrale elementer i diskursen om tyskfaget har en påvirkning på elevernes egen holdning til faget – i hvert fald i et fællesskab. Eleverne giver jo netop udtryk for, at de selv er glade for tysk, men at mange på skolen siger negative ord om faget, hvorfor det er vanskeligt for eleverne at italesætte deres egentlige glæde ved faget, når de træder ind i fællesskabet. På den måde kan det ikke konkluderes, at diskurserne omkring tyskfaget på denne skole har en egentlig effekt på elevernes egne holdninger til faget. Dog kan det konkluderes, at disse diskurser skaber et pres omkring elevernes placering ift. den magt, der kommer til udtryk i diskurserne, da de står med en fod i begge lejre og må vælge deres kommunikation om tyskfaget ud fra den sociale kontekst, de befinder sig i.

Dertil kan det også delvist konkluderes, at den kraftige italesættelse af tysk som værende af anden rang ift. skolens andre fag, så giver det ikke tyskfaget et stort mulighedsrum at udvikle sig i – dette viste sig særligt at være besværliggjort af, at tysk meget bevidst aldrig inddraget i tværfaglige projekter.

Handleperspektiv

Med afsæt i denne undersøgelse og som svar på sidste led i min problemformulering omhandlende min egen fremtidige planlægning af tyskundervisningen, er jeg blevet opmærksom på, at tysk er placeret på en særlig måde ift. de fire grupper, jeg har interviewet for at indsamle min empiri.

For det første er det relevant at se på det tværfaglige samarbejde, da dette tydeligt blev underprioriteret i min undersøgelse. Dette samarbejde må nødvendigvis italesættes og fremmes – både gennem sprog såvel som handling. En mulighed vil f.eks. være et tværfagligt samarbejde mellem alle sproglærerne og ikke sortere tysklærerne fra. På den måde er der en mulighed for at mindske det udtalte *vi* og *de*, som i høj grad kommer til udtryk i analysen. Efter konklusionen stødte jeg i denne sammenhæng netop på et begreb omhandlende dette samarbejde: *Professionel kapital*. Denne handler om, at der på en skole blandt de ansatte bør være en fælles forståelse af, hvordan de hver for sig og tilsammen kan få ressourcerne på skolen til at hænge sammen og understøtte hinanden i en fælles bestræbelse på at udføre *kerneopgaven* på skolen bedst muligt (Albertsen, Mac, Thoft, Limborg & Meldgaard Hansen, 2022:30-32). Eftersom at tysk (og fransk enkelte steder) stadig er obligatorisk i den danske folkeskole, er der altså et fælles ansvar om også at løfte denne opgave – ikke tysklærernes alene. Sorteres tysk fra, bliver *kerneopgaven*, som er i folkeskolen, ikke løftet. En måde at løfte denne opgave på i et

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

fællesskab ville f.eks. være at øremærke tysk på nogle af de projekter, der er på den skole, mine informanter kommer fra. På den måde bliver både elever, tysklærere, lærerkolleger og forældre inddraget i tyskfaget, hvilket på sigt vil give magten mulighed for at skifte, så det ikke længere er *farligt* at synes om tysk i fællesskabet, og så det bliver en naturlig del af det tværfaglige samarbejde, at tyskfaget deltager og ikke lades alene.

Bibliografi

Albertsen, K.; Mac, A.; Thoft, E.; Limborg, H. & Meldgaard Hansen, A. (2022). *Professionel kapital i folkeskolen – Faglighed og samarbejde i fokus*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.

Burr, V. (2003). *Social konstruktionism*. London/New York: Routledge.

Collin, F. (1998). *Socialkonstruktivismen og den sociale virkelighed*. | M. Järvinen & M. Bertilsson (red.). Socialkonstruktivisme. Bidrag til kritisk diskussion, s. 41-68. København: Hans Reitzels Forlag.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press

Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf. Fængslets fødsel* (2. oplag). Frederiksberg: DET lille FORLAG.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Jakobsen, F. G. & Jørgensen, C. (23. marts 2021). *Lærer: Fjern tysk – det er et levn fra fortiden*. Lokaliseret på Folkeskolen.dk d. 22. maj 2022 på:
<https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-besparelser-faglig-fuser/laerer-fjern-tysk-det-er-et-levn-fra-fortiden/1330741>

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Henricson, M. (2018). *Videnskabelig teori og metode* (2. udgave). København: Munksgaard:
<https://videnskabeligteoriogmetode.ibog.studybox.dk/?id=c831>

Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels forlag.

Merkelsen, H. (2007). *Magt og medier – en introduktion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels forlag.

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Rasborg, K. (2018). *Kapitel 20: Socialkonstruktivisme*. | Maria Henricson:

Videnskabelig teori og metode (2. udgave). København: Munksgaard:

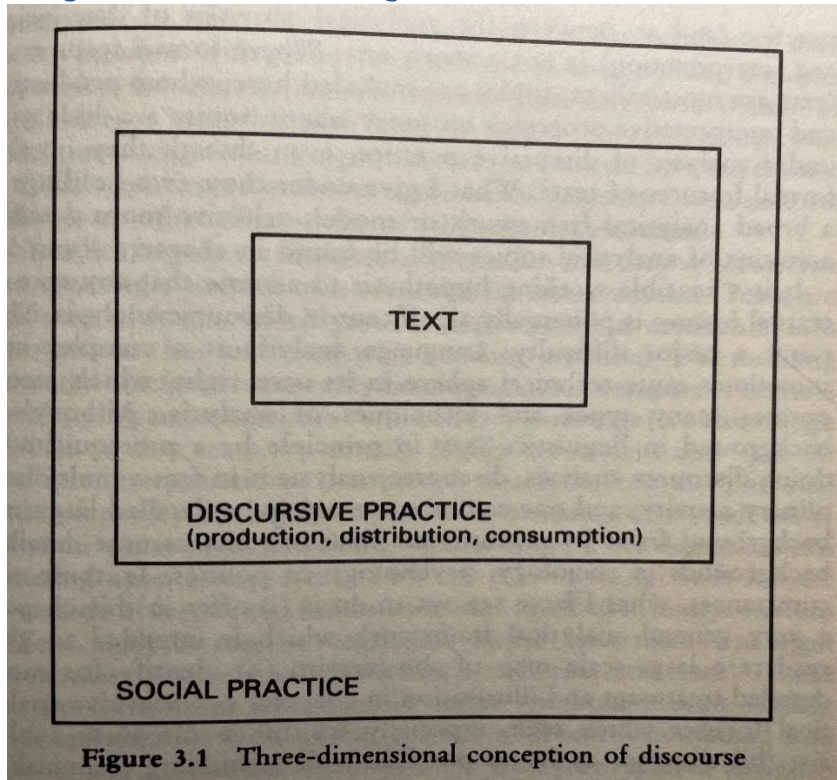
<https://videnskabeligteoriogmetode.ibog.studybox.dk/?id=p153>

UVM (2019) *Tysk faghæfte 2019*. Lokaliseret d. 31. maj 2022 på:

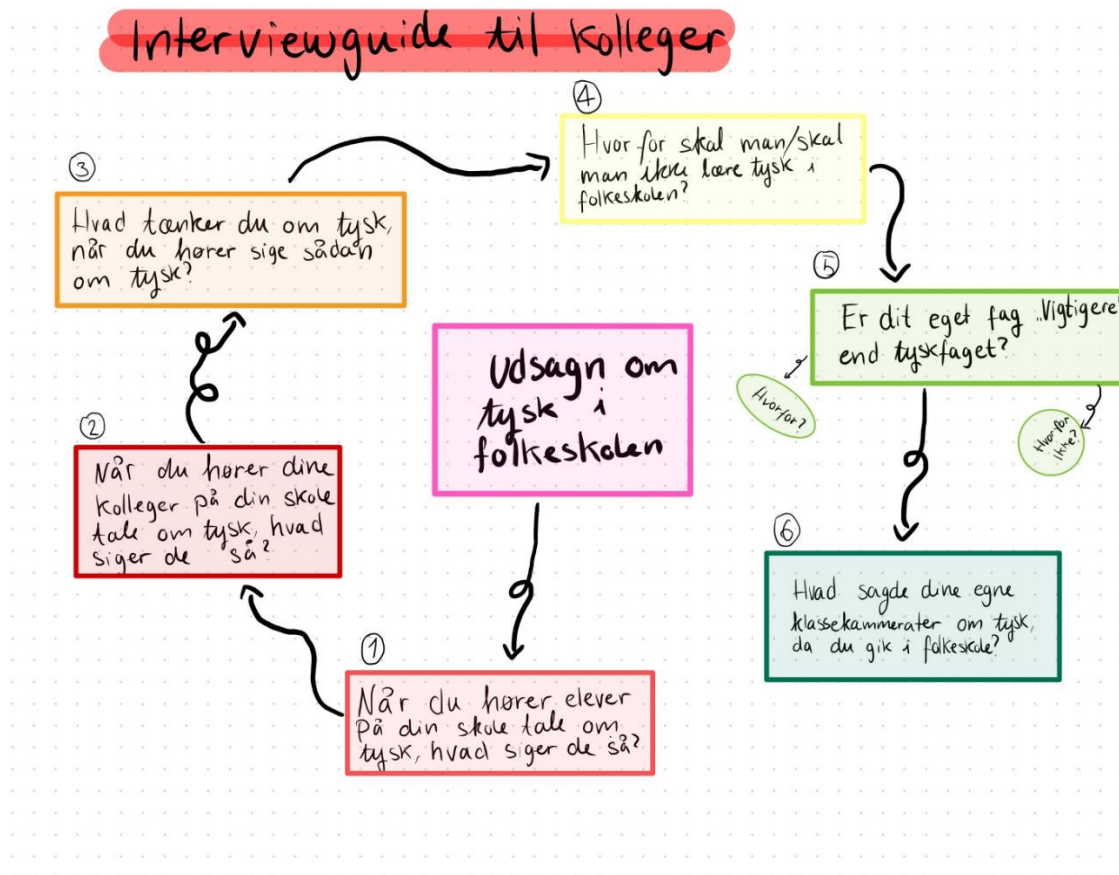
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Tysk_2020.pdf

Bilag

Bilag 1 – Norman Faircloughs tredimensionelle model



Bilag 2 – Interviewguide til lærerkolleger



Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Bilag 3 – Uddrag af transskriberet interview

Julie: ”Når I hører elever på skolen tale om tysk, hvad siger de så?”

LOG: De kan ret godt lide det, hører jeg. Specielt fordi der er en meget stram struktur og tilgang til faget. Det hører jeg.

PW: Jeg synes, der er forskel på eleverne, hvad de tænker om det. Fordelen ved tysk er jo, at de alle er startet ved nul. I hvert fald næsten alle sammen. Så det giver sådan lidt en god energi i starten med tysk, hvor det er nyt og spændende. Men jeg synes, at jeg oplever, at jeg hurtigt hører sådan noget med ’Hvad skal jeg også med det her’, ’Hvad skal jeg bruge det til’ og ’Jeg kommer aldrig til at skulle bruge tysk til en dyt’. Så kommer de der forsvarsmekanismer op, og det er rigtig nemt med et fag som tysk, når de begynder at sige ’Det kommer jeg aldrig til at bruge’ og ’Sikke noget pjat’. Sådan noget.

(...)

Julie: ”Når I hører jeres kolleger tale om tysk, hvad siger de så?”

Pernille: Jeg tænker, at man i mange lærerkredse har det sådan lidt med tysk, at det ligger sådan lidt nede på prioriteringslisten. Det skyldes mange ting. Fx taler vi aldrig om at inddrage det i projekter. Det er mere noget med ’Tysk – når nej det kan vi alligevel ikke bruge til noget i det her og det her projekt’ og ’Urgh (lyd) hvad gør vi lige med det. Det ryger ud så.’ Jeg tror måske også, at det afspejler, hvad skal man sige, hvordan tysk også blev omtalt, da vi selv gik i skole. Tysk var sådan lidt svært og besværligt. Jeg tror måske, at en del af det også ligger hos os lærere, fordi vi altid er meget hurtige til at sortere det fra som et slags andenrangs-fag.

Louise: Der ligger også noget i sådan selve det globale. Hvad er det for nogle lande vi besøger nu? Så er det måske Thailand og Indonesien og USA og alt muligt. Der mærker de (red. Eleverne), at det er engelsk, de skal bruge for at kommunikere. Det er sgu ikke mange andre steder end i Tyskland, man har brug for tysk for at kommunikere. Så lidt til det der du siger, Pernille. Hvad skal jeg dog bruge det til, ikke? Så der er sket et skift.

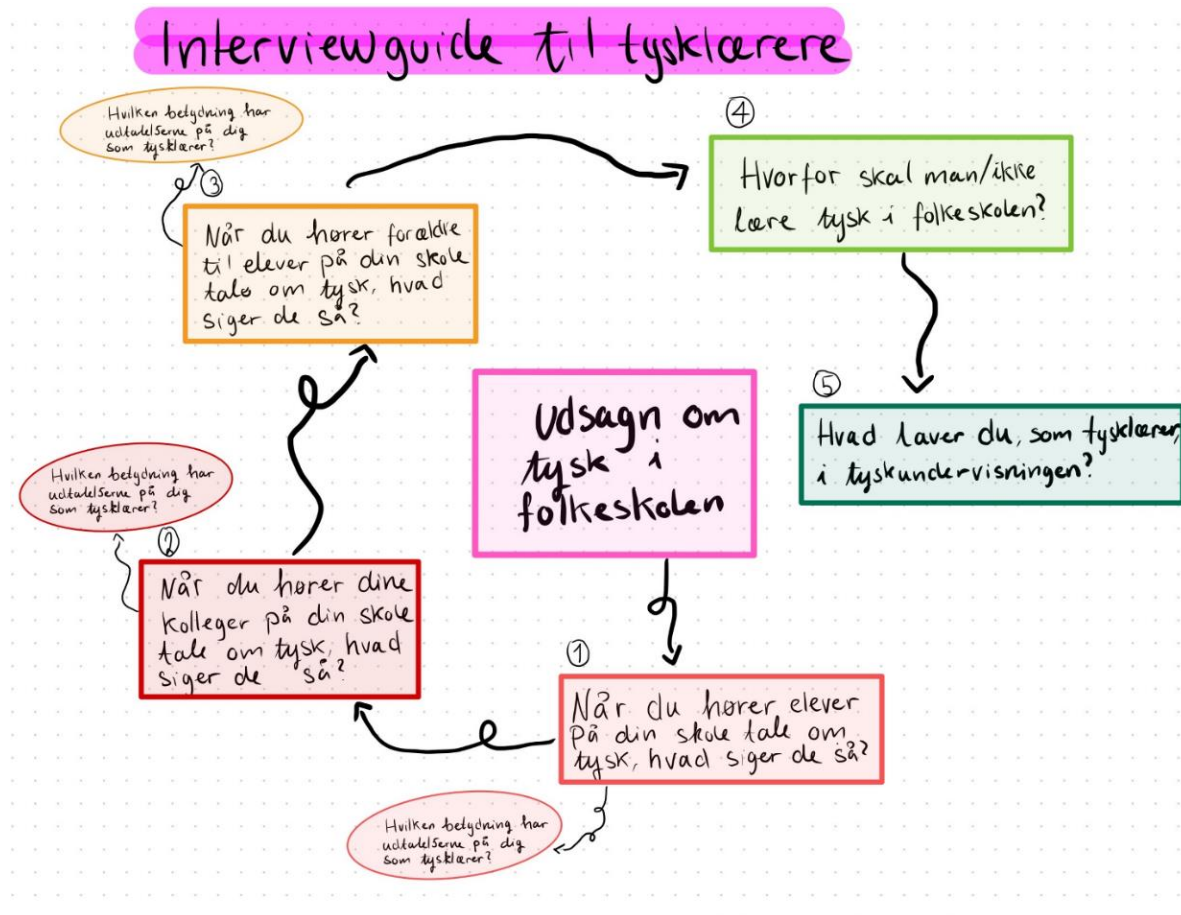
”Hvorfor skal man/skal man ikke lære tysk i folkeskolen?”

LOG: Hvis man kigger på verdensplan, hvis jeg husker rigtigt, så er der flere, der taler spansk end både engelsk og tysk. Så det forstår jeg jo ikke, at man ikke har taget med i den danske folkeskole, når vi er sådan et lille land, der skal prøve at være en del af det globale på rigtig mange forretningsmæssige måder. Eller også er det bare min viden om, hvor meget man bruger tysk, der ikke er så stor, eller stor nok. Men der tænker jeg faktisk, at jeg synes, at vi (red. Folkeskolen) er lidt bagud på point.

PW: Jeg er enig i, altså hvad skal man sige... EU er både fransk og... Eller ja. Globalt er spansk et større sprog i hvert fald end tysk. Jeg synes bare, der skal være flere valgmuligheder. Altså jeg ved jo godt, at gymnasierne også er på det, men jeg tænker, det er en global verden, vi lever i. Tænk hvis nogle skulle og kunne tilbyde kinesisk. Eller at man kunne have fag på ens modersmål. Altså urdu eller tyrkisk eller... Det ville være en enorm støtte og hjælp til nogle, og samtidig også få nogle ind på arbejdsmarkedet, som har de der sprogfag, vi skal bruge.

LOG: Jamen igen er folkeskolen sådan lidt outdated i forhold til den globale udvikling, ikke, fordi vi holder fast i det der tysk, fordi det engang havde stor betydning for vores land og vores nære grænser. Ja, det er ikke fordi, jeg siger, at vi ikke skal have det, men jeg tror jeg giver dig, PW, ret i, at der skal være flere valgmuligheder. Men så igen. Hvorfor er det, vi holder fast i tysk eller fransk, når nu det er spansk, der har vundet så meget indpas – og kinesisk. Så det er det her med, hvad fanden er det egentlig, folkeskolen vil med de her sprogfag, og giver det mening?

Bilag 4 – Interviewguide til tysklærere



Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Bilag 5 – uddrag af transskriberet interview

Julie: “Når I hører elever på skolen tale om tysk, hvad siger de så?”

LN: Det er jo ikke for at prale, men jeg har ret mange elever, der siger, at tysk er sjovt. Jeg har hørt elever sige, at det er deres yndlingsfag. Nu er det jo femte årgang, jeg har, og mange af dem siger, at de er overraskede over, at det ikke er sværere. De siger “Årh, det er nemmere, end jeg troede.” Det tænker jeg også hænger sammen med, at det er begynderniveauet, og deres egen fremmedsprogsindlæringsevner på det tidspunkt. Og deres forventning, helt klart. Og så måske de opgaver man vælger ud. Så har jeg sandelig også elever, der siger, at DET er bare røvsygt, og det må de gerne sige.

JOB: Jeg er jo i udskolingen, og det er nogle enkelte, der råber højt, og det, de råber højt om, er for det meste noget med “Urggg tysk igen!” Men når man så går eleverne på klingen og spørger “Jamen hvad pokker?”, så er der det lidt mere sådan noget med “Åh jamen det er jo tysk, vi ved ikke, hvad vi skal bruge det til” og så videre. “Men JOB, vi kan jo egentlig godt lide undervisningen, og undervisningen er jo sjov, og det er nogle sjove ting, vi laver”

(...)

Julie: “Når I hører jeres kolleger på skolen tale om tysk, hvad siger de så?”

LN: (...) men jeg ved også, at jeg har mange kolleger, som, hvis de bliver sat ind og er vikar for mig i tysk... Ej, der er mange, der synes, at det er FANDEME en udfordring. Jeg ved, at når jeg, som tysklærer, lægger en vikarplan, så skal jeg VIRKELIG tænke, hvad kan eleverne finde ud af og, hvad kan ENHVER blank side, der kommer ind i klassen, finde ud af at løse med dem også. Ellers er alternativet, at der ikke bliver arbejdet med tysk i den lektion.

JOB: Jeg oplever nøjagtigt det samme. Nu har jeg lige været syg og har måtte skrive vikarplan ud i tysk. Jeg kunne se, at det var en af vores løse vikarer, hvor jeg så også må ændre fuldstændig spor. Nu valgte jeg så Grammatik-opgaver, for, som du siger, selv en blank side kan komme direkte ind ad døren og sætte eleverne i gang med det. Jeg ved også godt, at hvis jeg siger, at de skal prøve at følge den og den plan, så er de simpelthen stået af. Og jeg ved også, at der er mange kolleger, der vil gå ind, og det første de siger til børnene “Nu skal jeg jo have jer i tysk i dag, og jeg kan ikke tysk, så vi gør noget andet”. Så taler de den også ned. “Tysk er for svært, det er ikke noget, vi kan hjælpe med”.

Julie: “Hvilken betydning har det for jer, som tysklærere, at jeres kolleger omtaler faget på den måde?”

LN: Haha, ja så er man jo sådan en slags superhelt, der kan tysk.

JOB: Eller en sær snegl.

LN: Ja. Ej, altså i virkeligheden så tror jeg faktisk, at for mine elever, som jo ikke er så gamle endnu, så sker der det for dem, at de synes, jeg er utrolig god, for jeg kan det, alle de andre lærere siger, at de ikke kan. Det kan jeg godt nogle gange få en fornemmelse af. Det er da en dejlig heltestatus at have.

JOB: Jeg ved ikke, om jeg ville sige, at jeg har heltestatus blandt mine kolleger med min tyskfaglighed. Tværtom er det lidt noget med, at de ved, at det eksisterer. De kan ikke selv undervise i det, men det gør vi, og det er fint, og så vil de helst ikke stille spørgsmål eller problematisere det, for de tør i hvert fald ikke selv at give sig i kast med tysk.

LN: Man får også lidt sådan et nørdestempel, ikke?

JOB: Ja det er mere sådan et nørdeprædikat. Det er bare sådan en “Uh, den har du, den er til dig, og den skal jeg ikke blande mig i.”

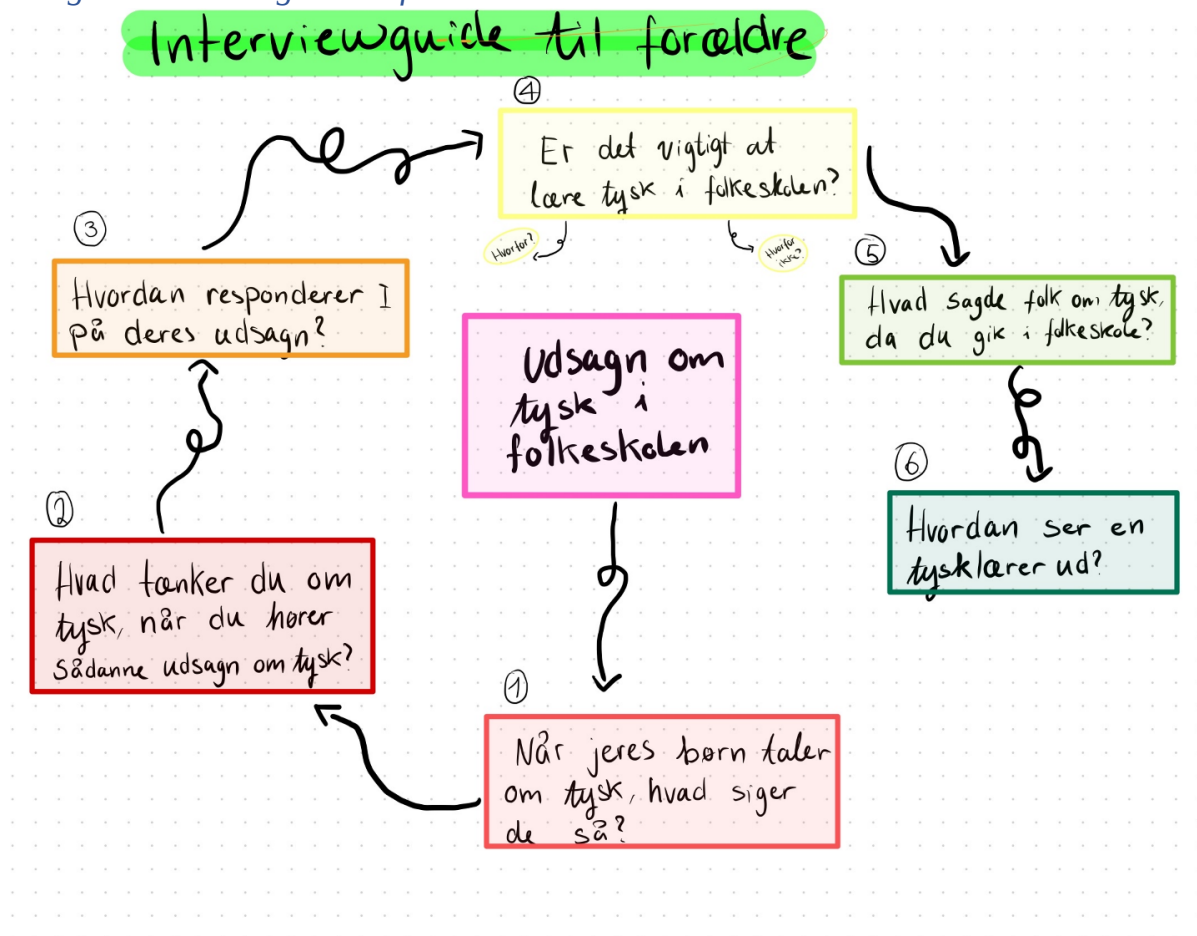
JOB: Men der er heller ikke nogen, der stiller spørgsmål, og det kan godt være lidt en afart af en problematik, fordi man har svært ved at sparre med sine kolleger.

LN: Ja!

JOB: De træder ud og siger “Uh, det er tysk, det har jeg slet ikke forstand på.” Dybest set er det jo bare fremmedsprogsundervisning og fremmedsprogsdidaktik (...)

LN: Men det er rigtigt nok, at man står alene med den faglige sparring.

Bilag 6 – Interviewguide til forældre



Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Bilag 7 – Uddrag af transskriberet interview

Julie: “Når jeres børn taler om tysk derhjemme, hvad siger de så?”

NS: Nogle gange siger min søn, at det har taget lang tid. Nogle gange siger han faktisk, at det er nemt. Men han siger også, at der ikke er timer nok, og der er for meget forstyrrelse i timerne, når elevgruppen er så stor. Jeg tror, det betyder noget, hvor mange elever der er til sådan et fag, der er så spinkelt. Og så fordi der kun er to lektioner om ugen.

LM: Så tror jeg også, at der er noget i det med, at børnene ikke har kendskab til sproget på forhånd. De har allerede fået engelsk ind på mange måder, men det er første gang, de stifter bekendtskab med noget, som de slet ikke kender. For de flestes vedkommende i hvert fald. Det er første gang, de møder rigtig modgang, hvis man kan sige det sådan, og det kan jeg høre fra mine børn, at det er en udfordring.

(...)

Julie: “Er det vigtigt at lære tysk i folkeskolen?”

NS: Bestemt, ja. Det er vores største eksportmarked. Selvom tyskerne bliver meget bedre til engelsk, så er der et kæmpe potentiale i at samhandle og samarbejde og serviceudvikle med Tyskland. Jeg tænker ikke kun feriebrug, hvor man tager forbi sådan personligt. Der er mange steder, hvor vi sammenligner os med Tyskland, og hvor tyskerne kommer for at lære af Danmark og Danmark for at lære af Tyskland på alle mulige planer. Så jeg tror, at mange jobs vil gå indover. Man kan sikkert godt ramme brancher, der slet ikke har noget med det (red. Tyskland) at gøre, men jeg tror der er mange flere, end man regner med. Hvis ikke kinesisk, så er tysk i hvert fald heller ikke dumt.

LM: Jeg tænker mere, at jeg synes, det er synd, at de ikke har valget mellem flere forskellige (red. Sprogfag), så man selv kan vælge, hvad man tænker, ville være sjovt. Så du havde muligheden for at vælge fransk eller spansk eller russisk eller kinesisk også. Et eller andet så det ikke kun er tysk. Jeg synes et eller andet sted, at det er lidt fattigt, at der kommer en masse børn ud, der ikke kan alt det andet, der også er. Det, synes jeg, er synd.

(...)

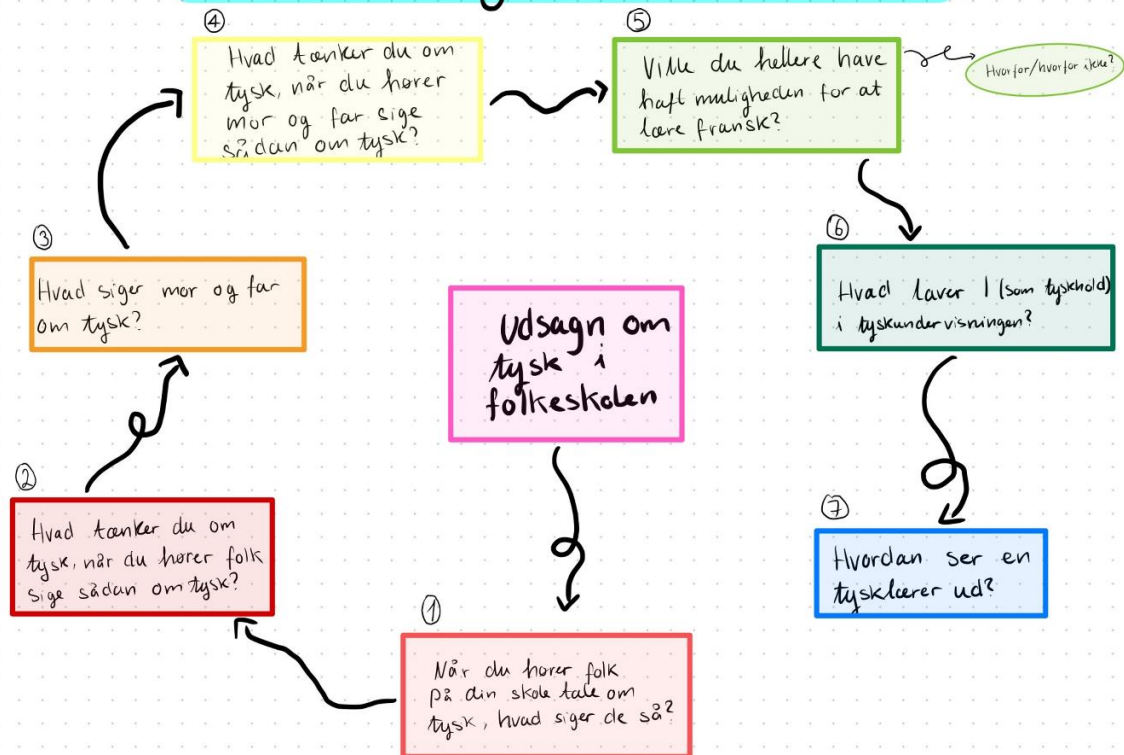
LM: Ja altså prøve at gøre det vedkommende for de der unge møgører, så de rent faktisk synes, at det er sjovt og spændende og nærværende. Det, tror jeg, ville give rigtig meget.

NS: Men det er sjovt, at man ikke prioritere for eksempel bare på én årgang, og så siger: Okay, nu er de så i 5. klasse. Ville det her give dem mere smag for tysk, hvis man nu laver rejsemessen om? Hvor vigtigt er det, at de lærer om Japan og Kroatien? Ville det give mere mening at beslutte, at så tager vi om tyske delstater og får eleverne til at undersøge, hvad der er særligt ved den og den delstat? Har de noget industri? Har de noget kultur? Har de noget mad?

LN: Ja og historie og... Ja altså der er jo masser af ting, de kan grave ned i stadigvæk, hvor det ville være tværfagligt, bare på et enkelt land. Det kan jo bruge lige så vel som alt muligt andet.

Bilag 8 – Interviewguide til elever

Interviewguide til elever



Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022

Bilag 9 – Uddrag af transskriberet interview

Julie: Når du hører folk på din skole tale om tysk, hvad siger de så?

E1: De plejer at sige, at det er rigtig svært at finde rundt i, og at læreren er dårlig.

E2: Jeg hører mest, at de siger, at det er svært. Det synes jeg også selv. Men nogle siger også, at de hader tysk og vores lærer, men jeg kan godt lide hende. Da vi først hørte, at vi skulle have hende, var de andre ret sure, fordi hun er sådan ret sur, men det er hun slet ikke. Nogen siger også, at tysk er nederen, fordi det er sådan lidt groft agtigt.

E3: De siger for det meste, at de ikke så godt kan lide tysk, fordi det er lidt svært. Jeg glæder mig altid til at have tysk. Jeg synes, det er sjovt at have tysk. Der er rigtig mange i min klasse, der ikke synes, det er særlig sjovt. Det er mest drengene, fordi vores lærer skælder dem ud, fordi de hele tiden afbryder.

E4: De siger, at det er lidt nemt. Det er ikke lige så svært som matematik. Men de siger nogle gange at tysk er lidt kedeligt, fordi vi ikke kan bruge det til noget.

E5: Der er nogen, der siger: Nu skal vi have tysk, og det gider de ikke. Der er også nogen, der siger, at de ikke kan lide det, fordi vores lærer skælder ud. Og så siger de, at det er kedeligt.

E6: De siger sådan, at det er svært lidt, og lidt at de ikke kan lige faget så meget bare. Ikke rigtig mere, synes jeg.

Julie: Hvad tænker du om tysk, når du hører folk sige sådan?

E3: Jamen altså jeg kan jo godt lide det stadig, men det er svært at få lov til, fordi de andre siger, at faget er dumt. Så siger man det bare ikke så meget.

E6: Jeg vil ikke have, at de andre synes, at jeg er sådan en stræberagtig type.

E2: Altså jeg tror, at jeg kan lide tysk mere end de andre. De ved det bare ikke, for jeg siger det ikke så meget.

Julie: Hvorfor gør du ikke det?

E2: Det ved jeg ikke. Jeg synes, det er lidt svært, når alle de andre siger noget andet.

Julie: Vi har jo meget projektarbejde på skolen. Er tysk med i nogle af jeres projekter?

E4: Må det gerne være med? Det siger vores tysklærer, at det ikke må. Det tror jeg ikke, vi må have med i projekt, når hun siger det.

E6: Jeg troede ikke, at tysk kunne være med i sådan noget?

E2: Nej det har jeg ikke prøvet. Jeg kan kun haft tysk i år jo, men nej det har jeg ikke prøvet. Det er faktisk lidt mærkeligt.

Julie: Hvorfor er det mærkeligt?

E2: Jamen altså jeg har prøvet alle de andre fag tror jeg. Måske er det med vilje? Fordi vi måske synes, det er svært med tysk. Det er bare mærkeligt.

Julie Wagner Birkeholm
laer185160
CLE18o-26ba2

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole
Campus Carlsberg
1. juni 2022